С20

I5ВN 966-608-299-3

Рецензенти: *Е. С. Вйіьчковський,* д-р пед. наук, проф., члсн-кор. АПН України

*М. Б. Євтух,* д-р пед. наук, проф., акад. АПН України *С. Д.Максимепко,* д-р психол. наук, проф., акад. АПН України

*Схвалено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № З від 25.03.03)*

Сарапулова Є. Г.

навчальнових

ності гувернера: Монографія. — К.: МАУП, 2003. Бібліогр.: с. 236-261.

966-608-299-3

Психолого-педагогічнІ основи навчально-виховної діяль­ і М 264 с.

У монографії подано результати багаторічних наукових досліджень автора **маловідомого** для нинішньої української педагогіки питання індивідуального гувернсрського виховання й навчання дитини в домашніх умовах. Вивчено й узагальнено літературу з питань виникнення і розвитку гувернерства у світі та в Україні зокрема. Проаналізовано архівні матеріали, пов'язані з гувсрпере-твом, досліджено сучасний стан та перспективи розвитку гувернерства в Укра­їні та в інших країнах світу.

Визначено й докладно описано етапи розвитку гувернерства на шляхах еволюції людства. Зібрано й опрацьовано наукову інформацію про педагогів, які стали відомі людству як видатні гувернери; визначено мотиви практичної роботи й наукових досліджень у галузі **домашнього** виховання. Вивчено й про­аналізовано гувернерські виховні і навчальні системи.

Для студентів, викладачів і для всіх, хто цікавиться питаннями гувернер-ського виховання й навчання.

**ББК 74.9**

© *Є.* Г. Сарапулова, 2003 © Міжрегіональна Академія

управління персоналом (МАУП), 2003

ВСТУП

Родинне виховання — одна з найважливіших і найменш дослі­джених сторінок в історії всесвітньої й вітчизняної педагогіки. Таке явище цілком закономірне. Педагогіка завжди була засобом підго­товки для держави громадян з необхідними їй моральними якостями й знаннями. Тому зміна суспільної орієнтації обов'язково супровод­жувалася реформуванням освітньо-виховної системи. Попередні пе­дагогічні позиції, ідеї, системи часто проголошувалися шкідливими, нежиттєздатними і з ними розпочиналася нещадна боротьба. Ос­кільки поступ людства в цілому й кожного народу зокрема — суціль­на низка змін політичних і економічних формацій, багато цінних пе­дагогічних здобутків канули у небуття. Інтерес наступних поколінь до педагогічної теорії й практики минулого, як правило, диктувався прагненням удосконалити суспільний освітньо-виховний механізм. Тому вивчалася переважно система державної освіти, а особливості родинного виховання виявлялися порівняно малодослідженими в усіх народів. Народні звичаї, обряди, фольклор, запізнілі історичні дослідження донесли до нащадків провідні ідеї різних періодів роз­витку тієї чи іншої нації, але більшість методів родинного вихован­ня зникли для нас назавжди. І це величезна втрата, бо загальновідо­мо, що провідний виховний вплив на формування особистості нале­жить сім'ї.

Узагальнення й систематизація розрізнених відомостей про тен­денції розвитку родинної педагогіки в Історії людства й українсько­го народу зокрема, починаючи з найдавніших часів, є важливим зав­данням педагогічної науки, особливо зараз — у період відродження на державному рівні родини як основного осередку соціального ви­ховання. Так, у ст. 59 "Відповідальність батьків за розвиток дитини" закону "Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту" зазначається: 1) "Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості"; 2) "Батьки та особи, які їх **заміню­ють,** зобов'язані постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку природних здіб­ностей; сприяти здобуттю дітьми освіти у закладах освіти або забез­печувати повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо ЇЇ змісту, рівня та обсягу" [80, с. 31-32].

Високий рівень домашнього навчання Й виховання в історії людс­тва забезпечувала гувернерська педагогічна система. В "Українсько­му педагогічному словнику" **(К.: Либідь,** 1997) поняття "гувернан­тка", "гувернер" визначаються як особи, що наймалися для домаш­нього виховання й початкового навчання дітей у сім'ях дворян, вищих чиновників, буржуазії, купців [50, с. 76]. Здійснений нами ана­ліз архівних матеріалів та наукової літератури дає підстави зробити висновки, що це визначення потребує доповнення і уточнення.

Протягом багатьох століть Існування гувериерства неодноразово змінювалися назви домашніх вихователів своєрідно для кожної кра­їни: "кормильці", "педагоги", "наставники", "няні", "бонни", і це далеко не повний перелік. У зв'язку із значною кількістю назв та від­мінністю в обов'язках цих людей траплялися неточності у визначен­ні. Наприклад, нянями могли називати і гувернанток, які виховува­ли й навчали підлітків (10-13 років), і доглядачок, які піклувалися майже винятково про здоров'я дітей віком до 5 років. Відтак термі­нологія не завжди дає повне уявлення про функції спеціаліста, і в кожному окремому випадку необхідно ретельно аналізувати доку­ментальні матеріали. Тому дослідження проблеми генезису й розвит- і ку гувернерства як історичного педагогічного явища потребує ґрун­товного вивчення суспільних умов та специфіки діяльності настав­ника в цих конкретних умовах.

Гувернерство як педагогічне явище постало з потреби у форму­ванні яскравої неординарної особистості, здатної здійснювати по­дальший поступ людської цивілізації. Гувернерство розвивалося в надрах родинного виховання, яке, у свою чергу, відображало педа­гогічну орієнтацію суспільства. Отже, саме глибинне хронологічне дослідження системи родинного виховання та провідних напрямів суспільного виховання дає можливість простежити шлях розвитку гувернерства починаючи від його витоків і завершуючи специфікою сьогодення, що й зроблено у цій монографії.

Важливим моментом при виборі тематики дослідження ми вва­жаємо визначення у гувернерській системі не просто педагогічних, а психолого-педагогічних істотних характеристик, завдяки яким най­більш ефективно відбувається формування самобутньої особистості. Ще К. Д. Ушинськии вважав, що співвідношення між психологією й педагогікою аналогічне співвідношенню між фізіологією й медици­ною. Загальновідома позиція видатного педагога: "Якщо педагогіка хоче вивчати людину в усіх відношеннях, то вона має пізнати її в усіх відношеннях" [308, с. 23]. Кваліфіковані педагоги завжди будували педагогічну практику на фундаменті глибокого знання психології дитини. Зокрема, індивідуалізований гувернерський підхід до вихо­ванця давав змогу досягти позитивних результатів за умови вико­ристання у педагогічній практиці знань, які на сучасному етапі роз­витку науки є галузями вікової, педагогічної, практичної психології, патопсихології. Відповідно пропоноване наукове дослідження вико­нане в межах психолого-педагогічного напряму сучасної педагогіч­ної науки [311, с. 24-27], орієнтованого на розширення зв'язків педа­гогіки з психологією.

Монографія складається з трьох розділів. У першому — теоре­тичному — розділі розглянуто питання генезису й розвитку гувер­нерства як системи формування самобутньої особистості. Проаналі­зовано тенденції розвитку родинної педагогіки від найдавніших ча­сів існування людства до початку XXI століття. Виокремлено періоди розвитку гувернерства, їхні характерні особливості.

Другий і третій розділи монографії мають практичну орієнтацію. У другому розділі зібрано й проаналізовано пріоритетні гувернер-ські методики й теорії виховання дитини в домашніх умовах. У тре­тьому — систематизовано й досліджено прогресивні підходи в теорії й практиці індивідуального домашнього навчання у період від XVI До XXI століття.

**1**

РОЗДІЛ

ГЕНЕЗИС І ЮЗВИТОК ГУВЕРНЕРСТВА ЯК СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ САМОБУТНЬОЇ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Виникнення І тенденції розвитку гувернерства від найдавніших часів існування людства до епохи середньовіччя

Провідною метою виховання у первісному суспільстві була необ­хідність передати молодшому поколінню суму знань І вмінь, потріб­них для елементарного виживання. Оскільки суспільні функції чоло­віків і жінок уже в ті часи суттєво відрізнялися, виховання дівчаток і хлопчиків мало істотні відмінності. В епоху середнього палеоліту, коли панував груповий шлюб, батько дитини, як правило, був неві­домим, І родинні зв'язки визначалися за материнською лінією, дітей до 5-6 років виховували матері. Потім дівчатка залишалися з мате­рями у жіночих житлах, а хлопчиків селили з чоловіками у спеціаль­них чоловічих помешканнях. Вихованням найменших займалися пе­реважно старші діти й літні люди. Дівчаток учили виконувати жіно­чу роботу. Наставники з чоловіків" чи підлітків навчали хлопчиків премудростеЙ полювання, виготовлення зброї, знарядь праці, залу­чали до посильної роботи, чоловічих розваг, ритуалів тощо. Ці нас­тавники й були першими гувернерами [95, с. 12-15; 152, с. 9].

Як бачимо, гувернерство зародилося іще до того, як сформувала­ся сім'я. Гувернерство виконувало відразу кілька функцій: 1) дітей виховували й навчали досвідчені люди, що мали схильність до робо­ти з молодшими поколіннями, тож діти отримували найкращу підго­товку до життя; 2) водночас наставники піклувалися про своїх підопічних, як батьки, сприймалися як близькі люди, оскільки пос­тійно перебували разом із дітьми, завдяки чому для вихованців ство­рювався психологічний комфорт, цим підсилювався авторитет педа­гогів.

Уже у ті давні часи наші далекі предки усвідомлювали, що фор­мування чоловічого й жіночого стереотипу поведінки значною мі­рою залежить від оточення, у якому формується характер дитини. Цей досвід до нинішніх днів є провідним в орієнтації гувернерської практики.

Люди пізньопалеолітичної доби жили уже сім'ями, об'єднаними у великі роди-стоянки. В цю епоху помітно підвищується значення навчання молодшого покоління промислів і ремесел. Набуває поши­рення як колективне, так і індивідуальне навчання. Спостережли­вість і життєвий досвід підказали нашим далеким предкам, що дітей, які виявили особливу схильність до якогось ремесла, ефективніше навчати індивідуально. Ця ідея пізніше ляже в основу гувернерської практики.

Зростання економічної і соціальної ролі чоловіка в суспільстві привело до розпаду материнського роду й еволюційної заміни його родом батьківським. Враховуючи досвід попередніх поколінь, родо­ва община практикувала виховання дітей починаючи з 5-6-літнього віку, за межами рідної сім'ї. Дітей почали віддавати на виховання у будь-яку сім'ю, не споріднену за материнською лінією. До завершен­ня епохи розпаду первіснообщинного ладу, коли соціальна диферен­ціація суспільства повністю визначилася (як, наприклад, у східних слов'ян), загальноприйнятим стало віддавати на виховання дітей з привілейованих родин у сім'ї рядових общинників [191, с. 27]. Це був другий етап розвитку гувернерства. Із системи виховання суспільно­го, колективного воно перетворюється на систему індивідуального домашнього виховання. Практичний досвід довів, що дітей більш мудро й раціонально виховують чужі люди, розум яких не засліпле­ний безмежною батьківською любов'ю. Разом із тим дитина найкра-Ще розвивається в оточенні сім'ї, в умовах індивідуального педагогічного підходу. На цьому етапі гувернерство ще не стало професій­ним. Роль гувернерів виконували батьки **сім'ї,** яка приймала до себе дитину.

Зазначені особливості родинного виховання у найдавніші часи були характерними фактично для усіх народів. Така практика поєд­нує дві тенденції, надалі використані у гувернерстві: 1) розуміння, що сторонні люди об'єктивніше підходять до виховання дитини і то­му мають кращі результати; 2) усвідомлення, що колективне вихо­вання не може виступати єдиною універсальною формою в педаго­гічній системі і для творення яскравої особистості важливий індиві­дуальний підхід.

Важливим виховним обрядом була посвята у повноліття. У пер­вісному суспільстві віковий та статевий поділ праці був головною, а на ранніх етапах історичного розвитку — єдиною формою організа­ції господарства. Тому перехід хлопчиків та дівчат у стан дорослих становив надзвичайно важливий епізод їхнього життя й життя всіх представників роду.

В основу обряду посвяти підлітків "у дорослих" покладено тур­боту про їхню підготовку *до* самостійного життя, введення у коло сі­мейних та громадських обов'язків, виховання мужніх, сміливих, спритних, кмітливих, фізично витривалих мисливців. Стати вправ­ним мисливцем чи рибалкою, за переконаннями наших предків, міг тільки той, хто засвоїв необхідну кількість магічних прийомів і за­клинань, звернених до духів та божеств. Посвята у повноліття здій­снювалася в кілька етапів. Групу хлопчиків на досить тривалий пері­од (від кількох тижнів до кількох місяців) селили у таємному (свя­щенному) місці серед лісу. Це могла бути печера чи землянка. Там вони проходили тяжкі фізичні випробування: їх підвішували до ри­туальних шибениць; змушували ходити по розпеченому камінню, стрибати з ритуальної вежі, боротися, перепливати річку, бігати на значні відстані; випробовували голодом, спрагою, побоями тощо. Практикувалося розмальовування тіла; нанесення татуювання або рубцювання шляхом нарізів на тілі чи припікання; змащування жи­рами; використання масок тотемічних тварин і божеств; обрядові танці; гра на ритуальних музичних інструментах; моральні повчан­ня; вивчення мисливської магії та способів надання медичної допо­моги тощо. Існувала ціла низка заборон; на споживання певноїїжі, на спілкування з жінками та ін. У зв'язку з тим, що середня трива-

лість людського життя тоді становила близько 23 років, випробову­вали хлопчиків віком від 9 до 16 років. Керували і проводили таїнс-тво знахарі, чаклуни, старійшини [57, с. 38-41]. Вони виступали у ро­лі найдавніших професійних гувернерів-наставників, які певний пе­ріод займалися винятково вихованням і навчанням дітей. Гувернерство піднялося на третій щабель свого розвитку.

Групу хлопців, яка вдало завершила випробування, допускали до другого етапу. Цих підлітків називали "вовченятами" (на честь тотемічної тварини вовка) і на 2-3 місяці виганяли у ліс. Вони разом мусили побудувати чи знайти собі житло, виготовити зброю, прого­дуватися, захиститися від хижих звірів та ворогів. Третій, останній етап — повернення "мужніх, самостійних, повнолітніх чоловіків" на свою стоянку та врочистості з приводу появи у роду нових захисни­ків І годувальників [298, с. 131-185].

Дівочі посвяти відбувалися простіше й скромніше. Вони поляга­ли в ізоляції дівчат від інших членів роду на певний період, заборо­нялося вживати деякі продукти, ходити окремими дорогами, торка­тися човна та промислового інвентарю тощо. Під час ізоляції дівча­та проходили курс навчання у найстарших і наймудріших жінок роду, які виконували роль найдавніших гувернанток — тимчасових наставниць, опановували основами любовної й побутової магії, сприймали ази догляду за дитиною, вивчали застосування лікар­ських рослин та ін. [57, с. 42].

Приблизно однаковий низький економічний рівень первісного суспільства, примітивні форми господарювання й укладу життя зу­мовлювали існування близьких педагогічних систем нарізних, нічим не об'єднаних територіях нашої планети. Провідні тенденції родин­ного виховання у цей період такі: 1) однакове виховання дітей усіх верств суспільства; 2) істотні відмінності у вихованні представників різної статі; 3) раннє залучення дітей до праці з метою навчити вижи­вати у складних умовах; 4) рання соціалізація, включення у систему колективної праці роду; 5) домінування релігійного виховання в сис­темі морального становлення молодого покоління; 6) формування поваги до роду, його історії, традицій [251].

Особливості економічного й соціального розвитку все більше від­даляли одне суспільство від іншого, і ці відмінності позначалися на розвитку педагогічних систем. Розглянемо, в яких країнах і у яких формах існувало гувернерське виховання.

Цікавим явищем античного світу стала педагогіка Стародавньої Греції. Грецька система виховання поділялася на два періоди: "ста­ре" виховання — перша половина V століття до н. є.; "нове вихован­ня" — друга половина V століття до н. є. Рабовласницька стародав­ня Греція складалася з невеликих міст-держав. Держава повністю визначала уклад життя своїх громадян. Перший період відомий дво­ма виховними системами — спартанською й афінською.

Спартанська сім'я й особистість повністю підпорядковувалися державі й фактично поглиналися державою, відповідно у спартан­ських сім'ях не існувало умов для виникнення гувернерства.

Істотні відмінності існували у системі родинного виховання афі­нян. Творцем афінської виховної системи був Солон (VI століття до н. є.). Замість руйнування сім'ї (як у Спарті) афіняни зберігають її і на неї покладають відповідальність за виховання молодого грома­дянина. Хлопчики й дівчатка виховуються по-різному.

Хлопчики до 7 років перебували у жіночій частині будинку — гі­некею. Початкове виховання було переважно фізичним. Матері час­то передоручали піклування про дитину мамкам і рабам. Немовля сповивали, співали йому колискових пісень. Діти бавилися бряз­кальцями, ляльками, для них існувало багато ігор. У 7 років хлопчи­ки виходили з-під опіки матері, їх передавали під догляд педагога — старого надійного "дядька-служника", часто неосвіченого раба, вже непридатного для фізичної роботи. Педагог усюди супроводжував свого вихованця (звідси походить назва "педагог" — "той, хто во­дить дитину"), стежив за його поведінкою, навчав гарних манер, піклувався про оволодіння ним моральними нормами. Це був пер­ший відомий людству "гувернер" — "домашній наставник", який займався винятково справою виховання дитини, будучи звільненим від інших робіт, і виконував зазначені обов'язки вже не тимчасово, а постійно. Отже, афінська виховна система підносить гувернерство на наступний — четвертий — щабель розвитку. Батько, заклопота­ний громадськими справами, фактично не втручався у виховний процес. Таким чином, домашнє виховання хлопчиків практично повністю передавалося рабам і рабиням.

Доньок виховували матері. їх навчали рукоділлю, веденню гос­подарства, бережливості; виховували у них чесність, скромність, мо­ральну чистоту, цнотливість [132, с. 98; 161, с. 10].

Піднесення значення особистості в афінській виховній системі ве­ло до індивідуалізації родинного виховання. Саме тому постає пот­реба в індивідуальних наставниках-гувернерах.

Афінська система побутувала й на території сучасної України — у причорноморських грецьких містах-колоніях [144, с. 58].

Свобода виховання в Афінах спочатку сприяла його процвітан­ню, потім перетворилася у свавілля, що призвело педагогічну систе­му до занепаду [161, с. 10].

Епоха "нового" виховання (з середини V століття до н. є.) стала періодом так званого вільного виховання. Його метою вважалася можливість досягнення особистого успіху. Замість системи шкільної освіти поширилася традиція вільного спілкування з філософами. Ви­різняють кілька освітньо-філософських течій, які істотно впливають на формування молоді та відчутно позначаються на організації ро­динного виховання. Так, софісти проголошують метою життя люди­ни посилення її індивідуального впливу на оточуючих, прагнення до влади й могутності. Сократ і його послідовники вбачають мету люд­ського життя в служінні окремої людини ідеї загального блага й дер­жаві. Основним методом розвитку визначається самопізнання: "Піз­най самого себе!" [95, с. 22-23; 132, с. 99-100].

Особливості філософії суспільства вплинули на орієнтацію ро­динного виховання. Сім'я виявляє посилену увагу до внутрішнього світу дитини, сприяє розвитку її індивідуальних здібностей. У IV-III століттях до н. є. в Афінах виникає традиція запрошувати у знат­ні сім'ї вчених-філософІв для Індивідуального навчання й виховання дітей [95, с. 22-23; 132, с. 99-100]. З Афін ця практика швидко поши­рюється по всьому світу. Наприклад, відомий філософ Аристотель у 342-343 роках до н. є. на запрошення Філіпа Македонського став до­машнім учителем і наставником його сина Олександра Македон­ського, що свідчить про прагнення тогочасних аристократів дати ді­тям виховання й освіту в домашніх умовах, враховуючи їхні індиві­дуальні особливості й запити. Відомо, що Аристотель перебував зі своїм вихованцем аж до походу того в Малу Азію, і зв'язок між учи­телем і учнем не переривався до самої смерті Олександра [161, с. 23]. Наведений факт вказує на те, що гувернерство досягло п'ятого ета­пу розвитку. Гувернер тепер був спеціалістом, який виконував обов'язки вихователя і вчителя. Він перебував із дитиною тривалий

період — до кількох років. Гувєрнерство перетворюється на профе­сію, яка дає домашньому наставникові засоби для існування.

Однією з найбільш відомих людству педагогічних систем є рим­ська система. Римська педагогіка — не самостійне утворення. Рим­ляни запозичили високорозвинену на той час грецьку (афінський ва­ріант) науку й освітньо-виховну систему, адаптувавши їх до своїх потреб. У афінян культура прославляла красу, свободу думки, атле­тичне тіло, на першому плані стояли інтереси індивіда. У римлян провідне місце у житті займали користь, підпорядкування, суворий режим І невтомна праця. Як свідчать історики, римляни були серйоз­ні й статечні, обережні в судженнях, перевершували греків гідністю і моральними якостями [132, с. 182-185].

Із середини II століття до н. є. після підкорення Римом Греції ви­ховання своїх дітей римляни починають доручати рабам —■ найчас­тіше грекам, які користувалися в Римі великою повагою за високу освіченість. У Римі існувало кілька типів шкіл, проте популярного була індивідуальна домашня освіта під керівництвом педагога-нас­тавника. "Гувєрнерство" (назва Іще не вживалася) узаконювалося у римлян на державному рівні [+3% с. 226-227]. Таке узаконення слід визнати як шостий етап історичного розвитку гуверперства.

Сучасна наука має небагато відомостей про особливості родин­ного виховання в інших стародавніх країнах.

Виховання у Стародавньому Єгипті було спрямоване на те, щоб перевести дитину в таємничий, сповнений релігійних вірувань і об­рядів світ дорослих. Метою родинного виховання була підготовка дитини до діяльності, якою традиційно займалася сім'я. Свої знання і вміння передавали дітям жерці, музиканти, ремісники, селяни. Ро­динне виховання й навчання відображало характер взаємин між чо­ловіком і жінкою у суспільстві. У Єгипті ці взаємини будувалися на рівноправ'ї, тому навчанню й вихованню хлопчиків і дівчаток приді­лялась однакова увага ['129; с. 72-73]. Існувало індивідуальне домаш­нє навчання: сановники навчали доньок обласних правителів та ін­ших високопоставлених осіб гри на арфі [93, с. 362].

У Передній Азії в ІІ-І тисячоліттях до н. є. дітей із знатних родин виховували баби-няньки. Ними опікувалися також дівчатка-рабині й хлопчики-раби [93, с 86]. Хлопчик виховувався як володар, дів­чинка — як рабиня для свого чоловіка. Єдиною привілейованого і умовно вільною групою жінок були жінки-жриці [93, с. 86, 112-116].

В Японії родинне виховання посідало особливе місце. У цій краї­ні здавна існував культ сім'ї. Важливим сімейним обрядом визнава­лася ініціація. Вона символізувала подорож у країну мертвих до предків, де душа молодої людини ніби "проходила курс навчання". Обряд ініціації, посвяти у повноліття, відбувався для хлопчиків і дів­чаток спочатку у 12-літньому віці, у пізніші періоди — в 15-літньому. Він мав багато спільного з цим же обрядом, поширеним у ранні епо­хи існування людства. Після здійснення обряду дівчата й хлопці об'єднувалися у "молодіжні групи", які жили у жіночих і чоловічих "молодіжних" будинках, готуючись під керівництвом спеціально призначених громадою дорослих — своєрідних гувернерів — до майбутнього сімейного життя [130, с. 41].

В цілому ж у більшості держав Стародавнього Сходу (наприклад, у Вавилоиі, Індії, Китаї) виховання розвивалося в умовах жорстких соціальних норм. Особистість фактично розчинялася у сім'ї, соціаль­ній верстві, соціумі [І0; 93; 129, с. 90-91; 269; 300]. Тому виховні по­зиції суспільства були досить суворими, а потреби в індивідуально­му гувернерському вихованні не існувало.

Про особливості гувернерського родинного виховання наших предків, що проживали на території сучасної України у дохристиян­ські часи, відомостей небагато. Відомо, що на останніх стадіях мат­ріархату з'являються "будинки молоді", окремо для хлопців і для дівчат, де під керівництвом найбільш шанованих представників ро­ду вони готувалися до дорослого життя [152, с. 23-31].

У східнослов'янському суспільстві УІ-ІХ століть поширеною тра­дицією виховання дитини було "кормильство" (або "кумівство") — первісне гувернерство-наставництво. Традиція полягала у передачі малолітніх дітей із знатних родин на виховання у сім'ї простого на­роду. Через механізм виховання, більш-менш єдиний для усіх дітей допідліткового віку, патріархальний рід підтримував свого ціліс­ність. Повертаючись у дім батьків, підлітки із знатних родин отри­мували у своїй сім'ї виховання, відповідне їхньому соціальному ста­тусу. Вони набували також знань і вмінь, необхідних для військово­го Й адміністративного керівництва общиною.

Істотну роль відігравало виховання в процесі підготовки профе­сійних воїнів. Рівень економічного розвитку східних слов'ян уже в VI столітті давав змогу прогодувати і спорядити у далекі загарб­ницькі походи вождя й дружину. Дружинники були окремою соціальною групою професійних воїнів, які в VII столітті проживали у спеціально укріплених таборах. Дружина, збагачуючись, відособ­лювалася від общини, і поповнення війська здійснювалося переваж­но за рахунок дітей самих дружинників. З дванадцятилітнього віку майбутні воїни жили у спеціальних помешканнях — гридницях, де проходили військову підготовку [191, с. 27].

У УІ-ІХ століттях родинне виховання східних слов'ян усе більше набирає сімейно-станового характеру і визначається поділом праці у суспільстві.

Узагальнимо зазначену вище інформацію. Факти, наведені у нау­ковій літературі, засвідчують, що гувернерство виникло у найдавні­ші періоди існування людства на Землі. Вже до II століття до н. є. гу-вернерство проходить шість етапів розвитку. Гувернерство виникає з потреби суспільства у самобутній, освіченій, нестандартно мисля­чій особистості, яка сприятиме подальшому розвитку держави. У тих суспільствах, де особистість нівелювалось державою, де сім'я розглядалася як безправна деталь державного механізму, передумов для розвитку гувернерства не існувало. У стародавньому світі термін "гувернерство" іще не вживається.

Визначним етапом в історії педагогіки постає релігійно-церковне виховання. Воно поділяється на два етапи: християнське і середньо­вічне.

Перші християни намагалися будувати родинний побут на зразок "храму Божого": спільне читання Святого Письма, спільні молитви й співи релігійних пісень входили у коло щоденних обов'язків; сто­сунки між чоловіком і жінкою, батьками й дітьми підпорядковували­ся переконанню, що Бог — їхній спільний батько І перед ним усі рів­ні. У дитині поважали особистість, що відображала образ Божий і підносилася самим Спасителем. Провідна виховна ідея полягала у впевненості, що земне життя є тільки тінню життя небесного, що Іс­тинне пристановище душі — небо, і до переселення на нього після смерті доцільно готувати дитину змалку. Усі міжособистісні стосун­ки були пройняті любов'ю. Навіть раби і слуги розглядалися як ближні й мали сприяти вихованню дітей. Побут сім'ї відзначався простотою: мати сама виховувала дітей; сини навчалися у батька ре­месла й віри, а доньки — у матері ведення домашнього господарства і благодійності; грамоти дітей навчав переважно батько. Релігійне виховання діти отримували у родині і в храмі [49, с. 33-34; 106, с. 63~64; 161, с. 37-38; 292, с. 270-273].

Поширення християнської віри й перетворення її у багатьох на­родів на державну релігію поступово знищує два важливих для ви-т ховної системи позитивних елементи: добровільність прийняття віри Й відсутність вигоди від її сповідування. Насаджування християнства помітно позначається на методах виховання [88, с. 27-29]. Це про­стежується на прикладі широко відомих виховних трактатів Іоанна Златоуста (кінець IV — початок V століття н. є.), які розкривають погляди тогочасного суспільства на родинне життя й виховання ди­тини. За вченням І. Златоуста, на чолі сім'ї стоїть батько. Дружина зобов'язана підкорятися йому в усьому. Обов'язок дітей — беззапе­речно коритися батькам. Про дитину як особистість не говориться жодного слова. Для цього періоду розвитку родинної педагогіки стають характерними заповіді на зразок: "Нагинай шию сина в юності", "Хто шкодує різки, той ненавидить сина свого", "Не відда­вай душі дружині твоїй" та аналогічні [209, с. 36-43].

В епоху середньовіччя у вихованні все більше відчувається нахил до аскетизму. Християнські проповідники проголошують, що люди тільки тимчасово перебувають на землі, й головна мета цього пере­бування заслужити, щоб після смерті фізичного тіла безсмертна ду­ша змогла переселитися на небеса — у місце вічної благодаті. Тому земне життя цінувалося лише настільки, наскільки воно відповідало досягненню мети — життя на небі. Особлива схильність до земних благ, людей, держави тощо не схвалювалася. Бог трактується як пра­витель світу, держава визнається як необхідність, але справжнє прав­ління, правові норми закріплюються за церквою. Моральність ото­тожнюється з аскетизмом. Аскетизм і всесвітнє володарювання хрис­тиянської церкви — дві провідні ідеї середньовіччя [97, с. 417-418; 98, с 588-591].

Основна роль у педагогічній системі середньовіччя належить за­хідним народам, зокрема німецькому.

Середньовічне суспільство Європи поділялося на чотири провід­ні групи: духовенство, дворяни, селяни й городяни. Перше місце по­сідало духовенство, яке керувало життям мирян. Для цього соціаль­ного стану освіта була необхідною. Потрібні для богослужіння кни-ги писалися мовою римської церкви, а перші варіанти Святого Письма могла прочитати тільки людина, яка володіла грецькою і єв рейською мовами.

Дворянство, навпаки, у цей період не потребувало особливої ос віти. Військове мистецтво й уміння керувати на світській службі до­сягалися здебільшого завдяки практиці. Для навчання читання, письма й латини знатні особи віддавали дітей у духовні школи, а найчастіше запрошували клірика як домашнього вчителя й настав­ника [161, с. 43-44].

Селянські діти змалку допомагали батькам і таким чином перей­мали усі необхідні для життя знання й уміння.

'Городяни — торгівці, ремісники — віддавали синів в учні у тор­говельне підприємство або до майстра. Елементарна потреба у гра­мотності задовольнялася за рахунок церковних шкіл [97, с. 446].

При церквах і монастирях діяли внутрішні (для майбутніх мона­хів і монахинь) та зовнішні (для дітей мирян) школи. При жіночих монастирях отримували освіту дівчатка зі знатних родин. Проте сус­пільство продовжувало вважати жінку істотою, "не створеною за об­разом Божим", спокусницею, слугою чоловіка. Широко практикува­лася підготовка дітей до майбутнього прийняття чернецтва. Вона полягала у формуванні в дитини переконань, що ні сім'я, ні друзі, ні світські втіхи не повинні відволікати істинно віруючого від спілку­вання з Богом. Монахи й монахині не мали права на родинне життя. Взагалі переважало негативне ставлення середньовічної церкви до сім'ї і сімейного виховання [99, с. 40-42; 106, с. 119-122; 209, с. 36-43; 238, с. 77-91]. Тому гувернерство хоча й існувало, але не мало ні особливої шани, ні популярності.

Церква й школа насаджували сувору дисципліну. Основним ме­тодом виховання й навчання було застосування фізичних покарань. Цей метод побутував і у родинному вихованні [98, с. 587-588].

Серед жорстокості, аскетизму, фактичного безправ'я людини пе­ред церквою, повного нівелювання індивідуальності у середні віки в Європі постає як своєрідна форма протесту лицарське виховання, розквіт якого припадає на XII—XIII століття. Лицарями могли стати тільки вільні християни, які мали земельні наділи і брали на себе "ви­щі обов'язки" громадського характеру, санкціоновані церквою. Це були такі обов'язки: охорона віри й церкви, служіння дамі свого сер­ця, захист слабших, любов до батьківщини, вірність сюзерену і щед­рість [97, с. 452-453; 98, с. 164-165, 174-175].

Лицарська система виховання починалася із 7 років. До 7 років хлопчика виховувала мати. З 7 до 21 року він виховувався у чужій знатній родині. Що знатнішим був батько дитини, то титуловані-щим виявлявся її покровитель. Спочатку хлопчик виконував обов'язки пажа: прислуговував дамам у побуті й гостям за столом. З 14 років він ставав щитоносцем і допомагав господареві: носив йо­го щит і зброю, подавав коня, зустрічав та проводжав гостей, супро­воджував наставника й покровителя на турнірах і полюваннях. Паж і щитоносець мусив беззаперечно підкорятися будь-якому розпоря­дженню і ретельно виконувати свої обов'язки; навчався чемності, ґречних манер, умінню триматися, спілкуватися з дамами, а також складати вірші й грати в шахи. Господиня замку сприяла формуван­ню моральних цінностей хлопчика, навертала його до віри в Христа. Це була важлива складова виховання, тому що навіть сама посвята у лицарі мала релігійне забарвлення. Хлопчиків навчали читати ла­тинською мовою, спілкуватися французькою, співати і грати на од­ному з музичних інструментів. Уміння писати було необов'язковим і навіть трактувалося як ознака розніженості [95, с. 36-37; 161, с. 53-54].

Духовних шкіл діти лицарів, як правило, не відвідували. Навчали їх спеціально запрошені вчителі. На переконання дворян, самобут­ню особистість, майбутнього героя, носія "вищої" культури можли­во виплекати лише шляхом організації відповідного виховання й навчання у домашніх умовах [97, с. 446-447]. Саме система лицар­ського виховання вперше піднімає домашніх наставників (у даному разі — знатного сеньйора і його дружину) та домашніх учителів до найвищого рангу, визначає індивідуальне навчання й виховання в родинній атмосфері як найбільш ефективне й сприятливе для розвит­ку особистості.

Звеличування жінки не тільки підвищувало її соціальний статус, а й стимулювало розвиток системи виховання жінки як неординарної особистості. Гідною глибокої поваги могла бути лише жінка, яка відповідала своєму високому становищу. Тому кожна знатна родина прагнула дати доньці належне виховання й належну освіту. Весь ук­лад життя дівчини орієнтувався на естетичний розвиток, формуван­ня у неї витончених манер, жіночої чарівності, привабливості. Як наслідок, багато жінок виявлялися значно освіченішими за чолові­ків: знали грамоту, писали літературні твори; уміли співати, грати на

лютні й арфі; майстерно виготовляли лицарський одяг, килими; бу­ли навчені численних благородних рукоділь; володіли іноземними мовами. Навчали й виховували дівчаток у жіночих монастирях. Проте більшість батьків надавали перевагу домашньому вихован­ню, запрошуючи капелана чи мандрівних учителів. Дівчатка вихову­валися під наглядом матері й спеціальноївиховательки-гувернантки. Бідні, але шляхетного походження батьки здебільшого віддавали своїх доньок у замки багатих знатних феодалів, завдяки чому бідна вихованка долучалася до культурних надбань панівної верхівки. Господарі давали їй відповідну освіту Й належне виховання. Госпо­диня, у товаристві якої дівчинка постійно перебувала, займалася її моральним вихованням, намагалася виховати її лагідною, спокій­ною, приємною у спілкуванні, із почуттям власної гідності, з умін­ням дорожити своїм походженням і славою предків [161, с. 54-55; 204, с. 49-50].

Розглянемо, чим характеризуються на території сучасної України епоха початку поширення християнства й епоха середньовіччя.

У VIII столітті на території проживання східних слов'ян утвори­лося два великих князівства: Київське й Новгородське. УIX столітті вони об'єдналися під владою Києва і заснували могутню державу — Київську Русь.

*Як* правило, при дитині Із заможної слов'янської родини перебу­вала кормилиця, нянька (чи мамка). Про здоров'я дівчинки вона продовжувала піклуватися часом до її повноліття. До хлопчика приставлявся кормилець (чи дядько) — наставник. При молодому княжичі ним міг бути боярин (чи інший представник знатного роду), який навчав вихованця лицарських вправ і обов'язків [100, с. 28]. Наприклад, сина княгині Ольги Святослава виховував воєвода Све-нельд [144, с. 57]. У літописах часів Київської Русі читаємо; "...був у Ярослава кормилець і воєвода на ім'я Буди..."; "...цього Георгія послав Володимир Мономах у Суздальську землю і доручив йому сина свого Георгія"; "...послав Ярополк хороброго воєводу і кор-мильця Андріїва Зева розвідати, де і як ляхи стоять і звідки прийти краще"; "Мстислав Ізяславич... посадника Й дядьку Володимирова Пука... заслав у Володимир в оковах тяжких..."; "Данило ж, узявши дядька ..., ізидє з града"; "після смерті галицько-волинського князя Романа Мстиславича його кормильчич Володислав в'їхав у Галич і вокняжися І сидя на столі"; "на початку зими цей князь великий КоснтИн вельми став хворий, і, відчувши свою кончину,... призвав ІХ до себе і обох синів своїх, Василя і Всеволода, бувших іще в ма-політстві,..- і віддав їм згорток, написаний Никанору, дядькові Ва­сильковому"; "...була вірна Судиславу кормильча Нездилова, ма-тір'Ю бо наречена..." [8, с. 97, 120-123].

Діти знаті і заможних городян отримували елементарну освіту й виховання у сім'ї. Батьки запрошували для них домашніх наставни­ків — священиків. "Праведного життя" дитину навчали через релі­гійне виховання [62, с. 149].

Після прийняття у 988 році хрещення Київська Русь потрапляє під відчутний вплив Візантії. Відкриваються школи, у яких готують вітчизняне духовенство, переписувачів церковної літератури, майс­трів будівельної справи для зведення храмів, малярів-Іконописців, дипломатів, чиновників. Такі школи започаткував князь Володи­мир, наказавши "забирати у знатних людей дітей і давати на шкіль­ну науку" [8, с. 90-91; 151, с. 74-75]. Ці жорстокі заходи негативно позначилися на родинному вихованні. Дитину, що досягала шкіль­ного віку, на роки відлучали від сім'ї. Система колективного вихо­вання нерідко нівелювала особистість, її індивідуальні творчі задат­ки. Руйнувалися багатовікові сімейні традиції, нищилася рідна віра. Діти нижчих верств населення виховувалися вдома. У них форму­вався народний світогляд, батьки передавали їм свої хліборобські чи ремісничі знання й уміння, привчали до раціонального ведення до­машнього господарства. Молоде покоління засвоювало народну мо­раль, етику, навчалося звичаїв своїх предків, знало сільськогоспо­дарський календар, ставилося до природи як до живого організму. Завдяки провідному впливу на свідомість дітей домашнього вихо­вання нова релігія не змогла витіснити з побуту й пам'яті народу ти­сячолітню культуру праукраїнців.

З різних причин не всі діти знаті потрапляли до навчальних зак­ладів. Одержання ж "книжної" освіти і належного соціальному ста­ну виховання стало єдиним засобом забезпечити нащадкові шляхет­ного роду достойне існування в дорослому віці. Тому розвивається система гувернерського домашнього виховання (термін іще не вжи­вається). Наприклад, донька Ярослава Мудрого Анна була грамот­ною і знала іноземні мови, хоча жіночих навчальних закладів на той час не існувало. Високоосвіченою визнавали сучасники дочку черні­гівського князя Михайла Єфросинію (жила у XIII столітті). Як відомо з історії, її домашнім учителем був чернігівський боярин Федір Під його керівництвом дівчина навчалася філософії, історії, лічби хороших манер [191, с. 35-36].

Домашнє навчання і виховання побутувало не тільки у княжиі родинах. На Русі у спеціальних книгах ХШ-ХУ століть зареєстрова' но професію "книжників" ("переписувачів книг"). У тих же джерела]! зазначається, що навчалися цієї професії, як правило, в домашні]] умовах. Навчали дітей із заможних родин професійні переписувач за достатньо високу плату [95, с. 53].

Система релігійно-церковного виховання у Західній Європі, поп] ри своє вороже ставлення до родинного виховання і до плекання на ординарної особистості, мала й певне позитивне значення для йога розвитку, зокрема і для розвитку гувернерства. Саме у період середи ньовіччя, порівнюючи існуючі педагогічні системи, вищі кола сус\* пільства визнали індивідуальне виховання й навчання в родинному середовищі як найбільш ефективне й сприятливе для розвитку дитин ни. У Київській Русі, на відміну від Західної Європи, індивідуальне| домашнє навчання й виховання дітей у часи середньовіччя високо ці­нувалося І знаттю, й духовенством, вважалося більш бажаним, ко-] рисним та результативним. Виконання гувернерських обов'язків! знатними особами свідчить про високий рейтинг гувернерства у *сус\* пільствІ та про високий суспільний статут гувернерів. Зазначений *ат* рІод слід розцінювати як сьомий історичний етап розвитку гувер-і нерства.

1.2. Характеристика гувернерства від Ренесансу до XVIII століття

Якщо в античному світі особистість поглиналася державою, у се-'реднІ віки — церквою, то наступна епоха — епоха Відродження (ХІУ-ХУІ століття) —■ вкладає у систему виховання новий зміст. Від­тепер його головною метою стає плекання самостійної, активної особистості. Епоха Ренесансу, як і наступна за нею — епоха Рефор­мації, відкриває у педагогіці нову еру, що визначається як "педагогІ-| ка нового часу", або "педагогіка активного виховання" [161, с. 60].

Людина тепер прагне жити щасливим, наповненим радощами Й красою життям, у гармонії з довкіллям І з собою. Інтерес до небесно0 змінюється на інтерес до земного. Людина стає центром Всесвіту. відроджується антична культура. Авторитет християнства визнача­ється тепер тільки у моральній сфері. Постає вчення про подвійну іс­тину: релігійну і наукову.

Колискою Відродження стає Італія — провідний осередок полі­тичного, релігійного й інтелектуального життя тогочасної Європи [97, с. 471-473; 135, с. 9-17].

Педагогіка періоду Ренесансу перетворюється на індивідуаліс­тичну. Метою виховання стає розвиток вільної, доброчинної, щас­ливої особистості. Водночас із визнанням краси людського тіла по­новлюється фізичне виховання, зовсім забуте у часи середньовіччя. Здорове Й сильне тіло дозволяє людині яскравіше виявити її індиві­дуальність. Визнається індивідуальність жінки, її рівні права з чоло­віком, возвеличується її краса.

Широко розповсюджуєтеся гувернерство — практика запрошення в знатну родину педагога для індивідуального навчання й виховання дітей [161, с. 61-65]. Більш заможні батьки запрошують для своїх дітей домашніми наставниками видатних особистостей {62і, с. 140].

Ідея розширення функції розуму, яка постала в епоху Ренесансу, отримує подальший розвиток у педагогіці реформації. Головним ді­ячем періоду реформації вважають німецького педагога Мартіна Лютера. М. Лютер визначав провідним родинне виховання. На його думку, виховання — обов'язок батьків і "найкраща з усіх добрих справ", а зневага до нього — "найбільший гріх". Виховання, за М. Лютером, базувалося на формуванні покірності. Від дітей вима­гався не рабський страх, а свідома слухняність. На думку М. Люте-ра, домашнє виховання слід було доповнювати шкільним, бо дітям для повноцінного розвитку потрібне товариство ровесників. На батьків і домашніх наставників покладався обов'язок підготувати хлопчиків і дівчаток до виконання відповідних їхній статі обов'язків У сім'ї, у суспільстві, у державі. Елементарна освіта, за переконанням М. Лютера, мусила стати доступною для дівчаток і хлопчиків з ро-Дин із будь-яким достатком [161, с. 70-71].

Періоди Відродження й Реформації — друга половина XVI сто­ліття — XVII століття — стали підготовкою до появи педагогіки нового часу". У .педагогіці середини XVI століття майже одночасно виникло три напрями: реалізм, раціоналізм і емпіризм. Реалізм характеризувався інтересом до вивчення законів і явищ людської природи, інтересом до реальних знань. Раціоналізм у педагогіці по-^ лягав у формуванні в молодого покоління віри в інтелект і прагнення) протягом усього життя керуватися винятково розумом, ігноруючи по-І чуття. Сильнішою за попередню виявилася емпірична педагогічна те­чія, яка базувалася на визнанні досвіду й чуттєвого сприймання біль­ше, аніж значенням логічного аналізу [161, с. 75]. Цими течіями визна­чалася стратегія розумового й морального розвитку особистості.

Представниками реалістичної течії стали французькі педагоги М. Монтень і Ф. Рабле. Якщо Ф. Рабле цікавиться лише шкільною освітою [204, с. 72-78], то М. Монтень докладно розглядає насампе­ред систему домашнього виховання.

М. Монтень трактує освіту як формальність і виховання вважає вищим за навчання. Він пише, що справу виховання підростаючого покоління необхідно доручити особливим вихователям — гуверне­рам. Провідними якостями гувернера М. Монтень називає безмежну відданість своєму вихованцеві й уміння вважати на індивідуальність дитини. М. Монтень став першим ученим, який підготував для гу­вернерів методичні рекомендації з проблем домашнього навчання й виховання. Саме після виходу у світ праці М. Монтеня, де вживаєть­ся назва "гувернер" (Франція XVI століття), цей термін стає загаль­ноприйнятим у світовій педагогіці. Таким чином, розгортається восьмий період розвитку гувернерства. Він характеризується наступ­ним: 1) виникненням специфічної термінології; 2) появою методич­них посібників, підготовлених спеціально для гувернерів; 3) перетво­ренням гувернерства на загальновизнану складову освітньо-вихов­ної системи суспільства: виховання дитини без допомоги гувернера починає вважатися у знатних родинах неповноцінним.

Позитивне значення М. Монтеня в історії педагогіки полягає в тому, що він відстоює важливість здійснення паралельно з мораль­ним фізичного виховання; головним завданням виховання називає не підготовку безликого спеціаліста, а активної, мислячої особистос­ті; відстоює практично орієнтовану, а не затеоретизовану освіту; виступає як основоположник методики гувернерської роботи і тер­мінології "гувернер", "гувернерство" [161, с. 86-87; 204, с. 79-86].

Характерними представниками раціоналістичної течії у педагогі­ці визнають янсеністів і діячів установ "Ораторії Ісуса". Янсеністи й духовні особи ордена "Ораторії Ісуса" дотримувалися поглядів, що дитина від народження є носієм зла і завдання виховання — викоретИ його. Виховна система ґрунтувалася на індивідуальному підхо-■ д0 дітей, на любові й турботі наставників до вихованців. Вихован­ня у школі будувалося за зразком родинного. Педагогові (гувернеро-й доручали не більше 5-6 осіб, з якими він перебував цілодобово, цілковито присвячуючи себе справі виховання [161, с. 82].

Найвідомішими представниками емпіризму у педагогіці стали Я, А. Коменський і Дж. Локк.

Чеський педагог *Я.* А. Коменський створив вчення про материн­ську школу — про домашнє виховання дітей до 6 років [125].

Я. А. Коменський був першим помітним представником емпірич­ної течії у педагогіці, але повний розвиток ідей емпіризму відбува­ється тільки у працях англійського педагога Дж. Локка. Я. А. Ко­менський, окрім педагогічного досвіду роботи в державних освітніх установах, мав досвід індивідуального навчання дітей — працював домашнім вчителем, що дало йому обширний матеріал для розроб­лення системи індивідуального педагогічного підходу [161, с. 90]. Дж. Локк фактично усе життя присвятив гувернерству, проживаючи у дворянських сім'ях як наставник і дитячий лікар [62, с. 179; 145, с. 6; 161, с. 103-104]. Тому саме праці Дж. Локка стали методичними посібниками для гувернерів багатьох європейських країн.

У науковій праці "Думки про виховання" Дж. Локк обширно викладає свої погляди на виховання підростаючого покоління. Він свідомо говорить не про виховання людини взагалі, а про вихован­ня джентльмена. Вчений пише, що не можна думати, ніби одна сис­тема виховання придатна для усіх дітей, бо немає двох настільки схожих дітей, щоб їх можна було виховувати зовсім однаково. Кож­на дитина потребує індивідуального підходу [92, с. 37-38; 124, с. 138-192].

Майже одночасно з реалістичною, емпіричною й раціоналістич­ною течіями виникла педагогіка єзуїтів. Єзуїти мали на меті поновлен­ня панівного становища церкви у суспільстві й підпорядкування усьо­го світу владі папи римського. Засоби обиралися оптимальні: пропо­відь, сповідь й виховання. Єзуїти створили систему виховання, метою якого, як пишуть історики, було "затримати розвиток людства, вир­вати з науки її "новий дух". Для цього молоде покоління позбавляли найменших проявів індивідуальності. Досягалося це шляхом повного відлучення дитини від сім'ї й виховання її у школі закритого типу. Система виховання передбачала: розвиток сліпої покори, усунення

самостійності, встановлення суворої дисципліни, пригнічення особис тості, тиск на її розум, волю й почуття [96, с. 44-46].

Саме педагогіка єзуїтів найповніше в історії людства продемонс трувала, що нівелювання індивідуальності перетворює дитину н бездумного виконавця чужої волі, не здатного *до* самостійних дій подальшого розвитку суспільства. Оскільки вихованням займалиа спеціально призначені представники єзуїтського ордену, виконуючі функції гувернерів у закладах закритого типу, то єзуїтська педагогі ка довела: 1) гувернерство може мати вирішальне значення для окре мої особистості, держави, людства; 2) гувернерська система вихован ня може використовуватися для реалізації як позитивної, так і нега тивної (антисоціальної) політики; 3) відсутність державногс контролю над гувернерською системою (як над системою домащ нього виховання, так і над системою виховання у школах закритогс типу) іноді реально призводить до формування цілого покоління | антидержавною орієнтацією.

Паралельно з емпіричною течією, яка сформувалася під впливоь-філософії, у педагогіці виокремлюється течія, що постала як резуль тат загальнокультурних умов даного часу — педагогіка епохи Лю довїка XIV. У суспільстві й педагогіці зароджується рух, орієнтова ний на світські інтереси, на розрив зв'язків із давниною, Із середньо вічним аскетизмом. Утверджується реальне, земне світосприйняття перед яким відступали релігійно-богословські інтереси.

Найбільш характерним представником французької гувернер ської педагогіки зазначеної епохи вважають графа Ф. де Ламотта де Фенелона. Його діяльність та ідеї стали ніби об'єднуючою ланкок між педагогікою першої й другої половини XVII століття. Ф. де Фе нелон очолював діяльність асоціації освітніх закладів для навчання дівчат, обернених із протестантства у католицьку віру. Його знання і талант привернули увагу наступника престолу герцога Бургунд ського І Ф. де Фенелона призначили гувернером для виховання трьох синів цієї знатної особи. Ф. де Фенелон високо оцінював гу вернерство і систему домашнього виховання. Його книга "Про ви ховання дівиць" була перекладена багатьма мовами як унікальний методичний посібник для домашніх наставників. Інший його твір "Телемак" також став методичним посібником для гувернерів, ще готували синів знатних родин до управлінської діяльності [161. с. 115-117].

Епоха Людовіка XIV непомітно переходить в епоху Просвіти-льства. Передові мислителі проповідують, що шлях до прогресу

пільства лежить через науку й культуру. При вихованні представ-яків вищих кіл суспільства особливі вимоги ставляться до засвоєн­ня цими шляхетних манер, ввічливості, світської мудрості. Егоїстич­на позиція аристократії викликала активну протидію народних мас та найбільш освіченої категорії суспільства — науковців, громад­ських діячів. Поширюється ідея про усунення соціальної нерівності у сфері оволодіння освітою й культурою. У зв'язку з тим, що гувер­нерство на той час зарекомендувало себе як засіб найсильнішого впливу на формування особистості, у педагогіці постають напрями, мета яких — освіта й моральне виховання для дітей представників усіх верств населення, а засіб — гувернерське виховання. У вихован­ні виникає натуралістичний рух [161, с. 126-131].

Теоретиком натуралістичного руху і природного виховання був представник французької нації Ж.-Ж. Руссо. Його педагогічні твори здійснили справжню революцію у вихованні. Ж.-Ж. Руссо вкоренив думку, що дитина — чиста від народження і являє собою відправний пункт для виховання, яке повинне відповідати дитячій природі й спрямовуватись на розвиток характеру вихованця, враховуючи його суспільний стан. Ідеї Ж.-Ж. Руссо, нові й цікаві на той час, мали ус­піх, який нині важко собі уявити. Проте методичні рекомендації що­до їх практичної реалізації були переважно утопічними.

Суть системи виховання зводилася до наступних положень. Ко­лективне виховання нівелює особистість Оптимальне виховання і найкращу освіту дитина може отримати лише в домашніх умовах. Виховання й навчання повинні мати індивідуальну орієнтацію. Ма­ти не завжди достатньо здорова фізично й не завжди наділена дос­татніми знаннями, щоб виховувати дитину. Батько не може займати­ся вихованням в силу своєї завантаженості справами. Окрім того, батько також позбавлений належної педагогічної підготовки. Таким чином, найкраще може виховати дитину гувернер.

Міркування Ж.-Ж. Руссо такі. Дитина — досконале творіння Бо­га й природи. Отже, основне завдання виховання — невтручання. Вихователеві варто тільки майстерно створювати відповідні умови Для вільної, природної самодіяльності дитини. Ж.-Ж. Руссо рекомен­дує "затримати" розумове виховання дитини, щоб до 12 років вона розвивалась виключно фізично. З 12 до 15 років пропонується розумове виховання, з 15 — емоційне. З 18 років вихованець засвоює мо­рально-релігійні норми, а потім обирає наречену і знайомиться з життям суспільства [124, с. 194-296], Таким бачив філософ ідеальне виховання хлопчиків.

За схожою системою виховуються і дівчатка. З тією лише відмін­ністю, що методи виховання передбачаються такі, щоб дівчинка "ні на мить не припиняла відчувати себе в узді", бо "жінка створена спе­ціально, щоб подобатись І догоджати чоловікові" [231, с. 447-537].

Перевірити свою педагогічну теорію на практиці Ж.-Ж. Руссо не зміг. Його гувернерська кар'єра не увінчалася успіхом, а власних ді­тей відразу після їх народження він віддав у виховний будинок і ні­коли не цікавився їхньою долею [161, с. 131]. І все ж висловлені ним ідеї узгоджувати виховання з природними потребами, схильностями й можливостями дитини є справді геніальними. Ж.-Ж. Руссо пер­шим висуває вимогу любити дитину, цікавитися нею, визнавати її, вивчати дитячу психологію, поважати вихованця, чим змінює пану­ючий у той час погляд на виховання, як винятково на формування дисциплінованості. В цьому оригінальність І велич думки Ж.-Ж. Рус­со. Вільна індивідуалістична педагогіка досі не вичерпала свого по­тенціалу в найрізноманітніших виховних і дидактичних системах. Книги Ж.-Ж. Руссо на століття стали настільними для гувернерів і батьків.

Педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо мали окремі практичні резуль­тати у Франції. Серед жінок вищого світу ввійшло в моду самим го­дувати своїх новонароджених дітей; виникає симпатія до дитини, звертають увагу на її фізичний розвиток. Загалом же у Франції сприйняли переважно деталі системи. Значно ширшого розуміння досягли іноземці, особливо німці.

Освічену Німеччину вразили педагогічні ідеї Ж.-Ж. Руссо. Ці ідеї, поєднані з поглядами *Я.* А. Коменського і Дж. Локка, утворили но­ву педагогічну течію — філантропізм. Термін походить від слів "фі-лео" — "люблю" і "антропос" — "людина". За переконанням філан-тропістів, необхідно виховати нове покоління. "Правильно" вихова­ні діти, ставши дорослими, побудують "правильне" суспільство, вільне від вад [161, с. 147].

Головним представником філантропізму у педагогіці був І. Базе-дов. Працюючи домашнім вчителем (гувернером), він виявив особ­ливі особ­ливі здібності до педагогічної діяльності. Під впливом творів

Домашнє навчання й виховання широко розповсюджене у вказа ний історичний період на території сучасної Молдови. Із рукописі тих років до нас дійшли відомості, що протопіп Юга, який проживаі на початку XV століття у м. Сучаві, навчив грамоти своїх дітей Ми1 хула, Думу Й Тоадера, які стали граматиками-писарями. Ясськи: протопіп Іоїл, сучасник Юги, навчив грамоти свого сина Джорджії який також став граматиком. У ті ж роки граматик Град навчав сво їх синів, і вони також фігурували у документах як граматика А. І. Єшану у своєму дослідженні наводить приклади навчання гра моти боярських дітей місцевими дяками й граматиками.

У XVII столітті домашніх наставників запрошували також з-з. кордону. Господар Молдови Г. Дука "прикликав для навчання свої дітей" вчених-греків Іоана Панія та ієромонаха Чигала. Господа Костянтин Кантемир запросив виховувати й навчати своїх дітей Ієре мію Какавелу, який отримав освіту у Лейпцизькому університеті.

Навчання дівчаток відбувалось винятково в домашніх умовах Так, донька Стефана Великого Олена Волошанка, яка пізніше вий шла заміж за сина московського князя Івана III Васильовича, листу валася зі своїм батьком, що засвідчує її грамотність. Збереглися ак ти XVII століття, підписані жінками. В літописах зустрічається тер мін "даскалиця" — "вчителька". З'являються вчительки-жінки гувернантки доньок знатних осіб. Одна з перших вчительок, ім' якої нам відоме, пані Смаранда, у 1713 році навчала Й виховувала дочку господаря Молдови Миколи Маврокодата [191, с. 291].

Давньоруські літописи домонгольської доби засвідчують, що ук раїнська шкільна освіта в період розквіту Київської Русі знаходилас на досить високому рівні. Політичний та економічний занепад у XI столітті Візантії, з якою Київська Русь мала тісні економічні та куль турні стосунки, князівські усобиці й половецькі напади руйнуют політичну та економічну системи Русі, шкодять розвиткові освіти Тому у XIII столітті, а особливо після татарської навали, наше куль^ турне життя відчутно занепадає. Його осередок з наддніпрянським земель пересувається на захід — на Волинь та Галичину. Приєднай ня у 1363 році Волині й Наддніпрянщини до Литви, а Галичини З 1366 році — до Польщі посилює зв'язок української культури й осві ти з європейською. Культурне зростання Західної Європи істотне впливає на розвиток української культури в цілому та педагогічної думки й педагогічної практики зокрема [284, с. 59-60, 72-73, 90]. За-

ячений вплив має водночас позитивні й негативні наслідки. Пози-вною є поява нових типів навчальних закладів, розвиток вищих кіл Негативним є те, що викладання у школах, які вважаються престижними і де навчаються діти вищих станів населення, здійсню­ється латинською та польською мовами. Це відриває українських ді­тей від рідної мови й віри, фактично знищуючи їхню національну свідомість. Як наслідок, провідною в українській історії стає пробле­ма відсутності численної національної еліти [284, с. 90-91].

Спробою захисту української мови й православної церкви та створення умов для виховання національної інтелігенції було укла­дення в 1596 році Брестської унії. Відкрилися уніатські школи, які орієнтувалися на західні педагогічні системи, але навчання у яких відбувалось українською мовою. З кінця XVI століття відкривають­ся також початкові та "підвищені" школи, засновниками яких були братства, братські школи [95, с. 58-60].

Братські школи активно підтримувало українське козацтво. Ко­зацтво взагалі приділяло велику увагу освіті й вихованню в Україні: будувалися січові та парафіяльні школи, фінансувалося видання шкільних підручників, на землях війська Запорозького діяли школи полкової музики [ПО, с. 7-9].

Провідне місце у козацьких родинах посідало моральне вихован­ня дитини. їй прищеплювалися основні цінності козацької моралі: відданість Батьківщині й християнській вірі, братерська любов до друзів, глибока шана до громади, вірність обов'язкові захищати рід­ну землю й християнську віру.

Заможні козаки запрошували для виховання своїх дітей домашніх вчителів, але обов'язково з українців і християн. Особливо поширеним було індивідуальне навчання синів та доньок грі на музичних інстру­ментах. До нас дійшли окремі відомості про домашніх наставників у ко­зацьких родинах. У 1710 році у сотника синявського Мандрики працю­вав писарем мандрівний дяк (поняття "мандрівний дяк" далі буде док­ладно розкрите), співак і регент Ілля Турчиновський, який був домашнім учителем його сина Петра. Протягом 1718 року "служив при Дітях полковника Гамолеєнка" мандрівний дяк, вчитель і скрипаль Сте­пан Стегайненко. У 1715 році доньку сотника новомлицького Григорія Шишкевича домашній учитель навчав гри на гуслях [51, с. 68; 106, с. 18].

У складних історичних умовах в Україні під впливом західноєв­ропейських традицій інтенсивно розвивається гувернерство. Про

період з XIV по XVI століття до нас дійшло обмаль інформації, та то переважно через записи, датовані XVI століттям. Проте достовір но відомо, що у цей період заможні люди досить часто не віддавал дітей до школи, а навчали й виховували їх вдома. З цією метою зап рошували дяка, якого іще називали "дидаскал", "магістер" чи "бака ляр". Наприклад, у заповіті брацлавського каштеляна Василя Заго ровського (1577 рік) викладене прохання до опікунів його синів зап росити дяка Дмитра для навчання дітей "руській науці ... в мойомі домі" [304, с. 46].

Діяльність братських шкіл сприяла розвиткові вітчизняної педаго гічної думки. Основою цієї діяльності стала ідеологія просвітництва. З'являються українські педагогічні книги для гувернерів та батьків Так, ректор Львівської й Київської братських шкіл Й. Борецький ві\* дає широковідомі твори "Про виховання чад" та "Пересторога" пройняті волелюбним духом українського козацтва. Автор критику\* тих, хто перейшов на бік католиків, наголошує на важливості освіти та цілеспрямованого виховання для усвідомлення народом своєї ро лі у боротьбі з католицизмом [311, с. 485, 490].

Випускник Київської братської школи Єпіфан Славицький пиш популярний у XVI столітті педагогічний твір "Громадянство звича­їв дитячих" (за іншими джерелами — "Громадянство вдачі благої"). Збірник укладений у вигляді запитань та відповідей і містить 164 правила добропорядної поведінки. Дітям даються докладні настано­ви, як пристойно триматися (аналізуються пристойні пози, міміка, жести). Звертається увага на етикет при перебуванні за столом, при зустрічі з іншими людьми, в іграх [8, с. 314-330; 95, с. 65-66].

Педагогічні праці з проблем домашнього й шкільного навчання і виховання пише у цей період Симеон Полоцький (Самуїл Омеляно­вич Петровський). Це такі твори, як: "Праця", "Честь", "Вдача", "Обід душевний", "Вечеря душевна" [8, с. 333-348].

За часів Козацької України носіями культури й освіти стають мандрівні дяки. Ними були переважно студенти-бурсаки, вихованці українських духовних шкіл ХУІІ-ХУШ століть, які не мали осілого місця проживання і постійної служби. Вони мандрували містами й селами України, заробляючи на прожиття вчителюванням, декламу­ванням віршів, показом вертепу [151, с. 103].

Серед заможної частини українців поширюється звичай запрошу­вати мандрівних дяків домашніми наставниками для своїх дітей [311 493]. Мандрівні дяки користувались високим авторитетом серед учнів і батьківської громадськості, бо навчали дітей зрозумілою рід-н0іо мовою із застосуванням доступних засобів народної педагогіки, пусі народних чеснот і норм християнської моралі; не цурались фі­зичної праці, допомагали батькам учнів у господарюванні. Висока ефективність навчально-виховної діяльності мандрівних дяків була також наслідком того, що вони вміли враховувати національну вда­чу української дитини, вселяти життєвий оптимізм, використовува­ти влучний гумор [151, с. 103].

Образи мандрівних дяків постають у літературних творах М. В. Гоголя "Вій" [48, с. 349-385], І. К. Карпенка-Карого "Чумаки" [293], Г. Ф. Квітки-Основ'яненка "Пан Халявський" [105], В. Т. На­ріжного "Бурсак" [172].

Талановитим домашнім наставником був всесвітньо відомий ук­раїнський філософ Г. С. Сковорода. Навесні 1753 року київський митрополит Т. Щербацький посилає Г. С. Сковороду як найкращо­го студента Києво-Могилянської академії домашнім учителем у село Каврай до свого друга поміщика Степана Томари. Відомо, що за­няття з учнем Василем Томарою Григорій Савич проводив переваж­но у формі бесід. Він спонукав вихованця висловлювати власні вра­ження й погляди, думати, а не повторювати з чужих вуст чи книжок. Відсутність підкреслено шанобливого ставлення гувернера Г. С. Сковороди до матері учня призвело до того, що Йому відмови­ли у роботі. Коли після численних подорожей Г. С. Сковорода в лю­тому 1755 року опиняється у Переяславі, на нього очікує там Степан Томара, украй засмучений втратою незвичайного вчителя. Поміщик вибачився і з великими труднощами умовив Г. С. Сковороду про­довжити гувернерську діяльність у своєму домі. Іще понад три роки присвятив великий філософ своєму вихованцеві Василеві, аж поки тому настав час йти до офіційної школи [275, с. 12]. Останні 25 років свого життя Г. С. Сковорода був мандрівним учителем [275, с. 15].

У Другій половині XVIII століття домашнє навчання і виховання Дітей панівної верхівки стало однією з широко розповсюджених форм початкової освіти в Лівобережній Україні. Відомо, що, окрім вихованців Києво-Могилянської академії, батьки запрошували гу-вернерами іноземців [311, с. 493].

Узагальнимо викладену інформацію. В період з XIV по XVIII століття гувернерство перетворюється на вагомий напрям педагогіки, представлений педагогічною практикою і підкріплений науково-методичними теоретичними працями. Епоха Ренесансу зумовила ре­формування освіти, а XVII століття ознаменувало виокремлення пе дагогіки як самостійної галузі наукових знань [151, с. 104]. Одними перших теоретично обгрунтованих педагогічних праць стали робо­ти, присвячені домашньому вихованню. Вже лише це вказує на н^ ресічну роль гувернерства в суспільстві.

1.3. Розвиток гувернерства у XIX столітті

XIX століття, особливо його початок, — це період реставрації, спроба поновити зруйноване в епоху Просвітительства. На протива­гу надмірній увазі до інтелекту високо цінується ірраціональне житті: почуття, фантазія, народна творчість.

XIX століття ознаменувалося безпрецедентним розширенням і поглибленням державної діяльності. Держава перетворюється в уні­версальну культурну установу. Й. Фіхте і Г. Гегель вказували, що держава є не тільки військовою й політичною організацією, а уста­новою, яка втілює моральну ідеологію піднесення нації на найвищий щабель загальнолюдського прогресу. Орієнтація держави познача­ється насамперед на системі освіти й виховання і на сфері соціальної політики. Віднині держава турбується про засоби для духовно-мо­рального розвитку кожної категорії населення. У цьому виявляється піклування про достоїнство нації. Для виховання й освіти робиться тепер значно більше, аніж раніше.

У XIX столітті вищого розквіту, порівняно з попередніми століт­тями, сягає наука, розвиваючись небаченими досі темпами. Відбу­лась диференціація на групи, з яких природничі, соціальні та психо­логічні науки розвивались особливо потужно, впливаючи на різні аспекти життя, зокрема на відповідні напрями в педагогіці: природ­ничо-науковий, психологічний, соціологічний.

На чолі освітнього руху європейських народів у XIX столітті сто­їть Німеччина.

Починаючи з сімдесятих років XVIII століття, одночасно із за вершенням епохи Просвітительства, і охоплюючи першу чверть XIX століття, відбувається шістдесятилітня діяльність швейцарського пе дагога Й. Г. ПесталоццІ. Вона має непересічне реформаторське значеНня в історії всесвітньої педагогіки, відкриває нову епоху в історії оСВіти й виховання, і педагогіка XIX століття, особливо психологіч­ного спрямування, значною мірою залежить від діяльності визнач­ного педагога [161, с. 158-160].

У діяльності Й. Г. ПесталоццІ визначають два періоди. Перші ЗО років переважно присвячені теоретичній розробці, наступні 30 ро­ків — практичній діяльності. Перші —- повні смутку і втрат, наступ­ні — благополуччя і слави.

Вважаючи "ідеальним" саме домашнє виховання, Й. Г. Песталоц­цІ у своїх школах-притулках для бідних дітей використовував систе­му виховання, максимально наближену до сімейної [161, с. 168, 170].

Й. Г. ПесталоццІ доводить, що елементарне виховання почина­ється від народження, з моменту отримання людиною "відчуттів і сприймань". Більш ранні стадії виховання мають найважливіше зна­чення, тому ними переважно й мусить цікавитись педагогіка. "Мати дає своїм дітям першу фізичну їжу, вона ж призначена давати їм і першу духовну". При цьому мати повинна керуватись педагогічни­ми знаннями. Якщо вона сама не може виховувати дитину, на думку Й. Г. ПесталоццІ, ЇЇ доцільно замінити наставником (гувернером), який має спеціальну наукову й практичну підготовку. Гувернеру не­обхідно організувати навчання й виховання за системою, наближе­ною до материнської, тому що у житті дитини він фактично замінить батьків. Й. Г. ПесталоццІ пропонував розроблені ним способи пере­дачі знань, які, на його погляд, повинні бути настільки елементарни­ми, щоб застосування стало доступним навіть простим людям. Про­те провідною метою діяльності наставника Й. Г. ПесталоццІ називає не навчання дитини, а її моральне удосконалення, якому все інше підпорядковується [92, с. 55-61; 124, с. 298-391]. Усі свої рекоменда­ції Й. Г. ПесталоццІ випробував на практиці.

Одна з провідних заповідей Й. Г. ПесталоццІ — "Індивідуаль­ність дитини повинна бути для педагога священною". Саме завдяки індивідуальній орієнтації, виховні й навчальні методики, розроблені И. Г. ПесталоццІ, стали невід'ємними складовими гувернерської практики у багатьох країнах. Ці методики використовувались не тільки для роботи з фізично й морально здоровими дітьми. їхня ви­сока ефективність виявилась у колоніях для сліпих, глухонімих, для малолітніх злочинців та ін. [161, с. 185].

Подальший аналіз психологічного напряму в педагогіці буде не­повним, якщо не згадати засновника філософської течії у педагогіці І. Канта (роки життя вченого 1724-1804). Його теорії мали **кара** нальний вплив на погляди й діяльність наступних представників усі педагогічних орієнтацій XVIII століття і ще більше — XIX століття Ще у студентські роки І. Кант заробляв на життя приватним уроками. Після закінчення університету дев'ять років працював д<] машнім учителем у різних дворянських сім'ях. Займався педагогі, ною практикою самовіддано. І хоча вважав себе не найкращим на тавником, багато його учнів стали відомими, талановитими, освічу ними людьми.

Педагогічна практика і досконале знання творів Дж. Локкі Ж.-Ж. Руссо та ін. дозволили І. Канту виробити власну систему ^ лядів на виховання. З цією системою він знайомить студентів Кенії сберзького університету на своїх лекціях з педагогіки. Система мага великий успіх, тому один з учнів І. Канта — Рінк — у 1803 році *щ* дав курс лекцій свого вчителя окремою книгою "Про педагогіку [161, с. 185-186].

Найбільш яскравими представниками психологічної течії у педа гогіці, послідовниками Й. Г. Песталоцці стали Й. Ф. Гербарт, А. Діс тервег, Ф. Фрьобель.

Й. Ф, Гербарт був наступником І. Канта на кафедрі філософії й п дагогіки і прибічником виховних ідей Й. Г. Песталоцці. Геніальні чуйності Й. Г. Песталоцці бракувало наукової теоретичної основи систематизованості. Цю прогалину ліквідував талановитий нІмецьки педагог Й. Ф. Гербарт. Він здійснив наукове обґрунтування психоло гічної основи у педагогіці й звів педагогічні знання у цілісну систем. Й. Ф. Гербарта можна успішно зарахувати як до психологічної, так до філософської течії у педагогіці. Його педагогічні твори, написані ПІ впливом літературно-наукового стилю І. Канта, відзначаються логі ністю, філософського побудовою і широтою поглядів.

Життя Й. Ф. Гербарта було тісно пов'язане з гувернерством. То му, по-перше, його педагогічні праці мають чітке, глибоке теоретич не обґрунтування, і, водночас, носять прикладний характер. По-др> ге, провідною думкою гербартовської педагогіки виступає індивіду алізація павчально-виховного процесу і досконале вивчення кожне дитини та розроблення стратегії й тактики педагогічного впливу оптимального саме для цього, конкретного індивіда.

Й. Ф. Гербарт одержав прекрасну домашню освіту і виховання Його вихователями і вчителями стали мати — надзвичайно освічені

- ]Ка \_ і домашній наставник Ульце. Й. Ф. Гербарт був від наро­дження всебічно обдарованою дитиною, шо виявилось у досить ран­ньому віці- Мати й наставник усіляко намагались сприяти якнайпов­нішому розвиткові всіх талантів. Іще в дитячому віці майбутній пе­дагог познайомився з багатьма методами й прийомами формування всебічно розвиненої особистості. Домашня освіта Й. Ф. Гербарта була тривалою через його слабке здоров'я. До гімназії його віддали тільки у передостанній клас. На 21-му році життя, після завершення університетського курсу, Й. Ф. Гербарт на вимогу матері займає запропоноване йому місце гувернера в сім'ї ландфорта Штейгера у Швейцарії. Тут він із захопленням віддається справі: виховує й ьіавчає трьох синів цієї знатної особи. Йому було надано повну свободу, і батьки учнів ставились до нього як до члена родини. Гу-вернерська робота молодого вченого виявилась успішною і мала ви­рішальний вплив на формування його педагогічних поглядів. Пізні­ше Й. Ф. Гербарт висловлює переконання, що справжній педагогіч­ний досвід здобувається виключно при вивченні окремих індивідів в умовах особистістю орієнтованого домашнього виховання. Школа дає поверхове знайомство з психологією окремої дитини, тому висо­кого рівня кваліфікації можна досягти лише після проходження три­валої гувернерської практики [46, с. 8-9; 161, с. 196-198].

Й. Ф. Гербарт — один із небагатьох філософів, які торкались пе­дагогічних проблем не побіжно, а перетворювали їх на галузь своїх філософських досліджень. Учений дивиться па педагогіку як на сфе­ру застосування й перевірки теоретичних висновків етики і психоло­гії. Будучи професором університету, він видає "Підручник психоло­гії" й двотомну працю "Психологія, як наука, знову обґрунтована на досвіді, метафізиці й математиці". У 1831 році виходять у світ його "Листи про прикладення психології до педагогіки", у 1841 році — "Нариси лекцій з педагогіки".

Він переконаний, що невдачі у діяльності педагога, зокрема й гу­вернера, залежать від недостатнього знання психології. У творах "■ Ф. Гербарта порушено питання успішного застосування психоло­гічних механізмів у педагогічному процесі. Йому належить наукове пояснення виховного характеру навчання І детальне розроблення за­гальних методичних рекомендацій для викладання усіх дисциплін.

И. ф. Гербарт — один із тих оригінальних мислителів, яких не Розуміли сучасники. Його твори уважно вивчаються тільки з шістдесятих років XIX століття. Починаючи з шістдесятих років, вплив Й. Ф. Гербарта на теоретичну й практичну педагогіку стрімко зрос­тає. Створюється ціла школа "педагогів-гербартіанців", заснову­ються педагогічні товариства, вчительські семінарії й практичні школи, у яких впроваджується його теорія. Найбільш сильного впливу гербартовського вчення зазнає німецька педагогіка. З Німеч­чини ідеї Й. Ф. Гербарта поступово проникають в інші країни світу [83, с. 5-7; 204, с. 356-385].

Й. Ф. Гербарт, І. Кант, Й. Г. Песталоцці ставили за мету вихован­ня освіту морального характеру. Й. Г. Песталоцці для реалізації ме­ти застосовував засоби зовнішнього впливу на вихованця. І. Кант використовував виховання і спонукав дитину до самовиховання. Й. Ф. Гербарт досягав мети шляхом надання пріоритету розумовому вихованню. Представник психологічної течії у педагогіці німецький педагог Ф. Фрьобель ішов до цієї ж мети через формування почуттів І волі дитини. Практично застосувати свої Ідеї Ф. Фрьобель зумів ли­ше на рівні дошкільного виховання, хоча його принципи, викладені у філософських творах, розроблені для усіх вікових рівнів.

У 23-рІчному віці Ф. Фрьобель приїхав до Франкфурта-на-Майні з метою займатись архітектурою і садівництвом. Випадкове зна­йомство з директором інституту імені Й. Г. Песталоцці Грунером змінило життя Ф. Фрьобеля. Він став учителем початкових класів зазначеного інституту. Вивчаючи твори І. Базедова, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фрьобель усвідомлює необхідність реформування тогочасної навчально-виховної системи. Відчуваючи брак педаго­гічного досвіду й знання педагогічної теорії, Ф. Фрьобель через дея­кий час залишає школу і стає гувернером у заможній родині. Ф. Фрьобель і у школі почувався, як він писав пізніше, "наче риба у во­ді", але близьке знайомство з системою домашнього виховання справило на нього, людину, що раніше не знала родинного тепла, надзвичайне враження. Він вирішив присвятити життя роботі з діть­ми, створивши освітньо-виховний заклад з укладом життя вихован­ців, наближеним до родинного.

У 1816 році помирає брат Ф. Фрьобеля, залишивши сиротами трьох дітей. Ф. Фрьобель забирає племінників до себе, бере іще двох сиріт і засновує у селищі Кейльгау виховний заклад, до якого планує зараховувати дітей віком від 7 до 10 років і навчати та виховувати їх до вступу до університету. Робота з дітьми будувалась за зразком сісйно-гувернерського виховання. Педагог переконується на практи-і що дитина 7-Ю років — це вже певним чином сформована осо­бистість, тому для отримання оптимального результату виховання й нявчання доцільно розпочинати від її народження. У 1826 році вихо­дить у світ знаменитий твір Ф. Фрьобеля "Про виховання людини", V якому викладені його основні положення щодо організації вихо­вання й освіти дитини [161, с. 214-217].

Оригінальність Ф. Фрьобеля виявляється, головним чином, у на­полегливому проведенні думки, що дитина — істота творча. За пере­конанням Ф. Фрьобеля, творчі здібності дитини переважають навіть здатність сприймання, тому навчально-виховний процес повинен орієнтуватись на всебічний розвиток творчого потенціалу вихован­ця. Система Ф. Фрьобеля становить методику саме такої роботи з дитиною. Оскільки кожна дитина наділена своїми, специфічними здібностями, педагог рекомендує індивідуальний підхід до кожної особи зокрема. На думку Ф. Фрьобеля, навіть у системі суспільного, колективного виховання й навчання повинні переважати гувернер-ські, особистісно орієнтовані підходи [92, с. 77-105]. Численні гувер­нери, зокрема на території сучасної України, у XIX —■ на початку XX століття організовували виховання й навчання дітей у сім'ях за методикою Ф. Фрьобеля.

У 1836 році Ф. Фрьобель відкриває перший дитячий садок — ус­танову для виховання й розвитку лише маленьких дітей. Але заклад невдовзі закрився через брак коштів. Задумавши скористатись рево­люційним підйомом у суспільстві, Ф. Фрьобель подає до парламен­ту прохання про підтримку свого "садка". Проте уряд, сплутавши педагога з його неблагонадійним племінником Карлом, оголошує "дитячі садки" розсадниками атеїзму й соціалізму і у 1851 році від­дає наказ закривати їх по всій Пруссії. Це так вразило Ф. Фрьобеля, Що у 1852 році він помер [161, с. 217].

Як і ф. Фрьобель, продовжувачем справи Й. Г. Песталоцці став німецький педагог А. Дістервег. Після навчання у Тюбингенському університеті А. Дістервег спершу працював домашнім учителем, піз­ніше вчителював у школах [161, с. 236-237]. Будучи енергійною і пра­цьовитою людиною, намагаючись удосконалити навчальний процес, А. Дістервег розробляє і науково обґрунтовує принципи дидактики. А. Дістервегу належать також докази про необхідність навчання і ви­ховання не тільки вищих, але й нижчих класів суспільства, інакше нижчі класи можуть стати загрозою суспільному порядку.

У педагогічних рекомендаціях А. Дістервег значне місце надає *іщ* дивідуальному підходу. Вчений займає позицію, що людині від на-і родження дається неповторна індивідуальність і її необхідно повач жати. Наставник повинен ставитись до внутрішнього світу дитинш як до святині. Ніхто не має права підганяти дітей під одну мірку, ба це веде до духовного рабства, та й немає сенсу, тому що людина на може повністю реалізуватись. Навіть однакова любов до усіх дітей не повинна заступити від педагога індивідуальностей вихованця. Ц*і* та інші рекомендації випливають з гувернерського досвіду А. Дістер-І вега і, у свою чергу, стають істотним надбанням гувернерської прак-І тики сучасників і наступників видатного педагога [64, 65].

Першими представниками природничо-наукового напряму в пе дагогіці були Г. Комб і Д. Юменс. Суттєвими для дитини, на їхнк думку, були винятково ті знання, які обумовлювались новітньою на­укою. Перш за все, знання фізичної (анатомія, фізіологія) і духовно (психологія) організації людини. На друге місце ставилась взаємодія між людьми й природою. На третє — стосунки людини з іншими4 людьми: моральні, соціальні, політичні. Четверте місце посідало ре лігійне виховання.

Найповнішу характеристику природничо-наукової течії у педаго гіці дав англійський вчений Г. Спенсер. Г. Спенсер жив як вчений Від наукової роботи його не могли відволікти ніякі інтереси, ніяк справи. Як науковець, Г. Спенсер поставив перед собою мету: втіли ти ідею еволюції в усі галузі знань, розкривши свої наукові погляди у філософських працях на строк, який би не перевищував 20 років Розпочинаючи написання праці з педагогіки, Г. Спенсер не маї власного педагогічного досвіду, педагогічної практики. Проте йо го батько був відомим педагогом свого часу, і син фактично зафік сував освітньо-виховну систему, яка побутувала у родині Спенсе рів, доповнивши і надавши їй цілісної логічної завершеності [161 с. 246-247].

Теорія виховання Г. Спенсера являла собою досконало й глибо ко розкриту вузькоіндивідуальну систему домашнього виховання [1061, с. 267]. Це була талановита система, чітка, науково пояснена практично спрямована. Вона відразу була визнана гувернерами всіх країн. Принцип виховання — надбання наукових знань — Г. Спен­сер застосовує до виховання розумового, фізичного й морального. Значне місце у системі відводиться збереженню здоров'я дитини.

кладно розглянуті питання харчування, гігієни одягу, загартуван­ня та ін- [95, с. 259-263; 112, с. 238-240].

Соціологічна течія у педагогіці XIX століття має багато спільно-

із психологічною. Вони не заперечують одна одної. Різна терміно-оГІя вказує винятково на акценти, розставлені у кожній з них. При­бічники соціологічної течії дивляться на виховання як на процес со­ціального розвитку, вважаючи метою виховання підготовку Індивіда до життя і діяльності у суспільстві, до успішної участі його в економічній, соціальній та політичній діяльності. Тому цінуються ті знання, які є корисними для індивіда як для члена суспільства, на­самперед, природничі й соціальні науки. Так само тісно, як із психо­логічною, соціологічна течія поєднана *з* природничо-науковою.

Представник соціологічної течії Ф. Уорд вказував на те, що вихо­вання є більш важливою соціальною функцією, тому воно повинне знаходитись під ретельним наглядом держави.

Інший представник — Дж. Ст. Мілль — розглядав виховання як один із засобів (подібно до закону, церкви) суспільства й держави для контролю та впливу на народ. Засіб діє через навіювальну силу Ідеї та впровадження знань.

Наступна версія виховання в соціологічній течії полягає у твер­дженні, що людська еволюція є пристосуванням людства в цілому до навколишнього середовища. Два основних засоби оптимального пристосування людства до життя в навколишньому середовищі: за­конодавство і контрольована державою освітньо-виховна система [161, с. 268-271].

В цілому XIX століття стало століттям небувалого прогресу в пе­дагогіці. У Європі та США виникає велика кількість найрізноманіт­ніших типів освітніх закладів, істотно збільшується їх чисельність та кількість учнів [277, с. 7-27].

Не всі діти за станом здоров'я та з інших причин могли відвідува­ти гімназії чи реальні училища, тому гувернерська система з XIX століття остаточно зорієнтована на підготовку дітей до вступу у ви­щі навчальні заклади. Набір до гімназій і реальних училищ відбував­ся на конкурсній основі. Відповідно, в обов'язки домашнього нас­тавника чи домашнього вчителя входила підготовка дитини до ус­пішного складання вступних Іспитів. Таким чином, гувернери XIX століття змушені бути висококваліфікованими спеціалістами в галу­зях навчання і виховання, а отже здобувати спеціальну педагогічну підготовку.

На державному рівні здійснюється серйозна робота в галузі пі] готовки вчителів. Масово відкриваються вчительські семінарії, іноі у комплексі з практичними школами (школи при семінарії, у які майбутні вчителі навчаються застосовувати теоретичні знання практиці), підвищують заробітну плату вчителям і гувернера\* збільшують державні витрати на освіту. З'являється мережа притуі ків для навчання глухих, сліпих, розумово відсталих дітей. Створі ються навчально-виховні заклади для сиріт, дитячі садки. Виховаї ня у них здійснюють наставники-гувернери (їх також називають наї лядачами чи вихователями).

У Німеччині скрізь відкриваються жіночі курси та жіночі гімназ] Тому до рівня освіченості жінок-гувернанток висуваються значно виї вимоги, аніж у попередні століття. Водночас, гувернантки отримую! більші можливості для підвищення рівня своєї кваліфікації. Цьоі сприяє і система безкоштовної освіти [277, с. 28-131,176-193, 220-227І

У Франції в XIX столітті майже половину учнів складали пансія нери, які виховувались під ретельним наглядом гувернерів [27] с. 62-66]. У 1882 році у Франції був прийнятий закон про обов'язксі ву загальну початкову освіту. Він передбачав суворий контроль ні тільки за роботою навчальних закладів, але й за системою домаші нього навчання як складової загальнодержавної освітньої структур ри. Статтею 16 визначались форми контролю і регуляції змісту якості домашньої освіти: "Діти, які отримують домашнє навчанш зобов'язані щороку складати іспити з тих дисциплін І в тому обсяз! щоб не відстати за рівнем знань від учнів шкіл". Потім вказувавс] склад екзаменаційної комісії (під головуванням інспектора народні училищ). Далі у законі зазначалось: "Якщо пізнання дитини вияі ляться недостатніми і комісія не знайде для цього ніяких виправдані батьки, отримавши повідомлення про результати іспитів, повинні протягом тижня обрати державну чи приватну школу, відвідуванн[ якої надалі стає для дитини обов'язковим" [277, с. 13-14].

Англія у XIX столітті здійснювала підготовку вчителів для усіх *Ц* пів шкіл. На високому рівні знаходилась спеціальна професійна готовка гувернерів і гувернанток. Посилена увага до гувернерськ( системи пояснювалась тим, що в Англії в усіх типах шкіл і у суспільс| тві в цілому виховний елемент домінував над освітнім. За провідн] педагогічну мету визнавали формування самостійної, практичної] здорової особистості — "джентльмена" чи "леді" [277, с. 194-207].

Значно різноманітнішим постає у XIX столітті устрій шкіл у Но-ому Світі — в Сполучених Штатах Америки. Кожний штат мав свою систему освіти, хоча між ними існувало багато спільного. Гу-вернерство в СІЛА поширено значно менше, аніж у Європі. Перева­га надається суспільному вихованню й навчанню. Проте в Америці, за зразком Англії, у навчальних закладах практикується більш інди­відуалізований підхід до дітей. За узгодженням з учнями, їхніми батьками та директором в окремих школах учням дозволено само­стійно обирати групу дисциплін для вивчення. Мережа таких шкіл до кінця XIX століття зростає [277, с. 37-47].

При усій різноманітності виховних систем розвиток освіти й ви­ховання в різних країнах у XIX столітті має багато спільного. Осві­та стає світською і переходить під контроль держави. До організації освітньої справи активно залучається громадськість. Окрім загаль­ної освіти надаються професійні знання. Покращується підготовка вчителів. Посилена увага звертається на фізичне виховання та на військову підготовку. Гувернерство перетворюється на контрольо­вану державою складову суспільної освітньо-виховної системи [161, с. 295-297; 277, с. 10-27, 86-95, 146-154, 181].

З кінця XVIII століття і до 1917 року частини роздробленої Укра­їни стають складовими Російської і Австро-Угорської імперій. Євро­пейський вплив відразу позначається на системі виховання й освіти західноукраїнських земель. Освітньо-виховна система будується там переважно за німецьким зразком [284, с. 184-230; 311, с. 498].

Значна частина України увійшла до складу Російської Імперії, то­му все, що стосується освіти Російської Імперії, стосується також і цієї території України. Саме про розвиток гувернерства на цій те­риторії збереглись детальні відомості. Перш ніж розпочати аналіз стану гувернерства в російській державі у XIX столітті, стисло оха­рактеризуємо попередні події, які мали безпосередній вплив на сис­тему домашнього навчання і виховання XIX століття.

За визнанням самих російських дослідників Історії педагогіки, зокрема В. Роднікова, у ХІУ-ХУ столітті грамотність у Московській рУсі "падає до найнижчого рівня" [224, с. 9-28]. Занепокоєні москов­ські царі на початку XVII століття починають викликати з Києва та вРопи вчених для "навчання руської молоді". Відкривається ряд авчальних закладів. Уряд всіляко заохочує батьків посилати дітей до школи.

За наказом Катерини II інтенсивно вивчаються і впроваджують ся на території імперії західні педагогічні системи, теоретично об, ґрунтпвуються вітчизняні педагогічні проекти, розширюється мере жа закритих чоловічих і жіночих навчальних закладів для дворян] ських дітей. Освітньо-виховна робота у цих закладах будувалась з системою російського педагога І. І. Бецького. У 5-6-лІтньому ві батьки віддавали дітей до навчально-освітньої установи і не мал права спілкуватись з ними протягом 15 років — аж до повного заве шення синами й доньками курсу навчання. Дітей не відпускали дод му ні на вихідні, ні на канікули, щоб сім'я не зіпсувала їхніх манер.

Небажання багатьох родин віддавати своїх дітей у закриті на чальні заклади, на довгі роки відлучаючи їх від сім'ї, з одного бок і прагнення дати дітям освіту й виховання, відповідні їхньому стан в суспільстві, з іншого боку, створили в тогочасній Російській Імпе рії об'єктивні умови для інтенсивного розвитку й процвітання гувер перства як системи домашнього навчання й виховання [115, с. 94 224, с. 49-60].

Часто гувернерами в знатних родинах працювали люди, які від значалися вражаючою ерудицією й високими моральними якостями Іноді гувернер сам був знатною титулованою особою. До нас дій' шли відомості про живописця й музиканта графа Монфора — гувер­нера О. С. Пушкіна. В архівних документах часто згадується | К. І. Мая, який був гувернером Андрія Дашкова — молодшого сина міністра юстиції Російської Імперії Д. В. Дашкова (літератора й люби теля старовини). Пізніше К. І. Май став засновником Петербурзько! приватної школи, відомої не лише в Росії, а й у Європі [361, с. 16 ].

У художній літературі ми знаходимо численну інформацію пр гувернерів та домашню систему навчання й виховання. З великої симпатією розповідали про гувернерів (часто про своїх) С. Т. Акса ков — "Дитячі роки Багрова-онука" [5], О. Герцен — " Колишнє *і* думи" [47], О. М. Толстой — "Дитинство Микити" [294], Л. М. Тол\* стой — "Дитинство" [295]. Відомі Й твори, у яких гувернери змальо вані як негативні персонажі: в О. С. Пушкіна в "Капітанській донь ці" [217]; у Д. І. Фонвізіна в "Недорослі" [313],

Гувернерське виховання передбачало формування у дитини рис характеру і стереотипу поведінки, відповідних до статі. Тому вихо ванням хлопчиків займались гувернери, а вихованням дівчаток — гувернантки. При навчанні й вихованні якнайповніше враховува-

бажання батьків та індивідуальні особливості кожної дитини. в іоДІ було приставляти до дитини гувернера-іноземця.

Обов'язки гувернера відрізнялись залежно від домовленості з батьками вихованців. Гувернер міг: 1) навчати усіх необхідних наук • виХ<с>вувати своїх підопічних, перебувати при них невідлучно ціло-обово: годувати, гуляти з ними тощо; 2) працювати разом з учите-м чи кількома вчителями, тільки стежити за дітьми, щоб вони нав­чались; формувати у підопічних хороші манери; всюди супроводжу­вати вихованців; 3) виховувати і навчати іноземних мов, танців, музики та інших вишуканих мистецтв. Часто разом з гувернером до хлопчика приставляли дядька-служника, а до дівчинки — служни­цю, які одягали, купали, розважали й охороняли дітей [47, с. 47-50; 295,0.8-10,37].

У XIX столітті в губернських містах імперії за наказом царя від­криваються гімназії [311, с. 497]. Для вступних іспитів у гімназію не­обхідна була серйозна підготовка, тому наймати гувернерів чи до­машніх вчителів перетворювалося з моди у необхідність. Послугами гувернерів і домашніх вчителів тепер прагнуть користуватись не тільки представники вищої аристократії, а й середніх прошарків сус­пільства: купці, буржуазія, чиновники та ін. [216].

Розвиток гуверперства в Російській імперії (відповідно й у приєд­наній до неї частиш України) у ХУІІ-ХХ століттях до 1917 року до­цільно розподілити на два етапи. Перший етап охоплює XVII століт­тя і триває до реформи 1 липня 1834 року. Його можна охарактери­зувати як експериментально-дослідний. Діяльність гувернерів регламентувалась наказами царя та розпорядженнями заснованого у 1802 році Міністерства народної освіти. Був виданий указ, який зо­бов'язував гувернерів та вчителів-іноземців мати атестат, виданий Академією наук або Московським університетом на основі успішно­го складання спеціальних іспитів. З 1804 року атестати почали вида­вати також гімназії. Гувернерам без атестатів загрожувало вислання з країни, а сім'ям, які наважилися б допустити до своїх дітей таких педагогів, — штраф 100 рублів [361, с. 16].

Проте законодавчі акти цього періоду не так скеровували діяль­ність гувернерів, як ставали засобом реагування на ті чи інші прора-хунки й негаразди, що виникали в освітньо-виховній галузі. Відбува­лось накопичення практичного досвіду як у педагогічній, так І в юридичній сферах. У цей період фактично не існувало ретельно розроблених сучасних (для того часу) вітчизняних методичних реко мендацій з питань створення оптимальної системи домашнього ви­ховання. Недостатньо було також і перекладної літератури за цієї тематикою. Уряд позитивно оцінює існування гувернерства в Імпе: рії, в результаті чого посади гувернерів у 1811 році в проваджу ютьс; у навчальних закладах закритого типу. Такі посади дали змогу, нас! кільки це дозволяла сама система закритих навчальних закладів, оп-І тимально поєднати позитивні риси колективного й індивідуального! виховання та навчання [266].

Положенням від 1 липня 1834 року розпочинається другий етапі розвитку гувернерства в імперії, який триває по 1917 рік включно. Другому періоду притаманні: 1) чітка законодавча регламентація] яка враховує усе: від глобальних загальних структур підготовки кад-^ рів, обсягу роботи гувернера, окладу, пенсійного забезпечення да найдрібніших нюансів у цій сфері; 2) поява значної кількості науко-) во-методичних праць вітчизняних вчених (педагогів, медиків, літера-] турознавців та ін.) і перекладних науково-методичних робіт, присвя-, чених проблемам домашнього виховання й навчання дитини; 3) виз-1 нання урядом і суспільством важливості місії гувернерства в підготовці майбутньої великодержавної еліти; 4) свідоме, цілеспря­моване використання урядом і панівними класами гувернерства для реалізації своїх політичних, економічних та ідеологічних проектів.

Практика XVIII — початку XIX століття продемонструвала до­цільність видання циркуляру про поділ гувернерів (гувернанток) на групи за рівнем їхньої професійної підготовки і родом діяльності: 1) домашні наставники (наставниці) і 2) домашні вчителі (вчитель­ки). Домашні наставники (наставниці) мали право і виховувати, і навчати дітей. Це була широка спеціалізація. Домашні вчителі та вчительки (фахівці вузької спеціалізації), згідно існуючого законо­давства, могли тільки навчати дітей. Спеціалістам, які належали до першої групи, дозволялось працювати гувернерами також в освіт-ньо-виховних установах закритого типу [173, с. 2283].

Після 1 липня 1834 року регламентація стає всеохоплюючою:

на державному рівні визначаються кваліфікаційні й особистіснївимоги до гувернера, в результаті чого далеко не кожний членсуспільства може претендувати на цю посаду;

визначаються дозволені урядом підручники й книги для додатко­вого читання;

розробляється система реєстрації гувернерів і домашніх вчителів у кожній губернії, система звітності й система оцінювання керів­ництвом у галузі освіти роботи цих педагогів [248]. Домашніми наставниками дозволялось працювати особам, які за­вершили повний курс навчання, склали іспити і отримали атестат Із званням "Дійсного студента" чи диплом про присвоєння вченого сту-пеНя в одному з університетів Російської Імперії або здобули вчений ступінь у духовній академії. Домашніми наставницями ставали дівча­та які пройшли повний курс загальноосвітньої та професійної підго­товки у навчальних закладах 1-го розряду відомства Імператриці Ма­рії, закінчили восьмий, педагогічний, клас Марийських жіночих гім­назій чи гімназій Міністерства народної освіти й були нагороджені золотою чи срібною медаллю. Дівчата, не удостоєні нагородження медаллю, могли працювати домашніми вчительками [173, с. 2283; 353]. Теоретичні знання у цих навчальних закладах не були самоціл­лю. Починаючи з VI класу, дівчатка вчилися застосовувати засвоєну теорію на практиці, проводячи уроки та додаткові й індивідуальні за­няття з ученицями молодших класів своєї гімназії [213, с. 3].

Вихованка жіночої гімназії, яка за показниками успішності нав­чання удостоювалася звання домашньої наставниці або вчительки, зобов'язана була обміняти атестат про завершення навчання на сві­доцтво, яке видавалося у канцелярії попечителя навчального округу. Свідоцтво дозволяло розпочати педагогічну діяльність у сім'ях чи навчальних закладах [355].

Вихованням у родинах дітей дошкільного віку і домашнім нав­чанням дозволялося займатися також випускницям однорічних ви­щих жіночих курсів, хоча їхні свідоцтва не прирівнювалися до сві­доцтв домашніх наставниць [111].

Домашніми вчителями у вільний від основної роботи час без складання додаткових іспитів мали право працювати: 1) вчителі гім­назій і міських училищ зі стажем не менше трьох років; 2) священи­ки і дяки [350; 353, с. 76].

З другої половини XIX століття кращим гімназистам старших класів та студентам університетів педагогічна (у гімназії) або вчена (в університеті) ради дозволяли у вільний від занять час заробляти проведенням приватних уроків (репетиторством). У Державних архі­вах Києва збереглися документи, які засвідчують, що у 2-ій Київсь­кій чоловічій гімназії на засіданнях педагогічної ради неодноразово розглядалися прохання учнів старших класів про надання їм свідоц-1 тва, яке давало право займатися репетиторством. Йдучи назустріч] гімназистам з бідних сімей, адміністрація ставила єдину умову —І 100 % успішність. У протоколах зафіксовано: "Слухали: прохання! учнів VII класу Бейзвана Казимира, Чоповського Цезарія та V кла-1 су Лазова про дозвіл їм займатися репетиціями виданням їм відпо-І відного свідоцтва. Зважаючи на успіхи та поведінку вказаних осіб,! одночасно і на недостатність їх засобів для продовження свого нав-І чання, визначили: видати усім згаданим особам свідоцтва" [340],| "...беручи до уваги оцінки... видати означеним особам свідоцтва на право займатися репетиціями, за винятком Скорупського, визначив-] ши... відмовити Йому до виправлення зі стародавніх мов" [341].

Усі інші особи, які претендували на звання домашніх вчителів, зо! бов'язані були скласти спеціальні Іспити [353, с. 13]. Іспити проходи-І ли у Київській губернії —в університеті Святого Володимира, у Чер­нігівській — в Ніжинському ліцеї князя Безбородька, в інших губер-І ніях — у гімназіях [353, с. 23; 358],

Іспити на звання домашнього вчителя (вчительки) не виходили, обсягом за межі курсу повітового училища. Особи, які не мали атес-| тата чи свідоцтва про задовільне закінчення повного курсу навчан-І ня в одному із середніх навчальних закладів імперії, складали іспити з основних дисциплін в обсязі гімназичної програми, а із загальних і допоміжних — в обсязі програми повітового училища [353, с. 5, 24].] Перелік іспитів, а також зміст програми з кожної дисципліни і пере­лік підручників для підготовки вказувалися у збірнику "Іспити на звання..." [309].

Іспити поділялися на три групи:

I. *Іспити із загальних предметів.*

Усний іспит Із Закону Божого.

Письмовий і усний іспити з російської мови: диктант, читання і  
переказ прочитаного з етимологічним і синтаксичним розбором.  
Особи, які виявили незадовільні знання цих предметів, до наступ­  
них іспитів не допускалися.

II. *Іспити з основних предметів.*

1. Письмові Іспити:

а) російська мова — твір;

б) математика;

в) історія;

г) географія;

д) новітні європейські й давні класичні мови.

До усних іспитів допускалися лише ті особи, чиї письмові відпо­віді визнавалися задовільними. 2. Ті ж предмети — усно. ПІ. *Іспити з допоміжних предметів.*

Два питання з кожного предмета і проведення пробного уроку. Особи, які виявили відмінні чи добрі знання з основних предметів і не нижче задовільних із загальних та допоміжних, удостоювалися звання "домашній учитель" ("вчителька"). Проте попечителі навчаль­них округів мали право і не видати свідоцтво, якщо екзамени із за­гальних предметів складено нижче, аніж на "добре". Таке право уза­конювали своїми розпорядженнями більшість міністрів [356, с. 15, 15-об]. При отримань! незадовільної оцінки дозволявся повторний іс­пит, але не раніше, як через півроку після попереднього [353, с. 24-26]. Іспити відбувалися так, щоб екзаменований зміг продемонстру­вати сзої вміння пояснити дитині навчальний матеріал. Особа, яка отримувала свідоцтво домашнього вчителя (вчительки), користува­лася правом початкового навчання загальних і основних предметів (на рівні нинішніх початкових класів). Це право фіксувалося законо­давчо [353, с. 54, 54-об, *55],* тому у свідоцтві ніяких поміток не роби­лося. Якщо ж екзаменований виявляв бажання до того ж навчати ді­тей одного чи кількох означених предметів у обсязі гімназичного курсу чи викладати додатково іще якийсь предмет, для цього необ­хідно буяо скласти екзамен з кожного з цих предметів за програмою "Іспити з допоміжних предметів". Після успішного складання іспиту назва дисципліни заносилася до спеціальної графи свідоцтва, чим засвідчувалося право на її викладання [244].

Випускники повітових і міських училищ, які претендували на здо­буття звання домашнього вчителя, звільнялися від іспитів із загаль­них та допоміжних дисциплін, якщо від часу закінчення навчання минуло не більше п'яти років [360, с. 34].

Екзамени приймала надзвичайно сувора, вимоглива комісія. Від­повідно рівень підготовки домашніх вчителів (вчительок) був нас­тільки високим, що їм дозволялося, за бажанням, викладати у почат­кових училищах усі предмети, передбачені програмами цих училищ, а 3 травня 1907 року, за наказом Імператора, міністр народної освіти °Держав право на призначення домашніх наставників І вчителів на Посади вчителів міських училищ [349; 357].

Видача свідоцтва супроводжувалася заповненням двох спеціаль­них документів — "Відомості про свідоцтва" і "Формулярного спис­ку про службу і достоїнства домашнього наставника чи учителя", які зберігалися у канцелярії і при першій необхідності копії надсилали­ся місцевому керівництву за місцем роботи педагога [353, с. 14-17].

За друкування свідоцтв домашні наставники (наставниці) і до­машні вчителі (вчительки) вносили плату 12 рублів [173, с. 2290]. У разі великої бідності здобувача звання внесення грошей дозволя­лося відкласти до його вступу на роботу в сім'ю і отримання там плати [353, с. 103].

Видача свідоцтв обов'язково супроводжувалася складанням до­машніми наставниками (наставницями) і домашніми вчителями (вчительками) за належною загальною формою присяги на вірність службі [353, с. 86]. Свідоцтва на звання домашніх наставників (наставниць) і домашніх вчителів (вчительок), видані іноземним громадянам за кордоном, вва­жалися недійсними, і кожний іноземець, який прагнув працювати до­машнім вчителем, зобов'язувався скласти іспити на загальних підста­вах. Проте навіть після отримання свідоцтва у Російській Імперії іно­земні піддані не удостоювалися пільг, належних домашнім наставникам (наставницям) і вчителям (вчителькам) [173, с. 2285-2287; 309, с. 112].

Порівнюючи тодішні досягнення фахової підготовки педагогів з теперішньою і визнаючи досягнення педагогіки й психологи періоду 1917-2003 років, доводиться констатувати, що сучасна методична підготовка не тільки гувернерів, а навіть вихователів дошкільних закладів та вчителів в окремих аспектах програє, порівняно з підго­товкою в XIX столітті [244; 254]. Наприклад, нині у педагогічних ву­зах і коледжах, як правило, вивчають єдину стандартизовану мето­дику навчання тієї чи іншої дисципліни. До 1917 року Міністерство народної освіти займало позицію, що усі діти різні, тому одна мето­дика для всіх — неефективна. Для того, щоб скласти іспити на пра­во навчання дітей грамоти, педагог мусив досконало володіти що­найменше трьома способами навчання читання і чотирма методика­ми навчання письма [309]. Аналогічні вимоги ставились і до викладачів інших предметів.

Довідник з питань початкової освіти А. С. Пругавіна [216, с. 333-334]. дає досить повне уявлення про організацію роботи гу­вернерів на державному рівні.

Після закінчення визначених Міністерством народної освіти нав­чальних закладів чи отримання в результаті складання спеціальних іспитів свідоцтва, домашні наставниці (гувернантки), домашні нас­тавники (гувернери), а також домашні вчительки і домашні вчителі розпочинали роботу у сім'ях. До університетів, училищ та гімназій, які видавали свідоцтва гувернерам і домашнім вчителям, надходили запити від батьків, які шукали індивідуальних вихователів для своїх дітей. Часто це були запрошення з далекої провінції. Так працевлаш-товувалася частина педагогів. Інші шукали "місце" самостійно. Влаштувавшись у сім'ю, домашні наставники і вчителі перш за все мусили подати своє свідоцтво місцевому керівництву від Міністерс­тва народної освіти — директору училища (гімназії та ін.) і повіто­вому предводителю дворянства. Цих осіб повідомляли також про зміну місця перебування.

Обов'язковим було представлення вказаним посадовим особам щорічних звітів наприкінці навчального року. У звіті вказувався об­сяг вивченого з кожного предмета матеріалу, підручники, за якими проводилося навчання, додавалися програми та відомості про ус­пішність. До звіту додавалися схвальні відгуки від батьків вихован­ця (учня) про роботу і добропорядну поведінку педагога.

Домашні наставники (наставниці) підпорядковувалися попечите­лям навчальних округів і губернським директорам училищ, які зо­бов'язані були наглядати за ними і при потребі надавати допомогу. Директори училищ мали у своїх канцеляріях послужні списки до­машніх наставників і домашніх вчителів, вчасно поповнювали їх не­обхідними відомостями і подавали у визначені терміни вищому ке­рівництву. Директорам же училищ повідомлялися, у засвідчених під­писами обох сторін "списках", різноманітні домовленості і зобов'язання гувернерів і батьків одних перед одними [173, с 2285-2291].

З 1 липня 1834 року на осіб, які влаштовувалися у приватні до­мівки для навчання чи виховання дітей без виданого Міністерством освіти свідоцтва, накладався штраф у розмірі 75 рублів. Аналогічно бралися і батьки, що допускали їх до своїх дітей. У разі повторно­го порушення штраф збільшувався до 150 рублів, і винних віддава-ли під нагляд поліції терміном на один рік, а іноземців висилали за °РДон. У разі нереєстрації законом передбачалося покарання: і гу-Рнєрів, і вчителів позбавляли визначених для них державою "пільг і переваг" [73, с. 941-942; 74, с. 579; 353, с. 10-13]. Пільги ж бу­ли Істотні:

Домашні наставники і вчителі чоловічої й жіночої статі звільня­лися від сплати подушного окладу.

Вони вважалися на дійсній державній службі у відомстві Мініс­терства народної освіти.

Домашнім наставникам, які пропрацювали на своїй посаді 25 ро­ків і підготували за цей період не менше трьох молодих людей,"зарахованих студентами до університетів Російської Імперії",присвоювалося почесне звання "заслужених",

Домашня наставниця або вчителька зі стажем не менше 20 роківотримувала переваги при вступі на державне утримання у "дімдля бідних дівиць шляхетного звання",

Домашні наставники (наставниці), домашні вчителі (вчительки) ічлени їхніх родин мали право на отримання одноразової держав­ної допомоги і пенсії в розмірі: для домашніх наставників (настав-ниць) -— 270 рублів на рік, для домашніх вчителів (вчительок) —160 рублів на рік. Одноразова допомога видавалася домашнімнаставникам і вчителям (наставницям і вчителькам), які прослу-жили від 10 до 20 років і за старістю чи немічністю не здатні булидовше виконувати свої обов'язки. Пенсії у розмірі половинногоокладу призначалися педагогам зі стажем 20-25 років. Повна пенсія надавалася педагогам зі стажем 25 і понад 25 років. Термі­ни ці скорочувалися при припиненні роботи через нездоров'я.

У разі смерті домашнього наставника (наставниці) чи домашньо­го вчителя (вчительки), їхнього осиротілого сина приймали надержавне утримання до пансіону при гімназії, а доньку влаштову­вали у відповідну званню виховну установу для дівчаток.

Домашні наставники І вчителі могли одержувати вчені званняпісля складання при університетах спеціально визначених іспитів.  
На іноземних громадян і осіб нехристиянського віросповідання

"переваги і пільги" не поширювалися [73, с. 942].

Гувернери і гувернантки, як уже зазначалось, виховували дітей не тільки в сім'ях, а й у пансіонах при гімназіях та училищах. Вони обіймали посади кімнатних наглядачів або гувернерів — помічників наглядачів "моральної і навчальної частини".

Гувернер — кімнатний наглядач опікувався п'ятнадцятьма вихо-1 ванцями. Призначали на цю посаду добропорядну людину, яка вільно володіла однією — двома іноземними мовами (бажано, французь­кою і німецькою). Кімнатні наглядачі зобов'язувалися здійснювати безперервний нагляд за вихованцями, перебуваючи з ними постійно: разом їли, спали у їхніх кімнатах, були присутні разом із дітьми на усіх заняттях, слідкували за вивченням уроків у другій половині дня. Кімнатні наглядачі виправляли мовленнєві помилки вихованців, навчали їх етикету, прищеплювали хороші смаки, а також слухали розмови дітей, щоб зрозуміти, наскільки ефективно відбувається формування особистостей у запрограмованому державою напрямі.

Кімнатні наглядачі вели спеціальний журнал, у якому зазначали­ся успіхи піднаглядних дітей у науці, їхні вчинки, риси характеру, старанність, охайність тощо.

Дії цих гувернерів визначала заповідь "бути поблажливими до пустощів, притаманних дитячому і юнацькому вікові, але жорстки­ми у важливих випадках." Суворі покарання, за інструкцією, нале­жало застосовувати по можливості рідше. Стимулюючим засобом у вихованні вважалося "шляхетне змагання". Воно полягало у тому, що дітей розподіляли за успішністю, за старанністю і поведінкою. Як засоби впливу допускалися усні догани, присоромлення, позбав­лення вищого місця у класі, запис імені винного вихованця на "чор­ній дошці" і залишення на кілька годин вдень у замкненому класі (після повідомлення батьків чи опікунів про покарання і його причи­ну). У разі неефективності зазначених заходів виправлення учнів 1-3 класів могли покарати різками. Старших вихованців за подібні про­вини і учнів 1-3 класів, на яких не подіяло навіть найсуворіше пока­рання, виключали з пансіону і з гімназії (чи училища), при якому містився пансіон [266].

Обов'язки гувернера як помічника наглядача моральної і нав­чальної частини були розроблені С. Чириковим і разом із циркуля­рами Міністерства народної освіти розіслані у навчальні заклади Ро­сійської Імперії [242]. Документ дає вичерпне уявлення про обшир спектра виховної діяльності гувернера і про вимоги до його педаго­гічної майстерності.

До обов'язків гувернера входило здійснення ретельного суворого нагляду за поведінкою вихованців під час занять і в позаурочний Час Головні завдання гувернера полягали у виправленні шкідливих звичок дітей, навчанні їх добропорядності, етикету, привчали "лю­бити корисне і добре". Формування означених якостей вважалося

неможливим без вкорінення у душах дітей "святої християнської ві­ри". Тому гувернер виховував у своїх підопічних "пошану до Бога, Святого Письма і Християнської церкви". Він наглядав, щоб під час вранішніх та вечірніх молитов, а також церковної служби вихованці стояли рівно, у визначеному для них порядку, молилися щиро і "ма­ли страх Божий". Гувернер зобов'язувався "спонукати дітей до цьо­го" власним прикладом і орієнтуватися не стільки на інтелектуальне сприйняття ними змісту релігійних повчань, скільки на пробудження почуттів.

Наступним обов'язком гувернера було патріотичне виховання учнів. Любов до Батьківщини трактувалася як невіддільна від без­межної відданості монарху. Отже гувернер переконував вихованців у важливості для кожної добропорядної людини схилятися перед об­разом царя, чиї "невсипущі піклування ведуть народ до благоденс­тва, а дітям дозволяють одержати відповідну їхньому суспільному стану освіту". Дітей запевняли, що найвищою благословенною Бо­гом чеснотою є віддати при потребі своє життя за царя І за Батьків­щину.

Дітям пояснювали, які величезні зусилля докладаються батьками кожного з них, щоб забезпечити їхнє "безхмарне" Існування у юно­му віці й щасливе майбутнє життя. Давалися настанови, як радувати і берегти батьків, як ставитися до них, коли ті постаріють. Вихован­ців навчали шанувати старших, піклуватися про молодших.

Одним із провідних пунктів морального виховання було форму­вання "правильного", передбаченого законом "для кожного свідо­мого громадянина", ставлення "до начальств". Мета визначалася такою інструкцією: "Діти завжди повинні відчувати глибоку повагу і вдячність до Міністра народної освіти, директора, наглядача, про­фесорів і до усіх тих, від кого отримують неоціненне багатство: прос­вітлення розуму і серця; повинні бути шанобливі, лагідні й покірні ".

Гувернер обов'язково був присутнім на уроках, спостерігаючи, щоб учні дотримувалися тиші, поводилися пристойно, не відволіка­лися від занять наукою.

Значної уваги надавали створенню сприятливого мікроклімату в дитячому колективі; привчанню вихованців налагоджувати міжосо-бистісні стосунки з ровесниками. Гувернер піклувався, щоб діти од­не з одним були ввічливими, лагідними, відвертими, доброзичливи­ми і ні в якому разі не ображали товаришів навіть словами. Винні

зазнавали суворого колективного осуду, їх примушували просити В;іибачення у ображеного в присутності усіх однолітків. Помічник підглядача відповідав за збереження між дітьми добропорядних сто­сунків, дотримування вихованцями помірності й тиші під час їжі, пірогулянок, ігор, купання, "так щоб начальники і відвідувачі у будь-яску мить знайшли в установі взірцевий лад".

Гувернер застерігав дітей від непристойних і неетичних вчинків, використовуючи методи переконання, пояснення, звернення до пірикладів. Про найменші вияви непослуху він повідомляв нагляда-чіа, і це загрожувало вихованцеві покаранням. Гувернер суворо наг­лядав, щоб ранком та після вечірньої молитви жодна дитина не по­кидала своєї кімнати, дотримувалася тиші, використовувала вільний чіас для корисних справ (читання дозволених книг або повторення уроків), не заважала іншим, підтримувала чистоту у своїй кімнаті.

На помічника наглядача лягала турбота про здоров'я підопіч­них. Він контролював, щоб спальні завжди були провітрені, а тем­пература у дитячих кімнатах утримувалася оптимальною для кож­ної пори року. Гувернер вимагав від вихованців чисто, охайно вдя­гатися; чисто вмиватися і мити руки; ретельно стежити за своєю зіачїскою та ін. [242].

Представлений матеріал дає зрозуміти, що робота гувернера до 1917 року в сім'ї чи у пансіоні означала фактично повну відмову від особистого життя, "принесення себе в жертву" справі виховання чу­жих дітей. Це був нелегкий і часто невдячний спосіб забезпечити со­бі прожитковий мінімум. Відомі російські та українські педагоги і суспільні діячі піддавали детальному аналізу педагогічну діяльність гувернерів і, визнаючи істотне значення цих людей для справи вихо­вання юних громадян, прагнули поліпшити соціальне і матеріальне становище домашніх наставників.

V XIX — на початку XX століття у Російській Імперії гувернерс-"їво вважалось одним з пріоритетних напрямів педагогічної практи­ки Й контролювалось не тільки Міністерством народної освіти, яке %ло створене у 1802 році, а й особисто царем і представниками цар­ської родини [351, 352, 353].

Відомий російський вчений П. Ф. Лесгафт довів, що до моменту **Вступу** до першого класу (в 5-7 років у XVIII столітті й у 9-10 ро-8(18 У XIX столітті) у дитини вже завершується формування Індивіду­ального типу поведінки, який у процесі всього подальшого життя

майже не коригується і через призму якого індивід сприймає довкіл­ля й самого себе [140, с. 3].

Якщо обмежитись навіть цими відомостями, стає зрозуміло, що гувернер (домашній наставник) чи домашній вчитель, під чиїм впли­вом діти перебувають тривалий період і чия педагогічна діяльність виступає як один із важливих факторів домашнього виховання, мо­жуть істотно поліпшити чи погіршити якість підготовки до доросло­го життя молодих громадян країни.

Для глибшого розуміння ситуації проаналізуємо ряд постанов, наказів, циркулярів, виданих царем та Міністерством народної осві­ти у XIX столітті в Російській Імперії. Численні проблеми, порушені у цих документах, законодавчо регламентувались і у XVIII столітті, але найбільш повно й чітко були врегульовані й систематизовані з 1 липня 1834 року [173, с. 2282-2283].

З 1834 року пріоритетною турботою уряду стала боротьба із за­силлям в Російській Імперії іноземців та іноземної культури. Як уже зазначалося, часто малоосвічені, без спеціальної педагогічної підго­товки Іноземці не могли забезпечити дітям ні високого рівня знань, ні відповідного виховання. П. Ф. Лесгафт, узагальнюючи свої спос­тереження, писав, що вчитель чи вихователь-іноземець навчає росій­ських дітей шанувати неросійських кумирів (Наполеона, Людовіка та ін.), нав'язує думку, що, наприклад, Париж — найкраще місто на землі чи Німеччина — найкраща країна. Дитину повністю відрива­ють від рідного грунту: не привчають помічати красу Батьківщини, рідного міста, рідної природи. Виховується манкурт — ні патріот і ні громадянин. Діти часто навіть не володіють рідною мовою. Фактич­но, у такій ситуації держава своїм невтручанням знищує власне май­бутнє [140, с. 34].

Реакція тогочасного російського уряду може послугувати уроком патріотизму й турботи про майбутнє держави для нас — нинішніх українців, які опинились у схожій ситуації. Боронячи національні (тоді російські) інтереси, імператор видає ряд циркулярів щодо: 1) допуску до роботи з дітьми тільки висококваліфікованих спеціа­лістів; 2) обмеження кількості гувернерів-іноземців; 3) здійснення контролю за змістом і характером діяльності домашніх наставників та вчителів; 4) підсилення національного характеру виховання; 5) підготовки вітчизняних педагогічних кадрів для домашнього ви­ховання дітей [173, с. 282; 343; 346; 348; 359].

Наприклад, "Циркуляр про засоби загальної перестороги стосов­но іноземців обох статей, що допускаються до різних посад у колі домашнього виховання" від 2 квітня 1834 року має наступний зміст: "Ми впевнені, що батьківська ніжність і здоровий глузд люб'язніших вірнопідданих наших цілком відкривають їм усю важливість і ко­ристь цих заходів; що кожний істинно російський батько розділить нашу турботу про збереження юних сердець від вражень, протилеж­них вірі, моральності й народному нашому почуттю. ...по всій Імпе­рії суворо забороняється приймати у сім'ї дворян, чиновників, куп­ців іноземців обох статей, які не отримали атестатів від російських університетів на учительські, наставницькі чи гувернерські звання і не мають свідоцтв про моральність і поведінку, що вимагаються Указом від 12 червня 1831 року, з тим, щоб при порушенні цієї пос­танови відповідальність за законами була віднесена як до особи батька, що прийняв у свій дім іноземця без атестата, так і до особи останнього, який протизаконно виконує обов'язки..." [343].

Зрештою, 18 березня 1848 року в'їзд іноземних вчителів і вихова­телів взагалі був тимчасово припинений, оскільки царський уряд бо­явся розповсюдження в Імперії революційних ідей з Європи [67; 173, с. 2283-2285; 353].

Законодавчі акти визначають коло осіб, які мали право навчати й виховувати дітей у домашніх умовах. Подавали чіткий перелік нав­чальних закладів, випускникам яких з одержанням атестата чи дип­лома без додаткових іспитів дозволялося займати посади домашніх наставників і вчителів [173, с. 2283; 347].

Циркуляром Міністерства народної освіти № 4226 від 17 квітня 1835 року особам, належним до духовного сану, заборонялось зай­матись домашнім навчанням і вихованням, "поки вони у цьому сані перебуватимуть". Але висока оцінка урядом ролі духовенства у справі навчання й виховання законослухняних громадян привела до внесення до законодавства змін: "... ніщо не забороняє священикам і Дякам, окрім навчання дітей Закону Божого, у вільний час займатись початковим навчанням у сім'ях" [173, с. 2283; 353, с. 80].

8 січня 1835 року виходить циркулярна пропозиція Міністерства народної освіти "Про незаборону службовцям чиновникам вступати в звання домашніх наставників чи вчителів". Чиновниками різних ВіДомств з дозволу їхнього керівництва дозволялось складати перед­бачені законодавством іспити на звання й займатись навчанням і вихованням дітей в сім ях у вільний час та після виходу у відстав. ку [344].

Домашнім наставникам і вчителям, окрім вказаних у свідоцтві з. гальноосвітніх предметів, дозволялось, за бажанням батьків, навч, ти дітей "мистецтвам і художествам" [173, с. 2285].

Видаються циркуляри "Про відмінності звань, встановлених осіб, які виховують дітей у приватних домівках", "Про вигоди й п реваги, що надаються тим із російських підданих, які отримую' право виховувати дітей у приватних домівках", "Правила для спеі альних іспитів на звання вчителя повітового училища і домашн вчителя й учительки", а також "Про відповідальність за порушенн: вищезазначених постанов [173, с. 2285, 2288, 2287, 2290-2291].

Важливим параграфом при оформленні документів і дозволу пра| цювати домашнім наставником (гувернером) чи вчителем постав вимога "благонадійності". Попечителем навчального округу надс лався спеціальний запит до поліцейського управління (секретни циркуляр від 5 грудня 1879 року). Іноземці мусили представлят схвальні свідоцтва від російських місій у тих державах, звідки вон прибули [343, 346, 348]. Уряд понад усе остерігався розповсюдженн. "шкідливого спрямування" поглядів. Зокрема, на накладення забо рони на в'їзд у країну іноземних гувернерів відчутно вплинула рево люційна ситуація у Західній Європі [351].

Вимагались також чесність, порядність, відсутність компромету ючих зв'язків у педагога. За переконаннями можновладців, порядно го, духовного громадянина могли виховати тільки порядні, духовні дорослі члени суспільства.

Прагнення уряду зберегти єдиною імперською релігією право­славне християнство диктувало ряд циркулярів стосовно вірословіда-| ння домашніх наставників і вчителів. З 16 грудня 1839 року від педа-| гогів, які сповідували іншу віру, при видачі свідоцтв на право до-І машнього навчання брали підписки в тому, що, навчаючи дітей православного віросповідання, вони не будуть прищеплювати їм правил, які суперечать Православній Східній церкві, "під загрозою передачі їх (педагогів) до суду як спокусників" [67, с. 819; 354].

Від кожного претендента на звання гувернера чи домашнього вчителя від 28 листопада 1839 року вимагалося свідоцтво про належ-і ність до віросповідання. Цим же циркуляром, за розпорядженням ім-| ператора, заборонено допускати до будь-якої педагогічної роботи

розкольників: "Государ Імператор, вважаючи, що як основою вихо­вання юнаків повинні бути істинні правила релігії, то з цього самого постає, що розкольник, заблудший в понятті про віру, не може бути вчителем, а тому Височайше повеліти зволив: ... щоб від учбових місць І начальств не видавались розкольникам дозволительні акти на право навчати дітей" [345].

Циркуляром від 29 червня 1839 року розв'язувалось питання " .. про те, у якому віці потрібно удостоювати звання домашнього вчителя і вчительки". Вказувалось, що достатньо осіб за рівнем сво­їх знань навчальних предметів і мов могли б виконувати обов'язки домашніх вчителів, але не мають на це права через молодість та не­досвідченість. Відповідно, юнакам дозволялось працювати домаш­німи вчителями чи наставниками з 18 років, а дівчатам — з 17-літ-нього віку [352].

Дл-і гувернерів публікували спеціальну педагогічну літературу. Так, для домашніх наставниць існував спеціальний журнал "Гувер­нантка". Про нього згадується в "Енциклопедичному словнику" І. Є. Андреєвського, К. К. Арсеньєва і Ф. Ф. Петрушевського. В ньо­му зазначається, що "Гувернантка" — періодичне видання для осіб, які займаються вихованням; видавалось у Санкт-Петербурзі у 1862 році; редакторами-видавцями були АгнІя Мамишева й Зоя Травлин-ська; вийшло 6 номерів журналу [73, с. 219; 263].

У 1870 році була заснована Московська спілка виховательок і вчительок. При ній містилися: рекомендаційна контора для гувер­нанток та гувернерів, притулок для тих, хто шукав місце, дешеві квартири, бібліотека, педагогічний музей, педагогічні курси, приту­лок для пристарілих гувернанток, пенсійна каса [361, с. 17].

Як бачимо, на межі XIX і XX століть вітчизняна педагогічна на­ука стояла на високому рівні й одним із провідних напрямів свого розвитку визначала теорію і практику родинного виховання. Твор­чо опрацьований, адаптований до сучасних умов досвід доцільно ви­користати як істотне доповнення до існуючої нині практики удоско­налення системи родинного виховання в Україні.

XIX

Відомості про стан зарубіжної і вітчизняної педагогіки у XIX сто­літті, що дійшли до нас, дозволяють зробити наступні висновки.

століття можна вважати століттям розквіту гувернерства як системи домашнього виховання й навчання. Інтенсивно розвиваються традиції, започатковані у XVIII столітті в Німеччині. Працювати гувернерами дозволяється тільки дипломованим спеціалістам. Доку­мент (диплом чи свідоцтво) видавався за результатами складання спеціальних іспитів (екстерном чи випускних у навчальному закладі). Ідея державного контролю усіх ланок освіти одержала у XIX століт­ті небувалого раніше розмаху. Особливо це стосується Російської Ім­перії, правляча верхівка якої панічно боїться розповсюдження рево­люційних ідей з Європи й підвищення національної свідомості неро­сійських народів. Гувернерство перетворюється на органічну складову Імперського освітньо-виховного механізму. Приймаються закони, якими передбачено майже абсолютний контроль системні домашнього виховання й навчання. Така всеохоплююча регламен­тація, мета якої — обернення гувернерства на важіль реалізації дер­жавної політики шляхом програмування певним чином домашнього] виховання молодого покоління, може розцінюватись як наступний —1 десятий період розвитку гувернерства. Для цього періоду характер-І но; диктатура держави, повне приєднання системи домашнього ви-І ховання й навчання до державної освітньої системи, публікація дос-І татньої кількості науково-методичної літератури для домашніх нас-І тавників і домашніх вчителів.

1.4. Функціонування гувернерства І

у XX — на початку XXI століття

Посилений інтерес до освіти, що спостерігався у XIX столітті, пе­реходить у століття XX. Педагогіка XX століття активно вивчає дос­від попередніх епох, намагається застосувати найбільш прогресивні здобутки педагогічної теорії Й практики у нових умовах. Для кінця XIX — початку XX століття характерні дві провідні ознаки: 1) глиЧ боке наукове обґрунтування вже Існуючих у педагогіці течій; 2) ек­лектизм — спроби поєднати різні, часто протилежні педагогічні нап­рями, ідеї, системи. На зламі ХІХ-ХХ століть розвиваються чотири провідні течії, які стали своєрідним продовженням основних напря­мів педагогіки XIX століття. Це "вільне" виховання, індивідуаліс­тична педагогіка, педологія з експериментальною педагогікою, соці­альна педагогіка.

"Вільне" виховання кінця XIX — початку XX століття брало за І основу психологічну течію І проголошувало такі ідеї. В організації "вільної" школи повинні брати активну участь самі учні та їхні батькИ. Навчання має базуватись винятково на інтересі дитини. Осно­вою для навчання повинні становити: 1) індивідуальний підхід до ді­тей; 2) взаємна довіра й симпатія вчителя та учня. Вчителеві дозво­ляється на власний розсуд обирати методику викладання.

Прибічники "вільного" виховання спробували наблизити шкіль­ну систему до умов домашнього навчання. Клас являв собою невели­ку групку учнів. Для них вчитель добирав методику, за якою опти­мально засвоювали навчальний матеріал саме ці діти. Навчальні дисципліни обирали батьки учнів спільно з, учнями, враховуючи схильності дітей. У "вільних" школах не Існувало ні домашніх зав­дань, ні обов'язкового відвідування занять. Учні не зобов'язані були навіть пам'ятати, що вивчають у класі. Не застосовувались нагоро­ди й покарання. Не було дипломів, атестатів, іспитів. Ідеалізувалась дитина як суб'єкт навчального процесу. За переконанням теоретиків "вільного" виховання, дитина — природжений дослідник, тому вона змалку прагне до знань. Якщо її зацікавити навчанням, вона "рвати­меться" до школи, вчитиметься самостійно вдома. Тому пробудити інтерес до якоїсь галузі знань значно важливіше, аніж дати учневі ос­нови знань з цієї галузі.

"Вільне" виховання засноване на індивідуалізації підбору нав­чального матеріалу й методів навчання у межах класу. Відкидають­ся будь-які шаблони, загальні програми, послідовність викладу ма: теріалу. У кожного учня власна програма, яка відповідає його інте­ресам. Вона постійно коригується з метою якнайповнішого задоволення цікавості дитини. Прихильники "вільного" виховання вважали, що як немає у світі двох однакових людей, так не повинно існувати й двох однакових шкіл і програм [161, с. 271-276].

Основоположником Індивідуалістичної педагогіки був Гільде-бранд. Він розробив особливу теорію щодо викладання рідної мови. Його ідеї узагальнив і пристосував до виховання й освіти загалом його учень ЛІнде. За цією теорією почуття і фантазія — головні за­соби впливу вчителя й вихователя на дитину.

Індивідуалістична педагогіка хотіла бачити результатом вихо-вання Цілісну особистість. На шляху досягнення вказаної мети зміст авчального матеріалу визначався як байдужий. Важливо тільки, |°б він сприяв пробудженню у маленької людини найрізноманіт-'Ших сил. На першому плані в індивідуалістичній педагогіці пере­дає особистість наставника, тому до педагога висувались істотні

вимоги. Насамперед численні духовні здобутки народу, людства Й педагогічної науки повинні стати невід'ємною частиною особистос-' ті наставника. По-друге, вихователь і вчитель сам повинен бути: зразком у тому, чого хоче навчити вихованця. Форми навчання — діалог і практика, чи "викладально-зображувальне навчання".

Фактично Індивідуалістична педагогіка виступала як продовжен­ня й подальший розвиток теорії "вільного" виховання. Найбільш крайнього виявлення ці ідеї досягли у Гурлітта. Мріючи про перео­цінку всіх цінностей і відкидаючи під впливом Ф. Ніцше християн­ську мораль, він обирає за мету виховання повний розвиток суверенної особистості, яка не визнає над собою ніякої влади. Оскільки повна Індивідуалізація у школі неможлива, Індивідуалістична педагогіка орієнтувалась переважно на систему домашнього навчання й вихо­вання [161, с. 276-278].

Педологія з експериментальною педагогікою були спрямовані на нове наукове обгрунтування педагогіки, яке б відповідало тогочас­ному рівню розвитку тісно пов'язаних з педагогікою наук: біології, медицини, філософії та ін.

Педологія — в буквальному розумінні слова — наука про дітей, фактично — синтез психологічних, анатомо-фізіологічних, біологіч-1 них, соціологічних концепцій психічного й фізичного розвитку дітей і молоді. Поява педології зумовлювалась проникненням у психоло­гію й педагогіку еволюційних ідей та розвитком прикладних галузей цих двох наук.

Основоположником педології вважають американського психо­лога С. Холла, який у 1899 році в Чикаго заснував педологічну лабо­раторію. На початку XX століття педологія поширюється в країнах Європи. Педологічні дослідження проводили Е. Мейман — у Німеч-чині; А. Біне — у Франції; В. М. Бехтерев, О. П. Нечаєв, Г. І. Росолі-мо — у Росії та ін. О. П. Нечаєву належала ініціатива відкриття пер- ] шої в Російській Імперії педологічної лабораторії в Соляному Міс- і течку у Петербурзі.

Детальне вивчення вікових психологічних особливостей дитини дозволяло застосовувати знання на практиці. У цьому полягала по­зитивна роль педології. Разом з тим, педологія базувалась на виз­нанні фаталістичної зумовленості долі дитини біологічними й соці­альними факторами впливу спадковості й середовища, що розгляда­лись як незмінні. Провідним способом вивчення дітей вважались

тестові випробування, за допомогою яких виявляли "розумовий вік" а 'коефіцієнт інтелектуальної обдарованості".

В Україні після 1918 року педології надавалось надмірного зна­чення. Перебільшення ролі педології завдало відчутної шкоди освіт-ньо-виховній системі. Як наслідок, уряд вдався до інших, не менш шкідливих крайнощів: педологію було піддано нищівній критиці і взагалі заборонено постановою ЦК ВКП(б) від 1936 року. Критика заперечувала усе позитивне, зроблене педологією, і, зрештою, приз­вела до недооцінки проблеми вікового розвитку й вікових особли­востей, що спричинило шкідливі тенденції в функціонуванні радян­ської педагогіки та психології.

Педологія виникла й існувала як синтез психологічних і педаго­гічних досліджень, але в цілому мала теоретичну орієнтацію. Тому в ■гувернерстві педологічні методи досліджень не застосовувались.

Наприкінці XIX століття постає, а на початку XX — інтенсивно розвивається експериментальна педагогіка. її методи мають багато спільного з педологією. Водночас існує суттєва відмінність. Експе­риментальна педагогіка була практично орієнтована, розв'язувала педагогічні проблеми, виходячи з інтересів дитини, і як психолого-педагогічну лабораторію використовувала школу.

Засновником експериментальної педагогіки став німецький педа­гог і психолог Е. Мейман. Він намагався синтезувати різні психоло­гічні концепції розвитку дитини, її здібностей, успішності навчання й покласти їх в основу теорії й практики виховання кінця XIX — по­чатку XX століття.

Яскравим представником експериментальної педагогіки став ні­мецький педагог В. А. Лай. Словесному навчанню, яке панувало у XIX столітті, він протиставив "педагогіку дії". Виходячи з положень біології, вчений зводив роль виховання й навчання переважно до ви­роблення у дітей рухових реакцій. Головна увага в "школах дії" зверталась на драматизацію, ліплення, малювання, моделювання. »■ А. Лай був прихильником виховання у дітей "німецького духу" та релігійності. Теорія В. А. Лая відігравала певну позитивну роль в по­доланні надмірного вербалізму в навчанні [50, с. 186-187, 204, 255, 269> 328; 161, с. 278-280].

Якщо "вільне" виховання було наближеним до психологічної те-п;То педологія з експериментальною педагогікою спираються як на еі> так і на природничо-наукову течію. Дослідники вважають, що бони навіть ближчі до другої, тому що опираються на експеримент] Експериментальна педагогіка активно застосовувалась і застосовує ється в гувернерстві.

На межі XIX і XX століть з'являється нова педагогічна течія, яка породжує спеціальний термін — "соціальна педагогіка". Основопо-І ложником соціальної педагогіки став німецький педагог і філосога П. Наторп. П. Наторп основне завдання соціальної педагогіки вба-і чав у виявленні найсприятливіших для виховання людини соціаль^ них умов і визначенні шляхів громадянського виховання. Свої педаЛ гогічні погляди з цього приводу П. Наторп виклав у двох творах;! "Соціальна педагогіка" І "Філософія й педагогіка". Упродовж XXI століття соціальна педагогіка перетворилась на одну з провідних дагогічних галузей. Одним із напрямів досліджень соціальної ^ гогіки стало гувернерство [174; 278, с. 14].

На зламі ХІХ-ХХ століть у переважній більшості європейським країн поширюються педагогічні ідеї соціалізму. Наприкінці XIX стої ліття економічний фактор домінує над політичним, що цілком приї родно, бо економічні відносини є основою для відносин політичних-Тогочасній науці притаманний космополітичний характер. Цим двома положеннями (домінуванням економічного фактору Й космо\* політизмом) і визначалась соціалістична педагогіка.

Соціалісти вірили, що світ прямує до такого ладу життя, коли л дина позбудеться права власності, засоби виробництва і матеріаль блага належатимуть суспільству, праця перетвориться на загальн повинність, а гармонійне виховання і розвиток особистості стануті доступними широким народним масам. Для цього необхідні повна свобода слова, совісті, друку, зібрань і спілок.

На науку Й школу соціалісти дивились як на один з видів вироя ництва — "інтелектуальне виробництво". Найбільш відомими з ідя ологів соціалістичної педагогіки на початку XX століття буЛ К. Маркс, К. Цеткін, Дж. Ст. Мілль [161, с. 287-288]. Прибічники со] ціалістичної педагогіки виступали за повну ліквідацію гувернерства як системи навчання й виховання "обраних".

Безпрецедентний за масштабами політичний переворот, що від! бувся в Росії у жовтні 1917 року, більш як на 70 років розділив свії на два ворожих табори: капіталістичний і соціалістичний. Аренон політичної боротьби стає, зокрема, й педагогічна теорія і практика Освітньо-виховна система перетворюється на засіб могутньої ідея

логічної підготовки молодого покоління до захисту суспільного ла­ду своєї держави. В країнах капіталістичної орієнтації гувернерство зберігається, але втрачає колишнє пріоритетне значення в житті знатних родин. Провідною формою організації освітньо-виховного процесу XX століття стає виховання у колективі, адже саме через ко­лективні форми впливу на дитину легше виховати у неї бажані для держави переконання, якості, життєву позицію. В соціалістичних країнах будь-які педагогічні течії, ідеї, орієнтації, окрім соціалістич­ної, визнаються ворожими й переслідуються. Гувернерство заборо­няється. Невдовзі виявляється, що повністю обійтися без нього не­можливо. Тоді з'являються окремі, санкціоновані державою видо­змінені форми функціонування гувернерства. Таким чином, стан гувернерства у XX столітті оптимально розглядати за двома напря­мами: 1) гувернерство в капіталістичному світі; 2) гувернерство в со­ціалістичних країнах. Спочатку доцільно проаналізувати стан гувер­нерства в країнах капіталістичної орієнтації, де педагогіка у XX сто­літті продовжувала розвиватись еволюційним шляхом.

XX століття в світовому масштабі характеризується посиленими пошуками шляхів розвитку освіти й виховання на новому, більш ефективному рівні. Педагогіка активно використовує на практиці надбання психологічної науки [328, 330, 334, 335, 336, 337, 338, 339], досліджує проблеми морального виховання дитини в умовах стрім­кого, прискореного темпу життя [331, 333], розглядає питання фізич­ного виховання та питання впливу неправильного виховання на по­ширення наркоманії [327], вивчає особливості економічного вихо­вання особистості [326]. Однією з головних проблем, яку намагались оптимально вирішити у країнах капіталістичної орієнтації, було розв'язання питання здійснення індивідуального підходу в освітньо-виховному процесі шляхом впровадження гувернерських методик у практику загальноосвітньої школи. Чи не найбільше нововведень у цьому плані виникає в Сполучених Штатах Америки.

Широке розповсюдження дістає "Батавія-план", автором якого °УВ керівник шкіл м. БатавІя Дж. Кеннеді. "Батавія-план" являв со-ою систему організації навчально-виховної роботи у школі, згідно Як0' кожен викладач використовував для класних занять лише поло­вину навчального часу, а другу відводив для індивідуальних самос-•иних занять учнів під його наглядом. Система була спробою поєд-ати колективне навчання з кращими здобутками гувернереького ін-ДивіДуального навчання [50, с. 37]. У м. Долтон у США на початку XX століття вперше застосували 1 систему, засновану на принципі індивідуального навчання — "Дол- І тон-план" (чи більш поширена назва — "Дальтон-план"). Ця систе- І ма, як і "Батавія-план", орієнтувалась на наближення шкільного нав- 1 чання до індивідуального, гувернерського. При цій системі учень одержував від педагога завдання, виконував його самостійно і, завер- ] шивши роботу, звітував вчителеві. Учням надавалась повна свобода у виборі занять, черговості вивчення навчальних предметів, у вико- ] ристанні свого робочого часу. Річний обсяг навчального матеріалу 1 розбивався на місячні розділи, які, у свою чергу, поділялись на що-1 денні завдання. Учні працювали в окремих кабінетах-лабораторіях, зід чого походить іще одна назва системи — "Лабораторний план", І Методика дозволяла пристосувати темп навчання до індивідуальних 1 можливостей дітей, привчаючи їх до самостійності, розвиваючи ініці- 1 ативу, спонукаючи до пошуку раціональних методів роботи, форму- І ючи почуття відповідальності за виконання завдань [50, с. 83].

Ще одна система індивідуалізованого навчання "Келлер-план"^\_] розроблена американським педагогом і психологом Ф. С. Келлером^і дістала найбільшого поширення у вищих навчальних закладах І США, але подекуди застосовувалась і в загальноосвітній школі. Ос- і новні ознаки "Келлер-плану": орієнтація на повне засвоєння змісту 1 навчального матеріалу, включаючи вимогу засвоєння попереднього 1 розділу як обов'язкову умову переходу до наступного; індивідуальна І праця учнів у властивому кожному з них темпі; використання лекцій І тільки з метою мотивації й загальної орієнтації учнів; застосування І друкованих матеріалів; поточне оцінювання засвоєння учнями ін-1 формації за розділами курсу [50, с. 159].

Наступна система персоналізованого підходу до учня — "Кем-1 бридж-план". Назва походить від назви міста Кембриджа у штаті 1 Масачусетс, де вона розроблялась ряд років і на початку XX століт-1 тя знайшла масове застосування. Система полягала в тому, що учні, здатні засвоїти курс елементарної школи прискореним темпом, діс тавали можливість закінчити дев'ятирічний курс навчання за 8 чи 7 років. З цією метою комплектувались невеликі групи учнів з при- близно однаковим рівнем знань і темпом навчання. Дозволялось пе-1 реведення з групи в групу не лише наприкінці, а й у середині нав-1 чального року. Окремі учні при цьому могли вивчати різні предмети в різних навчальних групах [50, с. 159]. Дитина не почувала себе час-ткою колективу, але перебування серед інших учнів привчало її по­рівнювати свої успіхи з успіхами оточуючих, створювало умови для повсякденного спілкування.

формування неповторної\_особистості намагалась досягти в ро­боті з дошкільниками відомий італійський педагог М. Монтессорі. її методика характеризується трьома провідними положеннями: 1) ви­ховання повинне бути вільним; 2) виховання повинне бути індивіду­альним; 3)виховання повинне спиратись на результати спостережень за дитиною.

Методика М. Монтессорі базується на природному фізіологіч­ному й психічному розвитку дитини і орієнтується на формування м'язів, виховання почуттів та розвиток мислення. Це триєдине зав­дання вирішується шляхом цілеспрямованої організації оточення дитини, використання спеціально пристосованих дидактичних ма­теріалів.

Система виникла на межі XIX і XX століть, а вже у 20-ті роки XX століття застосовувалася в дошкільних установах та системі родин­ного виховання не тільки у країнах Європи, а й у США, Канаді, Ін­дії, Японії. В Україні та Росії система М. Монтессорі активно прак­тикувалась до 1917 року. З початку 30-х років у нашій країні ідеї М. Монтессорі були заборонені як буржуазні й реакційні, несумісні з новою системою виховання [165].

В більшості країн з середини, а в деяких — з початку XX століт­тя діти після закінчення початкової школи, приблизно у віці 10-12 років, за результатами тестування й показниками успішності розпо­діляються між трьома типами шкіл чи навчальних потоків.

Перший, найпрестижніший тип, — повна середня школа (грама­тичні школи в Англії, ліцеї у Франції й Італії, гімназії у Німеччині та ін.). Ці навчальні заклади вирізняються найвищим рівнем теоре­тичної освіти й цільовою установкою на підготовку до навчання у вищій школі.

Другий тип — середня школа (чи коледж). Теоретичний рівень освіти тут нижчий, аніж у повних середніх школах, акцент робиться а прикладні знання. Ця школа призначена для учнів, які у перспек-в> стануть працівниками так званої "середньої ланки".

ретій тип — практична освіта — відкриває молодій людині ях безпосередньо на виробництво або в систему промислового чи МеРШйного навчання.

В частині країн, таких як США, школа єдина, але представлена трьома навчальними потоками (академічним, загальноосвітнім ' професійним), які ідентичні вищезазначеним трьом типам шкіл.

Індивідуалізації навчально-виховного підходу до дитини сприяє мережа численних приватних шкіл, часто спеціалізованих. Такі шко-ли мають комфортабельні навчальні корпуси, добре обладнані клас-ні кімнати, лабораторії, бібліотеки, спортивні зали. Тут працюють ретельно відібрані висококваліфіковані педагоги. НаповнкХваність класів удвічі-утричІ менша, аніж у державних школах. В результаті приватні школи забезпечують вищий рівень знань порівняно з дер-, жавними.

Приватні школи виконують і репетиторську функцію. Жорсткий відбір учнів у державних школах при розподілі їх за здібностями наї три потоки може не влаштовувати батьків, які прагнуть дати своїй і дитині вищий рівень освіти. В такому разі дитину віддають до спе-| ціалізованої комерційної школи, призначеної для посередньо всти-І гаючих учнів. Напрям навчання дитини у них визначається винятко-І во згідно із бажанням батьків. Відсів через неуспішність у корекцій-] них школах не практикувався. Не було й вікових обмежень.! Педагогічний персонал приділяє багато уваги індивідуальній роботі] з дітьми. Як наслідок, учня "доводять" до атестата зрілості і йому] відкривається шлях до вищого навчального закладу [158, с. 95].

У XX столітті, порівняно з XIX, у капіталістичних країнах відчуті но розширилась мережа шкіл для дітей з фізичними та розумовими! вадами.

Формуванню неповторної індивідуальності дитини у розвинених капіталістичних країнах підпорядкована вся шкільна система. Уч-І ням присвоюються звання: "кращий учень тижня", "кращий матема-І тик школи" та ін. У багатьох школах практикується визначення по­рядкового місця дитини у класі відповідно до її успіхів у навчанні Й] поведінці. Адміністрація шкіл щороку присвоює дітям "звання":! "перший", "третій", "дванадцятий" учень, — чим стимулює їх до! самовиховання, самоосвіти, невпинної роботи над власним само­вдосконаленням. Батьківські й опікунські асоціації та представники) місцевої влади видають спеціальні подарунки чи грошові премії уч­ням — переможцям предметних олімпіад (конкурсів), а також наго-; роди за успіхи у навчанні та "вияв видатних моральних якостей". Усі ці заходи привчають дітей до конкуренції, боротьби за перше місце,

за досягнення високого становища в ієрархічній соціальній піраміді

суспільства [158, с. 223].

У кожній школі працює психолог чи кілька психологів, які нада­ють індивідуальну й групову допомогу учням, батькам, вчителям.

При школах діють численні гуртки й секції (математичні, теат­ральні, музичні, спортивні та ін.), орієнтовані на розвиток індивіду­альних здібностей та інтересів учнів.

Індивідуалізований виховний підхід у розвинених капіталістич­них країнах, як І навчальний, будується з урахуванням кращих здо­бутків гувернерської практики. Великого значення надано форму­ванню чоловічого стереотипу поведінки у хлопчиків і жіночого сти­лю поведінки у дівчаток.

У XX столітті активна емансипація та кардинальні зміни мораль­них норм (визнання за норму дошлюбних та позашлюбних інтимних стосунків, громадянські шлюби та Ін.) поставили під загрозу існу­вання сім'ї — головної структурної одиниці суспільства. Виростаю­чи у неповній сім'ї, лише з матір'ю, хлопчики здебільшого перейма­ють жіночий тип поведінки, жіночі манери вияву емоцій, стиль спіл­кування. Часто, будучи єдиною дитиною, переважно хворобливою (внаслідок несприятливої екологічної ситуації в планетарному мас­штабі), хлопчик до досягнення повноліттяТтеребуває під посиленою опікою матері. В результаті цього виростає чоловік, не здатний до прийняття самостійних рішень, безініціативний, безпорадний, що не вміє піклуватись про близьких людей, а лише привчений приймати їхню опіку Й турботу. За таких умов, усвідомлюючи, що чоловіки здебільшого не можуть стати для них опорою у житті, та копіюючи матір, дівчатка часто перетворюються на "залізних леді" — само­стійних, рішучих, практичних диктаторів. Фактично, жінка й чоло­вік у сім'ї починають виконувати не властиві їм функції: Лінка керує, чоловік підкоряється; жінка опікає, чоловік приймає опіку. Така неприродність призводить до розпаду сім'ї, і наступне покоління ді­тей знову виховується без батьків. Виникає замкнене коло.

Уже у 50-60-х роках XX століття у капіталістичних країнах на Державному рівні порушується зазначена проблема. При школах створюються клуби для дівчаток І клуби для хлопчиків. У клубах на спеціальних заняттях дівчаток готують до раціонального ведення Домашнього господарства: навчають шити, готувати їжу, доглядати 3^ Домівкою. Дівчаткам допомагають індивідуально підібрати фасони

одягу, які їм пасують, прикраси, косметику. Психологи знайомлять дівчат зі специфікою спілкування з майбутнім чоловіком, з майбут­німи дітьми, з основами ділового спілкування. Для дівчаток вида­ються журнали з порадами спеціалістів стосовно різних життєвих проблем, актуальних для певної вікової групи.

Для хлопчиків створені аналогічні клуби, у яких їх готують до життя як майбутніх чоловіків, навчають, як зробити кар'єру, зароби­ти солідний капітал, виконати ту чи іншу чоловічу домашню роботу.

Індивідуальну допомогу дітям у розвинених капіталістичних кра­їнах надають соціальні служби — розвинена і поставлена на прак­тичну основу соціальна педагогіка. Існують цілеспрямовані форми допомоги дітям, які постраждали від жорстокого поводження бать­ків, дітям — жертвам сексуального насилля та ін. Поширені центри планування сім'ї й сімейного виховання. Діє служба допомоги сім'ям, які мають дітей [279, с. 14].

Якщо мати-одиначка чи вдова виховує хлопчика, вона за незнач­ну плату чи безкоштовно запрошує у вихідні дні на 2-3 години чоло­віка — працівника соціальної служби чи парафіянина своєї церкви, який виступає в ролі гувернера: спілкується грається, гуляє, майструє, рибалить тощо з її сином. Така допомога організовується з метою формування у хлопчиків чоловічого стереотипу поведінки [66].

У Франиії. якщо жінка, що має дитину дошкільного віку, вихо-| дить на роботу, то держава бере па себе витрати, пов'язані з опла­тою дошкільного закладу або няні (якшо мати хоче, щоб дитина ви-' ховувалась вдома). Виховательку для дитини можна запросити до-) дому також у Великобританії, Фінляндії та інших країнах. У Данії 1/5 частину вихователів дошкільних закладів та соціальних служб складають чоловіки. Саме їм переважно доручається виховання ді­тей з неповних сімей [211, с. 131, 137; 279, с. 74; 329].

Розвинені країни намагаються стимулювати усіх членів родини займатись вихованням дитини. Наприклад, у Німеччині та Швеції відпустку по догляду за малолітніми дітьми може отримати не тіль­ки мати, а й батько. Нині ця практика впроваджена і у колишній со­ціалістичній країні Угорщині. Цінний досвід перейняла також Бол­гарія. Вона пішла іще далі: відпустка по догляду за онуками надаєть­ся також бабусям і дідусям, якщо вони не досягли пенсійного віку. Період догляду за онуками зараховується в трудовий стаж. Дослід­ження спеціалістів довели, що збільшення тривалості перебування дитини вдома, відсування часу відвідування дитячого дошкільного закладу позитивно впливає на здоров'я малюка [279, с. 74].

У розвинених капіталістичних країнах система гувернерського домашнього виховання існувала упродовж усього XX століття, існує Й удосконалюється у XXI столітті. Підготовкою гувернерів і гувер­нанток, які й виховують, і навчають дітей, займаються переважно приватні структури. У тих же закладах готують нянь. Нині гувер-нерство в економічно розвинених країнах являє собою досить прес­тижну високооплачувану роботу. Найвище оплачується І вважаєть­ся вигідною за рейтингом професій і посад у суспільстві робота гу­вернерів І гувернанток у сім'ях монархів, президентів, високих посадових осіб та кінозірок.

За результатами спеціально організованого дослідження, най­більш престижним у світі визнаний гувернерський коледж, який зна­ходиться в Англії, у Норланді, і має досвід роботи понад 100 років. У коледжі діють два відділення. На одному два з половиною роки навчають майбутніх нянь, на другому — гувернанток. Гувернанток готують до роботи з дітьми віком 5-12 років. Вступати до коледжу приїздять дівчатка на лише з усієї Англії, а й з Канади, США, Японії. Для вступників існують підготовчі курси. Навчання і курси платні, тому частина дівчат паралельно з навчанням влаштовується у колед­жі чи найближчих установах працювати прибиральницями, посудо-мийками та на інші роботи, що дозволяє їм оплачувати навчання.

Коледж має цікаві традиції. Наприклад, усі вихованки постійно ходять у формі — скромному довгому платті. їм забороняють вико­ристовувати косметику. З прикрас дозволяється носити тільки кри­хітні сережки-"цвяшки". Вважається, що ці заходи сприяють вихо­ванню у дівчат скромності, стриманості й доброчесності.

Один із провідних секретів високої кваліфікації випускниць ко­леджу — високий рівень сформованостІ практичних педагогічних Умінь. Досягається він особливим розкладом занять: кожний тиж­день теоретичної підготовки чергується з тижнем застосування на практиці засвоєних знань.

\* XX — на початку XXI століття в економічно розвинених країнах УВернерство стає доступним фактично для кожної родини. Так, у ЩД існує служба, яка називається "Бебі-сітер'\ У цій країні, як і в гатьох інших, заборонено законом залишати дитину віком до 12 ро- Ьез нагляду навіть на нетривалий час. Тому батьки при необхід-ності і за певну плату можуть запросити зі служби "Бебі-сітер" лю­дину, яка побуде з дитиною скільки потрібно, погодує її, вийде з нею на прогулянку та ін. Подібні служби існують і в інших країнах.

Проблеми виховання дитини у сім'ї найбільш активно висвітлю­ють у статтях, книгах та спеціальних передачах для батьків і гувер­нерів відомі американські вчені Б. Вілкінсон, Д. Буде Віннікот, Дж. Добсон, Е. Ле Шан та ін. [34; 66; 223; 141].

У XX столітті сформувалось особливо шанобливе ставлення до гувернерів. Наприклад, у Німеччині гувернантку називають "ден­ною мамою".

У Норвегії емігрантки вступають на роботу гувернантками, що дає їм достатні засоби для існування і можливість на хорошому рів­ні оволодіти норвезькою розмовною мовою. Вони не тільки вихову­ють своїх підопічних, а й навчають їх іноземної мови.

У Франції існує два види гувернерства. Перший — гувернер, "який приходить". Він проживає окремо, приходить у певний час доглядати за дитиною І отримує за це погодинну грошову винагоро­ду. Другий варіант — гувернер проживає з родиною вихованця, тобто отримує житло, харчування і щомісячну оплату. Другий варі­ант найбільш придатний для гувернерів-іноземців.

У Франції до гувернера висувається ряд вимог. Він зобов'язаний знати мову тієї країни, у якій перебуває, вміти знайти підхід до дити­ни, бути лагідним Із вихованцем. Гувернер повинен бути пунктуаль­ним, ніколи не спізнюватись на роботу, бути ввічливим у сім'ї, шану­вати її традиції, утримувати в чистоті свою кімнату, мати охайний вигляд. Якщо гувернер проживає з сім'єю вихованця, то сім'я несе відповідальність за його безпеку, тому про намір поїхати кудись на вихідні гувернер зобов'язаний попереджати батьків свого підопічно­го. Усі обов'язки гувернера обумовлюються в контракті. Виконан­ня домашньої роботи (прибирання, приготування їжі та ін.) в обов'язки гувернера не входить. Однозначною умовою для гуверне-ра-іноземця є навчання в будь-якому французькому навчальному закладі, оскільки віза, яку він отримує для в'їзду до Франції, як пра­вило, студентська.

Статус гувернера у Франції був затверджений урядовою постано­вою у 1996 році. Гувернерами можуть працювати молоді люди віком від 18 до 27 років. Тривалість роботи визначається від 3 до 12 міся­ців, але при потребі термін може бути продовжений на півтора роки.

Якщо гувернера чи сім'ю, у якій він працює, щось не влаштувало, батьки дитини чи гувернер за два тижні мусять попередити іншу сто­рону про розірвання контракту. Гувернер інформує про це фірму, че­рез яку працевлаштовувався, і вона шукає йому нове місце. Це здій­снюється в можливо стислі терміни, щоб молода людина не опини­лася на вулиці.

Розвиткові гувернерства у Франції надається вагома державна підтримка, тому що ця галузь приносить країні істотну вигоду. Так, за іноземця, що працює на території Франції гувернером, сім'я, у якій він перебуває, сплачує податок у розмірі 9 тисяч франків на рік. Окрім того, запрошуючи гувернера, сім'я сплачує фірмі від 400 до 1200 франків, залежно від терміну його майбутньої роботи. Близько 300 франків виплачують за працевлаштування і самі гувернери. В се­редньому фірм а-організатор за працевлаштування кожного гуверне­ра заробляє близько 2000 франків, отож її посередницька діяльність досить вигідна. Для сім'ї ж, яка вирішила запросити гувернера, ці послуги коштують недешево: до 10 тисяч франків на місяць. Окрім податку державі та внесків фірмі-посередникові родина сплачує гу­вернерові щомісяця 1700 франків, не враховуючи транспортних вит­рат, харчування, проживання та кишенькових грошей, розмір яких також передбачений законом. Якщо гувернер харчується окремо, сім'я повинна виплачувати йому компенсацію. Але незважаючи на Істотні витрати значна кількість французьких сімей користується послугами гувернерів [362].

Гувернерські методики знайшли застосування в системі вихован­ня дітей-сиріт. У капіталістичних країнах у 50-х роках була реалізо­вана мрія Й. Г. Песталоцці, Ф. Фрьобеля та багатьох інших видатних педагогів. Умови виховання дітей-сиріт стали наближеними до ро­динних. Вихователь тепер виступав практично в ролі гувернера. До­сягти кардинальної зміни умов виховання вдалося шляхом створення дитячих будинків сімейного типу і цілих "Дитячих селищ 805".

Перше "Дитяче селище 8О8" виникло в Австрії у місті Імст. Зас­нував його педагог Г. Гмайнер. Діти виховувались в умовах, набли­жених до багатодітної сім'ї: "мама" І 7-8 дітей різного віку. Щоб зменшити ризик прийняття на роботу випадкової людини, кожна жінка, яка бажала зайняти посаду "мами", спочатку 3-6 місяців пра­цювала помічницею "мами" — "тьотею". За випробувальний строк і роботодавці, і вона сама встигали розібратись, чи зможе ця людина

присвятити життя роботі з чужими дітьми. Більш як 50-літнІй досвід виховання сиріт в умовах, наближених до родинних, показав, що по­рівняно з вихованням у дитячих будинках (сиротинцях) чи школах-інтернатах, де дитина постійно перебуває у великому колективі, в будинках сімейного типу діти краще розвиваються фізично й інте­лектуально, не мають численних нервових І психічних захворювань, практично не відзначаються девіантною поведінкою [218, с. 24-26].

Як засвідчують факти, в країнах капіталістичної орієнтації гувер-нерство є поширеною формою навчання і виховання дітей. Методи­ки індивідуального навчання й виховання знаходять активне засто­сування в освітньо-виховній системі та системі соціальних служб.

Зовсім інакше розвивалась педагогіка країн, які у XX столітті опинилися спочатку в так званому соціалістичному таборі, а після розпаду СРСР намагаються по-новому будувати своє життя. Оскіль­ки до них належить і Україна, прослідкуємо стан гувернерства у цих країнах на прикладі нашої держави.

До Лютневої революції 1917 року гувернерство на тій території України, що входила до складу Російської Імперії, розвивалось згід­но до законодавства цієї країни. У західноукраїнських землях — так, як в Австро-Угорщині. У 1917-1919 роках українські уряди вирішу­вали питання розвитку української освіти по-своєму. Водночас у ставленні до освіти та педагогіки усі ці уряди мали спільну тенден­цію: вони цікавились винятково системою суспільного навчання й виховання, залишаючи гувернерство поза увагою. Така позиція по­яснювалась кількома об'єктивними причинами. Першою причиною була нагальна необхідність створення української школи. Другою причиною особливої уваги до державних закладів освіти й байду­жості до освіти домашньої (гувернерськоі) стала потреба незалежної України у формуванні покоління з новою життєвою позицією: патрі­отів, захисників і творців молодої вільної держави. Ідеологічне вихо­вання в освітньо-виховних закладах знаходилось під контролем дер­жави. Систему домашнього виховання контролювати було значно складніше, тому з ідеологічних міркувань вона визнавалась як неба­жана. Третя причина: уряди незалежної України, навіть ті, які нега­тивно ставились до більшовицьких гасел, переважно сповідували ідеї соціалістичної педагогіки. Метою їхніх освітніх реформ була од­накова доступність усіх освітніх закладів, рівні можливості в отри­манні освіти й виховання для усіх представників суспільства. Гувернерство ж розцінювалось як форма існування елітарної навчально-виховної системи.

З грудня 1919 року в Україні встановлюється радянська влада. Україна втрачає волю і знову опиняється під владою Москви.

Радянська держава з перших днів свого існування взяла неухиль­ний курс на повне знищення здобутків дозволю цій ної педагогіки, як і багатьох інших галузей науки, культури, господарства. Гувер-нерська система домашнього навчання і виювання сприймалась ра­дянськими ідеологами як найбільш ворожа галузь педагогіки. Три причини були аналогічні тим, через які негативно ставились до гу­вернерства незалежні українські уряди:

Потреба у створенні нової радянської моли.

Необхідність у формуванні покоління *і* новою життєвою пози­  
цією: революціонерів, інтернаціоналіста, колективістів.

Сповідування ідей соціалістичної педагогіки.

Окрім цих трьох, існувало іще дві причти. Четвертою причиною була орієнтація винятково на колективне мховання. Метою радян­ського виховання було позбавлення людиш інтересу до власної осо­бистості. Колективні інтереси проголошувались пріоритетними пе­ред індивідуальними. Індивідуальні взагалі намагались ліквідувати спеціально організованою системою виховання: застосовувався пси­хологічний "закон колективу" (або "заков натовпу" — за характе­ристикою американського вченого Д. Каріегі). За цим законом лю­дина, яка постійно відчуває себе части нокколективу, легко втрачає свою Індивідуальність. Вона стає його невд'ємною складовою, і то­ді на неї легше впливати. Вона сміятиметься й аплодуватиме з при­воду таких речей, на які незвернула б увага, перебуваючи наодинці, разом з іншими виконає те, чого б не зроїила сама, — відбувається процес взаєм он звіювання [102, с. 41].

Гувернерство ліквідувалось як ворожаіндивідуалізована система впливу на дитину, цілком протилежна сістемі колективного вихо­вання. Навіть родинне виховання вважаюсь небажаним, оскільки До дитини вдома здійснюється індивідуальний підхід. Окрім того, виховна позиція батьків могла не збігатися з позицією держави. Більшовики, Комуністична партія настілжи боялись індивідуально­го виховання, що у 1956 році відкривають новий тип школи — шко-ли-інтернати ("школи майбутнього"). У их планувалось виховува­ти молоде покоління — радянський нз?од — при мінімальному

впливі сім'ї, щоб вона не заважала такій важливій справі. В СРСР життя людини цілковито залежало від характеристик, які давали їй за місцем навчання чи роботи. Основним параметром оцінки люди­ни в характеристиці виступали її колективістські якості. Найрозум­ніший, найталановитіший спеціаліст ставив під загрозу свою кар'єру, якщо відзначався схильністю до усамітнення.

П'ята причина полягала у тому, що індивідуалізована освітньо-виховна система плекала розумну, самобутню, непересічну особис­тість з властивим лише їй світоглядом, із стійкою життєвою позиці­єю. Таку людину нелегко, а часто й неможливо, було перетворити на безликий, слухняний "гвинтик" соціалістичного механізму. В орієн­тації на знеособлення, "приведення усіх до спільного знаменника" полягало домінуюче завдання соціалістичного виховання. Навіть го­ловного ідеолога колективістської педагогіки А. С. Макаренка вла­да піддавала постійній нищівній критиці й зрештою усунула від ро­боти в колонії. Талановитий педагог, щиро вбачаючи свою місію в формуванні "нової" людини, виховував талановитих, сміливих, без­компромісних інтелектуалів, готових до боротьби з утисками й нес­праведливістю. Педагогічна система А. С. Макаренка базувалась на опосередкованому індивідуальному підході до кожної дитини, у чо­му й крилася причина високої результативності виховання [154].

Гувернерство виявилось не просто ліквідованим як система, ро­бились неодноразові спроби знищити навіть пам'ять про нього. Ці­кавим феноменом є те, що практично усі "буржуазні системи" за ра­дянських часів досліджувались і критикувались, гувернерство ж не вивчалось І не згадувалось взагалі. Це поняття фіксується навіть не в кожному словнику періоду 1919-1991 років. Наприклад, такі солідні довідники, як "Українська радянська енциклопедія" 1980 року ви­дання [302] та "Український енциклопедичний словник" 1988 року видання [303], зазначеного поняття не містять.

У тих же словниках, де це поняття подається, трактується термін "гувернер" як "особа, що наймалася для домашнього виховання Й початкового навчання дітей у сім'ях дворян, вищих чиновників, бур­жуазії та купців". Більше ніяких відомостей немає.

Для порівняння: дореволюційні довідники присвячували пояснен­ню поняття "гувернерство" половину сторінки та більше. Наприк­лад, "Енциклопедичний словник" за редакцією І. Є. Андреєвського, К. К. Арсеньєва, Ф. Ф. Петрушевського, виданий у 1893 році, або

"Енциклопедичний словник" за редакцією Б. С. Гамбарова, В. Я. Же-лезнова та ін., опублікований у 1914 році [73, 74].

радянські підручники з педагогіки та історії педагогіки взагалі замовчують існування гувернерськоі системи домашнього навчання і виховання [94, 95, 196].

Провідні радянські ідеологи усвідомлювали гнучкість, живучість, педагогічну силу означеної системи, розуміли, що її відродження сприяло б відродженню індивідуалізації поглядів, вчинків, протис­тавленню індивідуальності колективу.

Попри усі репресивні заходи на підставі аналізу результатів педа­гогічної практики у 1931-1932 роках радянський уряд змушений був констатувати, що без індивідуального підходу у навчанні й вихован­ні освітньо-виховна система не виконує своєї місії — формування громадянина, здатного творити "світле майбутнє" країни. До 1991 року гувернерство як таке в чистому вигляді в СРСР не існує. Проте воно функціонує у різних видозмінених формах, які доцільно розгля­нути докладніше.

У СРСР легально і нелегально процвітає репетиторство. Легаль­на його форма — індивідуальні додаткові заняття в загальноосвітній школі з невстигаючими учнями. Вчителів зобов'язували проводити заняття без оплати. Проте багатьом дітям, від природи не здатним до інтелектуальної праці, шкільних індивідуальних занять було не­достатньо. Щоб вони хоча б на невисокому рівні засвоювали прог­раму і переходили з класу в клас, батьки за значну плату наймали ре­петиторів. Репетитори здійснювали також підготовку "сильних" уч­нів до вступу до технікумів та вузів. Усе це відбувалось неофіційно, тому що радянські ідеологи не бажали визнати очевидне: не всі діти мають здібності до засвоєння однакової навчальної програми.

Дітей з тяжкими захворюваннями, такими як епілепсія, цукровий діабет, неврози та ін., навчали "вчителі на дому", держава оплачува­ла їм проведення індивідуальних уроків. Навчання в домашніх умо­вах не завжди було успішним, адже його доручали як додаткове навантаження шкільному вчителеві, який використовував ті ж мето­дики, що й для колективної роботи, не володів засобами індивіду­ального навчання.

Фірма "Світанок" (та аналогічні) надавали населенню платну послугу, підшукували нянь (переважно з педагогічною освітою), які Щодня чи у певні дні доглядали у сім'ях дітей, допомагали їм вчити Уроки, водили на заняття в гуртках тощо.

Для розвитку Індивідуальних здібностей дітей при школах і ЖЕКах, будинках культури діяли різнопрофільні гуртки, спортивні секції. Функціонували численні палаци піонерів, дитячі науково-дос­лідні станції, вечірні дитячі музичні та художні школи. Відкривались профільні школи: математичні, з поглибленим вивченням іноземних мов та ін. У спортивних, хореографічних, музичних, художніх шко-лах-інтернатах жили і навчались найбільш талановиті діти з багатьох міст і сіл. Наприклад, у Києві в профільних інтернатах для обдарова­них дітей навчались хлопчики й дівчатка з усієї України. У загально­освітніх школах для старшокласників створювались профільні спец-класи: педагогічні, фізико-математичні, біологічні тощо.

У СРСР діяли школи-інтернати для дітей з фізичними та інтелек­туальними вадами: для дітей з церебральним паралічем, з вадами зо­ру і сліпих, з вадами слуху і глухих, для глухонімих, для сліпоглухо­німих, для розумово відсталих. У спеціальних школах-інтернатах і ПТУ закритого типу навчали й виховували неповнолітніх злочинців. Виховання дітей у цих закладах покладалось на звільнених від інших обов'язків вихователів.

Виховання учнів у загальноосвітніх школах доручалось класним керівникам. Вони реалізували індивідуальний підхід до дітей, зв'язок школи з сім'єю, вирішували цілий комплекс практичних проблем: адаптація учня у новому колективі, уміння знайти вихід з конфлік­тних ситуацій тощо. Всі ці заходи, на жаль, орієнтувались переваж­но на нівелювання особистості, на формування безликого колективу з єдиними поглядами, правами, обов'язками.

Однією з найбільш яскравих постатей в історії української педа­гогіки стає директор Павлиської школи В. О. Сухомлинський, який безкомпромісно відстоює право кожної дитини зростати неповтор­ною особистістю. У своїх численних працях В. О. Сухомлинський наскрізно проводить думку, що талановитий, багатогранний колек­тив може складатись'тільки з талановитих І багатогранних особис­тостей. Тому колективні Інтереси не повинні переважати над особис­тими, а мають оптимально поєднуватися з ними [285, с. 436-437].

Безумовно, В. О. Сухомлинський був не єдиним вченим і практи­ком, педагогічна позиція якого ґрунтувалась на формуванні само­бутньої особистості дитини. Безумовно, вихід у світ і загальне високе визнання його педагогічних праць не означало миттєвого переходу радянської освітньо-виховної системи на особистісно орієнтований

підхід до дітей. Але ідеї В. О. Сухомлинського знайшли активний відгук як у наукових, так і в учительських колах. Виникла значна кількість навчальних і виховних індивідуалізованих систем. У сус­пільстві з'явилась нова педагогічна позиція.

Масштабна реалізація ідеї індивідуалізації освітньо-виховного процесу відбувається тільки починаючи з 1986-1987 років. Перебу­дова в СРСР, розпочата з ініціативи Генерального секретаря ЦК КПРС М. С. Горбачова, торкнулась усіх сторін життя суспільства. Особливо інтенсивно вона позначилась на освітньо-виховній систе­мі. А саме: акцент у навчанні й вихованні переноситься з колективу на Індивідуальність. Цей процес продовжується після розпаду Ра­дянського Союзу і здобуття Україною у 1991 році незалежності.

Перебудова відкриває країні й світові педагогів-новаторів. Виявля­ється, в державі існують унікальні методики навчання й формування особистості Ш. О. Амонашвілі, І. П. Волкова, Б. П. і П. М. Ерднієвих, І. П. Іванова, Є. М. Ільїна, С. М. Лисенкової, Б. П. та О. О. Нікітіних, С. Л. Рябцевої, В. В. Шаталова та ін. [75; 180; 197; 234]. Зазначені ме­тодики пропагуються і поширюються, публікуються книги, організо­вуються курси й телезустрічі з педагогами новаторами.

Наповнюваність класів зменшується від 40-48 до 25 осіб, що доз­воляє вчителеві приділити більше уваги кожному учневі.

У школах та інших освітньо-виховних закладах впроваджується посада психолога, призначеного надавати індивідуальну психоло­гічну допомогу дітям, батькам, педагогам. Реалізуються на практиці розробки О. Л. і Л. А. Венгерів, які були одними з радянських пер-шопрохідців у галузі практичної психології [32, 33].

Друкуються книги зарубіжних педагогів і психологів. Виявляєть­ся, Що за колишньою "страшилкою" "буржуазної педагогіки" кри­ються цінні дослідження в галузях освіти й виховання.

Міністр освіти України П. М. Таланчук сприяє появі офіційного Дозволу на включення індивідуальних додаткових занять в середній загальноосвітній школі до розкладу і оплату за них, згідно держав­них погодинних тарифів.

відкриваються приватні школи, переважно профільні. У деяких аповнюваність класів нижча, аніж у державних школах. У приват­на навчальних закладах функції класних керівників, як у дореволю-чині роки, виконують спеціальні посадові особи. До 1917 року їх на- гувернерами, тепер — "вихователями", "кураторами" або "психологами". Суть їхньої роботи, порівняно з періодом до 1917 року, фактично не змінюється.

Розпочинається активне відродження гувернерства.

В Україні створюються дитячі будинки сімейного типу [212].

У Києві засновується приватна школа-екстернат, у якій діти не відвідують занять, а тільки складають Іспити та заліки з усіх нав­чальних дисциплін. Попит на навчання дітей екстерном перевищив найоптимальніші сподівання засновників школи. У родин, які нав­чають дітей в домашніх умовах, постала посилена потреба в репети­торах — домашніх вчителях.

На гувернерів-репетиторів виникає попит і в родинах, які готу­ють дітей до вступу у приватні престижні школи, до яких першоклас­ники складають іспити (конкурс — 4-5 осіб на місце).

Майже у кожній школі відкривається один чи кілька профільних старших класів. При вищих навчальних закладах засновуються спе­ціалізовані ліцеї. Розповсюджуються школи різних типів: гімназії, прогімназії, авторські школи, школи-комплекси.

Підготовкою нянь і гувернанток почали займатися спершу при­ватні фірми, наприклад, київські фірми "Афіна", "Бізнес-консуль-тант", "Матіола" та інші [54]. Зараз в Україні існує попит (хоча й об­межений) не тільки на гувернанток, але й на чоловіків-гувернерів, які могли б одночасно виступати охоронцями дітей бізнесменів. '

В останні роки до підготовки гувернерів частково приєднались педагогічні коледжі та вузи [246, 254, 256]. В багатьох з них здійсню­ється підготовка соціальних педагогів, у яких викладається дисцип­ліна "Методика роботи гувернера". Студенти матимуть право, за бажанням, працювати гувернерами. У 1995 році курс "Методика ро­боти гувернера" почав викладатись студентам нинішнього Націо­нального педагогічного університету Імені М. П. Драгоманова (спе­ціальність "Соціальна педагогіка"). З 1998-99 навчального року ве­деться підготовка гувернанток в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (Черкаська об­ласть). Назва спеціальності "Організатор дошкільного виховання, вчитель початкових класів, гувернер" [207].

У 1998 та 1999 роках у збірниках вузівських програм, рекомендо­ваних Міністерством освіти України, публікуються програми нав­чального курсу "Методика роботи гувернера" [252, 253]. Ще у 1994 році 3. Г. Зайцевою був розроблений проект кваліфікаційної харак­теристики спеціальності "гувернер" [222, с. 73-74].

Включення у наш час професії "гувернер" до переліку спеціаль­ностей, Існуючих в Україні ("Класифікатор професій (із змінами та доповненнями)", код спеціальності — № 5131) вказує на її офіційне визнання й інтенсивне поширення у країні [113].

Зарубіжний досвід засвідчує, що попит на гувернерів з роками не тільки не зменшується, а зростає, пропорційно підвищенню ролі жі­нок у виробничому, культурному і політичному житті суспільства. Пенсії гувернерам нараховуються згідно діючого законодавства конкретної країни, час роботи включається до трудового стажу. В Україні гувернерська робота також зараховується до загального трудового стажу, правда, чомусь не педагогічного [54; 256].

В наш час, коли значна кількість дітей у зв'язку зі щільним графі­ком занять (у гуртках іноземних мов, у музичних та хореографічних студіях і т.п.), через серйозні захворювання, кількість яких після чор­нобильської катастрофи загрозливо зростає, чи з інших причин не відвідує дошкільних закладів та груп подовженого дня, постала особливо відчутна потреба у створенні адаптованої до сьогодення системи індивідуального виховання і навчання дітей в домашніх умовах та в підготовці кадрів, які могли б реалізувати цю систему на практиці. Гувернер-фахівець потрібний дитині під час тривалої хво­роби і в реабілітаційний період. (За відомостями Інституту громад­ського здоров'я України, захворюваність дітей та підлітків в Україні за останні 12 років збільшилась майже утричі: переважають захво­рювання дихальних шляхів, нервової системи, крові, органів трав­лення. За 5 років на 53,6% збільшилася поширеність новоутворень у підлітків) [2}5, с. 36-37].

Соціальне замовлення на гувернерство постало і у зв'язку з до­цільністю здійснення індивідуального виховання особливо обдаро­ваних дітей та дітей з відхиленнями від норми у поведінці. Домашній наставник може надати кваліфіковану допомогу учням, які відста­ють від ровесників у навчанні, в період підготовки до вступу у пер­ший клас чи адаптації до нового, шкільного, режиму дня. Світовий .Досвід показує, що послуг гувернерів потребує більшість Інтеліген­тних сімей, які піклуються про якнайповніше розкриття індивідуаль-них здібностей дітей, про знання іноземних мов, етикету. Англій­ський психолог М. Аргайл і американський вчений Е. Фішер встано­вили, що молоді жінки наприкінці XX століття здебільшого не "аЖають присвячувати себе виключно сім'ї і прагнуть працювати, навіть маючи неповнолітніх дітей. У США 83 відсотки жінок, які працюють на керівних посадах 500 провідних компаній, мають зван­ня віце-президент і вище. Саме ділові жінки насамперед намагають­ся виховувати своїх дітей з допомогою гувернерів [279, с. 47].

Зростання добробуту населення України зробить гувернерські послуги загальнодоступними, як тепер в економічно розвинених країнах світу. Можливо, з часом держава візьме на себе виплату за­робітної плати гувернерам, які працюватимуть з окремими категорі­ями дітей, наприклад, з дітьми-Інвалідами. Зразком турботи держа­ви про сім'ю для України може стати також законодавче положення Франції, при якому держава бере на себе витрати, пов'язані з опла­тою дошкільної установи чи няні, якщо жінка, маючи дитину дош­кільного віку, виходить на роботу [279, с. 74].

Соціальні педагоги, які вивчають дисципліну "Методика роботи гувернера", могли б у школах, училищах, технікумах, вузах, при мо­лодіжних центрах проводити заняття з питань виховання і навчання дитини в сім'ї з молоддю (як з майбутніми батьками). Таке впрова­дження прогресивного дореволюційного вітчизняного досвіду мало б помітний позитивний вплив і на організацію родинного вихован­ня, і на ставлення молодих людей до створення сім'ї.

У колишніх соціалістичних країнах, як і в Україні, гувернерство відроджується в найрізноманітніших формах, які вже були описані вище. Не була згадана лише одна, яка на сьогодні Існує тільки в Ро­сії. У приватній школі, де діти перебувають з 8.00 до 17.00, до кож­них 7-8 учнів прикріплений гувернер, який виховує їх протягом дня. Своєрідно будується навчальний процес. На уроці учні сидять в різ­них частинах класу, утворюючи три кола по 7-8 осіб у кожному. В класі присутні три гувернери — кожний перебуває зі своєю групою дітей. Вчитель пояснює матеріал, дає і перевіряє завдання. Актив­ною є участь гувернера у навчальному процесі. Він з'ясовує, чи всі зрозуміли матеріал, пояснює незрозуміле індивідуально, допомагає виконувати завдання, активізує учнів [181, с. *2].*

Взагалі сучасний етап розвитку гувернерства в Росії доцільно проаналізувати докладно. Росія першою з країн, які входили до складу СРСР, звернула увагу на те, що масове навчання у нинішній школі максимально ускладнює процес становлення інтелектуальної, вільно мислячої, духовно зрілої й високоморальної особистості, що вкрай небезпечно для>молодої демократичної держави. Російські

вчені й педагоги-практики першими порушили питання про те, що зведення до мінімуму традицій гувернерського домашнього навчан­ня Й виховання веде до того, що країна втрачає для себе багатьох та­лановитих, неординарних дітей, які не сприймають знеособлену ма­сову систему суспільного навчання й виховання [364]. Проблемою відродження гувернерства в Росії зараз займаються такі спеціалісти в галузі педагогічної практики, як: Т. В. Бубякіна, Н. Дерюгіна, 3. Л. Монасевич, І. Ф. Нестерова, Л. Пасічник, О. Поленок, О. Сухо­руких та ін.

Гувернерство в Росії (як І в Україні) відроджується як різновид бізнесу. Гувернантки сьогодні здебільшого одержують не менше пів­тора долари за годину. Правда, на відміну від гувернанток, наприк­лад у Франції, російські й українські замовники часто зацікавлені у тому, щоб педагог поєднував свої безпосередні обов'язки з виконан­ням певної роботи по господарству. Спеціалізовані комерційні агентства (фірми) намагаються підшукати нянь і гувернанток "на будь-який смак". За пошук сім'я сплачує значний аванс. Агентства мають інформаційні банки з переліком замовлень та наявних спеціа­лістів. При порівняно невисокому попиті на домашніх вихователів стати претендентом на вакантне місце непросто. Перевага надається працівникам освіти й медицини. Якщо замовник укладає з фірмою страховий договір, фірма зобов'язується нести відповідальність за життя і здоров'я дитини та за матеріальні цінності у квартирі замов­ника. Кандидати на посади нянь і гувернерів зобов'язані надати фір­мі довідку про стан здоров'я, проте за бажанням замовник може ви­магати додаткового медичного обстеження, витрати на яке повинен оплатити. Сьогодні існує попит на нянь, гувернанток та репетиторів. Тому агентства, як правило, співпрацюють з досвідченими педагога­ми ■— фахівцями з різних дисциплін. Репетитори заробляють значно більше за гувернерів-вихователів (оплата — за домовленістю).

Більшість фірм розробляють переліки вимог до претендентів на гувернерські посади, рекомендації для батьків та ін. Наприклад, ін­формація, з якою фірма знайомить своїх клієнтів (як претендентів на робочі місця, так і батьків, які шукають для дитини няню чи гувер­нантку) може складатися з 4-5 підрозділів і бути такою:

"1. Ви — сама досконалість!

На роботу гувернантці належить приходити чистою, без яскраво­го макіяжу й різкого запаху парфум, з коротко обрізаними нігтями.

Увійшовши до квартири, вона повинна віддати господарям свій пас­порт, вимити руки й витерти їх рушником, який принесла із собою. Ідеальна гувернантка повинна любити дітей, бути доброю, спокій­ною, жіночною, без огиди ставитись до домашніх турбот.

2. Таких не беруть гувернантками.

Переважно нянею й гувернанткою може бути жінка будь-якого віку й з будь-якою освітою. Звичайно, добре, якщо вона закінчила хоча б технікум (медичний або педагогічний). На таку роботу реко­мендують не наймати осіб, які приїздять на заробітки з колишніх со­юзних республік. Ці люди здебільшого змучені різноманітними жит­тєвими негараздами і не впевнені у завтрашньому дні. їхня тривож­ність може дуже негативно вплинути на дитину.

Не варто приймати також "організаторів" — працівників торгів­лі, готелів, завучів та директорів шкіл. Вони настільки звикли керу­вати, що замість гувернантки ваша дитина швидше отримає справ­жню "домомучительку".

На роль няні й гувернантки однозначно не підійде жінка, яка за­являє з порогу: "Я буду займатися тільки дитиною, а домашню ро­боту ненавиджу". Як правило, ведення господарства в обов'язки ви­ховательки не входить, але дитина — істота непрогнозована. Тому навряд чи вам сподобається, якщо після роботи ви застанете у своїй квартирі справжній погром. Хороша гувернантка не вийде і з жінки, що з радістю розповідає про невдачі своєї подруги. Це ознака злості й нерозумності. А ось відсутність власних дітей — не перешкода. Можливо, жінка бездітна не з власної волі, а навичками догляду за малюком володіє повністю.

3. Що входить до обов'язків гувернантки.

Проводити заняття з ліплення, малювання, аплікації, співів, фіз­культури, танців, математики; читати (за вашим вибором). При цьо­му гувернантка повинна ненав'язливо настояти на тому, щоб батьки хоча б час від часу цікавились успіхами малюка.

За столом гувернантка повинна знайомити свого підопічного з правилами етикету.

Прогулянки з дитиною (але не в магазини — це категорично за­боронено), під час яких гувернантка повинна принагідно цікаво роз­повідати вихованцеві про оточуючий світ. Ці бесіди мусять бути не­квапливими, а гувернантка повинна мати терпіння кілька разів пов­торювати одне й те саме.

Відвідування лікарів, масажного кабінету, басейну, театру, цирку.

Якщо дитина захворіла, гувернантка повинна забезпечити дог­ляд за нею, тому добре, коли вона володіє хоча б азами медицини.

4. Пам'ятка батькам.

Якщо дитина Із задоволенням грається з новою тьотею, радіючи її появі, це значає, що саме така гувернантка вам і потрібна.

Не намагайтеся стати з гувернанткою подругами. Справжня дружба ередбачає рівність і навіть певну фамільярність, чого між тим, хто платить, і тим, то на нього працює, в принципі бути не по­винно. Якщо ж таке станеться, то видше за все завершиться недоб­ре..Тому;

не обговорюйте з гувернанткою (нянею) подробиці свого особис­того життя;

намагайтеся не їсти за одним столом;

не дозволяйте висловів "мені зараз ніколи, тому зробіть це самі";

не дозволяйте виховательці вашої дитини обговорювати з подру­гами інтер'єр вашої квартири і ваш гардероб" [361, 363, 365, 366].

XX століття внесло істотні видозміни в гувернерську систему.

В більшості економічно розвинених країн світу гувернерство перет­ворилось з елітної у загальнодоступну послугу для населення. Цю подію слід розцінювати як одинадцятий — найвищий рівень розвит­ку гувернерства: надбання найбільш ефективної, елітної педагогіки стало надбанням кожного члена суспільства. Лише у колишніх соці­алістичних країнах воно, як і у XIX столітті, залишилось елітним.

У XX столітті гувернерство виходить з-під спеціального посиле­ного державного контролю. Таке явище пояснюється загальноо­бов'язковим складанням іспитів (чи проходженням тестування) за програмою середньої школи, без яких молода людина не одержує документа, потрібного для продовження освіти чи подальшого пра­цевлаштування. Відповідно домашнє чи шкільне навчання орієнто­вано на державні програми, державний навчальний план, державні підручники, що робить діяльність домашнього вчителя цілеспрямо­ваною І підконтрольною державі.

У XX — на початку XXI століття гувернерські методики спочатку експериментальним шляхом, потім масово впроваджуються в шкіль­ну практику з метою здійснення індивідуального підходу до учнів.

Практика XX — початку XXI століття довела, що гувернерство є життєво необхідною галуззю педагогіки, без якої неможливо обійтись.

**Висновки до розділу**

Вивчення історії розвитку гувернерства дозволяє зробити такі висновки:

I. Для гувернерства як форми індивідуального виховання Й нав­чання дітей характерні ознаки: 1) виховання і навчання дитини є ін­дивідуалізованими; 2) навчання й виховання дитини відбувається вдомашніх умовах (у сім'ї) або в освітньо-виховпій установі закрито­го типу, де створюється мікроклімат, наближений до умов родинно­го виховання; 3) педагогічний процес організовується таким чином,щоб діти сприймали гувернера як близьку людину, і його авторитету їхніх очах був не нижчим, аніж авторитет батьків.

II. Гувернерство не належить уповні ні до родинної, ні до держав­ної системи виховання. Воно знаходиться на межі цих систем. З од­ного боку, гувернерству притаманні індивідуальний підхід, иефор-мальність у стосунках між вихованцем і наставником, властиві ро­динному вихованню- 3 іншого боку, в рамках гувернерськоїпрактики можливий відчутний тиск держави, посилений державнийконтроль, приєднання системи домашнього виховання і навчання додержавної освітньої системи.

За багатовікову історію свого існування гувернерство пройшло кілька етапів розвитку. Як форма індивідуального навчання й вихо­вання дитини воно виникло в епоху середнього палеоліту в системі суспільного виховання дітей та молоді (перший етап). Завершення періоду розпаду первіснообщинного ладу характеризується перетво- ( ренням гувернерства па систему індивідуального виховання дитини у сім'ї нерідними батьками-вихователями, які фактично виконували роль гувернерів (другий етап). Паралельно гувернерство продовжує розвиватись як система колективного виховання й навчання. В ролі наставників молоді у цій системі виступають знахарі, чаклуни, ста­рійшини — еліта племені (третій етап).

Перший гувернер, в обов'язки якого входить винятково форму­вання у дитини хороших манер, з'являється у VI столітті до н. є. в афінській заможній родині (четвертий етап). У IV—II столітті до н. є. в Афінах знатні сім'ї запрошують учених-філософів для індивідуаль­ного навчання й виховання дітей. З Афін ця практика розповсюджу­ється по світу. Висока оплата роботи філософів-наставників пере­творює гувернерство на професію, яка дозволяє наставникові на гід­ному рівні забезпечити себе матеріально (п'ятий етап).

Офіційно, на державному рівні, гувернерство було вперше узако­нене у П столітті до н. є. в Римі. Стародавні римляни розцінювали домашнє навчання й виховання як засіб задоволення потреби сус­пільства в самобутніх, освічених, нестандартно мислячих особистос­тях (шостий етап).

У період середньовіччя, порівнюючи існуючі педагогічні системи, виші кола суспільства визнають індивідуальне виховання й навчан­ня в родинному середовищі як найбільш ефективне і сприятливе для розвитку дитини. Виконання гувернерських обов"язків у цей період знатними особами свідчило про високий рейтинг гуверперства у суспільстві та про високий суспільний статут гувернерів (сьомий

етап).

Терміни "гувернер", "гув ері перство" виникають у XIV столітті у Франції І швидко поширюються, перетворившись на загальноприй­няті в науці й у побуті. Першим їх використовує у своїх працях відо­мий педагог М. Монтень. Він же стає автором перших методичних посібників для гувернерів. Батьки — представники заможних кіл суспільства зазначеної епохи — здебільшого самоусуваються від ви­ховання дітей, повністю перекладаючи турботу про них на гуверне­рів (восьмий етап).

У XVIII столітті в Німеччині гувернерство стає педагогічною структурою, підпорядкованою державі й контрольованою держа­вою. Працювати гувернерами тепер дозволяється виключно дипло­мованим спеціалістам. Приймається закон про обов'язкове складан­ня іспитів кандидатами на педагогічні посади, відкриваються учи­тельські семінарії (дев'ятий етап).

XIX століття можна вважати століттям розквіту гувернерства як системи домашнього виховання й навчання. Інтенсивно розвива­ються традиції, започатковані у XVIII столітті в Німеччині. Прашо- вати гувернерами дозволяється тільки дипломованим спеціалістам. Документ (диплом чи свідоцтво) видається за результатами складан­ня спеціальних іспитів (екстерном чи випускних у навчальному зак­ладі). Чітко розмежовуються кваліфікаційні рівні гувернерів. Ідея Державного контролю усіх ланок освіти одержує у XIX столітті не­бувалого раніше розмаху. Особливо це стосується Російської Імпе-ри, правляча верхівка якої панічно боїться розповсюдження револю­ційних ідей з Європи й підвищення національної свідомості неросій­ських народів. ГуверИерство перетворюється на органічну складову імперського освітньо-виховного механізму. Приймаються закони, якими передбачений майже абсолютний контроль системи домаш­нього виховання й навчання. Така всеохоплююча регламентація, ме-, та якої — обернення гувернерства на важіль реалізації державної по­літики шляхом програмування певним чином домашнього вихован­ня молодого покоління, може розцінюватись, як наступний — десятий — період розвитку гувернерства. Для цього періоду харак­терні: диктатура держави, повне приєднання системи домашнього виховання й навчання *до* державної освітньої системи, публікація достатньої кількості науково-методичної літератури для домашніх наставників І домашніх учителів.

XX століття внесло Істотні видозміни в гувернерську систему. У більшості економічно розвинених країн світу гувернерство перет­ворилося з елітної у загальнодоступну послугу для населення. Цю подію слід розцінювати як одинадцятий — найвищий рівень розвит­ку гувернерства: надбання найбільш ефективної, елітної педагогіки стало надбанням кожного члена суспільства. Лише у колишніх соці­алістичних країнах воно, як і у XIX столітті, залишилось елітним.

У XX столітті гувернерство виходить з-під спеціального посиле­ного державного контролю. Таке явище пояснюється загальноо­бов'язковим складанням іспитів (чи проходженням тестування) за програмою середньої школи, без яких молода людина не одержує документа, необхідного для продовження освіти чи подальшого пра­цевлаштування. Відповідно, домашнє чи шкільне навчання орієнту­ється на державні програми, державний навчальний план, державні підручники, що робить діяльність домашнього вчителя цілеспрямо­ваною і підконтрольною державі.

У XX — на початку XXI століття гувернерські методики спочатку експериментальним шляхом, потім масово впроваджуються в шкіль­ну практику з метою здійснення індивідуального підходу до учнів.

Практика XX — початку XXI століття довела, що гуверперство є життєво необхідною галуззю педагогіки, без якої неможливо обійтись. Перспективи розвитку зазначеної галузі вимагають вивчення й уза­гальнення досвіду попередніх поколінь, пов'язаного з методикою інди­відуалізованого навчання й виховання дитини. Вирішення цієї пробле­ми є важливим як для правильної організації формування інтелекту­альної високоморальної особистості в сім'ї, так і для застосування знань з метою удосконалення суспільної освітньо-виховної системи.

ПРІОРИТЕТНІ ГУВЕРНЕРСЬКІ МЕТОДИКИ Й ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В ДОМАШНІХ УМОВАХ

2.1. Реалізація ідеї всебічного розвитку > Ші особистості в гувернерських виховних системах XVI—XVIII століть

Поняття "виховання" визначається в "Українському педагогіч­ному словнику" як процес цілеспрямованого, систематичного фор­мування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Поняття "вихо­вання" має в педагогічній науці подвійне трактування. У широкому розумінні — це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства. Сюди входить спеціально організо­ваний вплив виховних заходів і такі соціально-економічні умови, що Діють певною мірою стихійно. У вузькому розумінні слова вихован­ня є планомірним впливом сім'ї та освітньо-виховного закладу на Дитину з метою формування в неї бажаних моральних І вольових якостей [50, с. 53].

Мета виховання завжди відповідає уяві суспільства про ідеали людської особистості. Ідеали тілесної, духовної й інтелектуальної гармонії існували ще в античній педагогіці. У середні віки ідеал орі­єнтується винятково на духовний аспект. Церква, яка монополізу-Вала справу виховання у цей період, дотримувалась поглядів, що

турбота про плоть відволікає людину від служби Богові, тому вона є гріховною. Ідея гармонійного розвитку людини поновлюється і роз­робляється на вищому рівні в працях педагогів епохи Відродження. Актуальність цієї ідеї не стає менш гострою для наших часів.

Складність процесу виховання (в широкому розумінні цього сло­ва) породила потребу гувернерів і батьків у науково-методичних системах домашнього виховання й навчання дитини та в книгах, у яких би ці системи детально описувались. Аналіз таких систем доз­волить сучасним гувернерам, няням і батькам уникнути численних педагогічних помилок, правильно зорієнтувати виховання дитини в родині. Оскільки XXI століття — століття Інтелекту й науково-тех­нічного прогресу, навчання доцільно розглядати в окремому розді­лі. Саме розумовий розвиток дитини нині найбільше турбує батьків. І це правомірно, адже практично в усіх сферах життя людини тепер важливі знання й високий рівень інтелекту.

Разом з тим тільки навчання не може визначати формування осо­бистості. Людина не зможе досягти високого рівня розумового роз­витку, якщо змалку в неї не виховували працьовитість. Людина не стане хорошим спеціалістом і громадянином, якщо вона не отрима­ла економічного й правового виховання. Найрозумніша, але амо­ральна особа здатна заподіяти колосальної шкоди суспільству. І що розумнішою вона виявиться, то масштабнішою буде шкода.

Отже, в цьому розділі ми розглянемо системи домашнього вихо­вання різних епох, а у наступному -— найбільш прогресивні методи­ки індивідуального навчання. Що ж стосується виховного напряму "Розумове виховання та формування наукового світогляду", то ін­формація буде подана і в цьому, І в наступному розділах, тому що будь-яка класифікація є певною мірою штучною, а навчання й вихо­вання складають цілісну виховну систему (адже в процесі навчання дитина обов'язково виховується, а виховуючись, завжди засвоює но­ве, тобто навчається).

Аналіз гувернерських методик доцільно провести за трьома пері­одами.

**Перший період —** з **XVI по XVIII** століття

**До XVI** століття у світовій практиці не існувало методичних по­сібників для гувернерів. Перші посібники з'явились у Франції, З XVI до ХЇХ століття таких ґрунтовних науково-методичних праць вида­валось небагато, отже аналіз найбільш талановитих і вагомих для світової гувернерської практики (та світової педагогіки) можна здій­снити в межах першого розділу.

**Другий період — з XIX століття по початок XX століття (до 1917** року)

XIX століття можна охарактеризувати як століття розквіту гувер-нерства. У цей період створюється і публікується така кількість дос­ліджень про гувернерські методичні системи, якої педагогіка не зна­ла досі і якої вже не принесуть наступні роки XX століття.

**Третій період — XX століття (з 1917 року)** — **початок XXI століття**

Зазначений часовий відрізок цікавий розробленням методик до­машнього виховання та творчим використанням педагогічних знахі­док попередніх століть.

Однозначно, що неможливість проаналізувати усі твори цих пері­одів диктує доцільність охарактеризувати тільки найбільш видатні з них, що дасть нам розуміння епохи та її педагогічної орієнтації в га­лузі домашнього виховання.

Розглянемо І період (ХУ-ХУІІІ століття).

Автор першої науково-методичної праці для гувернерів і батьків, у якій вперше було вжито термінологію "гувернер", французький пе­дагог М. Монтень, завершив роботу над нею 1 березня 1580 року. Це не був твір виключно для батьків та наставників. Це були ґрунтовні філософські роздуми про життя, про вміння залишатись людиною, про оптимальний підхід до виховання дітей. Цей фундаментальний твір називався "Досвіди" і являв собою філософсько-педагогічний трактат з аналізом історичних подій та повчальних випадків з біо­графій відомих людей та з життєвого досвіду автора. Цікаво, що ви­дання радянських часів — російські переклади праць М. Монтеня — з ідеологічних міркувань терміна "гувернер" не містять. Він заміне­ний термінами "наставник", "вихователь".

Найбільш важливим для нас у даному випадку є XXVI розділ першої книги — "Про виховання дітей". Автор проводить думку про недоцільність виховання дітей рідними батьками, які часто роб­лять це нерозумно, будучи засліпленими природною батьківською любов'ю. Надмірна м'якість І поблажливість не дозволяє батькам ні карати дітей за провини, ні знайомити їх із життєвими труднощами та небезпеками. Тому найкращий спосіб виховати дитину — доручи­ти ії освіченому мудрому наставникові-гувернерові. Таким чином, мова йде винятково про виховання еліти суспільства [168, с. 125].

Основна мета виховання, за переконанням М. Монтеня, — спря­мувати моральний розвиток дитини з користю для неї, навчати її то­го, що знадобиться у дорослому житті. Проте навчання не можна визначати як самоціль, адже наука в руках людей ницих і грубих не знаходить належного застосування.

Педагог не повинен вирішувати долю вихованця самостійно. Не­обхідно, щоб він прислухався до дитини, пристосовував систему ви­ховання, зміст та методику навчання до здібностей й можливостей учня, а не навпаки.

Душа людини формується під впливом інших людей. Цей вплив не завжди позитивний. Тому наставникові важливо навчити вихо­ванця нічого не приймати на віру, перевіряти й аналізувати усе, з чим той зустрічається в житті. Вчений запевняє, що педагогові до­цільно ознайомити дитину з різними позиціями, поглядами, підхода­ми, допомогти їй проаналізувати факти й дійти до самостійного вис­новку. Добре й тоді, якщо учень не зможе зупинитись на якомусь конкретному виборі й залишиться зі своїми сумнівами. "Тільки не­розумні люди непорушні у своїй впевненості".

Дитині корисно спілкуватися з широким колом людей. Вона от­римує нові враження, практику обміну думками, пізнає радощі й труднощі життя, стає перед проблемами морального вибору в різних ситуаціях. М. Монтень рекомендує наставляти дитину придивлятись до кожної людини, намагатись "добратись до її серцевини" І "взяти від кожного за його можливостями", адже навіть чиїсь недоліки мають дещо повчальне. Оцінюючи якості кожного, дитина під керів­ництвом наставника переймає позитивні якості й формує відразу до негативних. Корисним є вивчення біографій відомих людей, бо їхні долі несуть у собі багато повчального.

Спрямованість виховання на формування філософа й мудреця ви­являється в системі М. Монтеня у плеканні в дитини людської гід­ності, оптимізму, активності, добродушності, ознак мудрості — нез­мінно радісного сприймання життя і здатності ніколи не втрачати ясного розуму.

М. Монтень дає також рекомендації правильного ведення розмо­ви чи дискусії, вказує, які знання і вміння потрібно дати дитині, аби вона могла володіти увагою співрозмовника, побудувати висловлю­вання та ін. Вчений розробляє чітку програму практичного засвоєн­ня вихованцем основ красномовства.Педагог доводив, що недостатньо загартовувати душу дитини.Так само необхідно загартовувати тіло. Якщо душа перевантаженаботами, вона потребує підтримки фізичного тіла. Надто ніжне йливе -гїло Часто завдає людині больових страждань і заважає мо-япьній та інтелектуальній діяльності. Доцільно загартовувати тілотлетичними вправами, привчанням до перепадів температури [168,с. 131-151].

Особливу увагу приділяє М. Монтень статевому вихованню, вчить, як обрати супутницю (супутника) життя, вмінню утримува­тись від дошлюбних статевих стосунків. Вагоме значення надає пе­дагог проблемі виховання звички дотримуватись помірності в усьо­му: їжі, питті, спілкуванні й т. д.

М. Монтень орієнтується на виховання світської людини. Звідси походить турбота про те, щоб разом Із душею й розумом вдоскона­лювались і манери, "світськість" та зовнішність дитини. Тому чільне місце у навчанні й вихованні посідають заняття бігом, боротьбою, музикою, танцями, полюванням, верховою їздою, фехтуванням [168, с. 135-166].

Дуже серйозно ставиться М. Монтень до виховання сили волі. В де­сятому розділі третьої книги "Про те, що потрібно володіти своєю во­лею" він розкриває значення сили волі й, спираючись на свій досвід, дає певні рекомендації для максимального оволодіння нею [169, с. 243].

З позицій XXI століття, майже всі виховні рекомендації М. Мон­теня залишаються цінними й актуальними. Виняток становлять два положення: 1) недооцінка М. Монтенем значення знань; 2) недооцін­ка батьківського впливу на становлення особистості. Застосування ж усіх інших порад допомогло б і в наш час виховати самобутню, во­льову, інтелігентну людину.

Книгу "Досвіди чи настанови моральні й політичні", схожу за назвою і структурою з книгою М. Монтеня, написав відомий англій­ський філософ Ф. Бекон (кінець XVI — початок XVII ст.). У цій праці ■ Ьекон з психолого-педагогічних та соціальних позицій аналізує тання про істину, про смерть, про єдину релігію, про помсту, про 1 роту, про забобони, про мистецтво володарювання та ін.

творі "Про батьків і дітей" вчений висловлює поради: не балуДітей, не розпалювати суперництва між братами чи сестрами, їїй ° ^ зазДалег'Дь обирати кар'єру для кожної дитини і навчати довід до майбутніх потреб [19, с. 365-366].

Пояснюючи важливість виховання віруючої особистості ("Про безбожність"), Ф. Бекон пише: "Людина, коли покладається на бо­жественні захист І прихильність і впевнена у них, накопичує таку си­лу й віру, якої людська натура сама по собі ніколи не змогла б досяг­ти. Безбожність ненависна в усіх відношеннях. Вона позбавляє люд­ську натуру засобу піднятись над людською марнотою" [20, с. 388].

В іншій книзі "Про манери і пристойності" Ф. Бекон досліджує оптимальні підходи до формування у дитини манер. Учений дає чис­ленні рекомендації щодо того, як навчити дитину правильно діяти Й триматись у різних ситуаціях. Він намагається подати не загальну систему виховання, а аналізує найбільш складні, актуальні життєві ситуації, які часто повторюються. Аналіз відбувається з позицій ви­годи для вихованця дотримуватись заздалегідь спланованого стилю поведінки. Аналізується також вміння обрати правильний психоло­гічний підхід до оточуючих. Автор пояснює ефективний спосіб наві­ювання певних думок під виглядом люб'язності, який приносить ви­няткову користь, якщо вміло його застосовувати. Перебуваючи серед старших за становищем, можна бути впевненим у тому, що зіткнеш­ся з деякою фамільярністю, тому добре бути більш стриманим. Зна­ходячись серед нижчих за становищем, зустрінеш шанобливе став­лення, тому добре бути ледь фамільярним [19, с. 467-468].

Педагогічну позицію Ф. Бекона можна охарактеризувати так. Виховання — це спосіб зберегти наступність поколінь і забезпечити розвиток традицій нації. Дитина виховується, втілюючи у власному досвіді результати досягнень загальнолюдської історії. Соціальна стабільність у суспільстві досягається завдяки засвоєнню Індивідом загальнолюдського досвіду, а соціальний прогрес — видозміною і нарощуванням традицій через зусилля індивіда. Молода людина змушена призвичаюватись до мінливого оточення, адже мислення та соціальне середовище постійно змінюються. Тому завдання нового виховання — забезпечити людині оптимальну здатність пристосову­ватись до змін. На нашу думку, сучасна педагогіка та педагогічна й практична психологія могли б істотно збагатитись, використавши напрацювання Ф. Бекона в галузі формування комунікативної куль­тури особистості.

У XVII столітті методичні рекомендації з питань родинного вихо­вання, які стали не менш відомими в історії світової педагогіки, аніж рекомендації М. Монтеня й Ф. Бекона, розробляє чеський педагог

А. Коменський. Його книга ''Материнська школа" — один з тво-пів про родинне виховання дошкільників стала класикою світової педагогічної літератури. Видатний педагог надавав стадії виховання дитини до вступу в школу особливого значення, доводячи, що це пе­ріод — основа усього подальшого виховання й навчання. Своїм твором

Я. А. Коменський мав на меті допомогти матерям, няням, гувер-

нанткам (гувернерам) правильно організувати початкове виховання дитини. На відміну від М. Монтеня, Я. А. Коменський вважав, що найкраще виховання може дати дитині мати і цілковито передавати дитину під нагляд чужих людей некорисно: встановлюється відчуже­ність дітей від батьків та батьків від дітей. Проте вчений визнає за доцільне доручити виховання дитини хорошим наставникам, якщо батьки надто завантажені справами, не мають достатніх знань з пе­дагогіки чи не бажають займатися вихованням дитини [125, с. 44].

Я. А. Коменський розпочинає книгу з того, що діти — дорогоцін­ний дар Божий, тому до них необхідно ставитись з великою турбот­ливістю. Піклуючись про малюка сьогодні, дорослі не повинні ви­пускати з поля зору його майбутнє. Все це доводиться на основі ана­лізу цитат з "Біблії".

На перших сторінках книги розглядаються дві крайнощі, типові для родинного виховання. Батьки або занадто довго дивляться на ді­тей як на маленьких безпомічних істот, або майже від народження сприймають їх як дорослих. У першому випадку дітей розважають, задовольняють їхні бажання й вередування, нічого від них не вима­гають і мало чого навчають. Як наслідок, на певному етапі виявля­ється, що дитина вже достатньо доросла, але безпомічна перед жит­тям. У другому випадку дитина фактично позбавлена дитинства. Дорослі не зважають ні на ще фізично не зміцнілий організм, ні на слабкі духовні сили. Я. А. Коменський дає рекомендації стосовно поєднання любові до дитини з розумною вимогливістю до неї, нав­чання з певною свободою у вихованні особистості. Вчений висуває триєдину мету виховання: 1) формування віри і благочестя; 2) вихо­вання доброї вдачі; 3) знання мов і наук. Виховання, на його думку, повинне відбуватися тільки у такій послідовності.

Я. А. Коменський пояснює, які якості потрібно прищеплювати ді­тям:

1- Помірність (навчати їсти й пити в міру необхідності, не переви­щуючи природні потреби).

Охайність (навчити охайно їсти, тримати в чистоті своє тіло й  
одяг).

Повагу до старших (вміння поважати дії, слова та погляди дорослих).

Люб'язність (дитина повинна з готовністю, не зволікаючи, виконувати усе за знаком І словом старших).

Правдивість.

Справедливість (щоб діти не торкались чужого, не чіпали, не бра­ли таємно, не ховали й не чинили нікому шкоди).

Благодійність (бути приємними для Інших, щедрими, не заздріс­ними й не скупими).

Працьовитість (щоб діти ніколи не лінувались, а завжди займа­лись корисною діяльністю).

Вміння мовчати, коли це потрібно, наприклад, під час молитвичи коли говорять інші.

Терпіння (щоб діти не думали, що все бажане миттєво з'явитьсяперед ними; привчати приборкувати пристрасті).

Делікатність, гуманність, готовність прислужитися старшим.

Вишуканість манер (вміння спілкуватись, не набридаючи людині,  
не ображаючи її, не ставлячи у незручне становище; вміння віта­  
тись, подавати руку, дякувати за послугу тощо).

Поводитися з гідністю, стримано й скромно.

Як бачимо, порівняно з М. Монтенем, Я. А. Коменський розроб­ляє виховну програму більш деталізовано [125, с. 33-48].

Важливою турботою дорослих Я. А. Коменський називає збере­ження здоров'я дитини. Засоби збереження здоров'я — фізичні впра­ви, правильне харчування, гігієна, посильна фізична праця [125, с. 51-61].

Учений вказує, що діти намагаються копіювати дорослих. Відпо­відно, в сім'ї, де є діти, доцільна величезна обачливість, щоб усі дот­римувались правдивості, помірності, поважали одне одного. Якщо цього не буде, діти постійно порушуватимуть моральні норми поп­ри будь-які навчання й покарання [125, с. 75-77]. Відсутність дисцип­ліни передбачає вседозволеність. Дитина, яка виростає у такій ат­мосфері, формується як особистість неконтрольовано, під впливом найбільш непередбачених обставин. Відповідно, вона може стати свавільною, грубою, непорядною людиною [125, с. 78]. Неробство вчений порівнює з "подушкою Сатани", бо ''кого Сатана знайде ацюЮчим, того він займе спочатку дурною думкою, а потім ганеб-ою справою" [125, с. 82]. З тлумачення порівняння логічно випли-ає висновок: не дозволяти дитині байдикувати. Вона повинна або гоатися, або навчатися, або працювати. Головне, щоб її мозок, по­чуття, м'язи не знали "втоми" від бездіяльності [125, с. 82-83].

Я. А. Коменський був переконаний, що після шестилітнього віку дітей краще виховувати і навчати у колективі ровесників — у школі. Його міркування з приводу оптимальної організації виховання у навчальному закладі докладно висвітлені в книгах "Велика дидакти­ка" і "Загальна рада про виправлення справ людських".

Я. А. Коменський і Ф. Бекон усвідомлюють важливість засвоєн­ня дитиною широкого спектру знань, необхідних у подальшому жит­ті, тому вагому роль відводять навчанню.

Теорія виховання Я. А. Коменського має багато спільного з тео­рією М. Монтеня. Водночас Я. А. Коменський свідомо створює свою систему таким чином, щоб не тільки еліта, а й менш заможні кола суспільства могли дати дітям достойне виховання.

Доводиться визнати, що такі цінні для дитини риси, як повага до батьків, тактовність, привітність, стриманість, які у багатьох сім'ях батьки, няні й гувернери неспроможні виховати у XXI столітті, вмів виховувати Я. А. Коменський. Отже, уважне прочитання нашими су­часниками праць Я. А. Коменського допомогло б їм у вирішенні складних сімейних проблем.

Якщо Я. А. Коменський, попри ґрунтовні праці, присвячені вихо­ванню, найбільш відомий як видатний спеціаліст з дидактики, то наивідомішим гувернером в історії світової педагогіки з повним пра­вом визнаний Дж. Локк.

Видатний англійський педагог XVII століття Дж. Локк працював гувернером і домашнім лікарем у дворянських сім'ях. Свій гувернер-ськии досвід він найбільш глибоко виклав у творі "Думки про вихо­вання". Твір призначений допомогти усім бажаючим правильно ор­ганізувати виховання дитини в домашніх умовах. Книгу умовно °жна поділити на три частини: перша присвячена здоров'ю дити-

■ Друга — вихованню, третя — навчанню. здоровий дух у здоровому тілі", —- так формулював Дж. Локк

У виховання. Надаючи формуванню душі пріоритетного значен-

У виховному процесі, вчений все ж починає свою книгу з питань, госуються тілесного здоров'я. Таку послідовність він мотивує

тим, що здоров'я необхідне для професійної діяльності й особистого щастя кожному, хто хоче відігравати певну роль у світі. Педагог по­яснює, що людині необхідна "міцна конституція, здатна переносити втрати і втому". Дж. Локк розглядає проблему виховання здорової дитини з позиції професійного домашнього лікаря й гувернера. Він розробляє систему загартовування, систему раціонального харчу­вання та низку рекомендацій щодо організації здорового способу життя в цілому [147, с. 412-431].

Друга умовна частина книги об'єднує методичні рекомендації щодо виховання дитини. Перша рекомендація — не прищеплювати дітям шкідливих звичок. Однією з причин породження таких звичок є вседозволеність. Вона веде до того, що діти починають наказувати оточуючим і вимагати від них виконання кожного свого бажання, вередувати, ображати ровесників, без поваги ставитись до батьків та інших дорослих, переїдати, пишатись одягом особливих фасонів то­що. Інша причина — надто суворе поводження з дітьми. Постійні приниження і покарання не формують свідомої, добропорядної, ро­зумної людини. Виховується або безвільна, жалюгідна істота, або аг­ресивний суб'єкт, який усіх ненавидить і готовий до найжахливіших вчинків та витівок, варто тільки зникнути загрозі покарання. Третя причина — використання батьками підкупу: нагорода пряником за хорошу поведінку, яблуком — за добре вивчений урок та ін. Усі ці хибні методи виховання закладають у дітях основи майбутніх вад, програмують нещастя у їхньому подальшому житті.

Дж. Локк вважає, що нагороди й тілесні задоволення дають нега­тивні результати. Нагороди й покарання, які позитивно впливають на формування особистості дитини, повинні бути інакші. На думку видатного педагога, честь і ганьба — найбільш могутні стимули для незіпсованої душі. Навчити вихованця дорожити своєю хорошою репутацією і страшитись ганьби — означає закласти правильний фундамент формування порядної людини [147, с. 433-447].

Дж. Локка, подібно до Я. А. Коменського, турбує несприятливе оточення дитини, яке негативно позначається на вихованні. Дж. Локк вимагає навіть прислугу добирати з розумних і порядних людей, які не шкодили б вихованню.

Для того, щоб дитина поводилась правильно і робила менше пога­них вчинків, необхідно заздалегідь пояснити їй, як слід і як не слід дія­ти. Проте дитина не здатна запам'ятати такого значного обсягу інфор-

ії або, навіть знаючи як і що робити, виконує це не завжди вдало. Дж- Локк пропонує навчати культури поведінки не теоретично, а в практичній ігровій формі, тоді дитина не переобтяжує пам'ять і краще засвоює необхідне, бо знання трансформуються в навички. Вчений проти великої кількості правил І заборон, під масою яких гине свобо­да дитини. Він зате, щоб маленький вихованець усвідомив лише кіль­ка основних "законів" і щоб тільки після їх міцного практичного зас­воєння дитину знайомили з наступним правилом етикету.

Діти мають різні природні задатки. Спостерігати й розвивати їх — турбота педагога. Паралельно завдання педагога полягатиме в орга­нізації виховання у такий спосіб, щоб усунути, пригасити, не дати розвинутись закладеним від природи недолікам. Природними, за Дж. Локком, є темперамент, схильності та інтелектуальний рівень. Педагог обстоює корисність виховання простої, щирої натури, у якої вчинки є виявом внутрішньої культури та глобальних переко­нань, а не штучної манірності [147, с. 447-459].

Дж. Локк переконаний у тому, що корисніше виховувати і навча­ти дитину вдома, аніж віддавати її до школи [147, с. 459]. Він проти школи і навіть проти друзів-однолітків, тому що вбачає у них тільки джерело вульгарних манер. Навчання у школі (зміст, програми, ме­тодики, темп вивчення матеріалу) не орієнтовано на індивідуальний розвиток конкретної дитини. Тільки вдома є усі необхідні можливос­ті, щоб гувернер виховав справді ерудовану людину і джентльмена [147, с. 459-463] (термін "гувернер" з книги при перекладі не знято) [146, с. 462].

Подальші міркування Дж. Локка спрямовано на питання навчан­ня дитини правильно спілкуватися з оточуючими. Він пише, що, окрім виховання добропорядності й прищеплення хороших манер, дитину необхідно озброїти знанням звичаїв, уподобань, дивацтв, хитрощів, інтриг вищого світу. Вихованця слід навчити розбиратися в людях, "зривати маски", розрізняти нещире зовнішнє і глибинну натуру лю­дини, щоб вихованець не сприймав одну річ за іншу, не піддавався спокусі до зовнішнього блиску, не ставився до оточуючих ні з надмір­ною довірливістю, ні з надмірною підозрілістю [147, с. 486-490].

У виховній системі Дж. Локка Істотне місце посідають: 1. Навчання дітейкерувати своїми почуттями, мужньо терпіти при­крощі, ніколи не плакати. '2. иховання бережливості.

Навчання самостійно виготовляти іграшки з метою розвитку р|3.нопланових трудових умінь, мислення, здатності знаходити вихідіз ситуацій, коли чогось бракує.

Виховання працьовитості,

Привчання до чесності.

Виховання душі у вірі й покірності Богові, довірі до Бога, якийпостійно охороняє дитину (лікар дослідив, що віруючих дітейзначно менше переслідують страхи, аніж невіруючих).

Формування мудрої поміркованої життєвої позиції.

Запобігання двом розповсюдженим вадам: надмірній сором'язли­вості та непристойній недбалості й неповазі до оточуючих (дляцього педагог рекомендував привчати вихованця не мати поганоїдумки ні про себе, ні про Інших).

Навчання скромності й доброзичливості, ввічливості [347,с. 491-546].

Система Дж. Локка донині залишилась винятково гувернер-ськоіо. Батьки її фактично не застосовували. Для них вона занадто складна, оскільки для практичного впровадження методики необхід­ні дві умови: 1) високий рівень психолого-педагогічних знань і педа­гогічної майстерності; 2) постійне перебування з дитиною. Окрім то­го, зазначена система настільки елітарна, що, можливо, людство в цілому інтелектуально й морально іще не піднялось до неї І у XXI столітті. На наш погляд, виховна система Дж. Локка — це "послан­ня" до наших далеких нащадків.

Не менш цікаву систему домашнього виховання створив наприкінці XVII — на початку XVIII століття французький педагог Ф. де Ламотт де Фенелои. Ф. де Ламотт де Фенелон, архієпископ, гуверпер-настав-ник принців — синів герцога Бургундського — найповніше висвітлив свої погляди на виховання і навчання у двох книгах, які були перекла­дені майже на всі європейські мови, "Телемак" І "Про виховання".

Провідні принципи цієї системи визначалися двоєдиною метою:

виховувати дитину, не силуючи її природу, а допомагаючи їй;

слідувати у вихованні високим ідеалам християнства — любові доБога і до ближніх. Виховання ґрунтувалось на поясненні й позитив­ному прикладі наставника. З виховної системи усувався примус-У дитячій душі оберігалися радість і довірливість, без яких, вважавФ. де Ламотт де Фенелон, душа стає похмурого, втрачає мужність,проймається роздратованістю й злістю.

Одне з пріоритетних місць у виховній системі педагога займало ховання працьовитості й працелюбності. Розв'язання поставлено-

завдання значною мірою залежало від уміння педагога розумно озґіоділити час вихованця так, щоб гра чергувалася з працею. Як-

перед вихованцем стояло складне завдання, наставник спочатку переконував дитину в тому, що за працею завжди йде задоволення, показував йому користь від виконання складної справи.

ВІД вихованця усували шкідливі впливи. Педагог ретельно кон­тролював враження дітей, розвиток пристрастей. Усе це робилося *з* любов'ю і терпінням. Іноді застосовувались покарання, проте про них Ф- Де Ламотт де Фепелон говорив, що використовувати їх слід з величезною обережністю, кожного разу пояснюючи причину пока­рання, щоб вихованець сам виніс з цього корисний моральний урок.

Ф. де Ламотт де Фенелон намагався перекопати своїх сучасників, що неправильне виховання жінок значно шкідливіше для суспільс­тва, аніж неправильне виховання чоловіків. Він пояснював це тим, що чоловіки як члени сім'ї, зокрема як сипи, знаходяться під силь­ним впливом жінок, і недоліки у їхніх характерах пояснюються пере­важно недбалістю у вихованні з боку матерів.

Виховання дівчини, за переконанням Ф. де Ламотта де Фенелона. мусить відповідати її призначенню в житті — виховувати дітей і вес­ти господарство. Відповідно, педагог рекомендує привчати дівчат до порядку, чистоти, слухняності й небагатослІв'я.

Провідний засіб морального виховання і дівчат, і хлопців Ф. де Ламотт де Фенелон вбачає у релігійному вихованні: читанні Свято­го Писання та виконанні церковних обрядів [161, с. 118-120].

Система домашнього виховання Ф. де Ламотта де Фенелона ці­нувалась так само високо, як І система Дж. Локка, й широко вико­ристовувалась у Європі до початку XX століття. Емансипація жінок та шшІ зміни в суспільному житті вплинули на систему таким чином, Що окремі її положення втратили актуальність, проте більшість ре-омендацій, особливо тих, які стосуються спілкування наставника *з* ихованцем та засобів виховного впливу на дитину, залишаються су-Часними для всіх поколінь.

Провідний виховний принцип Ф. де Ламотта де Феиелона — "не Римущуйте дітей; йдіть за природою і допомагайте їй" — найбільш

но розгортає у своїй теоретичній системі виховання французький

■ьменник XVIII століття Ж.-Ж. Руссо. Найбільш відомим педагогічним твором цього автора став роман "Еміль, або Про вихован ня". В ньому відомий мислитель розкрив своє бачення ідеальної пе-дагогічної системи, призначеної для виховання хлопчиків. Цей за. гальновідомий хрестоматійний твір нині сприймається як наївна лі­тературна спроба, яка навряд чи може претендувати на звання наукової праці. Разом з тим, для XVIII століття твір виявився неор-динарним, оригінальним, а ідеї узгодження виховання з природними потребами, схильностями й можливостями дитини дійсно були гені­альними для того часу. Система мала незрівнянний за масштабом вплив на діяльність гувернерів та організацію родинного виховання дітей. Зупинимось на головних положеннях системи.

Ж.-Ж. Руссо твердить, що дитинство повинне бути щасливим, що його не можна розцінювати як підготовку до життя, а слід сприйма­ти як безпосередню частину людського життя [231, с. 77]. Думка про щасливе дитинство була досить новою для епохи Ж.-Ж. Руссо й за­лишається актуальною донині.

У питаннях збереження здоров'я Ж.-Ж. Руссо погоджується з Дж. Локком і навіть цитує його. В питаннях морального виховання спостерігаються істотні розходження. Ж.-Ж. Руссо критикує реко­мендацію Дж. Локка розмірковувати спільно з дітьми. Він навпаки рекомендує: 1) не давати вихованцеві взагалі ніяких словесних уро­ків, бо він мусить отримувати "уроки" лише з власного досвіду; 2) не карати; 3) не змушувати просити вибачення. Французький мисли­тель гадає, що позбавлена будь-яких мотивів дитина не зможе зро­бити нічого такого, що було б злим і заслуговувало б покарання. Він пропонує не забороняти вихованцеві псувати речі, але й не давати нових: нехай користується зламаними і відчує на практиці, як це не­добре [231, с. 94, 104]. В наявності дієвий психологічний механізм, який, проте, слід використовувати дуже обережно і не завжди. Що ж стосується рекомендації взагалі не давати словесних уроків, то про­позиція нереальна І навряд чи корисна.

Найбільш нереальними, відірваними від життя є вікові періоди, визначені Ж.-Ж. Руссо для виховання у дитини тих чи інших якос­тей: до 12 років письменник радить "загальмувати'' інтелектуальний і моральний розвиток дитини, формуючи ЇЇ виключно фізично; як найсприятливіший для засвоєння моральних категорій і норм вва­жає період з 15 до 22 років та ін. [231, с. 95-96, 278-279].

-Ж. Руссо визнає за бажане викликати у дитини повагу до , справжнього і нелюбов до світського, вишуканого [231,

с22

Книга Ж.-Ж. Руссо містить багато нових для XVIII століття и інних для нас міркувань. Важливим елементом виховання письмен­ник вважає оволодіння дитиною якимось ремеслом. Переборювання труднощів, що з'являються при навчанні, допоможе сформувати у дитини шанобливе ставлення до праці (своєї та оточуючих), до лю­дей праці, сприятиме вихованню сили волі [231, с. 227-228].

Автор книги аналізує проблему статевого виховання. Він радить пояснити вихованцеві поняття статевих стосунків до досягнення ним десятилітнього віку (коли інформація сприйматиметься природно, як про існування в людини руки, ока і т. п.) або після 16 (коли вихо­ванець вже достатньо підготовлений інтелектуально для усвідомлен­ня поняття "кохання") [231, с. 253]. З метою відволікти увагу підліт­ка від посиленого інтересу до протилежної статі, Ж.-Ж. Руссо пропо­нує зацікавити його полюванням [231, с. 387]. Доцільність пояснення маленьким дітям про народження людини заперечень не викликає. До 16 ж років чекати з поясненням не слід, тому що вихованець от­римає інформацію з інших джерел, а якість та достовірність цієї ін­формації може бути сумнівною. Що ж стосується полювання, то та­ка жорстока розвага заслуговує осуду.

Книгу п'яту Ж.-Ж. Руссо називає "Софі, або Жінка". У ній він розповідає про те, яким мусить бути виховання ідеальної майбутньої дружини для його підопічного. Автор висловлюється за фізичне виховання дівчинки, бо від стану здоров'я і ропорцій тіла матері залежить здоров'я майбутніх дітей [231, с. 442-447]. На умку Ж.-Ж. Руссо, жінка не може бути рівноправною з чоловіком. Звідси:

вона повинна знати менше за чоловіка (фактично володіти знан­нями лише у тих межах, які потрібні для ведення господарства);

Дівчинку слід привчати до покори, оскільки вона мусить корити­ся своєму чоловікові; 3) дівчинку необхідно виростити працьовитоюІяк майбутню хорошу дружину); 4) дівчинку потрібно виховати релі­гійною, добропорядною, люб'язною, скромною [231, с. 447^49, 483,

о&-487, 517]. З позиції XXI століття таке виховання дівчаток розці-Нк>ється як вияв дискримінації.

Більш реалістично й детально розкриває Ж.-Ж. Руссо свої педа­гогічні погляди у творі "Юлія, або Нова Елоїза'\ Педагогічні пора­ди письменник вкладає в уста матері, яка ніби ділиться досвідом ви­ховання власних дітей. "Досвід" цей такий.

Основа виховання полягає в тому, щоб зробити дитину сприй­нятливою до того, у чому її переконують. Велика помилка вважати дітей від народження розумними Істотами. Розумність потрібно ви­плекати. Якщо розмовляти з маленькими дітьми незрозумілою для них мовою, діти привчаються "базікати" з розумним виглядом, не поважати дорослих, критикуючи усе, що їм кажуть, І думаючи, що самі такі ж мудрі, як і їхні вчителі.

Далі йдуть педагогічні міркування про збереження здоров'я дити­ни. Сидячий спосіб життя заважає дітям рости. Якщо їх постійно три­мати в кімнаті з книгами, вони втрачають свою енергійність, стають слабкими, хворобливими і швидше "отупілими", аніж розумними.

Для того, щоб задати вихованню правильний напрям, маленьку дитину потрібно переконати: 1) що у її віці неможливо прожити без допомоги дорослих; 2) що допомога, яку ми змушені брати від інших, ставить нас у залежність від них; 3) що слуги мають над малюком іс­тотну перевагу: дитина не може обійтися без них, а вони без неї пре­красно обходяться. Як наслідок, догляд прислуги не псуватиме ха­рактер дитини. їй доведеться сприймати його з певною покірністю, як доказ власної її слабкості, й гаряче бажати швидше вирости І наб­ратися сил, щоб мати честь самій себе обслуговувати. Істотна заува­га: подібні думки неможливо довести до свідомості дітей у сім'ї, де батьки змушують прислугу доглядати за собою, як за немовлятами.

У хорошій сім'ї піхто не віддає розпоряджень і ніхто не підкоря­ється, але дитина знає: наскільки вона добре ставитиметься до ото­чуючих, настільки й вони будуть прихильними до неї. Тому дитина стає слухняною й чемною, відчуваючи, що у неї немає над людьми іншої влади, окрім доброзичливого ставлення до них. Намагаючись досягти прихильності оточуючих, дитина й сама стає прихильною до них, починає любити інших. З такої взаємної приязні легко вирос­тають численні хороші якості.

Як засвідчує соціальний досвід, звикнувши від дня народження до балощів, у яких їх виховують, до загальної уваги, до легкості от­римування найприємніших задоволень І вважаючи, що всі зобов'яза­ні виконувати їхні примхи, молоді люди, пройняті цими упереджені

«ми, вступають у доросле життя І часто зцілюються від них дуже до-пгою ціною, витерпівши багато принижень, образ і неприємностей. Єдиний спосіб врятувати дитину від такої долі — правильне **вихо­вання.**

Отримавши від народження право вимагати все, дитина вимагає" більше й більше, а тому що колись їй доведеться відмовити, то нез­вична відмова стане для неї досить болісною. Не маючи можливості позбавити нерозумну дитину багатьох неприємних хвилин, розумні батьки засмучують її несильно й ненадовго ■— навчають змалку під­корятися відмові. Для уникнення неприємних умовлянь, скарг, вере­дувань використовується безповоротна відмова. Правда, цей при­йом доцільний, якщо відмовляти нечасто, обдумано, а все, шо мож­на дозволити, — дозволяти відразу, без застережень, на перше ж прохання дитини. Відмова повинна означати, що не допоможуть ні сльози, ні вмовляння. Діти у цьому швидко переконуються і мирять­ся без душевних страждань. Відповідно в усьому, що дитину засму­чує, вона відчуває тільки владу необхідності, а не злу волю оточую­чих [231, с. 496-499].

Єдиний засіб змусити дітей підкорятися —-- не розмірковувати з ними, а тільки переконати, що дорослі їх люблять, усім, що їм дозво­ляється, намагаються догодити; якщо ж дорослі щось забороняють, то це має підстави, навіть якщо вони не зрозумілі для дітей [233, с 501-502].

Діти повинні мати повну свободу: бігати, плигати, сміятись. У стосунках із дорослими вони зобов'язані **дотримуватись** тільки од­ного закону: не заважати старшим, як ті не заважають дітям; не заг­лушувати розмови дорослих своїми криками; не зазіхати на їхню Увагу, як і вони не зазіхають на увагу дітей. Якщо ці справедливі за­кони порушуються, покарання полягає в тому, що дітей миттєво випроваджують з кімнати, а все виховне мистецтво старших спрямо­вується на те, щоб діти прагнули бути поруч із ними [233, с. 504-505]. Окремі розділи твору "Юлія, або Нова Елоїза", на наш погляд, ' 0ЖНі\* вважати серйозними педагогічними дослідженнями. Масове астосування у наш час наведеної системи виховання дало б ваго-°зитивні наслідки в процесі створення спокійного, максимально Р ятливого для дитини мікроклімату в сім'ї.

еДагогічні ідеї Ж.-Ж. Руссо мали істотний вплив на багатьох **ви-**Их особистостей **ХУІІІ-ХІХ** століть. Навіть ті, хто критикували

письменника, визнавали його геніальність. Одним Із послідовників Ж.-Ж. Руссо був видатний німецький педагог-гуманіст **XVIII** століт­тя І. Базедов.

І. Базедов розпочав розробляти свою **навчально-виховну** систему в ролі домашнього вчителя, а завершив у Дессау, у спеціально ство­реному ним навчальному закладі **"Філантропіні".**

Педагогічна система І. Базедова базувалась на системі Ж.-Ж. Рус­со, І, по суті, була своєрідним синтезом методик Ж.-Ж. Русо, Дж. Локка, Я. А. Коменського. І. Базедов намагався узгодити вихов­ний вплив з природою дитини. Він орієнтувався на виховання все­бічно розвиненої особистості, корисного суспільству патріота.

Як і Ж.-Ж. Руссо,, у перші роки життя дитини І. Базедов ставить на перше місце фізичний розвиток, формування здорового, загарто­ваного тіла. Тому у "Філантропіні" цінувались фізичні вправи, гім­настика, прогулянки. Діти носили не притаманний епосі вільний гі­гієнічний одяг. Установа відмовилась від перук і вишуканих зачісок, характерних для того періоду. Збереженню здоров'я дітей сприяв та­кож суворий розпорядок дня: 8 годин призначалося для сну, 8 — для розваг і легких занять, 8 — для навчання,

Від дітей вимагалася слухняність. При цьому педагоги уникали покарань, але широко використовували нагороди. За свідченнями очевидців, нагороди застосовувались надмірно, що більше, аніж це доцільно, розвивало у вихованців честолюбство.

На відміну від Ж.-Ж. Руссо і Дж. Локка, І. Базедов був перекона­ний, що дітей слід виховувати серед дітей (хоча в умовах, наближе­них до родинних), щоб змалку привчати до взаємних обов'язків. Ді­тей привчали до терпіння, покори, відвертості, порядку, чистоти. Вчили любити людей. Оберігали дитячу сором'язливість. Намагали­ся розвивати, а не пригнічувати природні нахили вихованців. Вихо­ванців "Філантропіна" навертали до віри в Бога, але не вимагали за­учувати молитви та оповідання зі Священної Історії, не примушува­ли молитись. Дітей із заможних та бідних родин з гуманістичних міркувань виховували разом.

І. Базедов, як Ж.-Ж. Руссо і Ф. де Ламотт де Фенелон, не визна­вав рівноправності між чоловіками й жінками. Призначення жінки він бачив винятково в ролі матері й дружини, яка піклується про дім і сім'ю, турботами про "дрібниці життя" та створенням затишку, "приносити користь" та задоволення чоловікові. Отже для дівчаток важливо вміти ретельно доглядати за тілом, бути охайними, хазяй­новитими, знати усі господарські обов'язки. Найкращими мораль­ними якостями для дівчини І. Базедов вважав сумирність, терпля­чість, цнотливість і скромність [161, с. 149-151].

Система І. Базедова не була новою й оригінальною в теоретично­му плані. її цінність полягає у спробі втілити в життя педагогічні Ідеї Ж.-Ж. Руссо та окремі рекомендації Дж. Локка і Я. А. Коменського.

Прихильником і захисником навчального закладу І. Базедова став видатний філософ І. Кант. І. Кант також відомий у світовій пе­дагогіці як автор дієвої гувернерської системи. На жаль, вчений не описав особисто систему домашнього навчання й виховання, засто­совану ним на практиці. Це зробив його учень Рінк **[161,** с. 185-186].

Світ, за філософською теорією І. Канта, ■— це органічна цілісна сис­тема, що розвивається за невідомими механічними законами і спрямо­вується до єдиної визначеної мети. Мета ця — людина як розумна й вільна істота. На виховання І. Кант дивиться таким чином: людина стає тим, що робить із неї виховання. Тому виховання є найбільшою й найскладнішою проблемою з усіх, що виникають перед людиною. Ви­ховувати — означає формувати особистість, яка є вільною в діяльнос­ті, знає собі ціну і усвідомлює себе часткою суспільства. Проте свобо­да особистості не повинна обмежувати свободу інших. Аналогічно, скеровування волі дитини в потрібному руслі не дає права наставни­кам впроваджувати рабську дисципліну. Одна з провідних проблем ви­ховання полягає у вмінні поєднувати повагу до свободи особистості вихованця з необхідністю певного насилля над його бажаннями. Слух­няність педагогічно корисна і є результатом природної протидії злому бажанню, грубим Інстинктам, задоволення яких при повторенні увійде у звичку, що вже сама собою пригноблюватиме свободу особистості. Виховання є культура, засвоєння знань, розвиток розуму та вмінь, які застосовують на практиці. Виховання — це також вироблення корис­них звичок, вміння спілкуватися (формування манер, такту, ввічливос­ті), опанування житейської мудрості. Виховання вбирає в себе поняття моральності, переконання, вироблення у людини такого світогляду, під впливом якого вона б прагнула творити лише добро. Задатки усіх перелічених якостей, за теорією І. Канта, закладені в дитині від приро­ди. Але удосконалюються тільки завдяки вихованню. І. Кант піддає критиці Дж. Локка за його захоплення грою у процесі навчання. І- Кант, навпаки, переконаний у доцільності привчати дитину до праці заради самої праці, оскільки робота потребує уваги, зосередженості, виховує силу волі.

Вихованню волі філософ надає провідного значення у педагогіч­ній системі. Він навіть рекомендує протиставити вродженому темпе­раментові сильний вольовий характер. І. Кант радить скласти для дитини катехізис моральності, який би містив приклади випадків, що можуть'статися у повсякденному житті, та шляхи правильної поведінки у цих ситуаціях (наприклад, ніколи не брехати). Хоча в надто юному віці релігійні поняття іще не доступні дитині, І. Кант вважає необхідним, з практичних міркувань, знайомити вихованця з основами релігійних уявлень, пов'язуючи їх з моральними принци­пами. Особливо чітко філософ радить формувати громадянські пра­вові поняття. Завершується кантівське викладення педагогічних ідей такою думкою: потрібно вчити дітей цінувати себе і свою внутріш­ню гідність, а не думку про себе інших людей; внутрішню цінність вчинку і поведінки, а не слова і пориви душі; розум, а не почуття; ра­дість і благочестя, а не скорботну і залякану зворушливість.

Подібно до Ж.-Ж. Руссо, І. Кант категорично заперечує проти надання жінці рівних із чоловіком прав [161, с. 187-192].

Україна в ХУІ-ХУШ століттях також мала своїх видатних педа­гогів. З них найвІдомішІ: С. Полоцький, Г. С. Сковорода, Є. Сла-вицький. На жаль, ці талановиті люди не залишили нащадкам де­тального опису своїх педагогічних систем. І це надзвичайна втрата, адже достовірно відомо, як високо цінували і щиро любили їх учні. Так, в архівах Г. С. Сковороди зберігся лист до нього від вихованця Василя Томари, датований 3 грудня 1722 року. З листа видно, що ко­лишній учень продовжує підтримувати зв'язок зі своїм домашнім наставником, радиться з ним у складних життєвих ситуаціях, має ду­шевну потребу ділитися з учителем своїми переживаннями. Лист пе­реповнений особливою душевною теплотою, любов'ю і вдячністю. І, звичайно, якби сучасним батькам І педагогам вдалося довідатись, яким чином досяг досить вимогливий педагог такої духовної близь­кості з вихованцем, це стало б великим надбанням вітчизняної педа­гогічної науки [274, с. 481-482].

Гувернерські виховні системи ХУІ-ХУШ століть, попри їхню са­мобутність, мають багато спільного. По-перше, визначено три нап­рями: фізичне, моральне й розумове виховання. По-друге, кожна з ■ систем цього періоду орієнтована на досягнення кінцевої мети — формування всебічно розвиненої, практичної особистості, підготов­леної до того, щоб знайти своє місце в суспільстві. Щоб допомогти дитині краще оволодіти необхідними для цього знаннями і вміннями, рекомендується кожну дитину виховувати у відповідності з тим, до якого прошарку суспільства вона належить. Ставиться питання про різні методи у вихованні дівчаток та хлопчиків, продиктовані відмін­ністю функцій жінок і чоловіків у сім'ї та суспільній діяльності.

Оптимальним у ХУІ-ХУШ століттях визнається флегматичний темперамент, який вважається темпераментом мислителя й філосо­фа. Відповідно, у кожній з проаналізованих нами виховних систем цього періоду простежується намагання прищепити дітям такі пози­тивні ознаки вказаного темпераменту, як поміркованість, статеч­ність, ґрунтовність та сумлінність.

Виховні системи ХУ-ХУІП століть переважно зберегли актуаль­ність і для нашого часу, тому становлять значний науковий інтерес.

2.2. Вирішення проблеми формування особистості в теорії і практиці домашнього виховання у Європі в XIX — на початку XX століття

XIX — початок XX століття (до 1917 року) доцільно охарактери­зувати як період розквіту гувериерства. У цей час розробляється І публікується значна кількість гувернерських навчальних і виховних систем. Такої кількості методик не створювалось ні в одне поперед­нє століття і не виникло у XX столітті. Пріоритет у системі розвитку теорії й практики домашнього виховання й навчання перебирає Ро­сійська Імперія. У Європі виховних гувернерських систем з'являєть­ся порівняно небагато, але вони стають основою як для домашньої педагогічної системи, так І для шкільної в світовому масштабі на де­сятиліття І навіть на століття. Саме на них доцільно акцентувати ува­гу при дослідженні оптимальних для застосування в сучасних умовах методик та прийомів у сфері домашнього виховання.

Розпочати огляд доцільно з методики Й. Г. Песталоцці. Цей геніальний педагог спробував застосувати на практиці систему ви­ховання, розроблену Ж.-Ж. Руссо. Він першим почав розглядати педагогічний процес з позицій дитини, ці погляди з середини XIX століття поширились у світі.

Практично в усіх творах Й. Г. ПесталоццІ говорить про свою ви­ховну методику як про формування у дитини "сил серця, розуму й руки". Важливість домашнього виховання він обґрунтовує так: "За­міною родинному вихованню школи ніколи... стати не зможуть; во­ни можуть слугувати світові як доповнення до сімейного виховання і для заповнення його прогалин" [201, с. 150].

Як і М. Монтень, Я. А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. ПесталоццІ при побудові виховної системи першочергову ува­гу звертає на збереження здоров'я й фізичний розвиток дитини. В цьому плані він розширює спектр засобів позитивного впливу на дитину, запропонованих його попередниками. Не відмітаючи їхніх ре­комендацій, основним засобом фізичного розвитку дитини Й. Г. Пес­талоццІ вважає регулярну фізичну працю. До неї вчений зараховує не тільки навчання певного ремесла, а й повсякденну побутову пра­цю: турботу про молодших братиків та сестричок, допомогу бать­кам у домашній роботі, самообслуговування [199, с. 109-124].

Спираючись на досвід народної педагогіки, вчений намагається адаптувати систему кваліфікованого гувернерського виховання до застосування не лише у заможних, але і в найбідніших родинах, у яких батьки повинні володіти тими знаннями і вміннями, які до цьо­го часу були доступні винятково кваліфікованим домашнім настав­никам. З метою розповсюдження таких знань серед народу Й. Г. Пес­талоццІ й пише книги, організовує свою практичну діяльність [199, с. 228-237].

Й. Г. ПесталоццІ вважає, що справедлива поведінка батьків, їхня любов, їхня вірність у словах І на ділі, їхня "внутрішня домашня" мудрість І добропорядність є істинним фундаментом виховання ді­тей [199, с. 235].

У "Листах вчителю Петерсену" Й. Г. ПесталоццІ дає молодому педагогові практичні поради, які становлять значний Інтерес і для наших сучасників. Учений радить батькам і наставникам вести що­денник спостережень за дітьми, у якому доцільно стисло фіксувати: 1) який матеріал вивчає дитина; 2) старанно чи недбало виконувала дитина свої обов'язки; 3) випадки, які сталися протягом дня і які ві­дображають позитивні чи негативні риси характеру дітей, радісні чи сумні події; 4) стан здоров'я дитини [199, с. 274].

Видатний педагог рекомендує розпочинати день з роз'яснення ді­тям важливості їхніх щоденних обов'язків. Для цього пропонується така форма:

"Дорогі діти! Абсолютно необхідно, щоб вам щоденно серйозно пояснювали, які ваші основні обов'язки перед Богом, перед собою й іншими людьми. За наказом ваших батьків ви кожного вечора по­винні будете давати мені точний звіт про те, що зі своїх обов'язків перед Богом і людьми ви за цей день виконали і що не виконали (ре­комендація стосувалась гувернера Петерсена).

Тому з сьогоднішнього дня щоденно роздумуйте про наступні, надзвичайно важливі для вас речі:

*і.* Усе хороше, чим ви володієте, дав вам Господь, і всі люди, які не згадують постійно з любов'ю і вдячністю Бога й батька людства, не можуть бути щасливими; іколи у них на серці не буде миру й спокою, радощів і задоволення, а без цього всі ди бувають не­щасливими.

Якщо ви щоденно будете висловлювати слово вдячності батькамтим, що із задоволенням і радістю будете їх слухатись, це дастьвам щастя як скороминуче, так і вічне.

Ви повинні виявляти до всіх людей любов, послужливість і вдяч­ність.

Ви повинні бути уважними І сумлінними при вивченні усіх тихпредметів, яких вас навчають.

Ви повинні пильно остерігатись усього того, що в майбутньомуможе стати ля вас джерелом шкоди й сорому.

6. У всьому, що ви кажете чи робите, ви повинні виявлятися розсуд­ливими, уважними і сумлінними дітьми, які поводять себе не аби­як, ніби вони не отримували ніяких настанов, а як діти, які серйоз­но сприймають усе, що їм говорять і чого їх навчають" [199, с. 277].Й. Г. ПесталоццІ розробив також перелік питань, на які діти що­вечора повинні відповідати гувернерові: І) Чи згадував ти сьогодніБога й отця небесного і чи намагався ти пам'ятати про його всюди-сущість, щоб усі твої вчинки були йому до вподоби? 2) Чи слухавсяти сьогодні своїх батьків і вчителів? 3) Чи виявляв ти свою любов досестер і братів, коли тобі видавався для того випадок, і чи так ти по­водився в усіх дрібницях стосовно них, щоб можна було зробитивисновок, що ти усіляко прагнеш зберегти їхню любов і прихиль­ність? 4) Чи був ти сьогодні привітним, ласкавим і шляхетним дослуг твоїх батьків, які за їхнім наказом намагаються зробити твоє життя світлим І приємним? 5) Чи добре ти сьогодні навчався? 6) Як складалася сьогодні справа з читанням? 7) Як складалася справа з письмом? 8) Як складалася справа з арифметикою? 9) Чи точно ти виконував усе під час занять, чи не відволікався ти від того, що тобі було призначено й дозволено робити на той час? 10) Чи виявив ти сьогодні у твоїх заняттях ту терплячість, зусилля і витримку, без яких у світі нічого достойного не навчишся і достойною людиною не станеш? 11) Чи не зробив ти сьогодні якогось вчинку, про який ти знав, що тобі за нього має бути соромно перед Богом, батьками, братами і сестрами або перед самим собою? 12) Чи мав ти сьогодні в якій-небудь галузі щось, за що хотів би особливо подякувати Богові й тим, хто тобою займається?

Вчений вказував на доцільність щодня говорити дитині, наскіль­ки важливим міг би бути цей день і наскільки більше користі вона могла б отримати від нього, якби виявила більшу увагу й сумлін­ність до того, чого їй слід було вчитися [199, с. 276-278].

Як бачимо, виховна система Й. Г. Песталоцці суттєво відрізня­ється від систем, створених до нього, всеохоплюючою орієнтацією дитини на самовиховання. Зусилля педагога спрямовуються на від­працьовування з дітьми кожної складової самовиховання: системи планування й прогнозування, системи самоспостереження, самоана­лізу, самооцінки, коригування дитиною власної поведінки.

Можливо, найбільш повно розкривається виховна система Й. Г. Песталоцці у творі "Лінгард і Гертруда". У зазначеній праці пе­дагог доводить, що необхідно впорядковувати не тільки думки та почуття дитини, а й оточення, у якому вона перебуває. Він пише, що у дитинстві значення мають тисячі дрібниць. Встала вона на півго­дини раніше чи пізніше, шпурляє вона свій недільний одяг у куток чи ретельно складає у певному місці, чи навчилась вона рівномірно роз­поділяти на тиждень свій хліб, борошно, масло, щоб їх вистачило, чи вона недбало хапає то більше, то менше, не зважаючи чи вистачить. Сотні таких дрібниць ведуть до того, що людина, неправильно вихо­вана у дитинстві, здатна довести себе і свою сім'ю до великої нужди [199, с. 351, 352, 376, 411, 421, 424].

Особливу увагу звертає вчений на виховання дівчаток. Він пояс­нює, якщо доньок виховувати так, неначе їхнє єдине завдання на сві­ті — це стати красивими дівчатами, то вони, прагнучи цього, "натовпами кидаються... назустріч своїй загибелі". Якщо ж хочуть до­сягти більшого, слід з юних років заповнювати їм голови помислами про господарство. Потрібно намагатись досягти, щоб поряд з напо­легливою працею вони вправлялись у міркуваннях і розрахунках. Водночас потрібно прищепити їм почуття честолюбства, щоб жодна з них не бажала залишитись останньою ні в одній із жіночих робіт. Таким чином можна було б не дозволити невпорядкованих статевих ваблень [201, с. 615].

Великим шанувальником таланту Й. Г. Песталоцці та його послі­довником став німецький педагог, талановитий гувернер, вчений Й. Ф. Гербарт. Він критикує Ж.-Ж. Руссо за принесення в жертву ди­тині особистого життя вихователя. Він критикує також Дж. Локка за те, що той не дає можливості дітям виростати серед представників того покоління, з якими їм доведеться жити. Водночас Й. Ф. Гербарт позитивно оцінює педагогічні праці зазначених авторів за чіткість і логіку викладення думок, а твори Дж. Локка також за глибоко ос­мислену й виважену систему, яку можливо реалізувати на практиці.

Й. Ф. Гербарт розкриває власне бачення "справжнього вихован­ня". У його книгах розглядаються найбільш складні педагогічні проб­леми з позиції значущості їх для виховання особистості. Мова йде про багатогранність інтересу, силу характеру моральності, про індивіду­альність вихованця як відправний пункт виховання, про характер, про засоби виховання. Основними засобами виховання Й. Ф. Гербарт вва­жає вміння педагога викликати і підтримувати у дитини інтерес до за­нять чи іншої корисної діяльності, турботу про максимально можли­вий всебічний розвиток і дисциплінованість вихованця.

У системі формування особистості Й. Ф. Гербарт вирізняє три складові: управління, навчання й моральне виховання.

Під "управлінням" педагог розуміє сукупність цілеспрямованих впливів на дитину з метою "приборкати" її "природну дикість", при­вести до порядку, тобто навчити поводитися пристойно [46, с. 160-161].

У праці "Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання", вче­ний характеризує прийоми управління.

Перший прийом — погроза. Він найпростіший, але ненадійний. Тому використовувати його слід надзвичайно обережно. "Сильні" Дитячі натури не бояться погроз. Погрози лише дратують і виклика­ють бажання робити навпаки. Безхарактерні діти часто не реагують

на погрозу, оскільки не здатні самостійно заспокоїтись і припинити вередувати чи ін. [46, с. 162].

Тому більш дієвим педагог визнає другий прийом — нагляд. Наг­ляд потребує розумного дозування. Надмірний нагляд заважає дітям вчитися володіти собою, випробовувати себе, вчитися новому. Під його впливом виховуються слабкі або "викривлені" характери, в за­лежності від того, які засоби вигадав вихованець, щоб уникнути наг­ляду [46, с. 162-163].

Третій прийом — наказ і заборона. Вихователь повинен чітко по­яснити дитині, що дозволено, а що заборонено. Накази й заборони мають бути точними, зрозумілими й конкретними. Цими видами уп­равління зловживати також недоцільно, але коли вже щось заборо­нено чи наказано, слід вимагати точного виконання розпорядження.

Як вважає педагог, авторитет вихователя і його любов до дитини допомагають вихованцеві сформувати силу волі й позбавитись схильності до нерозумних І некорисних занять.

Управлінські рекомендації Й. Ф. Гербарта в усій повноті застосо­вувались у педагогічній системі Російської Імперії [46, с. 163-165].

Й. Ф. Гербарт сам визнає штучність відмежування управління від морального виховання. Педагог твердить, що виховання винятково шляхом "струсу почуттів'" приречене на невдачу. Єдиний засіб впли­ву на волю, діяльність і поведінку дитини — освіта, опанування ви­хованцем певних знань, тобто виховне навчання. Й. Ф. Гербарт ви­різняє спеціально організованій вплив на душу вихованця {його ба­жання, дії) — моральне виховання. На думку вченого, моральне виховання спирається на те позитивне, що вихователь знаходить в душі дитини. Зміцнюючи позитивні нахили, підіймаючи вихованця у його власних очах, обережно, не "ламаючи" його Індивідуальності, наставник поступово формує самостійну багатогранну особистість [46, с. 174,242-243].

Й. Ф. Гербарт докладно розробляє етапи й засоби морального виховання. їх він вирізняє чотири;

1. Відкритий авторитарний тиск.

Провідне завдання цього засобу полягає в утримуванні вихован­ця від неправильних вчинків, культивуванні слухняності: дитині не дозволяється переступати певної межі. Від наставника вимагається рішучість І твердість. Виховний вплив відкритий [46, с. 255-256].

2. Прихований тиск.

Дитина здійснює моральний вибір самостійно. Допомагають їй зупинитись на правильному рішенні попередні настанови педагога й система "дієвого наслідку" (така організація виховного процесу, ко­ли неправильний вибір несе в собі покарання — біль, втрату, а пра­вильний — задоволення) [46, с. 256]. В душі вихованця ретельно куль­тивується спокій і не допускається розквіт пристрастей [46, с. 267].

3. Співпраця вихователя Й вихованця.

Дитина досягла рівня морального розвитку, коли правильний моральний вибір стає її переконанням, внутрішньою потребою. Те­пер гувернерові доцільно поступово зменшити до мінімуму викорис­тання засобів управління й перевести стосунки на рівень дружніх по­рад та дружньої турботи про дитину [46, с. 260]. Ця рекомендація вченого стала істотним поворотним пунктом у теорії й практиці ви­ховання, оскільки Й, Ф. Гербартом уперше була досліджеьіа й засто­сована на практиці зміна стилю виховання, пов'язана з віковими особливостями дитини з її переходом до іншої вікової групи.

4. Самовиховання.

Етап характеризується відсутністю постійного педагогічного контролю за вчинками вихованця [46, с. 267].

Важливе значення Й. Ф. Гербарт приділяє релігійному вихован­ню. Він визнає віру як важливий засіб виховання, бо попа породжує покірність волі Всевишнього, прагнення вести праведне життя. Ви­датний педагог, як і Я. А. Коменський, виступає за раннє залучення дитини до віри, за формування у неї глибокого інтересу до Святого Письма, церкви. Педагог— прибічник виховання у дитини толеран­тного ставлення до усіх існуючих конфесій та обов'язкового форму­вання у неї негативного ставлення до містицизму.

Виховна система Й. Ф. Гербарта, як і системи М. Монтеня та Дж. Локка, призначалась винятково для вищих станів населення — представників "вищої культури". У наш час вона цікава для теорети­ків і менш цікава для практиків, оскільки описана у досить складно­му філософському стилі.

Ще одним послідовником Й. Г. ПесталоццІ був німецький педагог А. Дістервег. В історії педагогіки цього вченого вшановують пере­важно як видатного спеціаліста в галузі дидактики. Проте у працях А- Дістервега істотне місце посідають і дослідження в галузі вихован­ня. Видатний німецький вчений навіть розробив "ідеальну", на його погляд, систему виховання активної культурної особистості. Розпочинаючи свою педагогічну кар'єру, А. Дістервег працював домашнім наставником, тому його виховні методичні рекомендації грунтують­ся на практичному досвіді. Виховні погляди А. Дістервега подані в його роботі "Керівництво до освіти німецьких учителів" та числен­них статтях на педагогічні теми: "Принципи Песталоцці у справі ви­ховання й освіти", "Про вищий принцип виховання", "Про зовніш­ній шкільний порядок", "Про природовідповідність і культуровідпо-віднІсть", "Про шкільну дисципліну і її відношення до навчання", "Три нотатки про педагогіку й прагнення вчителів".

Так само, як і Й. Г. Песталоцці, А. Дістервег визнає, що вихован­ня повинне бути природовідповідним: забезпечувати гармонійний розвиток як фізичних, так і духовних задатків дитини. Тому А. Діс­тервег вважає для педагога важливими знання фізіології й психоло­гії, які допоможуть наставникові знайти правильні засоби педагогіч­ного впливу на дитину в кожний період її розвитку.

Вчений вирізняє три стадії розвитку особистості:

Стадія відчуттів — духовна діяльність, пов'язана із зовнішнім впливом.

Стадія звички й фантазії.

У індивіда утворюються уявлення, стійкі настрої, звички й навич­ки. Стадія боязкого ставлення до самостійності. Прагнення до іміта­цій і повторень.

3. Третя стадія — вільне самовизначення.

Душа позбавлена залежності. Вона вільна й самостійна, діє, вихо­дячи із внутрішніх спонук [65, с. 129-130].

А. Дістервег першим звернув увагу сучасників на те, що вихован­ня повинне бути не тільки природовідповідним, а й культур о в ід по­відним. Під цим поняттям розуміємо, що "при вихованні необхідно брати до уваги умови місця й часу, в яких народилась людина і в яких їй доведеться жити", тобто всю сучасну культуру в широкому і всеохоплюючому значенні слова, зокрема, культуру країни, яка є батьківщиною дитини [65, с. 235-240].

Спираючись на викладені вище положення, А. Дістервег розроб­ляє "ідеальну" систему виховання "активної, освіченої, культурної особистості". Провідні характеристики системи такі: 1. Ведеться спостереження за розвитком дитини, вивчення дослі­джень психологів та природодослідників. Педагог дотримується законів природовідповідностІ у вихованні. Оскільки розум і природа узгоджуються між собою, то вказанийметод, за переконанням А. Дістервега, "є розумним".

Вчений називає свою систему також психологічною і раціональ­  
ною, оскільки вона "постійно діє свідомо, виходить з чітко усві­ домлених основ".

Система розглядає дитину як органічну істоту, яка розвивається  
під впливом "зовнішнього збудження" за притаманними її природі законами. У системі використовується органічний "зовні збу­джуючий і зсередини розвиваючо-виховуючий метод".

Система орієнтована на природовідповідний розвиток усіх задат­ків у послідовності, запрограмованій природою.

Значна увага надається укріпленню фізичних сил і духовних за­датків вихованця, розвиткові його почуттів, мислення, волі. Ви­ховання спрямоване на розвиток "енергійного характеру".

Коли у духовному плані моральність є коренем і основою духов­ного життя, то "метод" передбачає "елементарне моральне вихо­вання".

Істинне пізнання засноване на чуттєвому реальному досвіді, отжеу системі використовується наочність ("наочний метод").

Істинне призначення людини полягає у прагненні "здійснитиідею істини, добра й краси, у яку вкладений етичний, моральнийі релігійний зміст. Тому система вирізняється етичним, мораль­ним, гуманістичним та релігійним характером".

Людині неможливо нав'язати хороших якостей ззовні. Вона моженадбати їх лише власними зусиллями й старанністю. Тому систе­ма постійно спонукає вихованця до самостійності.

Вільне самовизначення являє у формальному розумінні основнумету виховання. Досягнення мети відбувається завдяки застосу­ванню "протестантських методів виховання".

Людська природа в кожній людині уособлюється у своєрідномувигляді, отже система характеризується як "індивідуальна": вонапередбачає повагу до індивідуальності, сприяє її розвиткові тавиявленню її оригінальності.

Окрема людина з'являється на світ у певному місці й у певний часі має за собою минуле, відштовхуючись від якого їй слід діяти всучасному і створювати майбутнє. Відповідно, правильний спо­сіб навчання і виховання спрямовується на вирішення культурноісторичного завдання. Дитину ознайомлюють із загальнолюдськими й аціональними досягненнями, враховуючи місце й обс­тавини ЇЇ проживання [65, с. 240-242].

Виховна система А. Дістервега, як і система Дж. Локка, на нашу думку, є написаним видатним вченим завжди сучасним заповітом нащадкам.

За прикладом А. Дістервега, адаптовану до умов XIX століття, індивідуальну систему домашнього виховання описує у ґрунтовній педагогічній праці "Виховання розумове, фізичне й моральне" відо­мий англійський вчений Г. Спенсер. Г. Спенсер не мав власного пе­дагогічного досвіду. Він зафіксував освітньо-виховну систему ро­динного виховання, розроблену його батьком — відомим педаго­гом. Система була доповнена, розширена і в обробці вченого набула цілісного логічно завершеного характеру.

Як і А. Дістервег, Г. Спенсер розвиває у своєму творі ідею еволю­ції. Він підходить до процесу виховання з позиції, що сучасне слід розглядати не лише у зв'язку з минулим, але й пов'язувати з майбут­нім, оскільки сучасне являє собою перехід до наступного, значно ви­щого рівня розвитку цивілізації [161, с. 247-248]. Основою педагогіч­ного процесу Г. Спенсер вважав глибоку обізнаність наставника в галузі практичної психології [280].

Окрім праць А. Дістервега, на формування педагогічних поглядів Г. Спенсера істотно вплинули твори Ф. Бекона, Дж. Локка, М. Мон-теня, Ж.-Ж. Руссо. їхні ідеї майстерно поєднуються у виховній систе­мі видатного англійського вченого.

Людина, в розумінні Г. Спенсера, — "частина безкінечної еволю­ції". Призначення людини — особисте щастя та щастя її ближніх. У своїй виховній системі вчений намагається узгодити формування в дитини альтруїстичних позицій нарівні з умінням задовольнити її власні егоїстичні домагання. Вихованню відводиться складна роль навчити дитину пристосовуватись до навколишньої природи й люд­ської спільноти, створювати систему внутрішньої гармонії індивіда й суспільства. Таким чином, завданням виховання є підготовка до життя. Але життя не обмежується матеріальним аспектом. Підготу­вати до життя — означає навчити вихованця піклуватися про фізич­не здоров'я; розвивати його розум; підготувати до професійного ве­дення справи, створення щасливої сім'ї, виховання дітей; навчити виконувати обов'язки громадянина у суспільстві.

На перше місце у виховній системі Г. Спенсер ставить інтелекту­альне виховання, оволодіння дитини знаннями — основами наук. Розумове виховання вчений цінує настільки, наскільки воно орієнто­ване на можливість практичного застосування знань і вмінь. Г. Спенсер високо оцінює дисциплінуючу роль науки. Він твердить, що оволодіння науками виховує в дитини самостійність, незалеж­ність думки й характеру, твердість, вдумливе ставлення до власних дій і до всього оточуючого, позитивно впливає на релігійний розви­ток вихованця [161, с. 248-249; 254-255].

Про фізичне виховання Г. Спенсер говорить так докладно, що у його міркуваннях швидше визначається натураліст, аніж педагог. Фізичне виховання, з позицій вченого, не обмежується фізичними й гімнастичними вправами у підлітковому віці. Воно розпочинається з першого року життя і триває до самої смерті людини, регламентую­чи режим харчування, гігієни одягу. Дієтика узгоджувалася з найно­вішими відомостями сучасної Г. Спенсеру науки. Вчений обурюєть­ся посиленого увагою своїх співвітчизників до фізіології й дієтології при розведенні тварин і байдужістю до справи фізичного виховання дітей. Відповідні погляди Дж. Локка й Ж.-Ж. Руссо викладаються ним у вигляді чіткого вчення, заснованого на новітніх для кінця XIX століття наукових відомостях. Порушення правил гігієни, байдуже ставлення до власного здоров'я Г. Спенсер прирівнює до тяжкого гріха, бо цим індивід шкодить не лише собі та своїм нащадкам, а й суспільству, якому не може принести максимальної користі через погане самопочуття. На відміну від Дж. Локка, Г. Спенсер пише, що нерозумно загартовувати тіло холодом: "немало дітей було так добре загартовано, що їм довелося розпрощатися з життям". Холод затримує ріст дитини. Недостатньо теплий одяг і переохолодження викликають нежить, стають причиною бронхітів.

Особливу увагу Г. Спенсер звертає на фізичне виховання і збере­ження здоров'я дівчаток. Він роз'яснює, що метою жіночого вихо­вання повинне стати насамперед здоров'я жінки-матері, а вже потім краса та розумовий розвиток. "Слабка стать", за переконанням вче­ного, повинна займатися фізичними вправами, рухливими іграми на повітрі, гімнастикою й спортом. Дівчаткам і жінкам доцільно не стежити за фігурою, а їсти з апетитом, щоб бути сильними, міцними й здоровими. Вчений вимагає усунення причин перевтоми. Найнебезпечнішою він визнає перевтому від навчання. Тому рекомендує розпочинати регулярне навчання не раніше досягнення дитиною восьмилітнього віку і тільки в домашніх умовах. Взагалі Г. Спенсер прибічник ви­нятково індивідуального домашнього виховання та навчання.

Вчений не знаходить справедливого пояснення обмеженню прав жінки у суспільстві. Тому він вважає доцільним дозволити жінкам нарівні з чоловіками здобувати будь-яку професію [161, с. 262-267].

Схвильований занепадом релігійних вірувань і знічений порож­нечею, яка утворилася від цього в серцях людей, вчений висловлю­ється про необхідність замінити згасаючу віру наукою. Моральний кодекс, заснований на вірі, вчений пропонує замінити "кодексом природної моральності". Проте й сам він не може достатньо чітко уявити, що має на увазі під цією термінологією. Не впевнений він та­кож і в тому, чи зможе науковий підхід зробити людську істоту ду­ховною. Передбачаючи небезпеку інтелектуального розвитку людс­тва, позбавленого духовності, у пошуках виходу з цієї ситуації Г. Спенсер намагається спрогнозувати можливість виховання через позитивний приклад і формування позитивних почуттів. Проте ці міркування у нього недостатньо систематизовані.

Досконалою поведінкою індивіда вчений визнає таку поведінку, яка оптимально сприяє його самозбереженню й продовженню життя його близьких та інших оточуючих.

Вчений переконаний, що вищі моральні якості людини розвива­ються дуже повільно. Штучні намагання прискорити їхній розвиток обов'язково дадуть негативні результати. Вихователь повинен задо­вольнятись помірним успіхом, пам'ятаючи, що це не ознака зіпсова­ності вихованця, а тільки недолік розвитку [161, с. 258-262].

Виховна система Г. Спенсера актуальна й цікава для нас особли­во тим, що у ній акцентується увага на проблемах, досі не вирішених людством: "кодекс моральності", проблема перевтоми і нервових розладів та ін.

Гувернерські виховні системи Європи XIX — початку XX століт­тя продовжують розвивати традиції попередніх століть. Вони також істотно доповнюють їх, орієнтуючись на вирішення наступних педа­гогічних питань:

Спонукання дитини до самовиховання.

Зміна стилю виховання, пов'язана з віковими особливостями ди­  
тини і переходом її до іншої вікової групи.

КультуровідповІдність виховання.

Попередження та усунення перевтоми і нервових розладів.Зазначені педагогічні проблеми досі не знайшли повного вирі­шення, тому досвід XIX — початку XX століття є для нас значимимі важливим.

2.3. Індивідуальне виховання як керівництво процесом розвитку особистості в Російській Імперії XIX — початку XX століття

У XIX — на початку XX століття пріоритет серед країн світу в га­лузі домашнього виховання і навчання здобула Російська Імперія, до складу якої на той час належала значна територія України. Вва­жаючи сім'ю головною структурною одиницею суспільства, провід­ним осередком виховання молоді, уряд надавав піклуванню про доб­робут сім'ї істотного значення. Особливою турботою відзначалася підготовка гувернерів та організація державного контролю за їх­ньою роботою. Впродовж XIX — початку XX століть в країні відбу­валася постійна серйозна робота з метою поліпшення системи до­машнього виховання. Регулярно вивчались і вирішувались питання про необхідність паралельно з політичними реформами здійснювати й реформування сім'ї, її обновлення у "релігійно-моральній та госпо­дарській" сферах [170, с. 12].

Основною причиною негараздів, чи, навпаки, досягнень у справі виховання молодого покоління уряд і представники педагогічних кіл визнавали мікроклімат у сім'ї. Навіть якщо дитина відвідувала школу, відповідальність за її виховання несла перед державою сім'я. Незаперечним вважалося, що навіть найдосконаліша школа при всьому бажанні не може перевиховати своїх підопічних уже хоча б тому, що більшу частину свого часу вони проводять за її межами: вдома, на вулиці. Перші ж роки життя, до вступу в школу, діти пере­бувають на очах у батьків. Перші слова вони чують у сім'ї, перше ба­жання наслідувати викликають у них близькі люди, яких вони ба­чать поруч [170, с. 8].

За ідеал виховання визнавали виховання дітей у такий спосіб, щоб у їхніх очах, у їхньому розумі вже до 10-літнього віку "стояв в усій красі й таємничості світ Божий, і вони свідомо прихиляли колі­на перед Творцем такого прекрасного світу і його вінця — людини, створеної за образом І подобою Божою". Дітей навчали шанувати в людині божество, почувати в собі божу іскру. Метою такого вихо­вання було формування особистості, якій би не знадобилися "декла­рації про права людини й громадянина, щоб з великою гуманністю ставитись до людини і її прав" [170, с. 16].

Провідну концепцію гувернерського виховання й навчання дити­ни, на яку орієнтувалася переважна більшість науковців та практи­ків XIX — початку XX століття створив відомий на той час вчений Ястребцев. Концепція ґрунтовно викладена у його праці "Про систе­му наук, пристойних у наш час дітям, призначеним до найосвічені-шої верстви суспільства".

У концепції закладена ідея гармонійного розвитку особистості. Великим злом названа невідповідність між фізичним, розумовим і духовним розвитком індивіда. Пояснюється, що органи й сили люд­ського організму знаходяться у такій рівновазі, що жоден (жодна) з них не може домінувати над іншими, щоб інші від того не стражда­ли. Наприклад, надмірний розвиток нервової системи шкодить трав­ленню. Одна неправильність веде за собою іншу, поки не розладна­ється увесь організм. Значний розвиток якихось здібностей людини при недостатньому удосконаленні інших може стати причиною "ду­шевних" (психічних) захворювань. Тому ідеал виховання — це рів­новага, своєчасний і пропорційний розвиток тілесних, розумових і моральних здібностей [325, с. 9-15].

На перше місце у житті людини вчений ставить матеріальний добробут, як підґрунтя для інтелектуального й духовного удоскона­лення. Він також прихильник матеріальної зацікавленості особис­тості в діяльності. Ястребцев пише, що після численних випробувань людство переконалося, що, перш за все, слід забезпечити своє мате­ріальне існування і що за цим забезпеченням приходять усі інші пок­ращення. Так і за фізичною досконалістю йде моральна.

Педагог упевнений, що без добробуту людина не має ні бажання, ні можливості по-справжньому займатися удосконаленням свого внутрішнього стану, стає грубою в усіх виявах. Відповідно, користь повинна становити основну рушійну силу діяльності індивіда.

Про релігію й моральність учений пише, що вони, безсумнівно, складають вищу мету людського удосконалення,, але ця мета не до­сягається "химеричною утопією стародавніх філософій". Утопією Ястребцев називає орієнтацію винятково на самопізнання з повним відреченням від матеріальних благ [325, с. 19-21].

Ястребцев обстоює думку, що суспільством реально керує і зав­жди керуватиме духовна й інтелектуальна еліта — обмежена група людей. Цю еліту потрібно формувати за спеціальною виховною сис­темою, починаючи з дитячих років. Якщо з якихось причин держава припиняє турботу про якісний рівень виховання аристократії, краї­на, позбавлена мудрого керівництва, гине в хаосі [325, с. 22-23].

Основними надбаннями людини в процесі вихованні, за переко­нанням Ястребцева, повинні стати: хазяйновитість, економність, працьовитість, завбачливість, вправність, активність, Ініціативність. Учений виступає проти благодійництва як суспільного явища. Поз­бавлення подачок змушує до праці, вселяє дух завбачливості в лю­дей недбалих і не дозволяє процвітати несправедливості, коли леда­чий нищить надбане працьовитим. Ястребцев вказує, що лише біди (пожежа, епідемія) заслуговують допомоги. Інші нещастя повинні тільки попереджатися. Кожній людині держава повинна допомогти знайти роботу, яка б відповідала її фізичному й розумовому рівню, та сприяти підвищенню рівня освіченості й розумового розвитку на­селення [325, с. 23-25, 61-63].

Вчений робить висновок, що якщо освіта й розумовий розвиток корисні для усіх прошарків населення, то для представників вищої верстви вони мають подвійну користь: як для окремо взятих індиві­дів, так і для майбутніх вершителів долі суспільства — організаторів і керівників, яких слід з дитинства привчати розумно влаштовувати не лише власне життя, а й життя підлеглих, народу в цілому. Мова йде про доцільність формування у дітей "найосвіченішої верстви" управлінських знань, вмінь і навичок, а також міцної волі, звички до самоконтролю й самовдосконалення.

Освіта й виховання, як твердить Ястребцев, покликані підготува­ти дитину до виконання нею в дорослому віці ряду важливих обов'язків. Чим вища верства, до якої належить дитина, тим серйоз­нішою й ретельнішою повинна бути ця підготовка. Ґрунтовно слід готувати до виконання таких обов'язків представників найбільш знатних кіл суспільства. Служіння індивіда людству, батьківщині й самому собі вчений вважає найважливішим обов'язком. Обов'язки людини стосовно самої себе тлумачаться як розкриття своїх фізичних, розумових і моральних здібностей та найповніше за­доволення власних фізичних, розумових і матеріальних потреб. Пе­дагог вважає, що той, хто втратив дані Богом здібності, не вартий називатися людиною. Людина, у якої не розкриті здібності, є істо­тою "лише подібною до людини".

Обов'язки перед батьківщиною вимагають того, щоб служити своїми здібностями. Для цього змалку потрібно розвивати здібності дитини та вчити застосовувати таким чином, щоб від них була най­більша користь і вихованцеві, й країні.

Обов'язки перед людством трактуються як служіння своєю пра­цею, здібностями, правильною організацією власного життя [325,

с. 68-70].

Виховна концепція Ястребцева була прогресивною для XIX сто­ліття. За радянських часів вона не могла бути сприйнята позитивно, бо була зорієнтована на виховання господаря, власника, лідера, мудрого й обережного керівника, який піклується про свою і дер­жавну вигоду. Концепцію Ястребцева можна розцінювати як серйоз­ну основу для створення сучасної концепції виховання. Виховні нап­рями та пріоритетні якості характеру, які доцільно було формувати в інтелігентної молодої людини на початку XIX століття залиша­ються актуальними й на початку XXI століття. Виховна концепція Ястребцева становить для нас особливий інтерес тим, що у ній опти­мально поєднані матеріальні й духовні інтереси суспільства й осо­бистості, одноосібні інтереси окремої людини й інтереси загально­державні та загальнолюдські.

У XIX — на початку XX століття в Російській Імперії інтенсивно розвивається психологічна наука. Особлива цінність її полягає в то­му, що вона у цей період носить переважно прикладний характер: усі здобутки в цій галузі вчені й практики намагаються обернути на до­помогу педагогіці. Домашні наставники активно використовують у своїй практиці матеріали загальної та педагогічної психології, вмі­щені в працях вітчизняних науковців та у перекладних творах зару­біжних вчених.

З практичних позицій значний інтерес гувернерів викликали ро­боти російських психологів О. Ф. Лазурського й П. Ф. Лесгафта.

Російський психолог О. Ф. Лазурський у своїх працях ознайом­лює педагогів з основами психологічних знань та шляхами застосування їх у педагогічній практиці. Вчений говорить про закономір­ності сприймання; про почуття та їх формування; про пам'ять та за­соби її розвитку, приділяючи особливу увагу асоціативній пам'яті; про процес мислення та формування у дітей вміння мислити; про во­лю і її виховання. В працях науковця містяться важливі рекомендації педагогам. Наприклад, розкривається залежність неуспішності нав­чання від недостатньої гостроти й точності відчуттів учня, негатив­них рис його характеру, тяжкої спадковості, підвищеної збудливос­ті, виснаження нервової системи та ін. Дає ключ до діагностики та зразки можливих способів допомоги дитині.

Провідним у справі виховання й навчання О. Ф. Лазурський ви­значає вміння педагога зважати на індивідуальні особливості дити­ни. Вчений вказує на те, що часто неуспішність педагогічного проце­су виявляється наслідком тільки того, що наставник хотів "надто круто переробити натуру дитини", не враховуючи особливостей ду­шевного складу [127, с. 30-36].

Цікава й актуальна для сьогоднішньої педагогічної теорії й прак­тики класифікація характерів, яку розробив наприкінці XIX століт­тя російський психолог П. Ф. Лесгафт. У своїй праці "Шкільні типи (антропологічні етюди)" вчений з психологічних позицій аналізує позитивні й негативні системи виховання дітей у сім'ї та простежує, як позначаються наслідки виховання на долі людини в дитячому й дорослому віці.

Типи характерів, сформовані під впливом різних систем вихован­ня, вчений класифікує так. 1. Тип лицемірний. 2 Лип честолюбний.

Тип добродушний

Тип забитий:

а) забитий злісний;

б) забитий м'який;

в) пригнічений.

5. Тип нормальний [140, с. 9, 29].

Книга П. Ф. Лесгафта стала значною практичною допомогою для батьків, вчителів, але найбільше — для гувернерів, яким доводи­лося виховувати й навчати дітей —- представників різних типів ха­рактерів — І знаходити до них правильний педагогічний підхід.

У книзі вчений подає також результати дослідження темперамен­тів. Найважливіше практичне значення має висновок, що темперамент явище фізіологічного походження і тому в процесі виховання видозміні не підлягає. Отже правильно побудоване природовідпо-відне виховання, яке дозволяє якнайповніше розвинути усі природні задатки дитини, передбачає не пристосування особистості дитини до того, щоб вона "не турбувала дорослих", а пристосування виховної системи до вроджених особливостей кожного конкретного індивіда

[140, с. 4-19].

Значною популярністю користувалися у домашніх наставників на­укові твори зарубіжних авторів. Серед них найбільш відомі: "Духов­ний розвиток дитячого індивіда й людського роду" Д. Болдуїна, "Вве­дення у вивчення дитини" У. Друммонда, "Дитячі ігри. їхнє психоло­гічне значення" Д. А. Колоцци, "Логіка дитини" Б. Мюнца, "Дитя від трьох до семи років" Б. Пере, "Рання юність" С. Холла, "Дитя. Нари­си еволюції людства" А. Чемберлената ін, [69; 171, с. 5-15].

Виховна концепція Ястребцева та ґрунтовні психологічні дослід­ження послужили основою для створення і практичної реалізації сис­тем виховання дітей в домашніх умовах.

У Російській Імперії у XIX —- на початку XX століття використо­вувались не тільки виховні системи, розроблені вітчизняними вчени­ми, а й системи зарубіжних дослідників, які ідеологічно відповідали орієнтації імперської педагогічної науки й практики.

Полтавський протоієрей М. Даниленко у книзі "Нариси про ви­ховання дітей" виклав розроблену ним програму гувернерського ви­ховання дітей в установах закритого типу, яку рекомендував також гувернерам, що працювали з дітьми в домашніх умовах.

Спочатку автор формулює мету виховання як розвиток усіх здіб­ностей індивіда, потрібних для його майбутнього життя. Далі розпо­відає про те, як найкраще організувати оточення дітей, щоб ті, нас­лідуючи, переймали у старших позитивні манери та звички і не мог­ли запозичувати негативні. Однозначно трактується необхідність створення індивідуальної системи виховання для кожної дитини. Да­ються рекомендації щодо оптимального фізичного виховання. Ува­га читачів акцентується на організації харчування дитини, її перебу­вання на повітрі, ролі сну, купання, рухливих Ігор та гімнастики, вивчають гігієну одягу [56, с. 4-39].

У навчанні М. Даниленко прихильник вузької спеціалізації- На його думку, сенс освіти полягає не у навчанні усіх наук і мистецтв кожного, а у досконалому опануванні вихованця однією наукою (чи одним мистецтвом). Якщо ж навчити його всього, то знання і вмін­ня не матимуть практичного застосування в житті дитини і будуть забуті [56, с. 41-75].

Основою морального виховання педагог бачить виховання дити­ни у "божій вірі", яка наставлятиме підопічного на істинний шлях та рятуватиме від гріховних бажань [56, с. 76-93].

У книзі немає особливо оригінальних ідей. Виховну систему М. Даниленка слід розцінювати як приклад вдалого синтезу педаго­гічних систем Я. А. Коменського, Дж. Локка й Й. Г. Песталоцці.

Близька за структурою до попередньої книга Д. Е. Остен-Саксе-на "Думки про виховання дітей і поради дітям моїм, коли Бог бла­гословить їх добрими дружинами Й дітьми". Виховна система пода­на у вигляді формулювання проблем та відповідей на них. Ця робо­та більше, аніж попередня, синтезує європейські виховні системи періоду **ХУІ-ХІХ** століть. Разом з тим, значне місце у ній займають власні міркування й висновки автора, які становлять інтерес і для на­шої епохи. Ці міркування наступні:

Невід'ємною частиною виховання повинна стати передача дити­ні знань з гігієни. Це вбереже її від численних страждань, допомо­же завжди бути в хорошій фізичній формі, потрібній для активноїжиттєдіяльності [189, с. 7-8].

З раннього дитинства потрібно плекати в дитини таку рису ха­рактеру, як бережливість. Бережливість — якість похвальна і немає нічого спільного зі скупістю. Вона дозволяє займатися благо­дійництвом, тоді як "марнотратство відбирає необхідне у бідно­го, робить борги без наміру сплачувати їх, доводить до убозтвасім'ю марнотратця" [189, с. 10].

Ознака хорошого виховання — привчання підопічного до поряд­ку. Ця риса закладає фундамент для мудрості й хазяйновитості[189, с. 13].

Не існує гідного виховання без формування чесності. "Від правдивгору підіймаються сходи моральної гідності, а донизу простяга­ються сходи усіх вад, усього морального приниження" [189, с. 15].

■ Наставник мусить врятувати вихованця від надмірної вразливос-ті переконати його, що людина з почуттям внутрішньої гідності ніколи не ставиться до авколишніх з підозрою, що вони її недос­татньо поважають. Такі підозри арактерні виключно для нік­чемних, позбавлених гідності індивідів [189, с. 18-19]. Лихослів'я й насмішки супротивні Божим заповідям, тому дити­на ніколи не повинна їх практикувати [189, с. 19].

Вихователеві слід застосувати усю свою майстерність, щоб не доз­волити дитині отруїти свою душу почуттям заздрості [189, с. 20].

Важлива турбота домашнього виховання — прищеплення дити­ні гарного смаку. В розумінні автора, гарний смак — це відсут­ність усього вражаючого грубістю й непристойністю. Гарнийсмак — умова всіх пристойностей, згоди, гармонії. Смак засно­вується на моральності. Від нього походять: невинність, просто­та, людяність, усунення всього удаваного, несправжнього, пере­мога над хвальковитістю, грубістю та дріб'язковістю [189, с. 22].Доцільний розумний підхід до виховання у дитини скромності.Скромність прикрашає тільки людину, переповнену істиннимизаслугами Й достоїнствами, удавана ж скромність робить недостойну людину смішною і є ознакою несмаку [189, с. 25].

Дуже корисно привчити вихованця вести щоденник, до якого бтой регулярно заносив власні роздуми про свої вчинки, свої мір­кування, враження тощо [189, с. 33].

Дітей із знатних родин потрібно з наймолодшого віку поступо­во готувати до керівної діяльності (у праці вміщено детальнийпроект такої підготовки) [189, с. 33].

Ідея українського національного виховання, втілена у виховній системі, була результатом копіткої самовідданої роботи видатного українського педагога О. В. Духновича. О. В. Духнович певний час працював домашнім учителем, тому з Інтересом ставився до системи сімейного виховання. У його педагогічних творах висвітлена проб­лема індивідуального підходу до навчання й виховання української дитини, досліджено питання фізичного розвитку і збереження здо­ров'я дітей. Вагомим внеском О. В. Духновича в педагогіку є вивчен­ня та впровадження в систему фізичного виховання дитини народ­них ігор [71, с. 373-450]. Народні ігри, приурочені до кожного сезо­ну, сприяли забезпеченню оптимальної рухової активності дитини протягом усього року, розвиткові усіх м'язів, формуванню доскона­лої координації рухів. Окрім того, сюжети ігор істотно сприяли мо­ральному вихованню підростаючого покоління [239, 242, 250, 259].

У праці педагога А. С. Наумової "Поради про виховання дітей" подається бачення найкращого способу організації виховання в сім'ї. На першому місці у цій системі стоїть християнське виховання. Провідні ідеї педагогічної праці такі:

З першим вимовленим вашою дитиною словом навчіть її молити­ся уранці і ввечері й вести бесіду з Творцем, повіряючи йому своюдушу. Звичка повіряти Всевишньому свої справи й думки зберігаєчистоту совісті й серця від зла [177, с. 10-11].

Якомога раніше пробудіть у дитини совість [177, с. 10].

Навчіть дитину спілкуватися з ЇЇ Янголом-охоронцем і просити унього поради й захисту [177, с. 11].

Виховайте в дитини слухняність, покірність, стриманість, терпін­ня, милосердя, поступливість, справедливість, скромність, охай­ність, працьовитість і бережливість, активність і ініціативність[177, с. 12].

Формуйте у дитини силу волі як ознаку безсмертного духу [177,с. 14].

Виховуйте дітей як майбутніх батьків і громадян. Навчайте їх бу­ти добрими дітьми, хорошими сім'янинами й відданими громадя­нами вітчизни. Людина, яка не любить своєї батьківщини і бай­дужа до розвитку свого народу, вартна презирства, шкідлива длясуспільства [177, с. 15, 27].

Потрібно знайомити дітей на практиці з тим, що корисно, а щошкідливо у житті, захищаючи їх цими знаннями від підступностііз зовнішнім блиском та удаваною люб'язністю. Виховання по­винне все передбачити, просвітливши розум досвідом і підпоряд­кувавши серце розуму, а розум — вірі [177, с. 17-18].

Необхідно виховати дітей працьовитими [177, с. 21].

У цій книзі показано, що мета виховання — навчити дитину бути щасливою. Щастя ж людини трактується як поєднання щастя в ро­дині, душевної рівноваги і спокою. Ознайомлення з таким тракту­ванням та методами виховання є цікавим І корисним для сучасних прагматичних нервових батьків.та зациклених на матеріалістичному вихованні педагогів.

Однією з особливо авторитетних серед батьків та гувернерів книг була у XIX столітті праця французького педагога Е. д'Ерікура. У цій праці пропонувалася апробована автором система виховання дівча-ток-дошкільниць. Зміст цієї наукової праці віддзеркалює основну суть педагогічних рекомендацій того Історичного періоду.

Провідним положенням системи є думка про те, що в людській іс­тоті панує дві сили: інстинкт і воля. Перша спонукає людину піклу­ватися про самозбереження; викликає потребу спілкування з подіб­ними ЇЙ людськими істотами; стимулює вияви індивідуальних схиль­ностей, потреб, запитів. Друга — виховується протягом життя і дозволяє людині свідомо керувати своїми діями.

Пріоритетне значення надається піклуванню про фізичне здо­ров'я дитини, оскільки "слабке здоров'я так само перетворює люди­ну на раба, як і нестача волі, шляхетності чи домінування егоїстич­них нахилів". Пропонуються способи загартування і фізичного роз­витку дитини. Рекомендуються комплекси гімнастичних вправ та рухливі ігри. Подаються поради щодо створення оптимальних гігіє­нічних умов організації середовища, у якому перебуває дитина. Ни­ні усі ці питання досліджені значно глибше і ширше, аніж у XIX сто­літті, тому наводити приклади недоцільно. Разом з тим теперішні батьки, на жаль, фактично не обізнані зі змістом досліджень, не зна­ють, як запобігти виникненню у дітей захворювань. Організація на державному рівні лікнепу з означеної проблематики зберегла б здо­ров'я багатьом поколінням українців. Показово, що саме збережен­ню здоров'я дитини приділяється першочергова увага практично у кожній педагогічній праці XIX століття, орієнтованій на батьківську та гувернерську аудиторію. Такий досвід заслуговує на вивчення і

поширення.

Друге місце після питання охорони здоров'я в усіх вагомих педа­гогічних працях XIX століття посідає тема морально-етичного вихо­вання. Виховувати дитину Е. д'Ерікур, як і більшість педагогів того часу, рекомендує, спираючись на ЇЇ природні схильності та індивіду­альні особливості. Якщо вихованка скривдила когось, пропонується не карати її, а поставити в такі умови, щоб вона сама зрозуміла непорядність свого вчинку, після чого обговорила б його з вихова­телькою і вибачилася перед людиною, яку образила. Обов'язковим визнавалося цілеспрямоване формування у дитини вмінь спілкуван­ня з оточуючими, здатності першою розпочинати розмову, навичок організації спільних ігор та інших видів діяльності. Педагогічна на­ука Російської Імперії XIX століття заперечувала здійснення прямо­го авторитарного тиску на особистість. Так само категорично відки­далася і вседозволеність, орієнтація на абсолютно "вільне" вихован­ня. Науково обґрунтовувався педагогічний підхід з позицій так званої золотої середини, тобто планомірний, до дрібниць продума­ний виховний вплив на дитину, коли вона опиняється у такому "пе-дагогізованому" середовищі, де вимушена чинити позитивний мо­ральний вибір ніби самостійно, без вказівок і повчань дорослих. На нашу думку, ця педагогічна позиція в родинному (і не лише в ро­динному вихованні) є оптимальною і доцільно її поширювати в су­часних умовах.

Третій аспект — всебічний гармонійний розвиток і навчання ди­тини. Тут цінною є індивідуалізація підходу до розвитку кожної осо­бистості. За можливості, враховуються особливості дитини: її темпе­рамент, характер, самопочуття. Е. д'Ерікур пропонує один із шляхів. Проте Міністерство народної освіти Росії було далеке від монополі­зації якоїсь однієї системи. Пропагувалися різноманітні методики і форми роботи [58].

Серед авторів педагогічних праць з питань родинного виховання, найчастіше гувернерського, часто зустрічаються такі, як П. Ф. Лес-гафт, бо підходили до розгляду проблеми "від супротивного", засте­рігаючи гувернерів чи батьків від хибних позицій та кроків. Одним із таких авторів був І. Самойлович. У його праці "Домашнє вихо­вання" детально розкривається шкідливість неправильного педаго­гічного підходу і його трагічні наслідки для подальшого життя вихо­ванця. Серед домінуючих помилок у вихованні І. Самойлович нази­ває такі [237]:

Відсутність виховання у дітей шанобливого ставлення до батьківта справжнього християнського виховання, що веде до розвиткуцинізму в душах молодих людей, які не мають нічого святого.

Оточення дитини негативними зразками, які вона наслідує (брех­ливі й аморальні вчинки людей, порнографічні романи, виявижорстокості та ін.).

Надмірне захоплення системою суспільного виховання аж доповного відмежування дітей від сім'ї.

Вдумливий аналіз показує, що перелічені вади притаманні й на­шому суспільству. Тому наукове дослідження, здійснене у 1902 році, не позбавлене інтересу і для нашої епохи.

Аналогічну позицію — "від супротивного" — займає директор Лозаннської клініки дитячих хвороб професор А. Комб, чиї наукові праці слугували в XIX — на початку XX століття орієнтиром для ба­гатьох батьків та домашніх наставників у Європі в цілому і в Російській Імперії зокрема. Одна з найвідомїших книг А. Комба назива­ється "Помилки й прорахунки у вихованні дітей". Ця книга могла б стати цікавою для сучасних батьків і педагогів, адже у ній аналізу­ються причини розвитку в дітей нервових захворювань, пов'язаних з неправильною організацією виховання у сім'ї. Помилки поділяють на три групи: 1) помилки у фізичному вихованні; 2) помилки в розу­мовому вихованні І 3) помилки у моральному вихованні дитини.

До найбільш небезпечних помилок першої групи віднесені: жор­стоке поводження з дитиною; нерозумна організація догляду й доз­вілля дитини; дозвіл на ігри, у яких діти лякають одне одного; обме­ження фізичної активності дитини; формування у дітей шкідливих звичок [123, с. 3-10].

До помилок у розумовому вихованні належать: заміна корисних для розвитку малюка дитячих ігор надто раннім регулярним навчан­ням, побудованим на перевантаженні механічної пам'яті; переванта­ження дітей уроками призводить до перевтоми; однакові вимоги, навчальні програм й методики для дітей з різними розумовими здіб­ностями; зведення до мінімуму вільного часу дитини та її фізичної активності у шкільні роки [123, с. 11-21].

Помилки морального виховання: невміння дорослих вчити пе­редбачати дітей небезпеку; практикування крику й фізичних пока­рань; дріб'язкові причіпки; непослідовність батьків у вихованні, від­сутність сталих вимог, дозволів і заборон; завищені вимоги до дити­ни; відсутність будь-яких вимог до дитини; байдуже ставлення батьків до тривалого переживання дитиною образи, суму, неспра­ведливості, ревнощів, злості [123, с. 21-25].

Ретельний аналіз кожної помилки та не менш ретельне роз'яснен­ня ролі правильного шляху для виховання дитини зробили наукову працю А. Комба незамінним "підручником" з проблем домашнього виховання для батьків та педагогів минулих, теперішніх і майбутніх поколінь.

З наведених прикладів наочно видно, що методики виховання ди­тини в домашніх умовах, розроблені у XIX — на початку XX століт­тя, характеризуються високим професіоналізмом і практичним спря­муванням і тому не менш актуальні для нашого XXI століття, аніж для того часу, коли були створені.

У XIX — на початку XX століття паралельно з розробленням ці­лісних концепцій та систем виховання активно вивчалися окремі виховні проблеми. Результати досліджень та практичні поради бать­кам і педагогам публікувалися в численній науково-методичній літе­ратурі. Значна кількість таких праць призначалася для батьків та гу­вернерів. З об'ємного їх переліку виберемо кілька таких, які з корис­тю для себе могли б прочитати нинішні батьки Й педагоги.

Найпершою доцільно назвати роботу Г. Рукавишникова "Вихо­вання обдарованої дитини". На підставі аналізу наукових праць і практичного досвіду вчений робить висновки, що рутинне вихован­ня, однакове ставлення педагога до усіх дітей згубно діє на обдаро­вану натуру. Необхідна індивідуалізація виховного підходу.

Г. Рукавишников розробляє ряд рекомендацій для педагога, який виховує обдаровану дитину. Він пише, що обдаровані діти, як пра­вило, відразу мимовільно привертають до себе увагу вихователя, і від нього вимагатиметься не стільки активний виховний вплив, скільки своєчасне усунення перепон і всіляке сприяння вільному роз­виткові дитини. Посилена увага до талановитого вихованця у той час, коли Йому необхідно повне невтручання й незалежність, шко­дять обдарованості. Протипоказане насаджування знань, умінь і принципів, які нівелюють прояву оригінальної думки. Небезпечно вдумливу замкнутість дитини розцінювати як боязкість чи засмуче­ність і вести з цією якістю характеру боротьбу. Немотивований тиск і нав'язування занять можуть тільки затримувати прояв справжніх природних схильностей.

Примус часто викликає в обдарованих, нетрадиційно мислячих особистостей неспроможність виявити себе навіть у тих видах діяль­ності, до яких вони мають хист. Учений аналізує для прикладу біо­графії Т. Едіссона й А. Ейнштейна, яких у школі вважали найгірши­ми учнями і у яких навіть підозрювали розумову відсталість.

Г. Рукавишников застерігає, що виховання обдарованої дитини не зводиться до еманації й надання свободи творчості. Занадто ран­ня "спеціалізація" у вихованні збіднює особистість, ускладнює її по­дальше життя. Тому на перший план доцільно висувати ідею калока-гатії — гармонійного розвитку сукупності тілесних, душевних і розу­мових сил людини. Важливим принципом виховання науковець визнає також утилітаризм — озброєння дитини знаннями і вміння­ми, які становитимуть реальну користь у повсякденному житті й до­поможуть вихованцеві посісти достойне місце в суспільстві. Хист ре­алізується лише за умови вміння індивіда працювати. Отже, завдання

вихователя — розвивати в обдарованої дитини працьовитість, ціле­спрямованість, силу волі, вміння доводити до завершення розпочату справу [229].

Судячи з педагогічних досліджень останніх років, проведених ві­домими вченими й практиками Б. 3. Вульфовим і В. Д. Івановим, ви­ховання обдарованої дитини перебуває у нас не на найвищому рівні. Близько ЗО відсотків особливо обдарованих учнів у сучасних школах потрапляють до категорії невстигагочих [40, с. 260]. Відповідно, ви­користання гувернерського індивідуального виховання й рекомен­дацій Г. Рукавишникова могли б кардинально змінити долю цих ді­тей [240].

Вагомим психолого-педагогічним дослідженням є й інший твір Г. Рукавишникова "Виховання вередливої дитини". Спілкування з вередливою дитиною стає джерелом постійних стресових ситуацій, конфліктів, неврозів для оточуючих дорослих. Вередливість не ко­рисна і для самої дитини. Вона часто перетворює дитину в нервову, неприємну особу, контакту з якою уникають ровесники. Вередли­вість може перерости у серйозне захворювання, тому вона не прос­то неприємна, а й небезпечна. Батькам і педагогам важливо знати, якими зовнішніми виявами характеризується вередливість, у чому причини її виникнення, як запобігти вкоріненню вередливості як риси характеру І як виховувати вередливу дитину, щоб нівелювати цю рису.

Причини походження вередливості, наведені в праці Г. Рукавиш­никова, можна розподілити на дві групи: фізіологічні й породжені неправильним вихованням.

Фізіологічні причини слід вважати причинами об'єктивними. Їх вісім:

негативні впливи на нервову систему дитини захворювань, зокре­ма інфекційних, перенесених матір'ю під час вагітності;

наслідки ускладнених пологів;

наслідки перенесених дитиною захворювань, лікувань препарата­ми, які викликають побічні дії;

спадкова нервозність;

недовготривале і тривале незадовільне самопочуття дитини;

адаптаційний період, різка зміна звичного стереотипу життя;

перевтома, виснаження нервової системи і всього організму;

нетривалий фізіологічний дискомфорт.

Вередування фізіологічного походження може спостерігатися в усіх без винятку дітей. Проте, якщо дозволити цьому вкоренитися, перетворитися на звичний стереотип поведінки, воно автоматично переходить до другої групи: вередування, спричиненого неправиль­ним вихованням, — і тоді ліквідувати його надзвичайно складно.

Причини вередливості, породженої неправильним вихованням наступні:

наслідування;

неправильна спрямованість домашнього виховання;

перебування дитини наодинці з непосильними проблемами;

невміння дитини розподілити час і організувати своє дозвілля;

відсутність інших шляхів для самоствердження й самореалізації;

прагнення привернути до себе увагу;

спосіб розважитись [230].

За умов правильного, достатньо гнучкого підходу вихователя ве­редлива дитина поступово змінюється. Якщо вередливість Іще не пе­реросла у невроз, і сім'я продовжує дотримуватись хибної лінії вихо­вання, а шановані дитиною няня, гувернер чи вчитель тривалий час застосовують систему виховання, спрямовану на ліквідацію вередли­вості, то дитина може демонструвати два протилежних типи пове­дінки: вередливість і нестриманість при спілкуванні з батьками і спо­кійну врівноваженість у присутності педагога.

Г. Рукавишников попереджає, що появі вередливості, як і кожної вади, легше запобігти, аніж займатися виправленням педагогічних прорахунків. Без ліквідації причин вередливості перевиховання ди­тини неможливе. Залякування й покарання неприпустимі, бо вони руйнуватимуть і без того травмовану нервову систему вихованця. Правильне ж, розумне, гуманне й водночас достатньо суворе вихо­вання здатне зовсім паралізувати цю ваду І дати суспільству достой­ну людину [230].

Педагоги-практики, вчені, письменники, громадські діячі XIX — початку XX століття захищали права дітей і боролися проти жорсто­кого поводження з неповнолітніми. Цілком логічно, що у численних наукових роботах на тему виховання засуджуються фізичні покаран­ня й роз'яснюється їхня шкідливість. Так, П. Ф. Лесгафт у названо­му вище творі "Шкільні типи (антропологічні етюди)" пише, що ме­ханічні дії можуть шкідливо вплинути на організм дитини. Постави­ти дитину в куток чи посеред кімнати визнається за незначне

покарання. Насправді це не так. У дитини хребетний стовп недостат­ньо розвинений і не здатний утримувати тіло тривалий час у статич­ному вертикальному положенні. Тіло дитини утримується верти­кально завдяки м'язовій діяльності. Одноманітна робота м'язів швидко приводить до перевтоми, яка пригнічує організм дитини й робить її на тривалий період нездатною до будь-якої діяльності.

Позбавлення дитини їжі чи утримування на самому хлібі також шкідливі для організму в період його інтенсивного росту.

Фізичні покарання пригнічують психічну діяльність дитини. Тя­гаючи дитину за волосся чи даючи ЇЙ ляпаси, дорослі часто спричи­няють струс мозку з усіма його наслідками. Караючи різками, роз­дратовують частину тіла, насичену судинами й нервами, які почина­ються з тих же центрів, з яких походять судини й нерви сусідніх статевих органів. Отже, при подразненні сідниць збуджується діяль­ність статевих органів, що особливо небезпечно в період їх розвит­ку. Подібне штучне збудження швидко може довести дитину до она­нізму. Окрім того, встановлення основ організму пов'язується із ві­ком дитини. Між окремими елементами цієї основи існують ніжні елементи з сильно розвиненими судинами, які приносять поживні ре­човини, необхідні для росту, розвитку й збільшення щільності цих частин основи. При посиленні місцевого подразнення нормальний фізіологічний процес легко переходить у аномальний, патологічний. Тобто, штучно створюються причини, які ведуть до захворювань. Думка, що маленьку дитину можна карати фізично, а старшу не можна, є хибною. Що молодша дитина, то вона ніжніша, менш стій­кий ЇЇ організм і легше викликати у ньому аномалії [140, с. 75-77].

Істотного значення в Російській Імперії надавалося естетичному вихованню дітей. Рекомендації для батьків та гувернерів з цього пи­тання висловлює у книзі "Мистецтво в дитячій" професор Гельмунд. Він ретельно розписав, як найкраще оформити й наповнити дитячу кімнату, щоб у малят формувалося відчуття прекрасного. Даються рекомендації, які меблі слід розташувати у кімнаті, у якій кількості та які саме малюнки розвішувати на стінах і як їх періодично зміню­вати. В роботі є докладні інструкції про те, які альбоми, іграшки, книги повинні наповнювати кімнату дитини для здійснення ідеї есте­тичного розвитку [45].

Особливу увагу виявляли вчені XIX — початку XX століття до пи­тання домашнього виховання дітей з винятковими характеристиками різноманітними відхиленнями від нормального розвитку. В книзі V друммонда "Вступ до вивчення дитини" подано методики вихо-яня особливо обдарованих дітей, близнюків та єдиних дітей у сім'ї, піпих, глухонімих, розумово відсталих дітей, а також дітей з вродже-ОІо сліпотою на слова та кольоровим слухом [69, с. 362-372], На­приклад, У- Друммонд подає класифікацію стадій розумової відста-пості у дітей та можливих ефективних виховних впливів у тому чи ін­шому випадку. Вчений доводить, що у найлегших випадках позумової неповноцінності хворі діти не можуть успішно навчатися в шкільному колективі, але при індивідуальному навчанні з наставни­ком в домашніх умовах деколи демонструють значні успіхи й досить часто навіть наздоганяють за рівнем інтелектуального розвитку сво­їх ровесників [69, с. 374]. Такі результати досліджень лікаря іще раз підкреслюють важливість існування гувернерства й можливості при потребі навчати й виховувати дітей індивідуально вдома.

У Російській Імперії XIX — початку XX століття методика гувер-нерського виховання суттєво збагатилася за рахунок активної робо­ти педагогів та психологів за такими напрямами:

Створення сучасних (для XIX — початку XX століття) виховних систем.

Перевиховання дітей в домашніх умовах.

Проведення наукових досліджень і створення практичних реко­мендацій з окремих виховних проблем (виховання обдарованих дітей, виховання вередливих дітей та ін.).

У XIX столітті експериментальним шляхом було доведено, що темперамент має фізіологічне походження й тому видозміні не підля­гає. Це відкриття допомогло правильно вирішити численні пробле­ми, пов'язані зі специфічними якостями поведінки дитини, спричи­неними темпераментом.

Більшість науково-методичних праць з проблем домашнього ви­ховання, написаних у XIX -— початку XX століття, виявились ґрун­товнішими й більше прив"язаними до практики, аніж роботи педаго­гів XX століття, тому вони досі не втрачають своєї цінності.

2.4. Стратегічні напрями й методики індивідуального виховання у XX — на початку XXI століття

Падіння у 1917 році Російської Імперії — держави, де у XIX — на початку XX століття розвиток системи домашнього виховання сягнув найвищого світового рівня і досвід якої у цій галузі вивчали й запози­чували інші країни, завдало гувернерству непоправного удару. У XX столітті в СРСР та на пострадянському просторі не було розроблено жодної виховної системи для гувернерів. Інші країни після першої сві­тової війни взяли орієнтацію переважно на суспільне виховання й нав­чання дітей в освітньо-виховних закладах. І хоча у так званих капіта­лістичних країнах гувернерство збереглося й розвивалося, нових спе­ціальних гувернерських виховних систем там фактично не створювали, використовуючи системи, розроблені для батьків, шкіль­них вчителів, вихователів дошкільних закладів. Сказане не означає, що гувернерам бракувало чи бракує науково-методичної літератури з проблем виховання. її більше ніж достатньо. Просто у зв'язку з тим, що у XX — на початку XXI століття у переважній більшості сімей ви­хователями дитини стали мати й батько, педагогічна література в пер­шу чергу, як правило, призначалася для них. Наприклад, книга С. Б. Лежнєвої "Доньки-матері" [137] про те, як виростити дівчинку здоровою І красивою, орієнтована насамперед на читачів-батьків, хо­ча її успішно можуть застосовувати в своїй роботі й гувернери. Навіть перевидані посібники для гувернерів, такі як "Хороший тон: збірник правил і порад на всі випадки життя, суспільного й сімейного" (вида­ний у Санкт-Петербурзі в 1881 році, перевиданий у Москві в 1991 ро­ці) [316], призначені тепер у першу чергу для батьківської аудиторії.

Аналіз численних педагогічних праць вітчизняних та зарубіжних вчених спонукає до висновку, що нині на світовому рівні викриста­лізовується універсальна виховна система, якої змушені дотримува­тись як педагоги у суспільних освітньо-виховних закладах, так і батьки, й няні, й гувернери. Ігнорування цієї системи не дозволяє підготувати дитину до повноцінного життя в сучасному суспільстві. Стисло викладемо мету, зміст та структуру цієї системи.

Сучасна мета виховання підростаючого покоління випливає з визначення поняття "виховання" [50, с. 53] і передбачає формування

інтелектуальної, всебічно розвиненої особистості з активною грома­дянською позицією.

Як видно з наукової та науково-методичної літератури, основну увагу у XX — на початку XXI століттях приділяють вихованню ді­тей від народження до 12-лІтнього віку. У багатьох економічно роз­винених країнах, таких як США, Німеччина, до виповнення дитині 12 років батькам заборонено законом залишати її без нагляду на­віть на кілька хвилин. Дитина вважається іще маленькою й несвідо­мою. З 12 років дитина переважно активно включається в систему суспільних стосунків (заняття в гуртках та секціях, проведення доз­вілля з друзями). Відповідно, вплив сім'ї на ЇЇ виховання помітно зменшується.

Саме до 12 років у індивіда закладаються й остаточно шліфують­ся характер, провідні навички, переконання, способи встановлення контакту з оточуючими. До 12 років іще можливе певне їх коригу­вання. Дорослі у цей період є авторитетом для дитини, їхнє слово може сприйматися на віру і тому має сильний, майже гіпнотичний, навіювальнии вплив на становлення особистості. До 12 років дити­на вперше зустрічається з соціально значимою діяльністю, яка є обов'язковою, незалежно від бажання чи небажання індивіда нею займатися, ■— це навчання. Успішність чи неуспішність реалізації се­бе у цій діяльності стає для дитини особистісно важливим критерієм у становленні її "Я", визначенні власної собівартості в соціумі. До 12 років остаточно формується відносно стабільний рівень самооцінки дитини, який особливо чітко усвідомлюється індивідом. Від рівня ж самооцінки залежатиме життєва позиція людини, її особисте щастя. Таким чином, період до 12 років справедливо можна вважати доле­носним для кожної особистості, тому будь-яка педагогічна помилка дорослих у цей часовий термін людського життя може помітно поз­начитися на формуванні індивідуальності дитини і проектуванні ЇЇ майбутнього. Як наслідок, практично в усіх країнах світу у XX — на початку XXI століття ведеться пошук оптимального змісту й опти­мальних педагогічних засобів виховання дітей до досягнення ними 12-літнього віку. Нас саме цей віковий період особливо цікавить то-МУ5 Що нині гувернери працюють переважно із зазначеною віковою категорією. Узагальнений нами матеріал з цієї теми можна подати як Умовну систему сучасного виховання.

Структуру умовної системи сучасного виховання доцільно визна­чити як синтез трьох напрямів: 1) "Я —■ інші люди — суспільство" (ви­ховання дитини як активної свідомої особистості, що вміє злагоджено взаємодіяти з оточуючими, реалізувати себе в індивідуальній та ко­лективній діяльності, зможе у недалекому майбутньому виступити як активний творець духовних та матеріальних цінностей суспільства); 2) "Я — частинка природи" (екологічне виховання дитини, спрямова­не на формування у вихованця усвідомлення себе і людства як складо­вої природи); 3) "Я — громадянин своєї держави (у нашому випадку — України)" (безпосереднє громадянське виховання, яке являє собою логічний структурний і змістовий розвиток попередньо сформованих базових якостей, поглядів, вмінь і навичок особистості).

Розглянемо умовну систему сучасного виховання дитини до 12 років.

***Напрям І: "Я*** *—****ІНШІ ЛЮДИ— СУСПІЛЬСТВО"***

7.7. *Фізичне виховання.*

Сформувати знання про структуру людського організму, функції кожної його складової (опорно-руховий апарат, мозок і центральну нервову систему, серцево-судинну систему, кров, дихальну систему, систему травлення, систему виділення, голосовий апарат, органи чуттів), найбільш розповсюджені захворювання і порушення (причи­ни їх походження, симптоми, способи профілактики й лікування). Формувати знання про народження, зміни організму на різних ета­пах Його розвитку, смерть.

Допомогти засвоїти гігієнічні навички, сприяти усвідомленню їх­ньої важливості. Сформувати уявлення про гігієнічні та косметоло­гічні засоби, про користь та шкоду від їх застосування.

Навчити правильно харчуватися, розрізняти корисні і некорисні продукти, розуміти, у чому полягає їхня користь.

Навчити визначати вплив на здоров'я природних чинників: води, сонця, повітря — визначати міру у використанні їх для укріплення здоров'я і межу, за якою вони перетворюються на небезпечні.

Сформувати розуміння ролі фізичних вправ та спорту для збере­ження здоров'я І правильного розвитку організму. Навчити викону­вати комплекси фізичних вправ для розвитку різних груп м'язів, ко­ординації руху та ін. Розучувати з дітьми рухливі Ігри, зокрема на­родні.

Сформувати уявлення:

про хронічні інфекційні й простудні захворювання, травми: при­чини появи, симптоми, способи першої допомоги, способи ліку­вання, про особливості поводження і спілкування з хворими,вміння їм співчувати;

про шкідливі звички і небезпечний вплив на здоров'я тютюну, ал­коголю, токсичних речовин, наркотиків (здійснення превентив­ного виховання);

про здоровий спосіб життя.

Формувати знання про фізичну і психічну неповноцінність, агре­сивність та жорстокість окремих дітей та дорослих; вміння розрізня­ти вияви девіантної й незвичної поведінки, тактовно уникати кон­такту з такими людьми і водночас співчувати їм.

Навчити безпечного користування побутовими електроприлада­ми, вогнем, газовою плитою; виконання правил дорожнього руху; обережного ставлення до висоти, незнайомих предметів, поводжен­ня на воді та ін.; розумного конструктивного поводження у випадку пожежі, аварійних і передаварійних ситуацій тощо.

Навчити розрізняти лікарські, корисні й отруйні рослини [16, 85, 121, 180, 185, 186].

*1.2, Моральне виховання.*

Сприяти усвідомленню дитиною власного "Я", це передбачає:

вміння розрізняти позитивні і негативні почуття, фіксувати їх ,передавати через позу, міміку, жести; вміння пояснити їх слова­ми, визначити і сформулювати причини виникнення цих почут­тів, здатність керувати ними;

знання особливостей свого темпераменту і свого характеру, роз­різнення позитивних і негативних якостей, орієнтація на само­вдосконалення;

розуміння спрямованості своєї особистості: домінуючих потреб,Домінуючої мети;

*V* формування поняття про мотиви (мотиви інтересу, переконан­ня, звички, ідеалу, установки) і вплив мотивації на поведінку людини.

Навчити дитину вирізняти зазначені особливості людського "Я"еред оточуючих. Здійснювати психолого-педагогічне коригуванняегативних орієнтацій дитини. Допомогти вихованцеві самоутвертися у позитивній, корисній для оточуючих діяльності. Сформувати самокритичне ставлення дитини до її вчинків. Здійснювати психоло-го-педагогічне коригування негативних орієнтацій дитини.

Навчити вихованця помічати й розуміти психічний стан оточую­чих (радість, горе, сум) І поводитися відповідно, щоб не травмувати інших. Учити співчувати, розповісти про способи надання психоло­гічної допомоги.

Допомогти дітям усвідомити поняття про добро, зло, лицемірс­тво. Вчити розпізнавати добро, приховане за зовнішньою суворістю й вимогливістю, і зло, замасковане під привітність та відвертість. Вчити правильно оцінювати слова і вчинки інших.

Сформувати знання етичних еталонів поведінки при спілкуванні з представниками різних вікових груп, прагнення дотримуватися їх, вміння поводитися адекватно до обставин.

Навчити прогнозувати наслідки своєї поведінки, дій та реакцій

оточуючих.

Розвивати комунікативні здібності: вміння виявити ініціативу при спілкуванні, правильно відреагувати на ініціативу інших, вміння слухати, пояснювати, налагоджувати взаємодію, організовувати спільну діяльність удвох і в колективі, уникати конфліктів і припиня­ти їх, вміння тактовно реагувати на зауваження і робити зауважен­ня, коректно припиняти неприємні стосунки, вміння визнати свою провину, вибачитися, пробачити Іншого.

Сприяти усвідомленню дитиною її місця і конструктивно-творчої ролі в соціумі: у сім'ї, в класі, у неформальній групі, в суспільстві. Формувати організаторські здібності.

Розвивати адаптаційні вміння дитини: вміння розібратися у новій ситуації, у новому оточенні, визначити доцільний стиль своєї пове­дінки і реалізувати Його.

Навчити вихованця чітко, логічно, переконливо, образно без надмірної жестикуляції і без вживання слів-"паразитів" висловлюва­тися; грамотно будувати речення, правильно вживати слова; не зас­тосовувати в мовленні неетичних слів. Формувати володіння моно­логічним і діалогічним мовленням.

Виховувати особливо турботливе, вдячне і при потребі поблаж­ливе ставлення до батьків, дідусів, бабусь, інших членів родини.

Формувати жіночий стереотип поведінки у дівчаток і чоловічий У хлопчиків.

Розв'язувати проблему релігійного виховання: виховувати толе­рантне ставлення віруючих до атеїстів, атеїстів до віруючих, пред­ставників однієї конфесії до Іншої, попереджати виникнення і вкорі­нення бездумності, фанатизму [4, 7, 12, 13, 24-26, 55, 77, 87, 107, 139, 148-150, 160,187,321].

*1.3. Інтелектуальне виховання.*

*'* Здійснювати інтелектуальне виховання через оптимальну органі­зацію навчального процесу: розвиваюче навчання, застосування по­шукових і частково-пошукових методів навчання.

Розвивати стійку довільну увагу. Навчити зосереджуватися, пе­реключати, розподіляти увагу.

Розвивати довільну довготривалу та оперативну пам'ять. Форму­вати спостережливість. Тренувати зорову, слухову, дотикову (так­тильну) пам'ять. Удосконалювати образну, словесно-логічну, емо­ційну та рухову пам'ять. Розвивати асоціативну пам'ять (асоціації за суміжністю, за схожістю, за контрастом).

Розвивати наочно-образне І словесно-логічне мислення. Удоско­налювати вміння здійснювати розумові операції; порівняння, абс­трагування, узагальнення, класифікація, систематизація. Удоскона­лювати індивідуальні особливості мислення дітей: самостійність, критичність, гнучкість, глибину, широту, послідовність, швидкість.

Розвивати репродуктивну і творчу уяву. Допомогти оволодіти прийомами створення образів: схематизацією, гіперболізацією, на­голошуванням, типізацію, аглютинацію.

Здійснювати індивідуальний розвиток загальних і спеціальних здібностей дітей та створювати умови для їхньої реалізації. Форму­вати уявлення про неоднакові здібності у людей, розумне ставлення До менш і більш здібних осіб, усвідомлення можливості компенсації нестачі здібностей за рахунок працьовитості. Формувати у вихован­ців оптимальну для подальшого розвитку особистості самооцінку, віру кожної дитини у власні сили і здібності, вміння мотивувати і від­стоювати свою думку. Створювати умови для успішного ("перемож­ного") навчання кожної дитини.

Виховувати інтерес до розумової праці, наполегливість, допитлиість, активну позицію у здобуванні знань. Навчити раціональних пособів і прийомів самостійного знаходження і засвоєння ін форма. Забезпечити вільне володіння усним і писемним мовленням

(українською мовою та рідною для неукраїнців), підготувати дитину до засвоєння на високому рівні хоча б однієї іноземної мови.

Навчити: 1) правильного, свідомого, швидкого читання; 2) пра­вильного, грамотного, логічного, змістовного, образного викладу думки усно і на письмі. Орієнтувати дітей на самоосвіту.

Формувати у вихованця вміння попередньо продумувати і плану­вати свої дії, передбачати їх наслідки, вносити корективи в ході ро­боти, критично аналізувати результати і не повторювати попередніх помилок.

Формувати у дітей розуміння значення інтелектуальної особис­тості в житті суспільства [6, 286, 287, 289, 315].

*1.4. Трудове виховання.*

Досягти усвідомлення дітьми значення праці у їхньому сьогоден­ні й майбутньому, в житті родини та у житті суспільства. Дати знан­ня про працю людей у селі й місті, про сучасні професії і їхню сус­пільну роль. Допомогти оволодіти навичками самообслуговування і основами суспільно корисної праці.

Формувати працьовитість, наполегливість, Ініціативність, твор­чий підхід для фізичної і розумової роботи як провідних рис харак­теру. Виховувати силу волі. Навчити планувати, організовувати, розподіляти індивідуальну і колективну роботу, аналізувати й удос­коналювати її результати. Вчити виготовляти найпростіші корисні у побуті речі, виконувати потрібну в побуті роботу.

Здійснювати підготовку дітей до дорослого життя: прищеплю­вати навички виконання усієї доступної дітям за віком домашньої роботи. Навчити володіти елементарними знаряддями праці: гол­кою, ножицями, молотком, обценьками та ін. Вчити дітей якісно і з власної ініціативи здійснювати елементарний ремонт речей: при­шити ґудзики до власного одягу, підклеїти книгу, замінити лампоч­ку тощо.

Забезпечити розуміння важливості й виробити вміння дотриму­ватися безпеки праці.

Виробити негативне ставлення до ліні й прагнень досягнення добробуту за чужий рахунок.

Навчити бачити ситуації, у яких оточуючим потрібна допомога, вміння без прохання і нагадування приходити на допомогу.

Виховання ставлення до праці як до засобу творення прекрасно­го і можливості нести радість людям.

Формувати вміння дбайливо ставитися до результатів власної і чужої праці [27; 39; 59; 114; 117; 134; 155; 156; 159; 179; 192; 194; 220].

7.5. *Естетичне виховання.*

Навчити помічати прекрасне, милуватися прекрасним, творити прекрасне.

*Здійснювати естетичне виховання через організацію спілкування дітей з природою:* милування краєвидами, рослинами, тваринами; відтворення вражень від побаченого і почуттів засобами мистецтва; бережливе ставлення до природи, вирощування квітів, висаджуван­ня кущів, дерев І догляд за ними.

*Виховання засобами художньої творчості.* Ознайомлення з карти­нами і скульптурами видатних митців, з різними жанрами й техніками.

Навчити милуватися красою архітектури, розрізняти архітектур­ні стилі, знайомство з головними архітектурними пам'ятками рідно­го міста (села), краю, України.

Формування вмінь ділитися враженнями з оточуючими через ма­лювання, ліплення, аплікацію, вишивку.

*Музичне виховання.* Вчити слухати тишу І "музику" природи: го­лоси птахів, шум дерев, сюрчання коників тощо, спостерігати за "танком " сніжинок, дощових краплин, осіннього листу і "прислуха­тися" до їхньої "музики".

Навчити слухати і розуміти красу пісні (зокрема народної) Й кла­сичної музики.

Вчити співати й грати хоча б на одному музичному інструменті (за вибором дитини чи батьків).

Допомогти кожній дитині зібрати вдома хоча б невеличку аудіо-теку світової класичної музики й народних пісень (в нашому випад­ку — українських).

Вчити танцювати, ритмічно, красиво рухатися під музику (осно­ви народних, бальних, сучасних танців). )

*Виховання словом.* Учити дітей любити рідну мову, милуватися піснею, поезією, зацікавити читанням прозових творів художньої лі­тератури, вивченням усної народної творчості.

Вчити дітей добирати красиві й точні вислови для характеристи­ки пейзажу, художнього чи музичного твору, знаходити синоніми, антоніми, епітети.

Формувати інтерес до книги, вчити розрізняти хороші, посередні та низькопробні літературні твори. Допомогти дітям зібрати домаш ню бібліотечку високохудожніх дитячих поетичних та прозових тво­рів. Спонукати до написання прозових мініатюр і віршів.

*Народні ремесла у вихованні.* Ознайомити дітей з різновидами на­родних ремесел. Допомогти спробувати свої сили у вишивці, плетін­ні, писанкарстві, виготовленні іграшок, виготовленні витинанок, че­канці, гончарстві (роботу з глиною при необхідності можна заміни­ти роботою з пластиліном), різьбленні по дереву (за можливістю).

*Інші засоби естетичного виховання.* Навчити:

відрізняти хороші фільми, мультфільми, театральні вистави відневдалих;

допомогти вихованцям оволодіти основами акторської майстер­ності через участь в інсценуваннях;

розуміти красу інтер'єру, побутових речей, одягу, посуду та ін.;створювати красу: затишок у кімнаті і в класі, одягатися зі сма­ком, красиво накривати на стіл тощо;

помічати зовнішню і внутрішню (духовну) красу людини;

усвідомлювати красу і гармонію людських стосунків.  
Допомогти засвоїти інформацію про народні свята, обрядові

дійства, вчити розуміти їхню красу.

Формувати у дітей прагнення відповідати естетичним еталонам, усувати чи нейтралізувати безлике, огидне, змінюючи його на прек­расне; прагнення творити красу для себе і для інших [22; 23; ЗО; 37; 42; 68; 78; 108; 118; 162; 205; 225; 317; 322].

*Напрям 2; "Я — ЧАСТИНКА ПРИРОДИ" (екологічне виховання)*

Формувати у дітей знання про географічне розташування і при­роду рідного міста (села), країни; про планету Земля, Всесвіт.

Навчити дітей розуміти красу рідної природи. Показати взає­мозв'язок між окремими явищами у природі.

Допомогти дитині відчути себе частинкою природи, усвідомити місце й місію людини на Землі.

Пояснити поняття "Червона книга", "екологічна криза", "заб­руднення довкілля (навколишнього середовища)". Навести прикла­ди забруднення землі, води, повітря та його наслідки. Розкрити вза­ємозв'язок між забрудненням довкілля і погіршенням здоров'я лю­дей (небезпечна для вживання їжа, вода, отруєння через вдихання забрудненого повітря, вплив на організм радіації). Вчити захищати­ся (за можливістю) від негативного впливу забрудненого середови­ща на організм.

Показати на прикладах розгортання боротьби за чистоту довкіл­ля в масштабах рідного міста (села), країни, на світовому рівні.

Ознайомити з поняттями "заповідник", "заказник". Розповісти про головні заповідники й заказники країни, про природоохоронну роботу, яка у них проводиться.

Навчати брати посильну участь у природоохоронній роботі:

не засмічувати довкілля;

не псувати і не нищити рослини;

не кривдити тварин; по можливості допомагати їм (взимку влаш­товувати годівниці для пташок; навесні розвішувати шпаківні йдуплянки; доглядати за домашніми тваринами, якщо такі є; усільській місцевості допомагати дорослим у заготовленні для до­машніх тварин кормів на зиму);

не залишати вогнищ у лісі;

допомагати старшим насаджувати дерева, кущі, розбивати квіт­ники;

допомагати старшим вирощувати рослини вдома, на городі, у  
теплиці, на пришкільній ділянці.

Сформувати у дітей уявлення про народні календарні свята; зна­йомити з народними прикметами, за якими визначають погоду; зна­йомити з народними традиціями оберігання природи, її одухотво­рення [36; 41; 81; 101; 116; 131; 202; 221; 236; 291].

*Напрям 3: "Я — ГРОМАДЯНИН СВОЄЇ КРАЇНИ"*

*3.1. Патріотичне виховання.*

Вчити дітей бачити, розуміти й любити красу рідного краю, мо­ви, пісні, всіх виявів багатогранної культури свого народу.

Формувати розуміння важливості знання свого родоводу. Спону­кати якомога більше дізнаватися про свій рід. Навчити складати ге- неалогічне дерево. Викликати в душах дітей почуття гордості за сво­їх предків, трепетне ставлення до землі, на якій вони живуть, турбо­ту про честь свого роду. 7

Вивчити з дітьми географічне положення рідної країни, особли­вості її ландшафту, флори і фауни, клімату, назви областей і облас­них центрів, назви держав, з якими країна межує по суходолу і по мо­рю. Сприяти засвоєнню знань про столицю своєї Батьківщини.

Дати дітям основи знань про історичні етапи розвитку рідної дер­жави, життя її народу. Сприяти усвідомленню важливості завоюван­ня країною (зокрема Україною) незалежності й розбудови міцної,

розвиненої, цивілізованої держави. Виховувати гордість за свою Віт­чизну, відчуття належності до її народу, тривогу й біль за негаразди у тій чи іншій сфері соціального життя, готовність боротися за щас­тя свого народу. Ознайомити з поняттям "представники різних наці­ональностей". Виховувати повагу до інших народів, що проживають на території Батьківщини.

Розвивати інтерес до політичного життя країни і міжнародної по­літики. Формувати політичну культуру, активну життєву позицію, вміння оцінювати події з ідейно-політичних позицій.

Сприяти засвоєнню дітьми інформації: 1) про Гімн, Герб, Прапор їхньої країни (розучити Гімн); 2) первинних понять, пов'язаних з Конституцією країни; 3) понять "уряд", "президент", "депутат", "мер" та ін., значення назв провідних державних установ; 4) вивчи­ти з дітьми, хто на даному етапі посідає керівні державні посади, ке­рівні посади у рідному місті (селі).

Сформувати знання про рідне місто (село), Історію його засну­вання, розвитку, пам'ятні споруди, походження назв вулиць, розта­шування культурних центрів та Ін.

Вчити шанувати людей, яким ми завдячуємо своїм життям: вете­ранів війни, в Україні — ліквідаторів аварії на ЧАЕС, інших героїв.

Виховувати громадянську активність дітей через організацію ко­рисних справ. В Україні це можуть бути: привітання ветеранів зі свя­тами, шефська допомога одиноким пенсіонерам, допомога бібліоте­ці в ремонті книг, виготовлення іграшок для вихованців дитячого будинку тощо [9; 23; 70; 104; 109; 120; 184; 198; 203; 210; 283; 296].

*3,2. Економічне виховання.*

Пояснити дитині поняття "економіка", "бюджет", "ціна", "вар­тість", "рентабельність".

Навчити окремих економічних операцій на прикладі сімейної еко­номіки. Допомогти розібратися у господарчо-економічній діяльності сім'ї; визначити головні особливості сімейної економіки, джерела до­ходів сім'ї, бюджет сім'ї; залучати дітей до здійснення невеликих заку­пів, до планування сімейного бюджету. Знайомити дітей з цінами на товари першої необхідності, шкільне приладдя, одяг, взуття, з номі­нальною вартістю грошових знаків. Навчати бережливості.

Сформувати поняття: про значення економіки для держави; про галузі господарства країни; про інтенсивний та екстенсивний шляхи розвитку промисловості та сільського господарства; про імпорт та експорт; про запровадження безвідходних технологій переробки си­ровини І вторсировину; про економічне значення природних ба­гатств, вплив господарчої діяльності людини на природу, про еколо­гічні механізми природовикористання.

Подати загальні відомості про наукову організацію праці: раціо­нальне використання часу, засоби поліпшення умов праці; технологіч­не Й операційне удосконалення роботи; чергування праці й відпочин­ку, режим праці; самоконтроль; ведення ділових записників та щоден­ників; творчий, раціоналізаторський підхід до виконання роботи.

Формувати вміння працювати у колективі, прагнення до підви­щення продуктивності, якості, ефективності праці, уміння співвідно­сити особисті потреби й економічні можливості їх задоволення [11; 76; 136; 138; 182; 206; 208; 228; 235; 268; 314; 326].

*3.3. Правове виховання.*

Поглибити, розширити і конкретизувати знання дітей про їхні права і обов'язки та права і обов'язки дорослих в родині, у школі, в громадських місцях, у суспільстві в цілому.

Виховувати у дитини почуття впевненості у собі й розуміння осо­бистішої цінності кожної людини. Формувати почуття співпережи­вання І толерантного ставлення до інших. Вчити допомагати іншим, захищати свої права та'права інших.

Знайомити з Конституцією.

Привчати дотримуватись положень Декларацій про "Права лю­дини" і "Права дитини" у щоденному житті, допомагати, реалізову­вати права і обов'язки дитини вдома, у дворі, у школі і т.д.

Допомогти усвідомити необхідність виконання таких правил, як правила дорожнього руху, правила поведінки у громадських місцях, на природі та ін. [18, 82, 133, 267, 283].

У кожній педагогічній системі після визначення мети й змісту ви­ховання постають питання про засоби виховання та специфіку опти­мальної організації виховного процесу. Таким чином, насамперед, Доцільно акцентувати увагу на сучасних методах виховання. Методи виховання являють собою способи організації взаємодії вихованця з середовищем. Знання методів необхідні для успішної реалізації мети виховання. За класифікацією Ю. К. Бабанського методи виховання поділяються на три групи: ІМетоди формування свідомості особистості: бесіди, роз'яснення метод прикладу та Ін.

Методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки: педагогічна вимога, громадська думка, привчання,вправляння, створення виховних ситуацій.

Методи стимулювання поведінки й діяльності: змагання, заохо­  
чення, покарання [196, с. 325-340].

Особливістю педагогіки сьогодення є орієнтація дитини на само­виховання, яка передбачає:

Спрямування дитини на самопізнання.

Навчання вихованця: самоаналізу вчинків, вміння визначати ме­ту своєї діяльності, оцінювати власні можливості, планувати іпрогнозувати власні дії, структурувати свій час, долати перешко­ди і досягати бажаного, знаходити необхідну Інформацію, вчаснозвертатися по допомогу, при необхідності коригувати засоби до­сягнення мети і саму мету, сформувати у дитини прагнення са­мовдосконалюватися, орієнтуватися на обраний самостійно по­зитивний еталон (ідеал).

Формування в дитини високого рівня моральної вихованості,  
вміння бути вимогливою до себе. Орієнтація дитини на внутрішню  
позитивну мотивацію щодо моральних вчинків, на самоконтроль.

4. Допомога дитині у визначенні її позитивних і негативних якос­тей; складанні плану самовиховання (спочатку усунути одну"найгіршу" рису чи звичку і сформувати у себе одну найбільш ба­жану позитивну рису чи звичку, потім — другу і т.д.)Особливістю виховання у XX столітті стало й те, що перед педа­гогікою постало дві надзвичайно складних проблеми, які так гострой так масштабно не виникали у попередні століття: 1) формування удитини оптимальної самооцінки; 2) збільшення нервових та психіч­них захворювань у дітей. Ці проблеми стали в усьому світі насампе­ред турботою сімейного виховання, бо основи самооцінки і психіч­ного здоров'я дитини закладаються у сім'ї. Обидві вони на сьогоднівивчені не повністю і знаходяться на стадії розроблення.

Самооцінка, як зазначається у словниках, — це судження людини про міру наявності у неї тих чи інших якостей, властивостей у спів­відношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка — це вияв оцінного ставлення людини до себе, результат таких розумових опе­рацій, як аналіз, синтез, порівняння [50, с. 296].

Самооцінка виступає як своєрідна передумова становлення ак­тивної життєвої позиції особистості. Ця залежність непомітна і незрозуміла для людей, не обізнаних досконало із закономірностями функціонування людської психіки. Саме необізнаність нерідко веде до того, що дорослі виховують індивіда, нездатного адаптуватися і знайти своє місце у суспільстві. Питання становлення самооцінки досліджувалося багатьма вітчизняними й зарубіжними науковцями: Ш- О. АмонашвілІ, £, Берном, Р. Бернсом, М. і Р. Снайдерами, Б. І. На-умовим, Н. І. Непомнящою, С. Г. Якобсон та ін. [21; 87: 175: 197, с. 8-49; 324]. Проте визнати предмет дослідження вичерпаним не можна. Вченими досі не вироблене однозначне ставлення до того, яку самооцінку доцільно вважати оптимальною для подальшого ус­пішного розвитку особистості.

Переважна більшість вчених відстоює позицію необхідності форму­вання у дитини адекватної самооцінки. Так, дослідження Г. О. Люб-линської доводять, що діти із низькою самооцінкою повністю або практично повністю втрачають інтерес до видів діяльності, у яких не можуть швидко досягти успіху; при виникненні перших труднощів виявляють песимістичні нахили; відмовляються від складних зав­дань, характеризуються низьким рівнем домагань і низькою актив­ністю. Водночас, серед дітей із завищеною самооцінкою у процесі експерименту виявилися такі, які не виправдовували на практиці свого високого рівня домагань [153, с. 213-215]. Б. І. Наумов застері­гає, що захвалювання дитини породжує нескромність [175, с. 10-11]. С. Г. Карпенчук обґрунтовує, що адекватна самооцінка діє як пози­тивний стимул у вихованні і самовихованні, оскільки індивід має "правильне" уявлення про себе [103, с. 264].

Водночас усі науковці одностайні у тому, що тільки позитивне уявлення вихованця про себе, тільки позитивне самоствердження у повсякденній діяльності постають як конструктивний механізм і сти­мул розвитку й самовдосконалення особистості. Потреба поєднання в уявленні дитини ідеального образу себе і реалістичної адекватної самооцінки засвідчують про складність педагогічного завдання. Ці­кавий механізм вказаної теоретичної структури створили відомі пси­хологи В. Г. Щур та С. Г. Якобсон. Проведений ними експеримент, метою якого було формування моральних якостей дошкільників, по-Ділявся на два етапи. На першому етапі у дітей формували "ідеаль­ний образ себе". З цією метою їм пропонували проаналізувати ряд життєвих ситуацій. Необхідно було теоретично оцінити моральні якості уявних ровесників та теоретично обгрунтувати власні дії за аналогічних умов. Друга частина експерименту передбачала прак­тичну діяльність дітей, оцінювання ними своїх результатів та само­аналіз і самохарактеристику — форми роботи, орієнтовані на плано­мірне формування адекватної самооцінки [324]. Під час дослідження виявилася важлива умова ефективності виховного впливу. Дитина чітко визначала "ідеальний образ "Я" і швидше навчалася реально оцінювати себе, коли відчувала підтримку дорослих і ровесників, яких поважала [324, с. 85].

Таким чином, першим кроком до становлення активної життєвої позиції особистості є створення сприятливого мікроклімату в її ото­ченні, підтримка навіть незначних позитивних ініціатив дитини. Другий крок — формування оптимальної самооцінки індивіда.

Спираючись на відомості, отримані при проведенні дослідження Г. В. Щур і С. Г. Якобсон, логічно схематично представити самоо­цінку як синтез двох складових: самооцінки перспективної і самоо­цінки підсумкової. Під "перспективною самооцінкою" маємо на ува­зі визначення дитиною до початку діяльності своїх можливостей у розв'язанні поставленої перед нею проблеми. Відповідно, "підсумко­вою" будемо вважати оцінку дитиною себе і результатів власної ро­боти після її завершення.

Загальновідомо, що самооцінка має три рівні: адекватна, завище­на і занижена. Адекватна самооцінка у різних людей має істотні від­мінності. Одні, адекватно оцінюючи себе та свої дії, насамперед, звертають увагу на негативне, а потім на позитивне. Інші — навпа­ки. Тому логічним буде поділ адекватної самооцінки на два підвиди: 1) адекватна, наближена до заниженої; 2) адекватна, наближена до завищеної. Взявши за основу ці вихідні положення, проаналізуємо, які перетворення відбуваються з самооцінкою під впливом об'єктив­них і суб'єктивних факторів.

Припустимо, що у дитини сформована адекватна самооцінка. Припустимо, що перед такою дитиною поставлено завдання, вико­нувати яке їй раніше не доводилося. Адекватна перспективна самоо­цінка виявиться у такій позиції особистості: "Завдання невідоме. Можливо, я зумію його виконати, а, можливо, й ні. Вірогідність ус­пішного завершення справи — 50 % на 50 %." Що молодша дитина, то незначніший ЇЇ життєвий досвід, частіше постають перед нею не­відомі, невипробувані проблеми і завдання. Навіть протягом дня їх може бути кілька. Повторення ж "перемог" чи "поразок" закріплюють емоційні реакції, уявлення індивіда про себе, ставлення до пев­ного виду діяльності та до діяльності загалом.

Наприклад, у кожному з 10-20 чи 50 випадків вирішення дити­ною невідомого досі завдання близько половини наслідків позитив­них і приблизно половина — негативних. Підсумкова адекватна са­мооцінка дозволяє констатувати факт. Якщо вихованець перебуває у психологічно сприятливому оточенні, і невдачі не спричиняють до­даткових неприємностей (покарань, висміювань тощо), а перемоги не перебільшуються люблячими дорослими, — зберігається адекват­на самооцінка. Проте, стимули для активної діяльності, переборю­вання труднощів, інтенсивного самовиховання фактично відсутні. Адже; як доведено вченими В. Г. Асєєвим, Е. Берном та ін. [12; 21], приваблює і стимулює той вид діяльності, той вид праці, у якому особистість самоутверджується, реалізує свій творчий потенціал. Якщо, у даному випадку, мається на увазі навчальна діяльність, то зацікавити учня докласти додаткових зусиль для підвищення успіш­ності можливо тільки за умови додаткового стимулювання (вплив суб'єктивних факторів): радість батьків, прагнення сподобатися ко­мусь із оточення, матеріальна нагорода та ін. Безпосередньо ж нав­чальна діяльність не виступає в означеному варіанті особистісно значимим для дитини мотивом [12, с. 54].

Припустимо, що здібності, стан здоров'я чи інші об'єктивні обста­вини не дозволяють дитині досягти високої результативності і біль­шість справ характеризуватимуться негативними наслідками. Навіть за найсприятливішого психологічного мікроклімату, адекватно оці­нюючи досягнення, вихованець поступово починає акцентувати ува­гу на невдачах, оскільки вони майже суцільні. Багаторазові повтори негативного досвіду перетворюють адекватну підсумкову самооцін­ку на адекватну, наближену до заниженої, або на занижену. Ця "ре-

( альна" самооцінка починає впливати на самооцінку перспективну. Реально, "правильно", адекватно, оцінюючи себе, дитина обов'язко­во дійде наступного висновку: "10 (20, 50) разів я бралася за незнайо­му справу, і завжди у мене нічого не виходило. Логічно, що і на 11 (£г;

'"$+) раз знову нічого не вийде". Як бачимо, під впливом об'єктивних факторів самооцінка з адекватної перетворюється на занижену. Коли ж невдачі стають причиною негативних реакцій оточуючих (суб'єк­тивні фактори), перспективна самооцінка падає настільки, що вихо­ванець взагалі боїться розпочинати будь-яку роботу, навіть відому.

Якщо мова йде про навчальну діяльність, стабілізується негативне ставлення до неї через від'ємну особистісну мотивацію.

Оскільки людина має нагальну потребу у самоутвердженні (дос­лідження Е. Берна, Л. І. Божович, Д. Карнегі, І. С. Кона, А. Маслоу та ін.), у першому і другому випадках дорослим необхідно знайти для дитини спосіб самореалізації: допомогти, по можливості, підви­щити рівень успішності; сприяти визначенню улюбленої (яка вдаєть­ся) справи (танці, авіамоделювання, гра у футбол тощо) і регуляр­ним заняттям нею. Інакше учень самостійно скерує свої зусилля, і не обов'язково у конструктивному руслі. "Переможна" діяльність доз­волить підвищити самооцінку вихованця. Відповідно, збільшиться і його активність [21; 87; 102; 187, с. 136-215].

Припустимо тепер, що дитина практично постійно досягає висо­ких позитивних результатів. Помічаючи окремі недоліки й прорахун-ки, вихованець "змушений" відверто визнавати власні перемоги. Під­сумкова самооцінка зростає до адекватної, наближеної до завищеної, або до завищеної. У другому випадку дитина перестає бачити свої не­доліки. Вплив підсумкової самооцінки на перспективну очевидний. З позицій дитини усвідомлення своїх можливостей формулювати­меться приблизно так: "Завжди у мене усе виходило. Найбільш ймо­вірно, що і надалі вийде. Нова проблема мене не лякає. Нове — ціка­во" (адекватна самооцінка, наближена до завищеної). Або так: "Зав­жди у мене усе виходило, і тепер вийде обов'язково. Нова проблема мене не лякає. Нове — цікаво" (завищена самооцінка). Перспективна самооцінка виявляється наближеною до "ідеального" образу "Я", про який писала Г. М. Сагач [166, с. 305-341] та інші науковці.

У дитини з високою перспективною самооцінкою будь-яка діяль­ність викликає інтерес, адже вона сподівається іще раз самоутверди­тися, отримати задоволення від "перемоги". Це ознака активної жит­тєвої позиції. Таким чином, доцільний *висновок перший:* виховання активної життєвої позиції можливе через формування завищеної або адекватної, наближеної до завищеної, перспективної самооцінки.

Отже, остерігатися високої перспективної самооцінки, а тим біль­ше намагатися її штучно занизити — недоцільно. Інша справа, що при високій перспективній самооцінці у вихованця важливо: 1) щиро визнаючи його досягнення, цілеспрямовано І систематично привчати аналізувати попередній досвід і робити правильні вис­новки при плануванні на майбутнє (наприклад: "Я зможу виконати цю роботу, якщо проконсультуюся у вчителя, скористаюся до­відником, мені допоможе тато, коли підросту І т. д.");

виховувати у дитини працьовитість, силу волі, вміння визначати  
мету І досягати її;

орієнтувати індивіда на самоосвіту і самовиховання;

навчати його гуманного, толерантного ставлення до інших людей;

навчати етики спілкування.

Така виховна система не занизить перспективної самооцінки осо­бистості й водночас дозволить зафіксувати, стабілізувати ЇЇ адекватну, наближену до завищеної, підсумкову самооцінку, яка стане основою серйозного аналізу і реального планування на майбутнє. *Висновок дру­гий:* для виховання активної життєвої позиції дитини важлива сформо-ваність у неї адекватної, наближеної до завищеної, самооцінки.

Доцільне врахування на практиці такої характеристики самоо­цінки, як її стійкість. Однозначно, що надто нестійка самооцінка не сприяє становленню активної життєвої позиції. Збереження стійкої самооцінки стає для людини потребою, і порушення її породжує таке явище, як афект неадекватності (тобто стійкий негативний емо­ційний стан, що виникає у зв'язку з неуспішною діяльністю) [87, с. 358]. Якщо перспективна завищена самооцінка поєднується Із за­вищеною підсумковою, стан афекту є досить небезпечним. Індивід не усвідомлює неуспіху або не хоче Його визнавати. Стан афекту мо­же викликати у такої людини вияви недовіри, підвищену образли­вість, підозрілість, агресивність, негативізм. Коли ж висока перспек­тивна самооцінка поєднується з адекватною підсумковою, незадово­лення ситуацією переважно виступає додатковим стимулом для роботи особистості над своїм удосконаленням, стає джерелом підси­леної активної діяльності.

Підсумовуючи сказане, переконуємося, що оптимальною доціль­но вважати завищену перспективну самооцінку і адекватну, набли­жену до завищеної, підсумкову самооцінку. Цієї позиції дотримува­лися американські психологи Е. Берн [21, с. 202-207]. і X. Дж. Джай-нотт [60, с. 92].

Застосування нами з метою перевірки зазначених вище практич­них рекомендацій щодо формування оптимальної самооцінки дозво­лило помітно вплинути на поведінку дітей, істотно підвищити рівень їхньої суспільної активності (табл. 2.1, 2.2). Вчителі й класні керів­ники працювали у тісному контакті з родинами учнів, навчаючи батьків правильно виховувати дітей.*Таблиця 2.1*

Оцінка учнями початкових класів власних можливостей (перспективна самооцінка)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ^оцінка | До початку експерименту | | Після завершення експерименту | |
|  | Контрольні класи, % | Експеримен­тальні класи, % | Контрольні класи, % | Експеримен­тальні класи,% |
| Занижена | | 25,0 | 25,0 | 36,8 | — |
| Адекватна | Наближена до заниженої | 24,7 | 25,8 | 27,0 | — |
| Наближена до завищеної | 23,3 | 22,2 | 23,8 | 87,0 |
| Завищена | | 27,0 | 27,0 | 12,4 | 13,0 |

*Таблиця 2.2*

Оцінка учнями початкових класів наслідків своєї діяльності (підсумкова самооцінка)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Самооцінка | До початку експерименту | | Після завершення експерименту | |
| Контрольні класи, % | Експериментальні класи, % | Контрольні класи, % | Експериментальні класи, % |
| Занижена | 22 | 22 | 14 | 6 |
| Адекватна | 51 | 51 | 65 | 88 |
| Завищена | 27 | 27 | 2! | 6 |

Спостереження за поведінкою учнів експериментальних та кон­трольних класів у навчальній, Ігровій і трудовій діяльності показали, що в експериментальних класах діти: 1) майже не ображають одне одного; 2) як правило, вміють допомагати навколишнім, самі помі­чають, кому потрібна допомога і намагаються її надати; 3) вміють відстоювати власну думку, навіть якщо вона еулеречить поглядам оточуючих; 4) з повагою ставляться до однокласників (нерідко після занять та у вихідні дні збираються в когось у дворі, щоб гратися ра­зом); 5) не мають відрази до школи і навчання; 6) спокійні, урівнова­жені; 7) вміють планувати свої дії і передбачати їх наслідки; 8) ініціативні; 9) займають активну життєву позицію; 10) з інтересом став­ляться до нової, невідомої раніше роботи; 11) досить точно визнача­ють настрій Іншої людини і відповідно реагують на нього. Для екс­периментальних класів властива висока Інтенсивність міжособистіс-ної комунікації [261].

Знання практиками механізмів формування оптимальної самоо­цінки і активної життєвої позиції особистості виступає одним з про­відних факторів успішної організації виховного процесу.

Наступна проблема до початку XXI століття з суто педагогічної перетворилась на глобальну проблему всього цивілізованого світу. У світовому масштабі катастрофічними темпами зростає рівень нерво­вих розладів та психічних захворювань у населення, насамперед, — у дітей та молоді. Україна сьогодні посідає перше місце за рівнем указаних захворювань [215, с. 37]. Визначити причини та зупинити зростання захворювань перетворилося на початку XXI століття в одне з провідних завдань медицини й педагогіки.

Вивчення стану проблеми у науковій літературі дозволяє вичле-нити три групи причин появи нервових та психічних захворювань у дітей: 1) вроджені захворювання; 2) негативний вплив середовища; 3) неправильне виховання.

Як засвідчують дослідження сучасних вчених, екологічний стан довкілля в планетарному масштабі, й зокрема в Україні, дедалі по­гіршується. Хімічний дисбаланс, наслідки чорнобильської катастро­фи, високий рівень стресів та агресивності у суспільстві й інші фак­тори негативно впливають на стан здоров'я майбутніх матерів, на перебіг вагітності та проходження пологів, і в результаті значний відсоток малюків народжується зі значними порушеннями централь­ної нервової системи та психіки. Як вказує статистика, 2,5 % дітей в Україні народжуються з вадами розвитку або спадковою патологі­єю. Ще у 1997 році за рівнем тривалості життя та рівнем здоров'я на­селення Україна займала 45 місце у світі, а в 1997 році — вже 95. Ос­кільки спадкові відмінності передаються нащадкам, кожне наступне покоління отримує схильність до тих хвороб, які мають батьки, та Додатково — нові зміни, викликані подальшим ушкодженням гене­тичного апарату, несприятливими зовнішніми факторами. На межі ^Х-ХХІ століть дитяча захворюваність, що призводить до інвалід­ності, зросла на 20 відсотків, порівняно з 1995 роком. Зокрема, як сказано, часто передаються спадково нервові та психічні захво-рювання. Вони також виникають у маленьких дітей у процесі прос­тійного перебування в контакті з нездоровими батьками [84, с. 183-189; 122; 157; 219, с. 42].

Негативний вплив середовища, перш за все, виявляється у пере­вантаженні оточення дитини негативною інформацією. Носіями цієї інформації стають страшні жорстокі мультфільми, фільми жахів, бо­йовики, неестетичні іграшки, низькопробна сучасна музика, жорсто­кі комп'ютерні ігри тощо [264].

Причиною дитячих нервових та психічних розладів найчастіше стає неправильний виховний підхід батьків через необізнаність ос­танніх з особливостями фізичного та психічного розвитку людини. Наприклад, відомий російський вчений А. І. Захаров застерігає, що дитину легко перетворити на нервово чи психічно хвору, якщо її ви­хователі незнайомі з властивостями темпераменту *\&4Г&-3&\*І4Щ.*

І. П. Павлов та його послідовники Ю. Г. Віденський, В. С. Мер-лін, М. А. Усієвич й ін. довели: кожна людина живе у своєму власно­му фізіологічному ритмі. Порушення ритму, намагання нав'язати ін­дивідові не притаманний йому темп життя негативно впливає на здо­ров'я, інтелект і психіку особистості [164, 258 260, 299].

Далеко не всім сучасним батькам та педагогам відомо, що темпе­рамент людини протягом життя в основі своїй не змінюється і зале­жить від фізіологічних особливостей організму, хоча це експеримен­тально довели ще у XIX столітті відомі російські вчені П. Ф. Лесгафт і А. Нікіфоров. У лабораторних умовах під керівництвом І. П. Пав-лова була проведена серія досліджень, завдяки яким висновки нау­ковців XIX століття підтвердилися, а також виявилися нові докази фізіологічного походження темпераменту. Різноманітність поведінко-вих форм людини і тварин пояснювалася тепер не тільки особливостя­ми структури кровоносної системи, а також властивостями нервової системи (силою, урівноваженістю і рухливістю нервових процесів), тобто типом вищої нервової діяльності. У 1952 році М. А. Усієвич довів, що від нервової системи і особливостей кровообігу залежить інтенсивність виділення шлункового соку, швидкість травлення, фун­кціонування нирок, сечового міхура, залоз внутрішньої секреції, об­мін речовин у організмі, швидкість загоювання ран. Швидкість пере­бігу функцій організму умовно розподіляється на чотири групи від­повідно до темпераментів. Таким чином незаперечно демонструється фізіологічне походження темпераменту і неможливість докорінної зміни небажаного для конкретної людини його різновиду на бажаний [72, с. 13-22; 140, с. 3-27; 164, с. 59-91; 270; 299, с. 37-49].

На відміну від часів М. Монтеня, Дж. Локка, І. Канта, коли за еталон обирався філософ-флегматик, у наш час оптимальним за­гальноприйнято вважати сангвінічний темперамент. Діти з цим тем­пераментом легко пристосовуються до будь-яких вимог, дорослих, колективів, установ. З дітьми-сангвініками у дорослих, як правило, найменше проблем. Тому неуважність батьків і педагогів може доро­го обійтися вихованцям. Небезпека криється, по-перше, в тому, що діти сангвініки намагаються займатися тільки легкою, приємною й цікавою для них діяльністю і уникати складного, неприємного, неці­кавого. Тому з раннього віку доцільно виробляти у них стійкий інте­рес, терпіння, цілеспрямованість, звичку сумлінно виконувати і зав­жди завершувати розпочату справу, глибоко вникати у суть кожно­го питання. По-друге, компромісність, оптимізм, життєрадісність, товариськість сангвініків при неправильному вихованні чи некон-трольованості здатні стати джерелом походження таких негативних рис, як легковажність, поверховість, непостійність, егоїзм.

У дошкільному та молодшому шкільному віці найбільше тривог і неприємностей батькам та педагогам завдають холерики. їхня нев­томність, енергійність, схильність до ризику, впертість, пустотли­вість, задирикуватість, нетерплячість і висока конфліктність стають причиною биття посуду, бійок з однолітками, травм та інших чис­ленних негативних випадків. Холерика важливо виховувати добрим, співчутливим, турботливим, оскільки цей тип дуже схильний до аг­ресивності. Холерика потрібно вчити ввічливості, вміння стримува­ти емоції, застосовуючи не стільки пояснення, як "театралізоване програвання" з ним можливих ситуацій.

Дорослі повинні з розумінням ставитися до "зривів" у поведінці *'* холериків, не принижувати їхньої гідності, формувати у них адекват­ну самооцінку. Копітка виховна роботу з холериками у дошкільно­му віці дозволить їм легше адаптуватися до вимог школи і підготує До засвоєння навчального матеріалу. При входженні до колективу Дошкільного закладу і вступі до першого класу холерики потребу­ють спеціальної психологічної підготовки на предмет доцільності виконання вимог установи і правил спілкування з дітьми та доросли­ми- Корисно записати холерика до спортивної секції, де він зможе Дати вихід" своїй енергії.

Застосування фізичних покарань, крику при вихованні холерика абсолютно неефективні. Вони розхитують нервову систему дитини, поведінка якої й так відзначається певною невротичністю. Тому аг­ресивність дорослих викликає "виховний" ефект повністю проти­лежний меті вихователів. Якщо холерик неякісно виконав роботу, доцільно не сварити і не карати дитину, а пояснити, чому так не можна, й вимагати повторного сумлінного виконання. Якщо когось образив, — без покарань і нотацій навчити вибачитися, допомогти зробити для цієї людини щось хороше; обговорити, як наступного разу слід вчинити в аналогічній ситуації.

У нашу бурхливу епоху, можливо, найскладніше жити флегмати­кам. Шалені ритми сучасності для них незрозумілі, логічно не обґ­рунтовані й надзвичайно виснажливі. Саме діти-флегматики най­більше потребують індивідуального гувернерського навчання й ви­ховання. Вони ризикують втратити свою індивідуальність в оточенні сміливих, швидких і часто самовпевнених холериків та сангвініків.

Неправильний підхід до організації виховання й навчання флег­матика — це звинувачення його в тупості, некмітливості, постійні спонукання, покарання за повільність. Наслідки такого ставлення здебільшого трагічні: у дитини виникають неврози; вона починає виконувати доручене швидко, але неякісно, несумлінно; формується комплекс неповноцінності, пов'язаний з постійними невдачами. Як наслідок, індивід не розкриває себе як особистість, не реалізує закла­дений природою розумовий потенціал. Якщо ж дитинство флегма­тиків складається сприятливо і їм вдається розвиватися, зберігаючи усі позитивні риси темпераменту, суспільство отримує сумлінних, серйозних, пунктуальних, захоплених улюбленою справою людей — часто видатних вчених.

Правильний підхід до виховання дитини-флегматика передбачає створення сприятливих умов для її фізичного, духовного й інтелек­туального розвитку. Д. Я. Богданова, Ю. Г. Віленський, В. О. Тро-шихін довели, що флегматики не витримують значних фізичних на­вантажень, якщо змушувати їх рухатися у швидкому темпі. Отже, вправи ранкової гімнастики і вправи на уроках фізкультури в школі флегматики повинні виконувати у дещо уповільненому темпі. Не-врахування цієї фізіологічної вимоги Міністерством освіти при вста­новленні нормативів і вчителями фізкультури на уроках призводить до масової появи у флегматиків серцево-судинних та багатьох інших захворювань [299, с. 92-93].

Для правильного виховання й розвитку дітей-флегматиків пот­рібне створення дещо тепличної атмосфери, у якій повністю відсутні поспішність, нетерплячість. З раннього віку слід розкривати перед такою дитиною широкий спектр наук і занять, що допоможе зроби­ти її допитливою.

Флегматики стомлюються від тривалого спілкування, перебуван­ня у багатолюдних гамірних колективах, і втома ця має фізіологічну основу. Тому намагання флегматика періодично усамітнюватися — своєрідна захисна реакція організму. Позбавлення флегматика мож­ливості чергувати періоди спілкування з тривалими перепочинками на самоті чи у товаристві близького спокійного друга поступово приведе до розладу нервової системи і психіки дитини.

Сказане підтверджує, що ідеальною для розвитку й становлення флегматика як особистості буде система гувернерського домашньо­го навчання й виховання.

Індивідуальне гувернерське виховання й навчання Ідеально підій­шло б і меланхолікові. Успішне виховання меланхоліків потребує створення фактично оранжерейних умов. Головні особливості цих дітей: лякливість, тривожність, нерішучість, бачення більшості подій у темних тонах. ЦІ особистісні якості неможливо ліквідувати. Пока­рання, демонстрування дорослими постійного невдоволення тільки поглиблюють їх, розладнуючи надзвичайно чутливу нервову систе­му меланхоліків. Правильний виховний підхід полягає в тому, що дорослий виявляє співчуття й повне розуміння почуттів дитини. Ди­тині також не забороняється виявлення й висловлення почуттів. Наприклад, якщо вона плаче, доцільно звернутись до неї зі словами типу: "Я розумію. Це дійсно страшно (і сумно). Я бачу, як тобі зараз нелегко. У таких ситуаціях, дійсно, Іноді варто поплакати. Я поді­ляю твої почуття. Я буду з тобою тощо" [141, с. 81-95,222]. Коли ди­тина трохи заспокоїться, потрібно разом із нею проаналізувати си­туацію, поступово підводячи вихованця до висновку, що все не так страшно (погано, трагічно), і спільно визначити подальші дії й дії ди­тини наступного разу за аналогічних обставин. Тільки такий підхід дозволить трансформувати лякливість в обачність, нерішучість — у виваженість в діях, песимістичне світосприймання — у розсудливість і реалізм.

Меланхоліки часто відзначаються сором'язливістю. Батьки і вихо­вателі та вчителі сором'язливої дитини ніколи не повинні орієнтувати­ся на реакцію оточуючих (Що скажуть? Що подумають?), а винятко­во на психологічний стан вихованця. Соромлячи й караючи дитину, можна розвинути сором'язливість до рівня психічного захворювання. Як радять вчені А. І. Баркан, Ф. Зімбаро [-1-7,- с. 75-81; *Щ* с. 94], дорос­лі повинні пояснити дитині, що соромитися — нормальна реакція, якої не потрібно лякатися. В кожній конкретній ситуації необхідно до­помогти вихованцеві знайти спосіб оволодіти собою. Наприклад, як­що дитина соромиться спілкуватися з гостями, їй можна доручити розносити бутерброди тощо. Діяльність допоможе їй подолати непри­ємні відчуття. Спілкування відбудеться, але зсув психологічного ак­центу, зміна психічної спрямованості зроблять його невимушеним. Практикування прийому зсуву акценту допоможе поступово зовсім нейтралізувати надмірну сором'язливість як рису характеру.

Нову інформацію меланхоліки здатні засвоювати швидко чи по­вільно — залежить від обставин. У спокійній, доброзичливій атмос­фері нові відомості засвоюються ними швидко і надовго. Тому ство­рення сприятливих умов навчання й виховання дитини — ключова проблема в роботі з меланхоліком.

Меланхоліка швидко стомлює будь-яка діяльність, навіть легка і приємна. Як наслідок, меланхолік виконує кожну роботу приблизно удвічі повільніше за сангвініка. Допомогти дитині у цьому випадку можна, застосовуючи методичні прийоми роботи з флегматиком. Меланхоліка потрібно змалку навчити планувати діяльність, розум­но розподіляти час і збалансовувати добову й тижневу тривалість праці та відпочинку, інакше можливе нервове й фізичне виснаження організму дитини на ґрунті хронічної перевтоми або, з тієї ж причи­ни, формування відрази до праці, апатія.

Правильне розуміння батьками й педагогами походження темпе­раменту приводить до єдиних логічно обгрунтованих висновків: І. Швидкість рухів, мислительних процесів, мовлення та ін. не по­винна перевищувати швидкості, з якою кров постачає клітини організму киснем і поживними речовинами. Циркуляція крові тісно пов'язане з темпераментом, тому, прагнучи змінити темпе­рамент дитини, дорослі намагаються досягти нереальної мети. Наслідком некомпетентного втручання стає прискорене висна­ження організму дитини і розвиток різноманітних хронічних захворювань, часто невиліковних. Подібні наслідки виникають у ра­зі застосуванні постійних зауважень, крику, покарань при вихо­ванні холерика. Такий підхід остаточно розхитує нервову систе­му дитини, у якої і так процеси збудження домінують над проце­сами гальмування. Розлад нервової системи тут неминучий. Досягається ефект протилежний бажаному: збудливість дитини зростає пропорційно до підсилення неправильних зовнішніх впливів. Коли заклопотані дорослі намагаються прискорити по­вільний темп флегматика чи меланхоліка зауваженнями, погроза­ми, окриками і навіть покараннями, наслідки бувають двох видів: 1) зумовлений фізіологічно повільний темп зберігається, а у дити­ни виробляється стала негативна реакція на спілкування зі стар­шими; 2) темп прискорюється, але прискорення відбувається вик­лючно за рахунок втрати дитиною позитивних якостей, прита­манних її темпераменту. Наприклад, флегматик втрачає сумлінність, прагнення глибоко вникати у суть кожної справи, спокійну розсудливість і урівноваженість; у меланхоліка зникає здатність тонко відчувати найменші нюанси настрою оточуючих і т. д. Окрім того, у дітей розвиваються неврози, оскільки їм до­водиться постійно перебувати в напруженні, виснажувати себе неприродним темпом. Таким чином, швидкість та інтенсивність у будь-якому виді діяльності не повинні бути однаковими для усіх дітей, бо знаходяться у прямій залежності від будови організму і в багатьох випадках не можуть прискорюватись ніякими зовніш­німи впливами.

Досягти бажаних результатів при вихованні дітей — представни­ків різних типів темпераментів неможливо шляхом зміни темпе­раменту дитини, тому необхідно пристосовувати педагогічні при­йоми й методи до кожного конкретного Індивіда.

Не треба підходити до розгляду кожного темпераменту з позиціїстворення умов для розвитку позитивних рис темпераменту іпрагнення повністю ліквідувати інші риси, тому що саме шкідли­ві на перший погляд властивості можуть виявитися єдиним мож­ливим засобом пристосування індивіда до фізичного виживання всучасному світі. Метою доцільно обрати не ліквідацію, а спряму­вання розвитку кожної риси в корисному для дитини і суспільстванапрямі. Наприклад, прагнення флегматика настояти на своємунеправильний педагогічний підхід може перетворити на безпідставну впертість і схильність завжди заперечувати, не вникаючи в суть; правильний же підхід допоможе цій рисі перерости в цілес­прямованість, вміння, долаючи перешкоди, досягати мети [258]. Наступна причина нервових та психічних захворювань — невра-ховання дорослими при вихованні з "право- чи лівопівкульною" ди­тиною вони мають справу.

Фізіологічно людина влаштована так, що часто одна з двох пів­куль головного мозку домінує у неї протягом усього життя. (Виняток становить частина людей, у яких робота півкуль повністю збалансо­вана). Домінуюча півкуля визначає, який вид діяльності даватиметь­ся індивідові легше, а який складніше, визначає особливості характе­ру. Права півкуля відповідальна: за несвідоме і підсвідоме; образне мислення й інтуїцію; невербальне спілкування; мимовільну, образну та емоційну пам'ять; орієнтацію у просторі; музичну й художню творчість; сприймання низьких звуків; цілісне сприймання об'єктів; практичну діяльність; негативні емоції, сумніви; емоції відкритості, довірливості; спонтанні дії. Ліва півкуля відповідальна за свідомість; контроль; логічне й абстрактне мислення; вербальне спілкування; чи­тання, лічбу, письмо; довільну пам'ять; відчуття послідовності подій; прогнозування; орієнтацію в часі; дискретне сприймання; сприйман­ня високих звуків; позитивні емоції, впевненість; розсудливість, пла­нування, чіткість, критичність. При обробці інформації однією з пів­куль інша на цей період зменшує свою активність.

Серед "лівопівкульних" багато Інженерів, математиків, філосо­фів, лінгвістів, теоретиків. Нерідко це люди підкреслено раціональ­ні. Вони багато і з задоволенням пишуть, вільно запам'ятовують об'ємні тексти, володіють іноземними мовами, їхнє мовлення гра­мотне й правильне. Для осіб з домінуючою лівою півкулею харак­терно: загострене відчуття обов'язку, відповідальність, принципо­вість, внутрішній характер в опрацьовуванні емоцій. "ЛівопІвкуль-ні" послідовні в діях, добре прогнозують майбутнє, критичні, схильні іронізувати. Найчастіше вони займають керівні посади, про­те їм часто не вистачає гнучкості й безпосередності. Вони надають перевагу діям за заздалегідь продуманою схемою. їм важко перебу­довуватись і пристосовуватись у спілкуванні з оточуючими. їм не подобається "нерозумність" багатьох вчинків інших людей.

"ЛівопІвкульні" діти не викликають у дорослих особливих зане­покоєнь. Справа в тому, що сучасна освітня система орієнтована на "лівопівкульних". Інша справа з тими, у кого домінує права півкуля. "Правопів-кульнї" — творчі, емоційні особистості. Вони не відзначаються орга­нізованістю, схильні до спонтанних дій. Вони пізно починають гово­рити. Оскільки у них домінує права — немовленнєва — півкуля, у початкових класах їм нелегко дається навчання.

Саме на "правопівкульних" дітей і чатує небезпека, як тільки во­ни переступають поріг сучасної школи. "ЛІвопівкульний" (побудо­ваний на логічному й абстрактному мисленні) характер навчання не залишає можливості для виявлення творчого начала в цих дітей. Во­ни позбавлені можливості пізнання світу через "інтерес, захоплення, самостійний пошук". Слабша ліва півкуля перевтомлюється, вико­нуючи не призначений для неї природою надмірний обсяг роботи. Невисока успішність у навчанні спонукає батьків до посилених за­нять з дитиною, що підсилює навантаження і так перенапруженої лі­вої півкулі, якій не дозволяють розслабитись і перепочити. Як наслі­док, у "правопівкульних" дітей, від яких батьки вимагають високої успішності при навчанні за методиками, розробленими для "лівопів­кульних", починають розвиватися неврози. Подальше посилення тиску на ліву півкулю і застосування батьками покарань можуть спровокувати переродження неврозу у психічне захворювання [84, с. 158-161, 166-171].

Значних турбот завдають оточуючим обдаровані діти. Для обда­рованої дитини здебільшого характерно: прагнення займатися ви­нятково обраною справою, надмірна зосередженість на ній, наполег­ливість (навіть упертість) при досягненні поставленої мети, незалеж­ність у діяльності, яка може межувати із самовпевненістю.

Намагання дорослих примусити обдаровану дитину бути, "як усі", "переломити" її характер, як правило, викликають опір вихо­ванця. Протидія може бути відвертою чи прихованою, але зовніш­нім виявом її стане нестандартна, чи навіть девіантна поведінка: зам­кнутість, відлюдькуватІсть або агресивність, нігілізм тощо. Надто сильний тиск з боку дорослих може спровокувати у дитини нервове чи психічне захворювання. За такої організації виховного процесу дитина найшвидше не зможе реалізувати своїх здібностей підтиском зовнішніх обставин. Тому оптимальним слід вважати підхід, коли педагогами здійснюється глибоке вивчення особистості дитини і уся робота з вихованцем будується з урахуванням його індивідуальних особливостей.

Виховання дітей з різними видами обдарованості доцільно буду­вати за наступним планом (табл. 2.3) [247].

*Таблиця 2.3* Особливості педагогічної роботи з обдарованими дітьми

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Етапи педагогічної діяльності | Розподіл видів педагогічної роботи у відповідності з видом обдарованості дитини | |
| Загальна обдарованість | Спеціальна обдарованість |
| 1. Визначення виду обдарованості | 1. Тестування. 2. Спостереження. 3. Співбесіди з дитиною, її друзями, однокласника­ми, вчителями і т.д. | 1. Спостереження. 2. Співбесіди. 3. Тестування (не завжди можливе) |
| 2. Організація ви­ховання | 1. Організувати діяльність дитини чином, щоб озна­йомити її з якнайшир­шим спектром занять, наук, мистецтв. 2. Допомогти вихованцеві визначити найцікавіший для нього напрям діяль­ності, зорієнтувати дити­ну наневпинне удоскона­лення її знань і вмінь у цьому виді діяльності, орієнтувати на самоосві­ту і самовиховання. 3. Виховувати працьови­тість, сумлінність, силу волі. 4. Формувати оптимальну (найбільш сприятливу для найповнішого роз­криття здібностей вихо­ванця і для комфортного життя дитини й оточую­чих) самооцінку. | і. Створити умови і організувати кваліфіковану допомогу з метою якнайповнішого розкриття при­родних здібностей дитини. *2.* Виховувати працьовитість, сум­лінність, силу волі. 3. Організувати діяльність вихован­ця таким чином, щоб він засвою­вав у повному обсязі й на достат­ньо високому рівні усі визначені для його віку знання і вміння. 4. Допомогти визначити ще один напрям діяльності, у якому дити­на активно удосконалювала б свої знання і вміння (па випадок, якщо у подальшому житті вона з якихось причин не зможе займа­тися улюбленою справою: нап­риклад, травма у спортсмена, алергія на фарби у художника та ін.). *5.* Навчити активно спілкуватися з оточуючими. 6. Педагогїзувати середовище: нав­чати оточуючих толерантного і зацікавленого ставлення до неор­динарної поведінки дитини. 7. Формувати оптимальну самоо­цінку. |

Причиною захворювань часто стає незнання дорослими вікової психології: психічних процесів, новоутворень, особливостей, харак­терних для кожного вікового періоду. За таких умов дитину не розу­міють, сварять, карають за таку поведінку, яку слід сприймати як цілком нормальну для того чи іншого віку.

Л. Наумов у книзі "За роком рік" докладно аналізує особливості правильного й неправильного виховного підходу до дитини на кож­ному етапі її розвитку від 2 до 15 років. У роботі пояснюється, що до­рослі в більшості своїй схильні сприймати як вередливість та ознаки "зіпсованості":

"нігілізм" дворічних — а це просто вияв того, що дитина починає  
усвідомлювати себе як особистість;

присвоєння чужих речей чотирилітніми — а це звичайний наслідок  
обмеженості мислення у даному віці, коли "тримати Іграшку" —  
"все одно, що бути її власником";

нав'язливі нічні страхи шестилітніх — а це, переважно, ознака  
невпевненості дитини у тому, що батьки люблять її і т.д. [176].

У дітей із сильним "від народження" характером, некомпетен­тність дорослих, як правило, впливає на виникнення негативних від­хилень у поведінці, що постають як захисна реакція на створення нес­приятливих для функціонування організму умов існування, а при ре­гулярних повтореннях — на формуванням у них негативних рис характеру. До такого ж результату може призвести і повна байдужість дорослих. У "слабких" дітей нездатність до опору стає благодатним ґрунтом для розвитку захворювань нервової системи та психіки.

Таким чином, переконуємося, що неправильний педагогічний підхід стає причиною найбільш глобальних і незворотних негатив­них новоутворень у характері вихованця. Можливість запобігти ви­никненню таких новоутворень — глибока обізнаність педагогів і (батьків з психолого-педагогічними особливостями організації ви­ховного процесу.

Як відомо, досягнення кінцевої мети у вихованні — процес пере­важно довготривалий. За якими ж критеріями педагогам чи батькам без складних досліджень визначити ефективність виховного впливу на дитину, перевірити, чи не відхиляються вони від поставленої ме­ти? Найбільш простими й достовірними вважаємо три способи виз­начення ефективності дії виховної системи на формування особис­тості.

Перший спосіб базується на дослідженнях відомого російського педагога, журналіста й громадського діяча С. Л. СоловеЙчика. У своїх численних виступах по телебаченню, він зазначав, що діє­вість педагогічної системи засвідчує наявність у ній трьох складових компонентів виховання; навчання, спілкування і контролю.

Навчання як цілеспрямований процес передачі Й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності — обов'язковий елемент виховання. Діти досить часто чинять не так, як годиться, виключно через незнання, як потрібно поводитися за тих чи інших обставин. Навчання в цьому випадку полягає у попередньому роз'ясненні й аналізі життєвих позицій та ситуацій, у спільному з до­рослим обговоренні правильних чи хибних дій та прогнозуванні, як не повторити помилок у майбутньому (як бачимо, тут повторюється виховна позиція Дж. Локка) [147, с. 447-459].

Спілкування — це складна взаємодія людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також засіб задоволення потреби особистості в підтрим­ці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо. При відсутнос­ті цього компоненту виховний процес перетворюється на формаль­ний авторитарний тиск з боку дорослого і відвертий чи прихований опір з боку дитини. Якщо підключається сукупність додаткових, нес­приятливих для розвитку Індивіда психологічних факторів, резуль­татом виховання може стати пасивний, безвільний суб'єкт.

За визначенням видатного фізіолога О. О. Ухтомського, нефор­мальне спілкування можливе тільки при задоволенні двох доміную­чих психологічних потреб людини: потреби безпеки і потреби роз­витку. Саме неформальне спілкування забезпечує особистісну орієн­тацію виховного підходу, перетворення зовнішньої мотивації на внутрішню мотивацію індивіда [305].

Контроль визначається як перевірка діяльності [50, с. 126]. Не-контрольованість поведінки вихованця веде до повної некерованос­ті педагогічним процесом, що фактично унеможливлює досягнення поставленої мети.

Таким чином, тільки наявність усіх трьох складових свідчить про правильний підхід до виховної роботи.

Другий спосіб докладно розкривається у праці американського психолога Дж. Добсона „Неслухняна дитина" і формулюється так: "Діти переважно йдуть тим слідом, який їхні батьки старанно замітають". Учений довів, що кожна дія, кожна фраза наставника міс­тить прямий текст і підтекст. Процес виховання просуватиметься у заданому напрямку лише тоді, коли текст і підтекст переважно не мають розбіжностей. Проілюструємо теоретичні положення прикла­дом. Дитина з радістю підходить до педагога чи батька, який у цю мить спілкується з іншим дорослим, щоб показати йому щойно за­вершену творчу роботу, над якою довго працювала. Якщо дорослий не зверне уваги на роботу і суворо зробить зауваження про непри­пустимість і непристойність втручання у чужу розмову, йому здава­тиметься, що він навчає дитину культури поведінки (текст). Нас­правді ж провідний виховний вплив матиме реакція старшого (під­текст). Підтекст же у цій ситуації такий: подається приклад, як не звертати уваги на емоційний стан інших людей, одним різким сло­вом гасити радість оточуючих. Наслідком такого регулярного ви­ховного впливу буде аналогічна байдужість дитини до почуттів нав­колишніх.

Вмінням поділити з вихованцем почуття творчого піднесення, а зауваження зробити потім, віч-на-віч, володіє дійсно талановитий педагог. Це і є приклад збігу тексту й підтексту — приклад абсолют­ного педагогічного впливу наставника (чи батька) на особистість дитини. Знання педагогами й батьками механізму збігу тексту й під­тексту дозволяє формувати у дітей активну життєву позицію. Якщо ж такими знаннями володіють І діти, їм легше буде порозумітися між собою, налагодити спільну роботу [66, с. 55-56].

Третій спосіб перевірити правильність виховної орієнтації поля­гає у застосуванні для аналізу структурної побудови спілкування схеми, розробленої американським психологом Е. Берном [21, с. 161-171]. За теорією Е. Берна, люди здатні спілкуватися на трьох рівнях: 1) у підсвідомості кожного збережені переконання І настано­ви його батьків; 2) конструктивний — "дорослий" — погляд на жит­тя; 3) власні дитячі амбіції та стереотипи поведінки у дитячі роки. Домінуючі стереотипи поведінкової реакції закладаються у дитинс­тві й нерідко діють протягом усього життя.

Наприклад, викладач вузу І. Л. Сталькова [281, с. 177] описує ви­падок, коли студенти попросили не аналізувати з ними три існуючих У науці підходи до вирішення питання, а "продиктувати один — пра­вильний". Якщо викладач поспішить задовольнити прохання, спіл­кування відбудеться на рівні "Дитина ■— Батьки" (схема 2.1). Суттю

Батьки ' Дорослий Дитина

Батьки Батьки

1

Дорослий Дорослий *У*

Дитина

Дитина

*Схема 2.2.* Різновиди ефективної міжособистісної взаємодії

*Схема 2.1.* Різновиди неефективної міжособистісної взаємодії

"виховання" буде привчання студентів до лінощів, оскільки у них

поступово формуватиметься впевненість, що уразі необхідності зав­жди хтось запропонує їм готову відповідь, повторивши яку, можні буде, не докладаючи жодних зусиль, отримати на Іспиті хороші оцінку. Якщо ж викладач змусить студентів проаналізувати наявні науці варіанти, він "виведе" їх на рівень спілкування "Дорослі — До­рослий" (схема 2.2). Студенти привчатимуться мислити самостійно, у них формуватиметься звичка працювати і долати труднощі. Легко помітити, що мета виховання досягається, коли між педагогом і ви­хованцем переважає спілкування на рівні "Дорослий — Дорослий". Навчити людину з дитинства застосовувати на практиці означений механізм та спілкуватися з нею на вказаному рівні — означає допо­могти їй опанувати основами ділового спілкування.

Три зазначених способи визначення ефективності виховного про­цесу функціонують як механізми контролю й коригування і пара­лельно як механізми організації виховної роботи та механізми нала­годження міжособистісних взаємин при діловому спілкуванні.

Наведена інформація потрібна батькам, але ще важливішою є во­на для гувернерів. Адже від дій гувернерів батьки чекають значного виховного ефекту. Працювати ж гувернерові початку XXI століття доводиться переважно з дітьми, які вже зазнали виховного впливу (часто неправильного). Отже, розуміння вад характеру дитини та причин їхньої появи допоможе гувернерові обрати правильний шлях для перевиховання.

**Висновки до розділу**

Складність процесу індивідуального домашнього виховання сприяла виникненню спеціальних науково обґрунтованих гувернер-ських систем та появі книг, у яких ці системи описувались. У відповідності з характерними ознаками, гувернерські виховні методики логічно розподілити за трьома періодами:

*Перший період* охоплює ХУІ-ХУШ століття. До XVI століття у світовій практиці не існувало методичних посібників для гувернерів. Перший посібник з'явився у Франції. Його автором був відомий пе­дагог М. Монтень. У цей період методики гувернерського вихован­ня розробляють такі видатні педагоги, як: І. Базедов, Ф. Бекон, І. Кант, Я. А. Коменський, Ф. де Ламотт де Фенелон, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо. їхні системи мають багато спільного. По-перше, визна­чають три напрями виховання: фізичне, моральне й розумове. По-друге, кожна з них орієнтована на формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до активної практичної діяльності. Здій­снення такої підготовки рекомендується проводити у відповідності з тим, до якої верстви суспільства належить дитина. Відмінності у ви­хованні дівчаток та хлопчиків диктуються відмінностями функцій жінки й чоловіка у сім'ї та суспільстві. У кожній з виховних систем названих авторів простежується тенденція прищепити дітям такі по­зитивні риси, як серйозне й сумлінне ставлення до виконуваної спра­ви, розсудливість, завбачливість, тобто ознаки, притаманні флегма­тичному темпераменту, що на той час визнавався як оптимальний.

*Другий період* припадає на XIX — початок XX століття (до 1917 року). Цей часовий відрізок можна охарактеризувати як епоху роз­квіту гувернерства. Саме у цей час створюється й публікується най­більше методичних систем. Такої кількості не існувало і не розробля­лося доти. Світове визнання у цей період отримують системи домаш­нього виховання Й. Ф. Гербарта, А. Дістервега, Й. Г. Песталоцці, Г. Спенсера; психологічні праці Д. Болдуїна, У. Друммонда, Д. А. Колоцци, О. Ф. Лазурського, П. Ф. Лесгафта, Б. Пере, С. Хол-ла, М. Шінн, М. О'ШІу. В Російській Імперії, складовою частиною якої була тоді більша частина України, видатними теоретиками гу­вернерського виховання вважали також Е. д'Ерікур. А. С. Наумова, Д. Е. Остен-Саксена, Г. Рукавишникова, Ястребцева.

Активно розвивається психологічна наука, особлива цінність якої полягає на даному етапі в тому, що усі здобутки в цій галузі вче­ні намагаються обернути на допомогу педагогіці.

Гувернерські виховні системи вказаної епохи спрямовуються на розв'язання таких педагогічних проблем, як: культуровідповідність виховання; попередження та усунення перевтоми і нервових розладів у дітей; зміни стилю «ковання, пов'язані з віковими особливос­тями дитини і переходом їдо іншої вікової групи; перевиховання ді­тей в домашніх умовах; спонукання дитини до самовиховання.

*Третій період* розпочинається з 1917 року і триває нині — на по­чатку XXI століття. Він характеризується інтенсивним творчим ви­користанням педагогічншзнахідок попередніх епох при розроблен­ні сучасних методик домашнього виховання.

У XX — на початку XXI століття значною мірою були вирішені (переважно, теоретично) идюблеми формування в дитини оптималь­ної самооцінки та попередження появи нервових І психічних захво­рювань.

На межі ХХ-^ХХІ столпь намітилася тенденція до максимально­го зближення та взаємозбагачення виховних систем різних країн.

Методики індивідуального домашнього виховання продовжують розвиватися.

Як засвідчив аналіз наукової й науково-методичної літератури та архівних джерел, гувернерака виховна практика заснована на вико­ристанні педагогом знаншчисленних психологічних закономірнос­тей. Розглядаючи їх з позицій сучасного рівня розвитку психологіч­ної науки, ми вирізняємо кілька підходів, які активно застосовува­лись гувернерами.

Суб'єктно-діяльнісний мдхід (сучасний варіант розроблений С. Л. Рубінштейном та йогепослідовниками) [188, с. 40, 57; 226; 227]. Дитина оцінюється виховаіглем як творець свого життєвого шляху, що ініціює й здійснює практичну діяльність, спілкується, пізнає та ін. Тобто, вихованець сприйметься педагогом як творча, вільна, ак­тивна особистість. Суб'єкт(дитнна) виявляє себе в актах своєї твор­чої самодіяльності і водночас формується в них. Діяльність, що виз­начає об'єкт, над яким вша відбувається, визначає водночас і суб'єкта, який її реалізує. Що більше значущою є діяльність, то ба­гатшим стає внутрішній світгданого суб'єкта. Продукт діяльності ди­тини виступає змістовим і орукгурним параметром взаємовідносин її зі світом, а також результатом саморозвитку та самовтілення сут­ності її "Я".

Теорія "заломлення" зовнішніх впливів (за К. О. Абульхановою-

Славською). Під поняттям Зовнішній вплив" розуміють сукупність зовнішніх умов, які співвідносяться у своїй якісній визначеності з

внутрішнім світом дитини. Розглядається проблема детермінації та сам одетер мі нації психічного. Психіка дитини сприймається як ак­тивно діюча, перетворююча сила [2; 3; 188 с. 26-27]. На цій психоло­гічній основі базується педагогічна теорія індивідуального підходу у вихованні, узгодження виховної системи з особистісними якостями кожної дитини (з її темпераментом, інтересами, схильностями тощо). Теорія диференціації поведінки як форм внутрішньої й зовнішньої активності, що походять з різних джерел (за Д. М. Узнадзе) [188, с. 26; 301]. Розрізняється інтрогенна поведінка, яка визначається ін­тересами дитини, та екстрагенна, що визначається зовнішньою не­обхідністю. Як наслідок, свідома моральна поведінка спостерігаєть­ся в дитини лише за умов визнання і внутрішнього прийняття нею необхідності відповідного морального кодексу.

Структуральна (інтроспективна) психологічна теорія. Як основ­ний метод вивчення психіки використовує самоспостереження (основоположники Дж. Локк, Р. Декарт) [79, с. 16; 188, с. 17]. Зазна­чений підхід використовувався у гувернерствІ при організації пере­ходу від етапу виховання до етапу самовиховання. Найбільш повно положення інтроспективної психології реалізовані у виховній систе­мі Й. Г. Песталоцці [199-201].

Теорія історичного виміру (за К. Хольцкампом) [188, с. 32; 332]. Ця теорія враховує всі зміни психіки індивіда на кожній стадії його розвитку. Психологічне явище розглядається як таке, що поєднує в собі елементи минулого, сучасного й майбутнього, а тому відтворює закономірності освоєння людиною часу свого життя в кожний з ок­ремих його моментів. На теорії Історичного виміру ґрунтуються пе­дагогічні положення про можливість як виховання, так і перевихо­вання дитини.

В цілому зазначимо, що гувернерська виховна система діє на за­садах гуманістичної педагогіки. Вона сприймає дитину як активний автономний об'єкт виховання, здатний до розвитку, самоактуаліза-ції, самовдосконалення. Гувернерське виховання передбачає для ди­тини певну свободу вибору, привчання вихованця до відповідаль­ності, формування у нього сили волі. Враховується роль мотивів у житті дитини, потреба особистості в позитивній оцінці тощо. В цен­трі уваги гувернерського виховання знаходиться особистість і її роз­виток.

ПРОГРЕСИВНІ ПІДХОДИ В ТЕОРІЇ І І ПРАКТИЦІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ДОМАШНЬОГО НАВЧАННЯ

**3.1. Суть методик індивідуального навчання у XVI—XVIII століттях**

Навчання — це шлях отримання знань, процес оволодіння знан- І нями, процес передачі й засвоєння знань, вмінь і навичок. Галузь пе- І дагогічної науки, яка вивчає проблеми навчання називається "ди- І дактикою". Термін "дидактика" запозичений з грецької термінології і [<Шакііко5]. Вперше цей термін був ужитий у XVII столітті німець- І ким вченим В. Ратке, який під поняттям "дидактика" мав на увазі на- І укову дисципліну, що вивчає теорію навчання.

Навчальні методики, які використовувались гувернерами, були значно ефективнішими, аніж шкільні. Це пояснювалось тим, що І батьки учнів оплачували винятково результативну роботу. Як наслі­док, методики, що застосовували домашні вчителі й наставники, здатні були сформувати дійсно культурну, освічену людину. Водно­час ці системи будувалися з таким розрахунком, щоб дитина навча­лась із задоволенням, адже якби учень незлюбив навчання й свого | вчителя, батьки відразу запросили б іншого гувернера. Таким чи­ном, дослідження й критичний аналіз ефективних гувернерських сис­тем навчання відкриває сучасним педагогам шлях до оптимального вирішення актуального в усі століття питання навчання підростав" чого покоління.

роз~лк>чно; її період — XIX століття — початок XX століття (до 1917 уу ці період — XX століття (з 1917 року) — початок XXI сто­ліття.

Період з XVI по XVIII століття можна схарактеризувати як час появи ґрунтовних педагогічних праць, у яких описувались ефектив­ні методики навчання дитини в домашніх умовах. Автором першої такої праці став французький педагог XVI століття М. Монтень.

Основні дидактичні рекомендації М. Монтень наводить у тій же праці, що й виховні — "Досвіди". Хоча М. Монтень надає перевагу вихованню, він не заперечує цінності знань для людини.

Оптимальною французький педагог визнав таку організацію нав­чання, при якій з дитиною завжди індивідуально працює педагог-наставник. Спочатку гувернер повинен вивчити здібності, схильнос­ті, інтереси, потреби конкретної дитини, стан її здоров'я І лише на основі цієї інформації складати навчальну програму, обирати при­йоми й форми роботи. І програма, і методика для кожної дитини му­сять бути індивідуальними й неповторними, як єдина й неповторна кожна дитина.

М. Монтень виступив проти бездумного зазубрювання навчаль­ного матеріалу. Він пояснював, що дитина не повинна заучувати слова, а повинна усвідомлювати суть і вміти застосувати знання на практиці. Дитину слід навчити перевіряти, сумніватися, сперечатися з авторитетами. Ті ж думки, які вона запозичує в класиків, доцільно допомогти їй "переплавити і пропустити через себе", щоб вони ста­ли її власними судженнями. Такий освітній підхід служить форму­ванню особистості. Інших підходів М.Монтень не визнає.

Правильно організоване навчання передбачає надання дитині можливостей обширного спілкування з іншими людьми. Знання іно­земних мов, а також географії та історії інших країн удосконалюють­ся під час поїздок дітей за кордон. Тривалі закордонні поїздки вихо-іанця з гувернером М. Монтень називає невід'ємною складовою авчально-виховної системи, тому що, знайомлячись з різноманіт-1стю характерів, вірувань, суджень, поглядів і законів, молода лю-На навчається тверезо судити про себе і свою країну, а також по-нає розуміти свою і загальнолюдську недосконалість.

Справді розумна людина ніколи не виставляє напоказ свої знан­ня, більше слухає, аніж говорить сама. Отже, корисно навчити дити­ну вступати в бесіду чи суперечку тільки тоді, коли вона впевниться, ] що співрозмовник достойний того, щоб ділитися з ним думками, і Потрібно навчити вихованця у розмові ретельно добирати докази для міркування, надаючи перевагу найбільш точним І стислим. До­цільно також привчити визнавати істину й припиняти дискусію, на­віть якщо істина на боці супротивника.

Важливо пробудити і підтримувати в дитини пізнавальний інте­рес, навчити уважно придивлятися до предметів, людей, подій, явищ, розмірковувати над ними. Спочатку це робиться під керівниц­твом наставника, поки в учня не сформуються відповідні звички й потреби.

М. Монтень не всі науки й знання вважає корисними для люди­ни. Посилаючись на Сократа, він твердить, що якби людям вдалося звести потреби нашого життя до їх природних законів і меж, ми б ви­явили, що більша частина знань у побуті не потрібна і що навіть у тих науках, які так чи інакше знаходять собі застосування, існує ба­гато нікому не потрібних складнощів і подробиць, які можна було б відкинути.

Оптимальний спосіб викладання — максимальне урізноманітнен­ня форм роботи з вихованцем: іноді вести співбесіду, іноді читати й пояснювати книгу, іноді просто вказати дитині автора для самостій­ного опрацювання, а іншим разом викласти матеріал "у повністю розжованому вигляді".

М. Монтень прибічник регулярного щоденного навчання, але виступає за навчання в приємних для дитини, Іноді ігрових, формах, у найбільш приємному для дитини місці й найзручніший для неї час. "Байдуже де і коли: у класній кімнаті, в садку, за столом чи в ліжку, вранці чи увечері". М. Монтень гадає, що навчання доцільно засно­вувати на поєднанні суворості й м'якості у ставленні до учня, не со­ромити, не застосовувати фізичних покарань.

Вивчення іноземних мов М. Монтень рекомендує організовувати так, як робив це його батько. Домашні, включаючи прислугу, розмов­ляли з дитиною потрібною іноземною мовою, І мова засвоювалась при­родно, без додаткових зусиль, нагород чи покарань [168, с. 135-166].

Дидактичні рекомендації М. Монтеня мають багато цікавого і для педагогів та батьків початку XXI століття.

Позиція, яку займає М. Монтень, близька до позиції англійсько­го філософа кінця XVI — початку XVII століття Ф. Бекона. Ф. Бекон Не подає у своїх творах цілісної навчальної системи, проте дві об'єм­них роботи присвячує проблемам переконання молодого покоління в користі наук і поданню окремих методичних рекомендацій, стосов­но вирішення найскладніших дидактичних питань. Так у таорі "Про достоїнство і примноження наук" у першій частині мова йде про ви­датну роль знань і наук в усіх галузях життя, а також про заслуги тих, хто з енергією й наполегливістю докладає усіх зусиль для їх роз­витку. Друга основна частина має на меті розглянути те, що в науці вже досягнуто та чого слід досягти [19, с. 81-522].

Ф. Бекон докладно аналізує, в чому полягає практична цінність від вивчення тієї чи іншої науки. Наприклад, в історії людина черпає мудрість, в поезії — дотепність, в математиці — проникливість, в природничій філософії — глибину, в логіці й риториці — вміння спе­речатися [19, с. 464-465].

Детальніші дидактичні рекомендації в галузі домашнього нав­чання подано у працях чеського педагога XVII століття Я. А. Ко-менського. На відміну від М. Монтеня, Я. А. Коменський надає ва­гомого значення засвоєнню знань в процесі формування людини. Дидактичні рекомендації для домашнього навчання дитини він вик­лав у книзі "Материнська школа". Я. А. Коменський акцентує увагу на потребі враховувати при навчанні вікові та індивідуальні особли­вості дитини при доборі навчального матеріалу і при визначенні оп­тимальних методик навчання.

У перші шість років життя вчений радить знайомити дитину з наступною інформацією, яка знадобиться їй для подальшого нав­чання:

1. З *фізики* (термін "фізика" в часи Я. А. Коменського вживався сто­совно до усіх природничих наук). Ознайомити з назвами "стихій" (вогонь, вода, повітря, земля), навчити називати дощ, сніг, сви­нець, залізо, кригу та ін. Допомогти дитині засвоїти найбільш розповсюджені назви дерев, квітів, трав, тварин. Вивчити з вихо­ванцем назви частин людського тіла і для чого вони призначені (вуха, щоб слухати, ноги, щоб бігати).

?■ З *оптики.* Показати різницю між темрявою й світлом. Навчити розрізняти кольори та вказувати їх назви.

*¥•* 3 *астрономії.* Показати сонце, місяць, зорі.

З *географії.* Дитина повинна знати місце, де живе (місто, село, за­мок), пояснити, що таке поле, гори, луки, ліс, річка тощо.

З *хронології.* Роз'яснити поняття "година", "день", "тиждень","місяць", "рік", "весна", "літо" та ін.

З *історії.* Навчити запам'ятовувати і розповідати, що відбулосясьогодні, вчора, торік, два-три роки тому.

З *економіки* (господарства). Дитині слід знати, хто належить доскладу сім'ї, а хто ні, треба розумьітися на господарських стосун­ках між членами і не членами родини.

З *політики.* Дитина до 6 років повинна навчитися впізнавати найвідоміших людей: консула, сенатора, суддю; знати, що громадя­ни іноді збираються на раду і т.п.

З *діалектики.* Дитина має розуміти, що таке питання, що таке від­повідь, і навчитись відповідати на поставлене запитання.

З *основ арифметики.* Пояснити дитині поняття "багато" й "ма­ло"; навчити лічити до 20 чи до 60; розкрити зміст понять "парнечисло" — "непарне число", "більше", "менше", "однаково".

11.3 *геометрії.* Дитина дізнається, що таке мале й велике, коротке й довге, узьке й широке, тонке Й товсте; що таке чверть, лікоть, са­жень.

*Музичні вміння* дитини полягатимуть в тому, щоб вміти заспіватиякий-небудь віршик із псалмів чи гімнів.

*"Початкомремесла чи праці"* буде навчити дитину рубати, коло­ти, сікти, будувати, розташовувати, зв'язувати, розв'язувати,збирати до купи й "розвалювати купу".

З *граматики.* Дитина повинна вміти назвати стільки предметів іявищ, скільки їх знає.

*Знання з риторики* зводяться до того, щоб користуватись природ­ними жестами, а також повторювати тропи й фігури, які діти чу­ли. (Тропами Я. А. Коменський називає слова й вислови, які вжи­ваються в переносному значенні. Фігурами в ораторському мис­тецтві й поезії він називає такі мовні звороти, за допомогою якихслухачеві чи читачеві передається настрій автора. До таких зво­ротів належать вигуки, звертання, перестановка слів і т.п.).

*Початкове вивчення поетики* передбачає вивчення дитиною кіль­кох віршиків чи рим.

Я. А. Коменський рекомендує не розподіляти цей матеріал за ро­ками чи якось інакше, а вивчати так, як засвоює конкретна дитина, тому що діти неоднакові за здібностями [124, с. 48-51].

У розділах ХУІ-ХУШ Я. А. Коменський викладає методичні ре­комендації до того, як найкраще навчати дітей. Так вивчення понять здійснюється шляхом називання їх дорослими і повторення дітьми, пізніше — шляхом постановки питання "що це?" і відповіді дитини на нього. Доцільне спільне з дорослими розглядання картин та ма­люнків у книгах. Для розширення кругозору корисні прогулянки на луки, до річки, до лісу і т.д.

Навчати дітей рекомендовано в процесі діяльності, в ігровій, не­вимушеній формі.

Дітям треба регулярно читати байки й невеликі оповідання й по­яснювати їх, вести з вихованцями бесіди за змістом прочитаного [124, с. 51-66].

Дитина добре розвивається, спілкуючись з однолітками, тому Я. А. Коменський радить організувати таке регулярне спілкування [124, с. 67].

Не одне покоління шкільних і домашніх вчителів використовува­ло для навчання дітей латинської мови підручник Я. А. Коменсько-го "Світ чуттєвих речей в малюнках, або Найменування усіх найваж­ливіших предметів у світі та дій у житті". Книга була вперше опублі­кована в Нюрнбергу в 1658 році. Вона започаткувала видання ілюстрованих підручників з читання і звуковий метод навчання гра­моти. З історії відомо, що за цією книгою домашній учитель навчав маленького Гете [124, с. 10-11]. Я. А. Коменський створював цю кни­гу також як посібник для початкових занять з рідної мови.

Ця книга — це синтез педагогічних поглядів видатного вченого, демонструючи практичне застосування Його навчальних принципів. Методика роботи за книгою передбачає: визнання органів чуття ди­тини головним засобом пізнання; розвиток зовнішніх органів чуття Учня; наочність викладання; дидактичні правила про перехід від конкретного до абстрактного, від загального до конкретного й спе­ціального, від простого до складного; реалізацію ідеї пробудження ■нтересу до навчання; принцип самодіяльності учнів та ін. У підруч­нику реалізується на практиці ідея енциклопедичної освіти дитини. Цінність підручника й запропонованої методики полягає також у Розкритті перед дитиною цілісної картини світу, єдиної системи, в якій усі істоти, предмети та явища знаходяться у тісному взає­мозв'язку. Ця методика була цілком протилежною старій схоластич->и системі навчання, у якій знання подавались уривками, несисте­матично і непослідовно.

Згідно методики, учень розглядає малюнок і усно описує зобра. жене на ньому. Якщо дитина не знає, що намальовано, спочатку роз­повідає дорослий, а вона за ним повторює. Відразу проводиться ви­ховна бесіда. Далі йде читання тексту рідною та іноземною мовами. Учень може перемальовувати зображене у підручнику, розглядати книгу самостійно в час дозвілля. Малюнки Я. А. Коменського ціка­ві, динамічні й уже самі по собі роблять книгу привабливою для ді. тей [126, с. 10].

У науковій та науково-методичній літературі XIX — початку XX століття, якщо мова йшла про навчання дитини у сім'ї, поряд із прізви­щем Я. А. Коменського найчастіше фігурувало прізвище Дж. Локка. 1

Вчений — прихильник раннього розвивального навчання. Він стверджує, що як тільки дитина почала говорити, її можна в ігровій формі навчати читати. Педагог рекомендує використовувати для навчання кубики з наклеєними на гранях літерами, кулю з алфаві­том, змагання між дітьми й дорослими: хто першим знайде названу літеру серед інших тощо [147, с. 547-549].

Сам процес навчання доцільно обставити так, щоб дитина була впевнена, що освіта — прерогатива дорослих І ознака дорослості, світської витонченості, престижне заняття для найдостойніших. Та­ке переконання викличе в дитини ентузіазм, стане основою самови­ховання й формування сили волі, цілеспрямованості [147, с. 548]. Ди­тина навчатиметься без додаткових стимулів. Покарання й примус — відштовхують від науки, тому що і дорослі, і маленькі діти отриму­ють задоволення від читання, писання, музики та ін. в той момент, коли їм хочеться цим займатись, і відчувають огиду до нав'язаних занять. Тому Дж. Локк, подібно до М. Монтеня, радить спостеріга­ти за самопочуттям і настроєм учня і навчати його тільки тоді, коли вдається викликати Інтерес до навчальної діяльності [147, с. 466,467].

Оскільки людина не спроможна опанувати за життя всі науки, її доцільно навчати того, що найбільше знадобиться в житті саме ЇЙ [147, с. 492].

Коли учень засвоїть основи читання, необхідно через цікаві для його віку й доступні його розумінню книги заохотити його до читан­ня літератури, виробити цю цінну звичку. Для початку бажані книги з ілюстраціями [147, с. 551].

Для розуму й душі учня корисне вивчення молитов і поступове засвоєння змісту "Біблії" [147, с. 552-554].

Після того, як дитина навчиться добре читати, слід взятися до наВчання письма. Педагог рекомендує "трафаретний спосіб навчан­ня" Він полягає в тому, що спочатку учень наводить літери, написа­ні рукою вчителя, а тільки-но навчиться робити це більш-менш вправно, починає писати сам. Те, що дитина вже добре читає, пере­творює письмо на вдумливий процес.

Як тільки малюк навчиться розмовляти рідною мовою, відразу розпочинають вивчення іноземних (послідовно, по одній). Для лег­шого засвоєння учнем іноземної мови Дж. Локк обирає методику М. Монтеня. За нею гувернер спілкується з вихованцем іноземною мовою. Батьки ж у цей час розмовляють з дитиною рідною мовою, щоб запобігти забуванню [147, с. 556-558].

Одночасно з вивченням іноземних мов радить розпочинати засво­єння з дитиною арифметики, географії, історії й геометрії, як корис­них для життя кожної людини дисциплін [147, с. 575-579]. За ними ма­ють йти інші корисні науки: право, риторика та ін. [147, с. 580-581].

Після засвоєння граматики Дж. Локк визнає за потрібне вправ­ляння у написанні приватних та ділових листів — вміння, яке знадо­биться учневі у житті. Вміння доводиться до досконалості, тобто до вироблення хорошого власного стилю. Учений вважає доцільними заняття:

танцями, які формують у дітей на все життя вишуканість рухів;

фехтуванням і верховою їздою — з метою укріплення здоров'я і  
вдосконалення фізичного розвитку;

фізичною працею — вивченням цікавого вихованцеві ремесла,  
тому що ремесла удосконалюють координацію рухів дитини, її  
спритність, укріплюють організм фізично [147, с. 597-599].  
Останнім штрихом у формуванні особистості Дж. Локк, як і

М. Монтень, називає закордонні подорожі, які допомагають моло­дій людині удосконалювати знання мов і сприяють підвищенню рів­ня знань та збагаченню практичним досвідом [147, с. 603].

Як бачимо, дидактична система Дж. Локка така ж ефективна, як 1 його виховна система. Вона розроблена настільки майстерно, що більшість її положень залишаються актуальними і можуть з користю застосовуватись в сучасних умовах в Україні.

Не менший вплив, аніж система Дж. Локка, на розвиток домаш­нього навчання мала методика французького вченого Ф. де Ламот-Та Д^ Фенелона, яка використовувалась у ХУІІ-ХУШ століттях. Освітня система Ф. де Ламотта де Фенелона для хлопчиків ціка­ва не стільки за змістом, скільки за формою. Уникаючи насилля над дитячою душею, вчений пропонував повернення до сократівських бесід. У невимушеній розмові, під час ігор, обіду, прогулянки він знайомив дітей з потрібною галуззю знань, не засаджуючи їх за кни­гу. Провідного значення надавалось вивченню давніх мов, історії й географії рідної країни, землеробства Й народного господарства, ре­лігії, філософії.

При організації жіночої освіти Ф. де Ламотт де Фенелон чітко визначає її зміст, який істотно відрізняється від змісту освіти для майбутніх чоловіків. Дівчаток, за переконанням вченого, доцільно навчати тих наук, які знадобляться їм у житті: читання, письма, арифметики, вміння вести прибутково-витратну книгу. Педагог був впевнений, що дівчаткам потрібні також знання головних вітчизня­них законів та історії своєї держави й історії людства, бо історія роз­виває розум і звеличує душу, збагачуючи її ідеалами хоробрості й безкорисливості, а також відволікає від читання романів та комедій (шкідливих для виховання, на думку вченого) [161, с. 119-129].

У творах іншого видатного представника французької нації XVIII століття Ж.-Ж. Руссо з позицій дидактики більше мінусів, аніж плюсів, оскільки Його праці базувались переважно на фантазії, а не на реальному досвіді. Так, у творі "Еміль, або Про виховання" дитину до 12 років рекомендовано не навчати ніяких наук, навіть не вчити читати, бо книга не дасть малюкові задоволення.

Ж.-Ж. Руссо не погоджується з Дж. Локком, який радить навча-ти вихованця читати, використовуючи кубики з літерами. ; Ж.-Ж. Руссо пропонує інший шлях. Він вважає, що батьки чи друзі повинні час від часу надсилати дитині записки із запрошеннями на обід, катання на човні та ін. Якщо наставник не завжди погоджува­тиметься їх прочитати, а іноді читатиме надто пізно, коли приємна подія вже минула і на неї не потрапити, учень (на думку письменни­ка) обов'язково виявить бажання навчитися читати самостійно. Як наслідок, гадає філософ, дитина навчається читати за власною пот- . ребою. Ж.-Ж. Руссо впевнений також, що і писати вихованець нав­читься самостійно. Кожна людина, яка зустрічалась у житті з проб­лемою навчання дітей читання й письма, може однозначно ствер­джувати, що дидактичні рекомендації Ж.-Ж. Руссо у цьому плані слід віднести до розряду фантастики [231, с. 125-126]. На думку

Ж.-Ж. Руссо, першою книгою вихованця, яка буде для нього най­більш корисною й цікавою, має стати "Робінзон Крузо" [231, с. 213]. У даному випадку можна погодитись, що зміст дванадцятилітній ди­тині дійсно цікавий, але нереально, щоб, не володіючи на високому рівні технікою читання, маленький учень зміг самостійно ознайоми­тися зі змістом цієї досить складної книги.

Рекомендації щодо навчання малювання більш реальні. Діти дій­сно люблять малювати разом із дорослими і порівнювати, наскільки останній їхній малюнок кращий за попередній. Ж.-Ж. Руссо вважає корисним також співати з дітьми доступні їм за змістом пісеньки з нескладною мелодією. З цим можна погодитись [231, с. 161, 167].

Ж.-Ж. Руссо, подібно до Я. А. Коменського, прагне навчати ди­тину, показуючи їй реальні явища: схід сонця, зоряну ніч, грозу то­що. Фізику письменник планує вивчати виключно шляхом проведен­ня дослідів. Для XVIII століття це був прогресивний дидактичний підхід. Орієнтація за сторонами горизонту вивчається, коли гувер­нер з вихованцем ніби "заблукають" у лісі. Те, що гувернер не може показати вихованцеві, рекомендується взагалі не вивчати. У такий спосіб штучно обмежується коло доступних дитині знань [231, с. 191-193, 198-199, 207-209].

Особливо важливим для розвитку вправності, сили, координації рухів, мислення Ж.-Ж. Руссо визнає фізичну працю. Він намагається також застрахувати свого вихованця від нужди у разі, якщо той пот­рапить у скрутне становище. Тоді засвоєне ремесло допоможе заро­бити на харчування, забезпечить прожитковий мінімум. Взагалі письменник виступає за пробудження в учня Інтересу до якогось ре­месла і за виховання сили волі, оскільки захоплення роботою і напо­легливість до певної міри можуть замінити нестачу хисту [231, с. 231]. Такі міркування реальні й практично орієнтовані.

Значно реалістичніші педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо представ­лені від імені матері, яка прекрасно навчає дітей, у творі "Юлія, або Нова Елоїза".

У цій книзі Ж.-Ж. Руссо вирішив розпочати навчання дитини вже 3 6 років, а не після 12, як у попередній. Дітей навчають в ігровій і не­обов'язковій формі, не примушуючи, а зацікавлюючи. Так, щоб нав­чити хлопчика читати, йому читають цікаві оповідання з красиво ілюстрованого збірника, але час від часу на найцікавішому місці до­рослі переривають читання і Йдуть ніби у справах. Поступово дитині підказують, що добре було б навчитися читати самій, щоб ні від ко­го не залежати. Але хлопчика не вчать, змушуючи деякий час "шука­ти", хто б з дорослих погодився стати його вчителем. Аналогічно ре­комендується зацікавлювати дітей Іншими заняттями [233, с. 508].

Окремі дидактичні міркування Ж.-Ж. Руссо висловлює у творі "Проект виховання п. де Сент-Марі". Першою турботою домашньо­го наставника повинне стати зацікавлення дитини навчанням. Для цього доцільно запропонувати їй розваги, які мають сподобатись; дидактичні ігри, вирізування, малювання, музику, проведення дослі­дів з мікроскопом і збільшувальним склом та ін. Потрібно також оформити класну кімнату так, щоб вона була привабливою, затиш­ною і подобалась дитині [232, с. 15-17].

Ж.-Ж. Руссо вважає, що протягом перших 2-3 років дитині лот-рібно вивчати латинську мову (розмовну та навчитися читати), по-чатки історії й географії. Через кілька років, коли інтелект учня буде добре розвиненим, письменник рекомендує дати дитині для читання книги "Логіка" і "Мистецтво красномовства". Ж.-Ж. Руссо визнає користь від вивчення природничих наук та математики. Коли дити­на подорослішає, філософ планує дати їй окремі уявлення про мо­раль і право шляхом читання відповідної літератури. Як корисний відпочинок для учня розцінює Ж.-Ж. Руссо читання художньої літе­ратури, яка ознайомить його з думками багатьох авторів, критикою, поезією, стилем, красномовством, театром — з усім, що сприяє фор­муванню смаку і здатне навчати й розважити [232, с. 17-19].

Позиція Ж.-Ж. Руссо щодо освіти жінки збігається з позицією Ф. де Ламотта де Фенелона.

Як бачимо, Ж.-Ж. Руссо висловлює окремі раціональні поради, які можливо застосувати на практиці.

Раціональнішою видається дидактична система послідовника Ж.-Ж. Руссо, представника німецької педагогіки XVIII століття І. Базедова. Вони викладені у творах "Методика для батьків і мате­рів сімейств і народів" та "Початкова праця".

Провідні дидактичні правила, розроблені І. Базедовим, такі:

Не вивчати багато, але вивчати так, щоб діти отримували задо­волення від опанування знаннями.

Вивчати матеріал послідовно: від легкого до складного.

Вивчати те, що дійсно буде корисним дітям у житті.

Максимально застосовувати наочність. (Наприклад, азбуку в "ФілантропінІ" вивчали на печиві, зробленому у вигляді літер).

Навчати в процесі гри.

Головним навчальним предметом І. Базедов визнає рідну мову. Важливим він вважає також вивчення французької мови. Пізніше — латинської. Знання цих мов І. Базедов оцінює як ознаку належності до культурної частини суспільства. Навчання в ігровій формі дозво­ляє дітям легко засвоювати матеріал. Ігри рекомендується макси­мально урізноманітнювати. Наприклад, при грі в "команду" педагог командує латинською мовою, а діти виконують його розпоряджен­ня. Граючись у "хованку", вчитель записує на захованому від дітей боці дошки латинську назву й каже, що це, наприклад, частина тіла, а учні намагаються відгадати, перелічуючи відомі їм латинські наз­ви. Гра в "імітування" передбачає імітацію звуків, які видають різні птахи та звірі, називання цих тварин і показування їх на малюнках. Зв'язно розповідати рідною та іноземними мовами діти навчаються, пояснюючи сюжетні малюнки.

Окрім мов, за системою І. Базедова вивчаються основи математи­ки, фізики і предмет "Моральне вчення". Він включає засвоєння дітьми повчальних Історичних зразків та корисних (в плані набуття життєвого досвіду) "вигадок", наприклад твору "Робінзон Крузо".

Для естетичного розвитку та розвитку відчуттів педагог рекомен­дує практикувати малювання, стрільбу з лука, навчання гри на фор­тепіано, ручну працю.

Для навчання читання і морального виховання дітей у "Філан­тропінІ" вперше в Історії людства була створена дитяча література.

Навчання дівчаток, за переконанням І. Базедова, мусило обмежу­ватись вивченням рідної та французької мови, лічбою й знанням бухгалтерського обліку, релігійними та моральними настановами, музикою, співом, танцями й малюванням. Фактично в галузі жіночої освіти німецький вчений запозичив ідеї Ж.-Ж. Руссо та Ф. де Ламот­та де Фенелона, не додаючи нічого свого.

Дотримуючись рекомендацій Я. А. Коменського, І. Базедов нама­гається дати освіту кожній дитині, незалежно від ЇЇ соціального стану. Шляхи вирішення цієї проблеми досить своєрідні. Дітей із заможних родин він готує до керівної ролі в суспільстві, тому 6 годин на день вони вивчають необхідні їм у майбутньому науки і 2 години на день

з виховних та розвивальних міркувань займаються ручною працею. Мета навчання дітей з бідних родин -— оволодіння якоюсь професією для матеріального забезпечення себе і своєї сім'ї у майбутньому. Для цієї категорії вихованців І. Базедов виділяє щодня 2 години на вив­чення найважливіших дисциплін і 6 годин на ручну працю.

Дидактична система І. Базедова стоїть ближче до Я. А. Комен-ського, аніж до Ж.-Ж. Руссо. Його дидактичні ігри І зараз є цінними методичними підказками для батьків та педагогів. За свідченнями очевидців, система навчання І.Базедова давала непогані результати в роботі з маленькими дітьми, але не підходила для старших, бо нав­чаючись виключно в ігровій формі, практично не докладаючи зу­силь, учні отримували досить поверхові знання.

ГувернерськІ дидактичні системи ХУІ-ХУШ століть розкрива­ють усі найважливіші аспекти індивідуального розвитку Й навчання дитини, які мали непересічне значення для поступу дидактики в ці-лому.

У цей період провідні педагоги будують свої навчальні системи, | враховуючи оптимальні підходи до вирішення освітніх і розвиваль- 1 них завдань. Від учня вимагається розуміння, мислення, а не бездум- І не заучування інформації, як у попередні періоди. Для вивчення до­бирається матеріал, потрібний дитині у її теперішньому і майбутньо- , му житті. Теоретичні знання поєднуються з життєвим досвідом учня. Максимально урізноманітнюються форми навчальної роботи. Гу­вернерам рекомендується здійснювати навчання у приємних, іноді ігрових, формах. Визнається доцільним раннє розвивальне навчан­ня. Педагогами враховуються вікові та індивідуальні особливості дитини як при добиранні для неї навчального матеріалу, так і при визначенні індивідуальної оптимальної методики навчання. Освіт- ■ ньо-виховний процес узгоджується з суспільним станом дитини, з метою найбільш ефективної підготовки учня до майбутнього дорос­лого життя. Дівчаток навчають переважно тих наук, які знадоблять- І ся їм для турботи про сім'ю й ведення домашнього господарства.

3.2. Висвітлення методичних підходів

навчання в домашніх умовах у працях провідних європейських педагогів XIX — початку XX століття

Навчання дитини в домашніх умовах у XIX столітті організову­валось інакше, аніж раніше. Інтенсивний розвиток науки вів за со­бою збільшення навчальної інформації, яку учень мав обов'язково засвоїти для успішної подальшої професійної діяльності. З'являється також значний обсяг інформації необов'язкової для майбутнього фа­хівця в тій чи іншій галузі, але потрібної для того, щоб індивіда вва­жали у суспільстві культурною людиною. Таким чином, перед педа­гогікою XIX століття постає питання максимально можливого удос­коналення дидактичної системи. Для системи домашнього навчання ця проблема була ще актуальнішою, аніж для школи, адже перед до­машнім наставником завжди стояло іще одне завдання — макси­мальний розвиток індивідуальних здібностей дитини. Тому най­більш істотні зміни відбулися насамперед в дидактичній системі до­машнього навчання, а потім були запозичені шкільною системою.

Найбільш кардинальні зміни в галузі дидактики і в системі вихо­вання були зроблені швейцарським педагогом Й. Г. Песталоцці. Він першим спробував поєднати засвоєння дитиною загальних основ на­ук із професійним навчанням. Дидактичні дослідження Й. Г. Песта­лоцці здобули високу оцінку теоретиків і практиків майже усіх кра­їн. Проте видатний педагог так і не об'єднав свої дидактичні напра-цювання в цілісну, струнку, логічно завершену систему. У зв'язку з цим зупинимось на окремих його працях, у яких розглянуті най­більш важливі для системи домашнього навчання проблеми.

У "Книзі для матерів" учений намагається систематизувати сприйняття та уявлення дитини, спрямовані на пізнання себе та нав­колишнього світу. Як пише сам Й. Г. Песталоццї, цією книгою він прагне дати матерям (няням і гувернанткам) "можливість, Ідучи най­більш простим, легким І пов'язаним з потребами інтелектуального й морального розвитку шляхом, розвинути здатності... дітей до спос­тереження і мови" [200, с. 171].

В основу праці "Як Гертруда вчить своїх дітей" покладена ідея гармонійного розвитку всіх сил та здібностей дитини. В ній також даються докладні рекомендації для навчання наймолодших дітей. За переконанням Й. Г. ПесталоццІ, провідне значення для розумового розвитку дитини має оволодіння її зв'язним свідомим мовленням, ін­тенсивне збагачення ЇЇ словникового запасу. Педагог визнає доціль­ним застосування для інтенсивного розумового розвитку малюка та­кі засоби, як: 1) розширення кола його спостережень; 2) міцне й сис­тематичне закріплення усвідомлених видів спостереження; 3) надання дитині широких знань у галузі мови для висловлення всьо­го того, з чим її ознайомили І ще частково ознайомлять природа і навчання.

Виходячи з цього, вчений твердить, що "мистецтво навчання" по­лягає у діях педагога за наступним планом: 1) вчити дітей розгляда­ти кожний предмет; 2)знаЙомити їх з формою кожного предмета; 3) якомога раніше знайомити дітей в усьому обсязі зі словами, зок­рема, з назвами предметів, про які вони дізнались [200, с. 217-225, 279-289].

Цікаві думки з приводу організації домашнього навчання дитини висловлені у "Щоденнику ПесталоццІ про виховання його сина". Так вчений вказує, що слова, завчені дитиною без розуміння, створюють "плутанину в її душі". Тому все, що робить педагог, повинно бути до­ведено до завершення. Не варто поспішати вперед. Потрібно залиша­тись "при першому" до того часу, поки учень не засвоїть матеріал ос­таточно. Тоді буде попереджено формування у дитини звички до "пустого базікання" і неуважності. Взагалі у процесі навчання важли­ві: порядок, точність, повна завершеність і досконалість.

Те, що переважатиме в організації занять із дитиною, визначить її характер. Численні радощі, викликані подоланням хоча б незнач­них труднощів, навіть за умови примушування до праці, породжува­тимуть силу волі й наполегливість. Посилений примус позбавить мужності. Нечасті радощі при цьому втратять свій виховний вплив через постійну пригніченість духу Й слабкість дитини. Характер виз­начається тими враженнями, які сильніші й кількісно переважають. Більш слабкі враження, кількість яких менша, практично нівелю­ються під їх впливом. Цей психологічний закон дозволяє виправлен­ня помилок, припущених наставником у вихованні та навчанні, як­що вони окремі, випадкові й нечисленні.

Виховну цінність навчання педагог бачить і в роботі з абсолютно нездібними дітьми. Він роз'яснює, що навіть якщо дитина настільки нездібна, що не навчиться протягом року малювати прямокутник, вона все ж привчиться сидіти за роботою.

На урок ніколи не можна планувати надто багато навчального матеріалу. Краще з любов'ю, не поспішаючи, вникати у той предмет, На якому доцільно зосередити увагу учня, використовуючи при опи­сі "усю живість виразів, на яку спроможний вчитель". При доборі матеріалу необхідний обов'язковий індивідуальний підхід [199, с. 259-299].

Послідовник Й. Г. ПесталоццІ німецький педагог Й. Ф. Гербарт розвиває у своїх педагогічних працях ідею виховуючого навчання. В педагогічній системі домашнього навчання І. Ф. Гербарта дидак­тика займає центральне місце, оскільки, за його переконанням, нав­чання не тільки забезпечує дитині інтелектуальний розвиток, а й слу­жить меті морального виховання. Саме різнобічність інтересів і ши­рокий кругозір робить дитину сприйнятливою до виховних впливів [46, с. 241].

Особливий інтерес у дидактиці Й. Ф. Гербарта викликає його навчальний план, у якому закладена і освітньо-розвивальна і вихов­на ідеї. Послідовник Й. Ф. Гербарта, професор Йєнського універси­тету В. Рейн на основі принципів, викладених у книзі "Загальна пе­дагогіка виведена з цілей", розробив і запровадив у загальноосвітній школі зазначений план [46, с. ЗО]. У плані відповідно до основних завдань навчання — розвиток багатогранного Інтересу — викладан­ня забезпечує дві лінії пізнання: пізнання людини (історико-філоло-гічна лінія) і пізнання природи (природничо-математична лінія).

Історико-гуманітарні знання Й. Ф. Гербарт та В. Рейн розподіля­ють на три групи: етико-вольове навчання, естетику Й мову. Етико-вольове навчання включає вивчення релігії, історії та літератури. Ес­тетичний цикл становить спів, малювання, ліплення й гімнастика. До групи "мови" належить вивчення рідної та іноземних мов, причо­му однаково важливого значення надається як сучасним (новим) мо­вам, призначеним для ділової сфери спілкування, так і давнім — мо­вам науки та церкви. За переконанням Й. Ф. Гербарта, історико-фі-лологічні знання доцільно подавати, використовуючи в процесі навчання численні дидактичні ігри та інсценування. Мета зацікав­лення дітей процесом пізнання та включення найбільш надійної — образної й емоційної пам'яті. Для виховання у дітей працьовитості, надання навчанню наочного, дослідницького характеру, формування

умінь та навичок застосовувати надбані знання на практиці, у нав­чальному процесі, "де тільки можливо", впроваджується ручна праця. Природничо-математичні знання також розподіляються на три групи: географія, природознавство й математика. Назви навчальних дисциплін формулювались у XIX столітті дещо інакше, аніж тепер. Відповідно, до географії віднесені математична географія та фізична географія. Природознавство вивчає природничу історію (ботаніку, мінералогію й зоологію) та природничі науки (фізику й хімію). Ма­тематика представлена у навчальному плані арифметикою, алгеб­рою та геометрією. Знову багато уваги приділяється ручній праці [46, с. 41].

У праці ''Загальна педагогіка виведена з цілей" Й. Ф. Гербарт ак­центує увагу на виховній ролі інтересу до навчання. Інтерес учня до нагороди чи прагнення уникнути покарання, за переконанням вче­ного, перетворює навчальний процес на засіб виховання егоїста. Безпосередній же інтерес до вивчення наук стає для людини мораль­ною основою, трансформується на творчий внутрішній стимул. Піз­навальний інтерес визначається як інтерес багатогранний [46, с. 180].

Вчений вирізняє 6 напрямів різнобічного інтересу і, відповідно, 6 напрямів навчання: 1) емпіричний інтерес (спостереження, досвід); 2) умоглядний (роздуми); 3) естетичний (формування смаку); 4) емо­ційний (ставлення до людей); 5)соціальний (ставлення до суспільс­тва); 6) релігійний (віра). Вчений переконаний, що в ході навчання дитини важливо слідкувати, щоб жодний з інтересів не переважав [46, сі 84-215].

Інтерес до навчальної діяльності значною мірою залежить від форми подачі учням знань. Педагог радить не давати знань у гото­вому вигляді, а зацікавлювати вихованців можливістю знайти їх са- і мостійно. И. Ф. Гербарт виступає проти спрощення і надмірного по­легшення учням процесу здобування знань. Він висловлюється про необхідність викликати в учнів жагу знань, яка стала б рушійною си- і лою для подолання труднощів. Учений докладно аналізує психоло­гічні механізми інтересу й "хотіння", встановлює зв'язок між пізнан­ням та емоційним інтересом. Він розглядає процес викладання як шлях передачі знань та як спосіб спілкування з людьми. Досліджує рівні викладання. Й. Ф. Гербарт пише, що викладання повинне од­ночасно розвивати пізнання й формувати позитивне емоційне став­лення до нього; показувати, пов'язувати, повчати, філософськи обґрунтовувати. Викладання повинно бути наочним, зв'язним, піднесеним, захоплюючим [46, с. 184-224].

Й. Ф. Гербарт зупиняється також на окремих питаннях, пов'яза­них з викладанням конкретних дисциплін.

При викладанні історії він бачить мету: виховання у дітей спів­чутливого ставлення до оточуючих, розвиток патріотизму й героїз­му, роз'яснення позитивної ролі релігій в історії людства, досягнен­ня усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків між мину­лим і сьогоденням. Й. Ф. Гербарт переконаний, що інтерес до вивчення Історії виникає у дітей, якщо розповідь вчителя про істо­ричні події буде достатньо живою, образною й емоційною [46, с. 208-210].

При вивченні географії педагог рекомендує активну роботу з кар­тою, "подорожі" з її допомогою від місця проживання дітей до різ­них об'єктів на земній кулі. "Подорожі" доцільно супроводжувати "захоплюючими розповідями наставника, який говорив би з таким піднесенням, ніби здійснив усі ці поїздки й переходи насправді1' [46, с. 202].

Розвиток мовлення учня суттєво залежить від його начитаності. Вчений вказує на важливість правильного підбору книг для читання, навчання дитини виразно читати та зацікавлення до заучування на­пам'ять кращого літературного матеріалу [46, с. 156-158, 210-211].

Більшість дидактичних порад Й. Ф. Гербарта залишаються акту­альними для нашого часу.

У дидактиці значно ближче за Й. Ф. Гербарта стоїть до Й. Г. Пес-талоцці німецький педагог Ф. Фрьобель. У його навчальній системі небагато теорії. Фактично вся система базується на практиці. Домі­нуючою ознакою дитини Ф. Фрьобель вважає творчий початок, а головним завданням виховання Й навчання — розвиток цього твор­чого початку. У практиці домашнього навчання застосовувалася та частина фрьобелівської системи, яку він розробив для наймолодших дітей. Тому ми розглянемо саме цю частину навчальної системи ви­датного педагога.

Практично, виховання Й навчання Ф. Фрьобель зводить до по­няття розвитку. Основою розвитку педагог вважає правильно орга­нізовану дитячу гру. Ігри Ф. Фрьобель поділяє на три групи: "сидя­чі", "рухливі" та "догляд за рослинами". У книзі Ф. Фрьобеля "Ди­тячий садок" докладно розповідається про усі різновиди ігор. Сидячі ігри полягали насамперед у вправлянні зі спеціальними іг­рашками — "дарунками". Це були вправи, орієнтовані на аналіз та синтез, засвоєння назв різноманітних форм, усвідомлення перетво­рення форм, вивчення назв кольорів, матеріалів, навчання лічби то­що. При врученні кожного нового "дарунка" дітям розповідали про цей предмет (про те, що із ним можна робити, про матеріал, з якого він виготовлений і т.д.). Сидячі ігри педагог рекомендував супрово­джувати примовками, піснями, розповідями. Для сидячих занять з дітьми використовували 6 дарунків.

Першим дарунком були 6 м'ячів, розфарбованих у кольори спек­тра. Синій вилучався, бо синій і блакитний кольори дуже схожі. М'яч обирався як найбільш рухливий і легкий предмет. Першим ди­тині давали блакитний м'ячик — найприємніший на колір. М'ячик підвішували над колискою 2-3-місячної дитини так, щоб вона могла його схопити і розгойдувати. Поступово дитині пропонували для гри інші 5 м'ячів. Спочатку почергово, а потім усі разом. Кожного разу дарунок супроводжувався примовками та співом. Ці дарунки, за задумом Ф. Фрьобеля, розвивали в дитини уявлення про колір, форму, число, рух, статичне положення, час.

Другий дарунок для дитини 1-2 років складався з дерев'яних ку­лі, циліндра й куба. Куля однакова з м'ячем за формою, але відмін­на за матеріалом. Увагу дитини звертали на різницю у твердості й вазі. Куб — форма не схожа на кулю. Ця форма чітко демонструє три виміри: довжину, висоту, глибину. Циліндр поєднує в собі нес­тійкість кулі та стійкість куба.

Третій дарунок — куб, розділений у трьох напрямах на вісім ку­биків, вручався дитині у трирічному віці. Він допомагав навчити ма­люка лічити до 8, знаходити 1/2, 1/4, 1/8 частини. Дитину навчали складати з маленьких кубиків великий куб, а також моделювати з цього "будівельного матеріалу" стовпчик, ворота, стіл та ін.

Четвертий дар — куб, розділений на 8 "цеглинок" (брусочків), дає уявлення про площини. П'ятий — куб, поділений на 27 кубиків. Шостий — куб, поділений на 27 "цеглинок". Ці іграшки пропонува­лись дітям від 4 до 6 років. Заняття ускладнювались. Окрім лічби та ділення, розбирання й складання, з дитиною вивчали поняття пло­щини, лінії, точки. Площини моделюють за допомогою дощечок, лі­нії — сірників чи паличок, точки — гороху чи квасолин. Діти вправ-лялись у малюванні й вишиванні. Вони з'єднували намальовані на папері чи полотні точки лініями або стібками. У результаті виходи­ли зображення зірочок, хрестиків, будиночків тощо.

До сидячих ігор Ф. Фрьобель відносив роботу з папером та пле­тіння килимків. Вправи із перегинанням паперу допомагали дитині засвоїти процес перетворення однієї фігури в іншу. Мета плетіння — ознайомлення дитини з тканинами. За задумом педагога, сидячі ігри не тільки розвивали інтелект дитини, але Й виховували у неї необхід­ні в житті працьовитість та посидючість.

Сидячі ігри стомлювали дитину і викликали у неї потребу рухати­ся, тому вони змінювалися іграми рухливими. Ф. Фрьобель розробив серію гімнастичних вправ для розвитку різних груп м'язів, які вико­нувались переважно під музику чи супроводжувались читанням на­пам'ять віршів, які дорослі вивчали разом із дитиною. Він рекоменду­вав також Ігри з м'ячем, змагання з бігу, ігри "в подорожі". У даному випадку фізичний розвиток дитини ми відносимо до системи навчан­ня, тому що Ф. Фрьобель мав на меті не тільки фізичний розвиток ді­тей, а й навчання їх володіти власним тілом, координувати рухи.

Великого значення Ф. Фрьобель надавав також догляду за росли­нами. Він вважав, що вирощуючи городину, кущі та дерева, діти здо­бувають цінний господарський досвід, привчаються до виконання обов'язків, проймаються почуттям залежності від Бога та природи, тобто морально удосконалюються. Навіть установи для виховання й навчання дітей педагог рекомендував називати "Дитячими садка­ми", по-перше, тому що при кожній установі він вважав доцільним створити сад, за яким доглядали б діти; по-друге, як символ фізично­го, інтелектуального й духовного "вирощування" дітей [92, с. 77-105, 161, с. 214-235].

Система навчання дитини, розроблена Ф. Фрьобелем, достатньо зарегламентована, суха, надто педантична. Тому навряд чи доцільно повністю використовувати її при організації домашнього навчання. Водночас, вона містить цінні дидактичні елементи, застосування яких у поєднанні з Іншими системами не позбавлено сенсу.

Найближчою до навчальної системи Ф. Фрьобеля можна вважа­ти систему італійського педагога М. Монтессорі. Фактично вона є творчою інтерпретацією фрьобелівської. В методиці М. Монтессорі Умовно можна виділити три складові: навчання основ самообслуго­вування, навчання володіння своїм тілом, цілеспрямований інтелек­туальний розвиток.

Оскільки головною метою системи М. Монтессорі є підготовка дитини до життя шляхом пробудження у ЇЇ душі "людини, яка у ній дрімає", тобто шляхом розвитку найбільш потрібних природних за­датків, значна увага звертається на навчання дитини основ самооб­слуговування. Дітей навчають вмиватися, тримати в належному ста­ні одяг, утримувати в чистоті приміщення, у якому вони перебува­ють, та речі, якими користуються, доглядати за рослинами й тваринами, допомагати молодшим і т.д. Таке навчання, за переко­нанням М. Монтессорі, має велике виховне значення. У дітей вихо­вуються охайність, бережливість, естетичні почуття, працьовитість, співчутливе ставлення до молодших і слабших та вміння прийти їм на допомогу, хазяйновитість.

Для навчання дітей володіння тілом вчена розробила комплекси гімнастичних вправ: для м'язів, для губ, зубів та язика, дихальну гім­настику, "виховну" гімнастику. Під виховною гімнастикою маються на увазі дві групи вправ. Перша група — це вправи, які готують ді­тей до виконання господарської роботи: копання землі, поливання й підстригання рослин, зачинення й відчинення хвіртки тощо. Друга група передбачає розвиток вправності пальців з метою підготовки їх до виконання повсякденних справ, зокрема вдягання та роздягання. Для вправлянь використовуються спеціальні рамки, з нашитою на 1 них тканиною. На тканини прикріплені ґудзики й петлі до них, гач-ки-застібки для взуття, шнурівка тощо.

Інтелектуальний розвиток відбувається в процесі ігор з наочніс­тю, основою для створення якої слугувала фрьобелівська. Але наоч­ність М. Монтессорі різноманітніша, естетичніша, цікавіша для ді­тей. Обширний каталог наочності не дозволяє описати її в рамках нашого дослідження, тому обмежимось кількома прикладами: І.На зеленому килимку розкидають ЗО рожевих кубиків різного розміру (поєднання кольорів відіграє позитивну роль в естетич­ному вихованні). Завдання дитини — побудувати башту, розта­шовуючи кубики від найбільшого до найменшого, 2. Перед дитиною кладуть дерев'яний брусок з отворами, у які слід вкладати дерев'яні геометричні фігурки відповідної форми. В процесі виконання вправи дитина навчається впізнавати форму. З.Для запам'ятовування літер застосовують картки з наклеєними на них наждаковими літерами, які дитина обводить пальчиком, заплющивши очі, та ін.

Результатом такого навчання М. Монтессорі бачить не тільки ін­тенсивний інтелектуальний розвиток дитини, а й виховання посидю­чості, сумлінності, вміння завершувати розпочату справу, формуван­ня позитивного ставлення до пізнавальної діяльності [165].

Як і система Ф. Фрьобеля, методика М. Монтессорі є дещо одно­бічною, не враховує користі від стожетно-рольових ігор, від навчан­ня дітей структурувати вільний час за власним бажанням та інші ас­пекти. Відповідно, для досягнення гармонійного розвитку особис­тості методика у чистому вигляді застосовуватись не повинна, проте у поєднанні з іншими системами вона приносить значну користь І не забута сучасними батьками та гувернерами.

Якщо навчальні методики Ф. Фрьобеля й М. Монтессорі застосо­вувались і застосовуються за умови певних доповнень, то дидактич­на система видатного німецького вченого, талановитого гувернера А. Дістервега понині використовується без змін як домашніми, так і шкільними вчителями. Знамениті "Дидактичні правила Дістервега" (творчо перероблені, удосконалені й доповнені рекомендації Я. А. Коменського) багаторазово перевидавалися майже в кожній цивілізованій країні.

А. Дістервег рекомендує розпочинати регулярне навчання з 6 ро­ків. Він виокремлює 3 стадії розвитку дитини, які необхідно врахову­вати при організації навчання.

Перша стадія характеризується перевагою відчуттів (чуттєве піз­нання). Це період приблизно з 6 до 9 років. На думку А. Дістервега, дитина у цей час відзначається великою жвавістю й потягом до фі­зичної діяльності. їй притаманна вільна гра уяви, яка викликає інте­рес до розповідей та казок. Педагог повинен засновувати навчання на доступному для сприймання дитини наочному матеріалі, підтри­мувати її сприйнятливість і жвавість.

На другій стадії (з 9 до 14 років) відбувається інтенсивний розви­ток пам'яті й накопичення уявлень. Діти виявляють здатність розу­міти, усвідомлювати, мислити, узагальнювати, демонструють почат-ки абстрактного мислення. У навчанні, як і на першій стадії, слід ак­тивно використовувати наочність, розвивати пам'ять.

Третя стадія (з 14 років) визначаються вченим як "період розу­му". Уявлення дитини складаються в логічній послідовності. Нав­чання відбувається свідомо, з ясним, чітким розумінням законів і правил; моральні погляди перетворюються на переконання, які

утворюють силу характеру. В цей період педагог повинен сприяти планомірному розвитку інтелекту на основі наочних уявлень, про­буджувати фантазію учня захоплюючими ідеалами.

Як бачимо, психологічні характеристики, які дає А. Дістервег зазначеним віковим групам не зовсім точні й недостатньо повні, з позицій сучасної науки. Разом з тим, значення цих характеристик і даної класифікації відіграло істотну роль у становленні дидактики бо вчений рекомендує при роботі з учнями різних вікових груп зас­тосовувати різні методики викладання, у відповідності з різними психологічними особливостями дітей.

Своє дидактичне вчення А. Дістервег подав у вигляді 33 "законів і правил навчання", які розподілив за такими рубриками: 1) правила навчання, що стосуються учня як суб'єкта; 2) правила навчання, що стосуються навчального матеріалу як об'єкта; 3) правила навчання у відповідності із зовнішніми умовами, часом, місцем, становищем і т.д.; 4) правила навчання, що стосуються вчителя [65, с. 131-136].

Назвемо ті правила, які здаються нам найбільш важливими:

*1, Правила навчання, що стосуються учня як суб'єкта:*

Навчай природовідповідно.

Керуйся при навчанні природними ступенями розвитку підроста­ючої людини.

Починай навчання, виходячи з рівня розвитку конкретного учня,і продовжуй його послідовно, безперервно, без пропусків і грун­товно.

Не вчи того, що для учня, поки він це вивчає, іще не потрібне, і невчи того, що для учня надалі не буде більше потрібним.

Навчай наочно.

Переходь від близького до далекого, від простого до складного,від відомого до невідомого.

Провадь навчання не науковим, а елементарним способом.

Визнач обов'язково формальну мету (розвивальну) або одночас­но формальну й матеріальну (засвоєння навчального матеріалу);

стимулюй розумову діяльність учня засобами одного й того жпредмета, по можливості різнобічно, а саме: пов'язуй знання зумінням і змушуй дитину вправлятися до того часу, поки вивченене стане надбанням підсвідомого ходу його думок.

Ніколи не вчи того, чого учень іще не в змозі засвоїти в силу сво­їх вікових особливостей.

10. Піклуйся про те, щоб учень не забував того, що вивчив.

Ц.Не муштруй, не виховуй і не напучуй, а закладай загальні основи людської, громадянської, національної освіти. Зроби дитину ак­тивною особистістю, зорієнтуй її на самоосвіту й самовиховання: цим ти допоможеш їй позбавитися грубого безкультур'я.

Навчай дитину працювати, змусь її не тільки полюбити працю,але настільки з нею зріднитися, щоб вона стала її другою нату­рою.

Вважай на індивідуальність твоїх учнів [65, с. 136-175].

II. *Правила навчання, що стосуються навчального матеріалу якоб'єкта:*

Розподіляй матеріал кожної навчальної дисципліни у відповід­ності з рівнем розвитку і (зазначеними вище) законами розвиткуучня.

Затримуйся головним чином на вивченні основ.

При обґрунтовуванні похідних положень частіше повертайся допервинних понять і виводь перші з останніх [65, с. 176-177].

III. *Правила навчання у відповідності із зовнішніми умовами, часом,місцем, положенням* тощо:

Проходь зі своїми учнями предмети швидше послідовно, аніж од­ночасно.

Рахуйся з (передбачуваним) майбутнім становищем твого вихо­ванця.

Навчай культуровідповідно [65, с. 188-194].

IV. *Правила навчання, що стосуються вчителя:*

Намагайся зробити навчання захоплюючим, цікавим.

Навчай енергійно (результат навчання значною мірою залежитьвід сили характеру вчителя).

Примушуй учня правильно усно проговорювати вивчений мате­ріал. Завжди слідкуй за хорошою вимовою, чітким наголосом,зрозумілим викладенням і логічною побудовою розповіді [65,с. 195-200].

За переконанням А. Дістервега, правильно побудована система навчання спирається на 4 принципи, активному впровадженню яких У навчальну практику ми завдячуємо Й. Г. Песталоцці.

*Перший принцип* — *суб'єктивний (або психологічно-суб'єктивний).*

У процесі навчання педагог орієнтується на учня, на його розви­ток. Відповідно до індивідуальних здібностей дитини, її темпераменту, інтересів, добираються навчальний матеріал та методики викла­дання.

*Другий принцип* — *формальний.*

У процесі навчання необхідно стимулювати, розвивати й розгор­тати усі духовні сили вихованця. Сам навчальний матеріал —■ спра­ва другорядна. Це те, на чому вправляються учні. *Третій принцип — принцип наочності.*

Немає живого дійсного пізнання, яке не виходило б безпосеред­ньо з чуттєвого сприймання. Тому кожне елементарне навчання по­винне відштовхуватись від чуттєвого сприймання і завершуватись застосуванням отриманих знань на практиці. *Четвертий принцип* — *"елементарний ".*

Цей принцип вимагає, щоб у процесі початкового навчання го­ловним чином розглядались основні навчальні елементи предметів і щоб ці елементи були ґрунтовно засвоєні учнями. На кожному етапі повинна вивчатись тільки одна істотна складова, які потім об'єдну­ються в ціле [65, с. 282-284].

Найбільш індивідуалізованою, орієнтованою виключно на до­машнє навчання, у XIX столітті стала система англійського вченого Г. Спенсера. В системі навчання Г. Спенсер розрізняє знання трьох рівнів цінностей: істотну, майже істотну та умовну.

До першої групи він відносить: 1) фізіологію й гігієну як необхід­ні людині для самозбереження; 2) психологію та соціологію, потрібні для входження людини в суспільство, налагодження нею спілкування з собі подібними, досягнення процвітання; 3) фізико-математичні на­уки та хімію, знання яких необхідне для заробітку, який дозволить людині матеріально забезпечити себе та свою сім'ю. Ці науки, вказує Г. Спенсер, завжди зберігають своє значення для людства.

До другої групи вчений зараховує вивчення мов, які самі не ста­новлять наукової цінності, але слугують засобом для передачі науко­вих знань та засобом встановлення ділових контактів з представни­ками своєї та інших країн.

До третьої групи належать "прикрашаючі науки" — такі як істо­рія, література, музика, живопис. Ці науки, на думку вченого, несуть цікаву, розважальну, інформацію, але не допомагають людству йти далі (з чим, звичайно, не можна погодитись). Учений визнає доціль­ність вивчення усіх категорій наук, але ставлення до них, ґрунтовність та обсяг вивчення, вважає він, повинні відповідати практичній цінності конкретної науки.

За переконанням вченого, знання завжди має подвійну цінність: матеріальну й формальну (як наукова дисципліна і як засіб для роз­витку особистості). Наставник не повинен надавати перевагу жодно­му з цих напрямів, оскільки тільки гармонійне поєднання цих двох дидактичних вимог дозволяє зробити людину розумною й освіченою. Г. Спенсер переконаний, що навчання має для становлення осо­бистості непересічне дисциплінуюче значення, оскільки досить складний шлях оволодіння знаннями сприяє виробленню в людини цілеспрямованості, наполегливості, працьовитості, сміливості у пе­реборенні труднощів.

Спираючись на міркування М. Монтеня, Г. Спенсер твердить, що наочне навчання повинне передувати "книжному". Переходити з ди­тиною до вивчання книг доцільно тільки після того, як вона нав­читься спостерігати й пояснювати явища навколишнього життя. Та­кий підхід, за переконанням вченого, сприяє зацікавленню дитини пізнавальною діяльністю. Без інтересу ж учня до навчальної справи, вважає Г. Спенсер, якісне навчання неможливе [161, с. 251-258].

Одним із ключових питань дидактики XIX — початку XX століт­тя постала проблема, у якій формі оптимально здійснювати навчан­ня, що таке навчання: робота чи гра? Практично кожний педагог має з цього приводу свою думку. Й. Г. Песталоцці вважає оптималь­ним поєднання засвоєння дитиною основ наук із професійним нав­чанням. Й. Ф. Гербарт виступає проти надмірного полегшення учням процесу здобування знань. За його переконанням, тільки подолання труднощів виховує самостійну вольову особистість. Ф. Фрьобель та М. Монтессорі навпаки, основною формою навчання визнають гру. А. Дістервег певним чином впорядковує дидактичний підхід, виок­ремлюючи три стадії розвитку дитини та обґрунтовуючи специфіку організації навчання на кожній із них. Створення навчальних мето­дик, які відповідали кожній із зазначених позицій, сприяло істотно­му удосконаленню системи домашнього навчання.

3.3. Процес оволодіння знаннями і розумовий розвиток дитини в системі домашнього навчання Російської Імперії XIX — початку XX століття

У XIX — на початку XX століття уряд Російській імперії чітко ус­відомлював, що могутність держави прямо пропорційно залежить від інтелектуального потенціалу молодого покоління. Не виключено, що саме цей аргумент був вирішальним, коли у 1834 році гувернерська система домашнього навчання й виховання стала офіційно визнаною як одна з найважливіших складових імперської освітньої структури. Особлива увага в Російській імперії зверталася на дидактику, то­му що саме досконалі дидактичні системи дозволяли розвивати вищі здібності дитини і навчати ЇЇ застосовувати свій хист та свої знання *з* максимальною користю для себе й для оточуючих [167, с. 4]. Суттє­вим завданням навчання вважалося пробудження "творчої самоді­яльності" дитини. Водночас провідною турботою суспільства було збереження здоров'я дітей в процесі навчання. Цій тематиці присвя­чувались численні наукові дослідження. Наприклад, один з провід­них дидактів того часу А. ДивногорськиЙ науково обґрунтував ре­комендацію не розпочинати з дитиною регулярного навчання, пов'язаного з багатогодинним сидіння за партою, до досягнення нею семилітнього віку. Надалі для запобігання перевтомі маленького уч­ня вчений радив будувати навчальний процес так, щоб тривалість занять для дітей 7-8 років не перевищувала двох годин на день; 9-10 років — трьох. Починаючи з 12-літнього віку, вчений вважав мож­ливим чотиригодинне щоденне перебування учня за партою. В про­цесі наукових досліджень А. ДивногорськиЙ довів, що навчальна праця, яка триває понад 4 години на день, шкідливо позначається на здоров'ї дитини [63, с. 77-82].

Якщо порівняти норми, визначені на основі досліджень автори­тетним вченим, і кількість годин, проведених за партою та письмо­вим столом сучасними дітьми, стає зрозумілим, чому абсолютно здо­ровими сьогодні в Україні визнаються лише 0,8 % школярів [215, с. 40]. Уже навіть один цей факт засвідчує доцільність вивчення ос­вітньої системи XIX — початку XX століття, яка дозволяла на дос­татньо високому рівні навчати дітей, не руйнуючи їхнього здоров'я. Проблема якісного навчання і збереження здоров'я учня стала ключовою для наукових досліджень одного з найвідоміших педаго­гів XIX століття К. Д. Ушинського. Мало кому відомо, що К- Д- Ушинський більшість своїх науково-методичних рекомендацій та підручників писав не тільки для шкільних, а Й для домашніх вчи­телів. У методичному поясненні для "батьків і вчителів", які навча­тимуть за підручником "Рідне слово", вчений пише: "...я мав на ува­зі не тільки школу, але й сім'ю. У нас більше, аніж де-небудь, поши­рене домашнє початкове навчання і, дай Боже, щоб воно розповсюджувалось і покращувалось. Оглянувши багато закордон­них шкіл для малолітніх дітей, я виніс з цього огляду повне переко­нання, що початкове виховання й навчання дітей, в усякому разі, до 8-літнього і навіть до 10-літнього віку, більш на місці у сім'ї, аніж у... школі, І що сама школа для малолітніх дітей тоді тільки й хороша, коли вона повністю пройнята сімейним характером І буде більше схожа на сім'ю, аніж на школу" [307, с. 241]. Педагог неодноразово підкреслює, що бажано, якби кожну дитину до 8 чи 10-літнього віку виховували і навчали гувернер або мати І що кожна освічена жінка може сама навчати дитину, поки тій виповниться 10 років [307, с. 241-242, 249-250].

У цій праці, у розділі "Про час початку навчання", педагог пояс­нює, що, розпочинаючи навчання дитини, слід мати на увазі, що ди­тина незалежно від навчання розвивається з кожним днем і розвива­ється так швидко, що 2 місяці в житті шестилітнього малюка прино­сять більше змін у його душі й організмі, аніж потім рік в період від 10 до 15 років.

Визначити оптимальний час початку регулярного, наближеного до шкільного, навчання досить складно. Проте, за переконанням вченого, краще розпочати навчання трохи пізніше, аніж дещо рані­ше, хоча і те й інше має негативні наслідки.

Якщо розпочати навчати дитину раніше, аніж вона буде до цьо­го готова, чи навчати її якогось предмета, зміст якого не може бути усвідомленим у цьому віці, то вчитель неминуче зустрінеться з такою перепоною, яку здатний подолати тільки час. Що наполегливіше до­рослий боротиметься з цією перепоною, то більше це шкодитиме уч­неві. Вченого непокоїть, що дорослі часто вимагають від дитини не­можливого щоб вона піднялася над власним розвитком, забуваючи, що органічний розвиток відбувається у певний період. Найгіршим

педагог вважає те, що, дочасно зустрічаючись з надмірними вимога­ми у навчанні й непереборними для ЇЇ віку труднощами, дитина мо­же втратити віру у власні сили, і невпевненість так вкорениться, що надовго уповільнить успішне навчання. К. Д. **Ушинський** твердить, що не одна талановита і вразлива дитина перетворилася на тупу **й** ледачу саме тому, що в неї підірвали впевненість у її силах. Тому він радить кожному наставникові, який помітив, що якась нова справа, не зважаючи на щирі зусилля учня, йому не дається, відразу припи­нити невдалу спробу й відкласти це заняття на якийсь час [307, с. . 244-245]. Порада ніби спеціально призначена для сучасних често­любних батьків, які з 3-4 років намагаються віддати дітей у різнома­нітні "школи".

К. Д. Ушинський розробив методики для початкового навчання дітей з більшості предметів. Його підручники з російської мови та читання регулярно перевидавалися. Проте, на наш погляд, найбільш актуальними для початку XXI століття є дослідження вченим питань вивчення іноземної мови та навчання малювання.

У статті "Рідне слово" К. Д. Ушинський аналізує вплив вивчення іноземних мов на процес оволодіння дитини рідною мовою. Він заз­начає, що коли заради чистоти вимови дитину змушують змалку спілкуватися іноземною мовою, наслідки бувають здебільшого нега­тивні. Вчений оприлюднює результати своїх спостережень і пояс­нює, що люди, які вивчили з самого раннього дитинства кілька Іно­земних мов, часто не здатні з користю застосувати свої знання, тому що опанування іноземними мовами відбувалося за рахунок вивчен­ня рідної мови, становлення вимови і знання Іноземних слів досяга­лось за рахунок розвитку мислення [306, с. 570].

К. Д. Ушинський переконаний, що тільки рідна мова сприяє ду­ховному формуванню дитини. Відповідно, він обстоює думки:

Вивчення іноземних мов не повинне розпочинатися раніше, аніжстане помітним, що "рідна мова пустила глибоке коріння в духов- іну природу дитини".

З дітьми з низькими розумовими здібностями не вивчати жоднуіноземну мову взагалі, бо вона остаточно пригнітить і без того Іслабку здатність мислити.

Іноземні мови потрібно вивчати одну за одною, а не одночасно.  
Тільки після досягнення порівняно вільного володіння першою,  
слід підключати вивчення другої іноземної мови, Вивчення іноземної мови повинне проводитись, за можливістю,швидко, тому що у цьому випадку необхідні безперервні вправ­ляння й повторювання, які попереджають забування.Що більше практикується дитина у вивченні іноземної мови, тобільше часу слід відводити на вивчання з нею рідної. Тільки та­  
кий підхід нейтралізує шкоду, якої завдають розвитку мислення  
посилені заняття іноземною мовою [306, с. 572-574].

Позиція видатного педагога щодо вивчення Іноземних мов, безу­мовно, змусила б замислитись сучасних батьків та гувернерів, які чи не головною своєю місією вважають "озброєння" дитини знанням кількох іноземних мов, які змушують малюка вивчати мало не від народження.

Найкращим відпочинком, вправою для вироблення точності ру­ки й ока називає К. Д. Ушинський малювання. Оптимальним спосо­бом навчити малювати, на його думку, є малювання "за сіткою" (ма­люнок 3.1). Методика дозволяє кожній дитині досягти успіху в зоб­раженні фігурок, які вона навряд чи змогла б намалювати без "сітки" [307, с. 15-18]. На другому етапі вчений радить паралельно з малюванням за сіткою підключити вправляння у малюванні без сіт­ки [307, с. 335-336]. Наші дослідження показали, що малювання за сіткою дійсно ефективне і дозволяє швидко навчити малювати на­віть тих дітей, які до того не могли опанувати на достатньому рівні цей вид діяльності.

Загальний зміст та особливості організації домашнього навчання в Російській Імперії були представлені ще на початку XIX століття в концепції Ястребцева "Про систему наук, пристойних у наш час ді­тям, призначених до найосвіченішої верстви суспільства" (друга час­тина концепції).

У своїй концепції Ястребцев висловлює цікаву думку: "Потреби фізичні тим нестерпніші, що довше не задовольняються. Розумові, навпаки, що довше не задовольняються, то більше послаблюються, так що можуть, зрештою, зникнути взагалі". Вчений робить висно­вок, що найкраща спадщина, яку можуть дати батьки своїм дітям, — це освіченість і працьовитість.

Система навчання, за Ястребцевим, повинна мати такі відомості: 1)"сумісні з організмом учня" (мається на увазі ті, які відповідають віковим особливостям дитини); 2) сумісні з можливими у цьому віці затратами часу; 3) тільки найкорисніші [325, с. 75-77].

"Найкорисніші" науки Ястребцев поділяє на кілька груп. До пер­шої групи він відносить науки, які сприяють вправлянню душевних і тілесних сил людини. Велика помилка, на думку Ястребцева, вчити дітей того, до чого у них немає здібностей, бо навчання тільки роз­криває й удосконалює здібності, але не створює їх. Він переконаний у тому, що природа наділила кожну людину здібністю до якоїсь ко­рисної діяльності, а справа батьків і домашніх наставників ■— зрозу­міти до якої і розвинути цю здібність. Учений застерігає, що навчан­ня й виховання дитини необхідно здійснювати професійно, тому що надто тривалі чи надто складні вправляння в якомусь виді діяльнос­ті, навіть у такому, до якого дитина має схильність, здатні посіяти у вихованця відразу до цієї діяльності, до навчання в цілому, а іноді Й до спілкування з дорослими [325, с. 77-83].

До другої групи віднесені "найкорисніші науки стосовно батьків­щини". Це історія та науки, "необхідні для економічного й духовно­го поступу батьківщини" [325, с. 94].

Третя група — "найкорисніші науки стосовно людства". Вибір наук автор рекомендує узгоджувати з вимогами часу. Четверта група — "найкорисніші науки стосовно них самих чи ппоміжні". Маються на увазі ті науки Й загально навчальні вміння, ■ становлять основу для засвоєння усіх наук, наприклад: вміння ■дОМо й швидко читати, грамотно й логічно викладати на письмі власні думки, знання арифметики тощо [325, с. 95].

За переконанням Ястребцева, система навчання в дитячому віці повинна відповідати наступним шести умовам: 1) щоб відомості, які викладаються дітям, не виходили за межі їхнього розуміння; 2) щоб можна було розпочинати планомірний, цілеспрямований розвиток та навчання (на доступному рівні) з наймолодшого віку, але так, щоб всебічний ранній розвиток не переобтяжував дитину і не поз­бавляв здоров'я; 3) щоб навчальні заняття, розвиваючи розумові здібності дитини, сприяли, наскільки можливо, і розвиткові "тілес­них сил" (мається на увазі обов'язковість регулярних фізичних вправ: гімнастики, плавання, фізичної праці, пов'язаної із практич­ним застосуванням набутих знань); 4) щоб навчальна інформація відповідала "духові часу", тобто містила найновіші відомості, здобу­ті в усіх галузях наук, запропонованих дитині для вивчення; 5) вив­чення з дітьми навчального матеріалу повинне підготувати їх до по­дальшого засвоєння наук; 6) усі знання, які здобуває учень, повинні слугувати процвітанню його вітчизни, тому для представників різ­них соціальних верств освіта повинна бути різною [325, с. 104-213]. Концепція Ястребцева цікава з позицій сьогодення своєю психо­логічною основою і практичною спрямованістю. Заслуговує уваги також патріотизм у педагогічній позиції автора.

Саме патріотична позиція уряду Російської Імперії дозволила йо­му в XIX столітті здійснити безпрецедентну в історії педагогіки "ре­волюцію". За розпорядженням царів та міністрів народної освіти найталановитіших педагогів того часу посилають у довготривалі за­кордонні відрядження (терміном до кількох років) для інтенсивного вивчення, узагальнення й творчого опрацювання передового євро­пейського педагогічного досвіду, з метою його впровадження на батьківщині (одним з таких педагогів був згаданий вище К. Д. Ушин-ський) [224, с. 81-91]. На основі надбаних і узагальнених закордонних знань та вітчизняних досліджень створювались високоякісні навчаль­ні програми й підручники. Наприклад, програми з початкової математики й російської мови. їх можна не аналізувати, оскільки кожний наш сучасник вивчав математику у школах України за цією програ­мою, а нинішні підручники з української та російської мов побудова­ні майже за тим самим принципом, як до 1917 року. В СРСР російська література викладалася також за програмами, розробленими до 1917 року, які доповнювались творами авторів XX століття [21, 44, 50, 342]. Підручники практично з усіх дисциплін у XIX столітті мали ці­каві для школярів оповідання й високохудожні малюнки, тому що представники тогочасних Міністерства народної освіти та Академії наук вважали першочерговим у навчанні завданням зацікавити дити­ну вивченням того чи іншого предмета [28, 29, 276].

Доцільно проаналізувати ті методичні знахідки, які сьогодні не-заслужено забуті. Такими унікальними дидактичними знахідками у XIX — на початку XX століття були: 1) навчання правильного, сві­домого й швидкого читання; 2) навчання каліграфічного грамотно­го письма; 3) організація навчально-виховної роботи дитини з кни­гою; 4) навчання чітко й логічно висловлювати думки у письмовій формі. Всі проаналізовані далі окремі дидактичні прийоми, цілісні методики, підручники використовувалися, насамперед, гувернерами в системі домашнього навчання, хоча частину з них застосовували також і вчителі гімназій [190].

Книга — головне джерело наукових знань. Для того щоб стати освіченою людиною, дитина мусить досконало оволодіти такою складною загальнонавчальною навичкою, як читання. Тепер важко уявити, що звуковий метод навчання читання для XIX століття був незвичним. Тому, по-перше, на той час існувало немало наукових робіт, у яких роз'яснювалося, як слід навчати за ним, а, по-друге, складаючи іспити з метою одержання диплома чи свідоцтва, майбут­ні домашні наставники, домашні вчителі та вчителі початкових кла­сів повинні були продемонструвати знання кількох способів навчан­ня читання. Ці та інші вимоги публікувалися у спеціальному збірни­ку "Випробування на звання..." [309].

Найкращим поясненням, як навчати за звуковим методом, на на­шу думку, була книга Ф. Кочержинського "Кілька роз'яснень *до* навчання грамоти за звуковим способом", яка, окрім пояснень, міс­тила докладні поурочні плани, розроблені на весь курс навчання грамоти. Алфавіт вивчався за 21 урок. Спеціальна увага надавалася вправам у читанні відкритих І закритих складів, вивченню м'яких і твердих звуків, читанню слів (російською мовою), у яких окремі лі­тери не вимовляються, наприклад: "здравствуйте" "сердце", "сол-нце", "чувствовать" [128].

Найкращим посібником, у якому були представлені усі різновиди навчання читання, на наш погляд, стала книга І, Паульсона "Мето­дика грамоти за історичними й теоретичними відомостями" [195].

Важливо, що домашні наставники та вчителі в пошуках опти­мальної методики навчання читання для свого вихованця могли од­ночасно поєднувати кілька прийомів та способів, що збільшувало ефективність навчальної діяльності. Наведемо способи і прийоми, які використовувались найчастіше.

Способи навчання читання поділялися на синтетичні, аналітичні й аналітико-синтетичнІ.

**І. Синтетичні** способи.

*Буквоскладальний спосіб.* Поділявся на три етапи: 1) заучування  
букв; 2) злиття букв у склади; 3) складання багатоскладових слів.

*Звукоскладальиий спосіб.* Називали не букви, а звуки. При навчан­ні читання швидко називали "німу" або "напівзвучну" літеру(дзвінкі й глухі приголосні) і поруч з нею "звучну" (голосну).Наприклад: ба, бе, би, бо, бу. На наступному етапі читали складизі збігом двох приголосних: бр — брат, кр — кріт.

Одним з варіантів синтетичного способу було не усне заучування назв букв чи звуків напам'ять, а запам'ятовування їх у процесі пись­ма. Письмо поєднувалося з читанням. Спочатку писали й заучували назви літер, потім — записували й читали склади, далі — слова. Прихильниками методики одночасного навчання читання й письма були німецький педагог В. Ратке (1619 р.), французький — П. Де-льонне (1741 р.), російський — Покотилов (1835 р.) [195, с. 2-175].

Навчаючись читати за синтетичним способом, діти повинні були завчити багато літер і складів, що не становили для них інтересу. Відсутність зацікавлюючої основи не подобалась окремим педаго­гам, які зробили спробу знайти Інший підхід, більш приємний для дитини. Так виник аналітичний спосіб. **II. Аналітичний спосіб.**

Уперше аналітичний спосіб навчання зацікавив широкі педаго­гічні й громадські кола після виходу в світ у 1791 році букваря бер­лінського педагога Гедіке "Дитяча книга для першого вправляння в читанні без азбуки й буквоскладання". Сторінка букваря мала виг­ляд, як показано на схемі 3.1.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| аист | аші.і |  | ах | авіуст |  | аршин |
| алтьш | анис |  | ад | артель |  | амипь |
| авось | агнец |  | альїй | аспид |  | арбуз |
| аист | ангел |  | ах | август |  | аршин |
| амині. | артель |  | ад | анис |  | алтьш |
| арбуз | аічш.і |  | альш | агнеи |  | авось |
| ангел | ах |  | аист | аршин |  | август |
| сад | вал |  | пар | арап |  | алтарь |
| шар | нам |  | даст | шалаш |  | парад |
| два | игра |  | баба | мачга |  | арфа |
| алтарь | арап |  | пар | вал |  | сад |
| парад | шалаш |  | даст | нам |  | шар |
| арфа | мачта |  | баба | игла |  | два |
| аршин | август |  | ах | ангел |  | ;шст |

*Схема 3.1.* Зразок сторінки букваря Гедіке в російському перекладі у книзі І.Паульсона

Робота зі сторінкою букваря відбувалась у такій послідовності:

Завчити "читання" слів першого рядка.

Знайти усі слова "аист".

З'ясувати, чим вони відрізняються (колір, підкреслення).

Навчитися "читати" усі слова на сторінці.

Знайти на сторінці усі літери "а" в усіх словах (для кожної літери  
у букварі відводилась одна сторінка. Спочатку вивчалися усі го­лосні).

І. Паульсон, аналізуючи запропоновану методику навчання чи­тання, писав, що, висунувши на перший план читання цілих слів, Ге­діке змушує маленького учня майже самостійно доходити до розу­міння процесу читання. Водночас, дитині все одно доводиться засво­ювати літери, проти вивчення яких поза складом слів виступав автор системи. Методика навчання читання ускладнює й уповільнює до­сягнення головної мети — свідомого читання, адже слова доводить­ся запам'ятовувати винятково за їхнім зовнішнім виглядом. Разом з тим, можливе поєднання синтетичного способу із заучуванням дити­ною зовнішнього вигляду слів, що дає хороші результати. Але таке подання можливе тільки при Індивідуальному навчанні дитини в до­машніх умовах [195, с. 176-183].

III Аналітико-синтетичний спосіб.

*Спосіб Л. Томаса (Лейпциг, 1848 р.).* У букварі вміщувались ма­люнки з підписами, розкладеними на склади та літери. Педагог розпочинав заняття бесідою про предмет на малюнку. Бесіда доповнюва­лась оповіданням чи віршем. Потім предмет малювали й дізнавалися про його використання. Слово-назву розкладали на склади й літери, а потім знову поєднували їх у слово. Слово вчилися писати: писали бук­ви, поєднували їх у склади і, зрештою, знову у слово [195, с. 208].

Домашні наставники та вчителі Російської Імперії у XIX столітті з метою підвищення ефективності навчання активно застосовували різноманітні прийоми, розроблені для цього в різних країнах у різні періоди. Наведемо кілька прикладів.

1. Дітям давали для гри вирізані з дерева букви. З них складали сло­  
ва. (Автор рекомендації—римський ритор Квінтилліан (І ст. н. є.).  
Для прискорення навчання письма він же рекомендував змушува­ти малюків багаторазово обводити грифелем літери, вирізані на дошці).

У 1833 році в Санкт-Петербурзі вийшла "Азбука у віршах". Вір­шовані рядки діти запам'ятовували краще.

Німецький педагог І. Базедов складав із дітьми склади Й слова злітер, випечених із солодкого тіста. Після завершення занять якнагороду за правильне виконання завдань букви дозволялося

з'їсти (1774 р.).

Дж. Локк наклеював букви на кубик, які по 4 рази кидали усігравці. Вигравав той, у кого випадали такі 4 літери, з яких можнабуло скласти найбільше слів (1693 р.).

Е. РоттердамськиЙ (1467-1536) винайшов захоплюючу дидактич­ну гру. Дитині вручали лук і стріли. На кожній стрілі була напи­сана голосна. На мішені записувались усі приголосні. Коли дити­на поціляла в мішень, вона вимовляла склад, що утворився, і от­римувала в нагороду вишню. Педагог описав випадок, колийому, завдяки цій грі, вдалося за кілька днів навчити читатихлопчика, який до того не міг навчитися протягом трьох років з

учителем.

6. З 1660 року Е. РоттердамськиЙ почав використовувати для нав­чання читання набірну касу літер [195, с. 11, 12, 50, 56, 57, 58].  
Як видно з каталогів Національної бібліотеки України

ім. В. І. Вернадського, наприкінці XIX — на початку XX століття в Російській Імперії існував великий вибір букварів. Тільки у Києві у 1916 році їх налічувалось більше ста. Домашні вчителі та наставни­ки найчастіше використовували букварі В. П. Вахтерова [31], Ф. В. Грекова [53], Д. І. Тихомирова [290], І. Т. Фльорова [312], С. Шелманов-ського [320].

Особливий Інтерес, на нашу думку, становить система навчання читання професора Ф. В. Грєкова. Головну причину неуспішності навчання, коли учень добре знає літери, але ніяк не може навчитися читати, педагог вбачав у тому, що дітям відразу дають читати бага-тобуквені слова. За методикою Ф. В. Трекова, після опанування чи­тання двобуквених складів учні навчалися читати три-чотирибуквені слова і лише після цього переходили до п'яти-шестибуквених та дов­ших. Буквар Ф. В. Трекова містив цікавий для дітей мовний матеріал: прислів'я, загадки, вірші, оповідання, статті. Це сприяло пробуджен­ню в учнів інтересу до читання й пізнання, що, за переконанням педа­гога, було важливою передумовою успішного навчання [53].

У зв'язку з панівним становищем російської мови, українські бук­варі попитом у гувернерів не користувались.

Не менш складна й необхідна для людини, аніж навчання читан­ня, справа — навчання каліграфічного Й грамотного письма. Адже якщо читання — спосіб ознайомлення з думками інших, то письмо — засіб фіксування й передачі оточуючим власних думок. Сучасним вчителям, орієнтованим на єдину загальноприйняту методику, нав­ряд чи відомо, що до 1917 року в Україні, як і на всій території Ро­сійської Імперії, дозвіл на початкове навчання дітей отримувала тільки людина, що на спеціальному іспиті демонструвала досконале знання не менш як трьох методик навчання письма і чотирьох мето­дик навчання написання літер.

До 1917 року в Україні, як і на всій території Російської Імперії, існували три методики навчання письма, які визначалися за принци­пом поєднання в процесі навчання грамоти читання й письма.

Перша — старовинна — була відома іще в Київській Русі. За ста­ровинною методикою навчати письма починають після повного оволодіння дітьми читанням друкованого тексту. Спочатку пишуть усі літери алфавіту і тільки потім переходять до списування слів і фраз. Методика була незручна тим, що діти бездумно списували нез­найомі букви-символи, адже читати рукописні літери вони не вміли.

Друга — нова методика —■ була запроваджена у XIX столітті. її суть полягала в тому, що уроки письма поєднувалися з уроками чи­тання до повного засвоєння дітьми алфавіту. Коли ж діти вже могли прочитати і написати кожне слово чи речення, уроки читання Й

письма роз'єднувалися. Чи не найбільшим популяризатором цієї системи був К. Д. Ушинський. Вона домінувала в XIX і на початку XX століття у школах Російської Імперії та використовувалась до­машніми вчителями.

Ця система — паралельного навчання читання й письма — вва­жається сьогодні загальноприйнятою у школах України. Дійсно, по­рівняно з попередньою, вона має істотні переваги. Деяким дітям, безсумнівно, легше оволодіти читанням за допомогою письма, хоча досвід засвідчує, що далеко не всім. З Іншого боку, у системі є суттє­ві недоліки: 1) діти не встигають засвоїти необхідних навичок напи­сання літер, бо їх відразу змушують поєднувати ці літери у склади та слова, що негативно позначається на формуванні почерку; 2) акцен­тування уваги на зображенні неміцно засвоєних букв і ще не вироб­лене вміння читати цілими словами ведуть до появи великої кількос­ті помилок при письмі або до чисто автоматичного, бездумного спи­сування слів, що закладає фундамент безграмотності.

Зважаючи на неоднозначне ставлення педагогічних кіл до нової системи, Міністерство народної освіти Російської Імперії схвально сприймало пошуки нових способів навчання письма. Авторитетний російський вчений, професор, педагог Ф. В. Греков на початку XX століття створює цілісну, ефективну методику навчання дітей гра­мотного й каліграфічного письма, яка поєднувала позитивні ознаки обох попередніх систем. Навчання за цією методикою дозволяло практично усім дітям легко й успішно опанувати провідні загаль­ноприйняті навички: вміння читати, писати, логічно мислити. За оз­наченою системою розпочинали писати слова у другому півріччі піс­ля завершення вивчення азбуки. Протягом першого півріччя учні ви­конували спеціальні вправи для розвитку руки та окоміру (малювання і зображення елементів букв), відпрацьовували написан­ня літер. У цей час навчання читання відбувалося паралельно за дру­кованим і прописним шрифтами. Коли діти розпочинали писати слова, натренована рука легко і красиво виводила добре відомі літе­ри. Запис літер відбувався автоматично, учень не зосереджувався на пригадуванні їх елементів, тому вся увага концентрувалася на гра­мотності. Рівень грамотності також був високим, через те що до по­чатку письма діти вже читали цілими словами. Праці Ф. В. Трекова були опубліковані у складний період, у 1908-1911 роках, ідо 1917 ро­ку система не встигла набути масштабного поширення [52, 53].

Існувало також чотири офіційно визнаних "методи" (методики) навчання написання літер. Володіння цими методами дозволяло вчителеві обрати оптимальний варіант для роботи з кожним учнем. Методи такі: а)копіювальний; б) лінійний чи графічний; в) генетич­ний; г)метод Карстера (чи американський).

За копіювальним методом вчитель пише букви олівцем на папері, а дитина водить пером по олівцю, поки натренує руку і сама зможе писати літери. Цей метод практично не застосовувався у школах, бо вимагав від учителя занадто багато додаткової роботи, але ефектив­но використовувався домашніми вчителями й наставниками в умо­вах індивідуального навчання. Поруч із позитивними наслідками, при невмілому впровадженні (якщо дитину примушувати тільки на­водити літери, не давати їй можливості писати самостійно) можна отримати й негативні: у дитини сформується повільний, нетвердий почерк.

Лінійний (чи графічний) метод полягає у навчанні письма "за лі­ніями": за графічною сіткою, в яку учень вписує букви. Завдання ме­тоду — допомогти дітям сформувати навички витримувати однако­ву ширину й висоту ліній, однакову відстань між ними, однаковий напрямок букв і рядків. Поступово дітей переводять писати у зоши­тах № 2, в яких зникають похилі лінії; потім у зошитах № 3 з відсут­німи горизонтальними розмітками; далі зменшується відстань між лініями і розмір літер доводиться до оптимального. Зрештою, зали­шається тільки нижня лінія. На завершення дитина пише на чистому аркуші — так зване нелінійне письмо.

Генетичний метод передбачає навчання писати букви не в алфа­вітній послідовності, а від найлегших за написанням до найскладні­ших. Літери розташовуються так, що з попередньої, засобом дода­вання чи видозміни елементів, утворюється наступна, наприклад: і-и-ц-ш-щ. Написанню букв передує написання їх елементів.

Тактичний метод. Дитина за командами вчителя виконує відпо­відні дії: пише елементи літер, букви, слова. Тактування спрощує вчителеві перевірку учнівських робіт. Корисне воно і для учня, ос­кільки привчає дитину до зібраності, уважності, певного темпу ро­боти. Разом з тим, при частому застосуванні тактування може перет­воритися на механізм, який перевтомлює дітей, притупляє увагу, позбавляє учнів самостійності, робить їх несміливими, безініціатив­ними.

При використанні тактування повинні виконуватися наступні правила. Такт можна застосовувати тільки тоді, коли учень чітко знає, що і як слід робити під нього. Тому письму кожного елемента, букви, слова повинні передувати ретельні пояснення і спочатку кіль­ка разів вони пишуться без такту Й тільки потім під такт, щоб дити­на засвоїла необхідну легкість і впевненість у виконанні. Тактує спершу сам вчитель, а потім учень. Вимовляння такту повинне бути чітким, але "не крикливим". Під час тактування педагог слідкує за роботою учня, виправляє незначні помилки, робить окремі заува­ження. Такт ведеться спочатку повільно, далі поступово прискорю­ється, відповідно до успішності засвоєння учнем матеріалу.

Метод Карстера (чи американський) базується на відпрацюванні правильних рухів руки. З фізіологічного погляду письмо є результа­том точних рухів добре розвиненої руки. Цей розвиток став суттю методу. Система зосереджується у даному випадку на трьох голов­них аспектах: 1) на рухах, що сприяють розвитку м'язів ліктя; 2) на рухах кисті; 3) на рухах пальців. Для розвитку руки призначений ряд складних вправ. Застосовується також "письмо" рукою в повітрі. За своєю складністю методика у повному обсязі не могла використову­ватись у роботі з маленькою дитиною, але частина вправ запозичу­валась як суттєве доповнення до інших систем навчання письма. Оп­тимальним було поєднання усіх чотирьох методик [191, с. 57-70].

У Російській Імперії у XIX — на початку XX століття методикою навчання письма передбачалися такі заходи, які сприяли формуванню грамотності: 1) списуванню завжди передувало уважне читання тексту [119, с. 62]; 2) вчителі не дозволяли учням навіть у прописах списувати слово по одній букві [119, с. 63]; 3) дітей навчали списувати одночасно і з письмового, і з друкованого тексту [119, с. 63]; 4) поширеною впра­вою було записування напам'ять віршів та текстів [35, с. 129].

Вміння працювати з книгою не залежить лише від здатності дити­ни вільно й свідомо читати. Необхідно сформувати в маленького уч­ня інтерес до роботи з книгою, навчити його, як отримати від неї максимальний обсяг інформації; обрати корисну й цікаву для дити­ни книгу. Розв'язати ці педагогічні проблеми домашнім наставни­кам допомагали численні роботи науковців.

Розкриваючи освітнє й виховне значення дитячої книги в житті дитини, російський педагог В. А. Волкович писав, що розумно напи­сана й правильно обрана дитяча книга розвиває кругозір вихованця,

створює переконання, виховує почуття, сприяє формуванню теру. Отже, роботу дитини з книгою розцінюють одночасно як ав чання, так і виховання.

В. А. Волкович зазначає, що дитяча книга відіграє роль настав­ника тільки при дотриманні наступних умов:

Читання повинне відбуватися систематично, під керівництвом педагога, з урахуванням інтересів дитини.

Необхідно рахуватися з віком і схильностями дитини, тобто доцільно якнайбільше індивідуалізувати читання.

Бажано не давати дитині книг Із повчаннями, які нав'язуються увідкритій формі.

Із сфери дитячого читання слід усунути страшні й жорстокі опо­відання, щоб учень не виховувався на негативних прикладах і зметою збереження його нервової системи.

Корисно добирати книги, зміст яких підсилює радісні емоції, підвищує життєздатність особистості.

Оптимально читати з дітьми і пропонувати їм для самостійногочитання книги найрізноманітнішого змісту, які, за можливістю,охоплюють усі сторони життя, висвітлюють питання різних галу­зей наук [38, с. 3-15].

Пробудження в дитини інтересу до читання розглядає у роботі "Книга — як подарунок дітям" інший педагог С. Ф. Лібрович. Він прихильник максимальної індивідуалізації дитячого читання. Для зацікавлення вихованця читанням вчений рекомендує добирати для дитини книги, які поєднували б у собі дві важливі якості: якнайпов­ніше задовольняли педагогічні вимоги до книги й відповідали б ін­дивідуальним смакам і запитам маленького читача.

С. Ф. Лібрович звертає увагу дорослих на важливість оформлен­ня дитячої книги. Книга повинна бути красивою настільки, щоб ма­ленький читач ставився до неї, як до чогось особливо цінного: мати естетичну обкладинку, містити цікаві й якісні художні ілюстрації, приваблювати вже одним своїм зовнішнім виглядом. Красива и змістовна книга не тільки викликає інтерес до читання, а й формує хороший естетичний смак. У той же час, книга не повинна бути над­мірно розкішною. Розкішне оформлення книги часто відсуває на ос­танній план її зміст, може розвинути у вихованця небажану схиль­ність захоплюватися винятково зовнішнім, "надмірна вишуканість викривляє смак, позбавляє людину здатності відчувати красу вйчеНої простоти. Розкішність не варто ототожнювати з витонче-*%ю"* [143, с. 4-9].

Педагоги XIX — початку XX століття негативно оцінювали за-•оплення дітей детективною літературою. Навіть оповідання про тііерлока Холмса визнавали як надто жорстокі, неінтелектуальні, не-гуманнІ й низькохудожні. За переконанням провідних вчених того періоду\* подібні книги псували дітям смак і вдачу. Батькам і домаш-йім наставникам рекомендувалося активно відволікати дитини від гакої літератури, пропонуючи їй якіснішу в художньому плані, гу­маннішу й змістовнішу [143, с. 13].

Особливо складним визнається вибір книг для наймолодших ді-хей. Як зазначає С. Ф. Лібрович, малюків потрібно іще привчити до книги. Тому слід знайти таку книгу, "яка являла б собою перехід від іграшки до серйозної інтелектуальної праці". Першими книгами ди­тини повинні бути книги без тексту, лише з малюнками або з дуже стислим текстом, що подається як підписи до малюнків [143, с. 15-17]. Учений застерігає батьків і гувернерів від помилкового кроку — ознайомлення дітей з літературними творами, недоступними для ро­зуміння дитини конкретної вікової групи. Насамперед, недоціль­ність такого читання пояснюється тим, що дитина все одно, в силу своїх вікових особливостей не зрозуміє й не оцінить усіх достоїнств книги. Окрім того, зустрівшись із тим, що їй іще нецікаво чи незро­зуміло, дитина може вирішити, що твори того чи іншого письменни­ка взагалі нецікаві й недостойні уваги [143, с. 24].

У XIX — на початку XX століття для батьків та гувернерів вида­валися спеціальні довідники з рекомендованою для дитячого читан­ня літературою. Вміщені у таких довідниках книги обов'язково му­сили отримати схвалення критики й наукових установ відповідного профілю. Один із найвідоміших довідників того періоду — "Довід­кова книжка про читання дітей". її укладач М. Соболєв пропонував увазі дорослих перелік кращих дитячих книг, опублікованих у Росій­ській Імперії за 35 років — з 1870 по 1905 роки. Перелік містив 4337 одиниць літератури [143, с. 7].

До нас дійшло унікальне московське видання 1815 року, яке не Має аналогів у незалежній Україні XXI століття: 52 томи книги для ^Чаткового домашнього навчання дітей вікової групи до 12 років Початкове керівництво до настановлення юнацтва, або Перші погя про речі різного роду, вибрані з Базедова, Перольта й інших кращих оповідачів, які писали про виховання дітей, подані в ках, розташованих у певній послідовності" (переклад з французької В основу книг була покладена Священна Історія. Серія розпочина лася методичними рекомендаціями, зокрема: змушувати дитину чи тати по 2 години на день, пояснювати їй незрозуміле, ретельно роз-глядати й аналізувати з вихованцем малюнки.

Наведемо для прикладу зміст першої книги. *Том 1:*

Створення землі (оповідання зі Священної Історії й наукові відо­мості).

Птахи (наукові відомості).

Четвероногі й живонароджуючі (наукові відомості).

Риби (наукові відомості).

Про Коперникову систему й обертання Землі навколо Сонця (на­укові відомості).

Глобуси небесні й земні карти. Географічний поділ вітрів та змі­ни фаз місяця (наукові відомості).

Чотири пори року.

Проростаючі (тобто рослини): трави, гриби, квіти, кущі, лікар­ські трави (наукові відомості).

Чотири стихії: вогонь, вода, повітря, земля (наукові відомості йлегенди).

Хороші графічні ілюстрації сприяли унаочненню навчального процесу. Робота за книгами дозволяла поєднати навчання, розвиток і виховання дитини. Від тому до тому інформація ускладнювалась і поглиблювалась. Наявність в дидактичному арсеналі гувернера та­кої літератури виступала як одна з умов високої ефективності до­машнього навчання [178].

У XIX — на початку XX століття активно розроблялась методи­ка так званого "виховного читання" (малася на увазі не тільки освіт­ня й розвивальна, а й виховна функція читання). У 1908 році відомі педагоги й науковці Ц. і В. Балталон узагальнили всі існуючі на той час дидактичні відомості у книзі "Виховне читання: посібник для вчителів та вчительок". У посібнику подавалася методика проведен­ня пояснювального читання: форми роботи, при якій після ознайом­лення учня із змістом тексту до нього ставиться ряд запитань з м **тою** з'ясувати, чи розуміє дитина значення слів, висловів та прочита­ного в цілому [14, с. 28-31]. Вчителям радили добирати для роботи з дітьми цікаві для них статті й оповідання, інакше учні можуть незлюбити читання [14, с. 31]. Пропонувалася методика проведення пере-казів і бесід. Перекази рекомендувалося будувати за формою "розпо­віді пережитих вражень". Методика проведення бесід була схожою (хоча значно менш досконалою) на ту, яку сучасні педагоги знають яК методику вчителя-новатора Є. М. Ільїна. Методику Є. М. Ільїна ми докладно опишемо у наступному розділі [14, с. 41].

За методикою виховного читання заняття будувалося за таким планом:

Виховне читання вчителем. Застосування наочності для пояснен­ня.

Письмові замітки про прочитане:

а) назва оповідання;

б) місце й час дії;

в) імена головних діючих осіб і тварин;

г) назви частин оповідання.

Бесіда про прочитане.

Письмовий виклад вражень:

а) відповіді на питання;

б) вільний виклад.

5. Виправлення помилок [14, с. 200-210].

Уміти самостійно здобувати знання, мислити й передавати інфор­мацію іншим усно І на письмі — невід'ємні якості, що характеризу­ють освічену людину. Показово, що для випускників дореволюцій­них (до 1917 року) гімназій і ліцеїв висловлення думки (навіть у вір­шованій формі) не було проблематичним. Згадаємо поширену у світських колах моду писати одне одному в альбоми побажання в прозі чи віршах. На іспитах у навчальних закладах ставилися склад­ні завдання, які потребували глибоких знань у галузі філології й дос­коналого володіння усним і писемним мовленням [309]. По суті, це свідчить про два факти: 1) до 1917 року існувала інша, відмінна від нинішньої, загальноприйнятої в Україні, більш продуктивна мето­дика навчання; 2) ця методика мала багато спільного з системами, створеними кращими вчителями сучасності.

На зламі XIX—XX століть у гімназіях і ліцеях Російської Імперії пріоритетним завданням визнавалося озброєння учнів провідними загальнонавчальними навичками. Це ж завдання стояло і перед до­машніми наставниками й домашніми вчителями, які готували дітей До вступу у навчальні заклади [214, с. 1-3]. Методику навчання логік ного І грамотного викладення думки на письмі розробляли такі від0, мі на той час педагоги, як: В. П. Вахтеров, В. С. Гербач, А. Дивно. горський, Д. І. Тихомиров, Л. М. Толстой, Д. М. Ушаков В. О. Фльоров, С. Шелмановський. Вони обгрунтували, що основ! ним мотиваційним фактором навчання мусить бути інтерес дитини до того чи іншого виду діяльності [63, с. 17]. Тому за тодішньою ме­тодикою першим серйозним творчим завданням було складання каз­ки. Завдання виконувалося у спеціальних зошитах, видрукуваних на замовлення Міністерства народної освіти. За розмірами і формою зошити дорівнювали половинці горизонтально розрізаного навпіл нинішнього зошита на 12-18 аркушів. На одній сторінці розгортки містився майстерно виконаний художником чорно-білий малюнок. Друга сторінка призначалася для тексту, який напише до нього учень. Цикл з 5-8 малюнків являв собою цілісний сюжет захоплюю­чої, дотепної і водночас повчальної казки. Зошит складався з двох частин: у кожній ■— по казці. Для зразка розглянемо один із сюжетів. МАЛЮНОК 1. Берег річки. Ліс. Заєць втікає від лисиці. МАЛЮНОК *2.* Лисиця помітила на протилежному березі річки мисливця з собакою і кинулася ховатися в кущі. Заєць врятований. МАЛЮНОК 3. Знесилений заєць лежить на галявині. Його зна­ходять інші зайці.

МАЛЮНОК 4. Зайчик, плачучи, розповідає про свою жахливу пригоду. Оточуючі співчувають.

МАЛЮНОК 5. Зайці радяться, як провчити руду хижачку. В од­ного з них виникає блискуча ідея.

МАЛЮНОК 6. Заєць знову втікає від лисиці, заманюючи її до де­рева, стовбур якого роздвоюється досить високо над землею, утво­рюючи вузький отвір.

МАЛЮНОК 7. Заєць прослизає в отвір, а лисиця, у розпалі го­нитви, не оцінивши ситуації, застряє. Інші зайці дружно сміються, визираючи з кущів.

Методично правильно підібраними послідовно розташованими сюжетними малюнками програмується чітка послідовність і логіка викладення думок. Кожний малюнок — це своєрідний пункт плану розповіді. Динамічність сюжету в цілому і кожного фрагмента казки зокрема приваблює дитину, допомагає їй безпосередньо висловлю­ватися, активізує лексичний запас, полегшує підбір дієслів: "втікає^ "наздоганяє" (а не просто "біжить"), "розповідає", "заспокоюють ,

"співчувають", "радяться" (без опори на ілюстрації учень, найбільш ймовірно, повторював би "говорить") І т.д. Композиції малюнків побуд°ван' таким чином, що маленькі казкарі не збиваються на на­писання діалогів між діючими персонажами. Це істотна деталь, ос­кільки на початковому етапі навчання написання творів дитина не володіє мистецтвом впорядкування і граматичного оформлення діа­логу, тому він часто взагалі відволікає увагу юного автора від голов­ної Ідеї й змісту. Глибока морально-етична суть казок передбачає проведення серйозної виховної бесіди з дитиною, психологічний аналіз характерів і вчинків героїв.

розвиток писемного мовлення дитини в умовах колективного (в освітній установі) чи індивідуального (вдома) навчання до 1917 ро­ку значно менше, аніж зараз, залежав від особистісних якостей педа­гога. Навіть не особливо талановитий, але сумлінний вчитель міг без надмірних зусиль і ефективно навчати дитину, бо керувався досить досконалою методикою і мав хороші посібники: у даному випадку — зошити.

Коли діти оволодівали навичками складання казок за циклом ма­люнків, завдання ускладнювалося. Навчальною програмою до 1917 року передбачалися такі форми роботи: 1) письмовий переказ про­читаного; 2) складання твору-опису за репродукцією картини (сю­жетної композиції, пейзажу, портрета); 3) написання твору за зраз­ком прочитаного оповідання чи наукової статті; 4) письмове викла­дення своїх вражень; 5) вивчення матеріалу і написання твору за заданою тематикою, наприклад: "Опис родинного чи календарного обряду, поширеного в нашій місцевості" (звіт про етнографічне дос­лідження, проведене індивідуально кожним учнем під час канікул); "Легенда про походження назви вашого міста (села, річки і тлі.), роз­казана (вказати ким)". (Для роботи пропонувався план: хто і як роз­повідав легенду; як ви познайомилися з цією людиною, передати особливості мовлення; дати портретну характеристику оповідача) [213, с. 9-Ю; 214, с. 2].

На заняттях з мови та літератури регулярно виконувалися спеці­альні вправи для розвитку мовлення. Наприклад, професор \*\*• Ф. Греков щодня поповнював активний словниковий запас дітей. Яа першому уроці з цих предметів читали і записували назви речей і \*°Дей, які знаходяться у класі; на другому — предметів, які знаходять-Ся вдома у кімнатах; на третьому — у церкві: вівтар, ікона, свічник,

хоругви, панікадило, солея, клірос, аналой, царські врата, престо хрест, жертовник, завіса, ризи, Євангелія, священик, дяк. Діти вив« ' ли прислів'я, приказки, фразеологічні вислови, добирали до заддНи слів синоніми й антоніми [53].

А. Баранов у книзі "Керівні замітки для навчаючих до вик ладан ня за "Нашим рідним" [15, с. 13-21] рекомендував практикувати:

"зв'язний переказ прочитаного";

запис прозового тексту чи віршів напам'ять;

письмове завершення речень: "Горщик — посуд. Вода — напій Квас — ... Чай — напій, а кисіль — ... Кінь ірже, а корова — . ».

повні письмові відповіді на запитання: "Хто навчає у школі? -\_  
У школі навчає вчитель. Що таке субота? — Субота — день тижня."-

складання відповідей на питання до прочитаних статей;

викладення суті статті за допомогою запитань;

опис окремих предметів.

Регулярне використання творчих вправ допомагало учням пові­рити у власні сили, навчитися не боятися висловлюватися усно і за­писувати свої думки.

Застосування нами в сучасних умовах навчальних методик, які використовувались в Російській Імперії у XIX ■— на початку XX сто­ліття, показало, що вони істотно випереджають сучасні за ефектив­ністю. Відповідно, їх вивчення може принести значну користь педа­гогічній науці й практиці ХХЇ століття [245, 255, 257, 262, 265].

3.4. Нові індивідуалізовані дидактичні підходи в педагогічній теорії й практиці XX — початку XXI століття

Відсутність у СРСР диференціації навчання, вимога до батьків та вчителів, щоб кожна дитина, незалежно від здібностей та стану здо­ров'я, хоча б на "задовільно" засвоїла достатньо складну шкільн) програму сприяли появі обширної репетиторської системи. Створе­ні кращими педагогами навчальні методики (відмінні від офіційно діючої) спочатку застосовувались на уроках та на позаурочних Д°' даткових заняттях. Окремі з цих систем виявилися настільки єфе тивними, що їх почали використовувати в репетиторських колах, деякими зацікавилися й за кордоном. Наші дослідження показаЛ ,о наприкінці XX — на початку XXI століття домашні вчителі та безпосередньо гувернери (домашні наставники) в Україні й за її ме­жами надають перевагу кільком навчальним методикам, розробле­нім саме в СРСР та на пострадянській території.

Після плідного, в плані створення навчальних методик, XIX сто-ліття не так легко було винайти щось нове, тому ми проаналізуємо тільки ті методики, які стали дійсно "новим словом" у дидактиці і не повторювали вже існуючі до 1917 року.

Аналіз доцільно розпочати з методик навчання молодших шко­лярів.

Відома московська вчителька С. М. Лисенкова успішно навчає навіть найслабкіших учнів. її методика містить кілька складових. Перша складова — випереджаюче навчання. На основі тривалих спостережень С. М. Лисенкова визначила, що навіть менш здібні ді­ти з нормальним інтелектуальним рівнем здатні засвоїти основи нав­чальних предметів, якщо їм виділити для цього достатній час: для кожної дитини Індивідуально визначений. Тому, навчаючи таких ді­тей, основні положення кожної теми доцільно вивчати з ними зазда­легідь — за кілька тижнів чи навіть місяців до того, як їх вивчати­муть у школі, згідно програми [142, с. 4].

Другий елемент системи ■— схеми-опори. Якщо в учня від наро­дження не найкраща пам'ять, йому складно з першого разу за­пам'ятати усі необхідні правила. Тому правила записуються у вигля­ді лаконічних схем, на які можна при потребі дивитися. Багаторазо­ве використання кожної схеми при виконанні вправ допомагає дитині поступово запам'ятати необхідний матеріал. Наприклад, схе­ми 3.2. і 3.3 [142, с. 28, 48].

Третій елемент —коментування. Учень може добре знати правило але не вміти застосувати його на практиці. Педагог і батьки не можуть попередити помилку в слові чи обчисленнях, якщо дитина пише мов­чки. Практика ж показує, що достатньо учневі кілька разів повторити помилкове написання, як воно міцно фіксується у його свідомості, й далі потрібне вже не навчання, а переучування. Якщо ж дитина спо­чатку проговорює те, що готується записати, дорослий, який контро­лює роботу, встигає попередити помилку. Наприклад, обчислення за­пису "5+2" відбувається наступним чином. Дитина проговорює: "Пи­шу "5", пишу "плюс", пишу "2", рахую, ставлю указочку на цифру "5" на лінійці (використовується на початкових етапах навчання лічби), додаю "2" (раз, два), виходить 7, пишу "7" [142, 8-10].

Нескладну, але ефективну методику навчання грамотного письма створив російський вчитель П. С. Тоцький. Основу методики стано­вить орфографічне читання (читання слів не так, як вони вимовля­ються, а так, як пишуться). Виявилося, що 10 хвилин щоденного ор­фографічного читання підвищують рівень грамотності дитини так, як його не може підвищити жодна відома досі вправа [297].

В процесі удосконалення системи навчання молодших школярів, Б. П. і П. М. ЕрднІєви розробили теорію укрупнення дидактичних одиниць. Укрупненою дидактичною одиницею називають систему споріднених одиниць навчального матеріалу, в якому симетрія, про­тиставлення, упорядковані зміни компонентів навчальної інформа­ції в сукупності сприяють виникненню єдиної логіко-просторової структури знань. Сутність укрупнення одиниць зводиться до об'єд­нання інформації у часі (заняття) чи у просторі (розгортка підручни­ка або зошита). Укрупнення дидактичних одиниць виступає як спе­цифічне відображення у дидактиці об'єктивної тенденції всієї сучас­ної науки до інтеграції знань, яка веде до поглиблених узагальнень у пізнавальних процесах і сприяє засвоєнню людьми зростаючого об­сягу інформації за менший, аніж раніше, час.

Аналізуючи причини неуспішного засвоєння молодшими школя­рами матеріалу з математики, Б. П. і П. М. Ерднієви визначили, що традиційні підручники характеризуються відсутністю тісних інфор­маційних зв'язків між вправами, призначеними для опрацювання в рамках одного заняття. За такої організації навчання новий матері­ал фактично розчиняється серед потоку різнорідних понять, безпосе­редньо з ним не пов'язаних. Він не стає логічним центром заняття.

За методикою укрупнення дидактичних одиниць різноманітність вправ досягається абсолютно відмінним від традиційного шляхом і вони являють собою близьке смислове оточення головного поняття, його типологію. Наприклад, за системою укрупнення дидактичних одиниць як єдиний інформаційний блок з дитиною вивчають такі ти­пи прикладів, як подано на схемах 3.4. І 3.5.

|  |  |
| --- | --- |
| 1 +2 = | 3 |
| 10 + 20 = | ЗО |
| 100 + 200 | = 300 |
| 1000 + 2000 | = 3000 |

*Схема 3.4.* Додавання в межах 10 та додавання круглих чисел

Як показав експеримент, здійснений авторами системи, регуляр­не навчання із застосуванням теорії укрупнення дидактичних оди­ниць стає засобом вироблення в учнів високоефективних прийомів мислення (алгоритмів), які дитина переносить на процес засвоєння знань не лише з математики, але й з інших дисциплін. Економія нав­чального часу при роботі за розробленою системою становить до 20 % за рік [75].

|  |  |
| --- | --- |
| 30: | 3 = 10 |
| 300: | 3= 100 |
| 3000: | 3 = 1000 |

*Схема 3.5.* Ділення чисел, які закінчуються нулями

Як засвідчують результати вітчизняних і зарубіжних досліджень, людина сприймає за рахунок зорового каналу не менше 90 % інфор­мації і з неї 70 % — за рахунок читання [163, с. 3]. Читання у XX сто­літті було визнане одним з найскладніших різновидів інтелектуаль­ної діяльності. У XX столітті в Україні та Росії виникли численні ме­тодики навчання дітей і дорослих правильного, свідомого й швидкого читання. Над проблемою навчання читання працювали такі видатні вчені, як В. М. Вормсбехер, Л. П. Доблаєва, О. А. Куз-нецов, О. О. Леонтьєв, І. 3. Постоловський, Л. Н. Хромов та Інші. Якщо у XIX столітті в центрі уваги педагогів стояло питання про навчання читання дітей, які ще не оволоділи цим видом діяльності, то у XX столітті, акцент перемістився на удосконалення читацьких

умінь в уже читаючих осіб. Однією з найбільш пристосованих до удосконалення вміння читати у дітей стала система українського на\* уковця В. М. Мельник. Зазначена методика створена як синтез най­більш досконалих методик цього напрямку, розроблених поперед­никами В. М. Мельник. Система будується на оволодінні читача прийомами усунення зайвої артикуляції, удосконаленні зорового сприймання тексту, зменшенні кількості регресивних рухів очей, під­вищенні рівнів уважності й запам'ятовування [163]. Для прикладу на­ведемо кілька рекомендацій. Так, щоб зменшити артикуляцію, яка уповільнює темп читання, читаючи, доцільно застосовувати наступ­ні вправи: 1) тримати на губах палець, щоб вони не ворушились; 2) затискати зубами олівець, щоб ні язик, ні губи до нього не торка­лися; 3) притиснути язик до зубів та їн. [163, с. 15-16]. Для тренуван­ня уваги корисно виконувати вправи, пов'язані з уявою: 1) уважно розглядати плями, тіні, хмари, намагаючись визначити, що вони на­гадують; 2) спостерігати близьку точку так, ніби вона знаходиться на значній відстані; 3) створювати у своїй свідомості уявні картини на задану тему, утримувати їх, видозмінювати тощо [163, с. 38-39].

Добре удосконалюють вміння читати також вправи з систем ук­раїнських педагогів І. Г. Пальченка й І. Т. Федоренка. Найбільше застосування знайшли такі з них, як багаторазове читання тексту, читання у темпі скоромовки, виразне читання з переходом на незна­йому частину тексту, зорові диктанти [193, 310].

Значно складніший і об'ємніший за схеми С. М. Лисенкової опор­ний конспект став основною одиницею дидактичної системи відомо­го донецького педагога В. Ф. Шаталова. Вчителем та його колегами розроблені опорні конспекти для середньої загальноосвітньої школи з наступних курсів: фізики, математики, історії, географії. Наприк­лад, половина параграфа з підручника історії "зашифрована" за до­помогою кількох слів І знаків, дивлячись на які дитині легко прига­дати і розповісти зміст прочитаного (див. схему З.6.).

Робота з конспектом допомагає учневі визначити у тексті голов­не й другорядне, усвідомити логічний зв'язок між частинами розпо­віді, легко відтворити прочитане у відповіді. Фактично, кожна дити­на з будь-якого дня може почати "навчатися переможно", без чого навчання не викликає Інтересу. Максимально задіюється зорова пам'ять. Зменшується тривалість приготування домашнього завдан­ня, що запобігає перевантаженню й перевтомі учня.

*Схема 3.6.* Фрагмент конспекту з історії [197, с. 140]

Система В. Ф. Шаталова складна й багатогранна, детально про­думана й логічно обгрунтована. Ми розглянемо лише кілька аспек­тів цієї системи, які найбільше підходять для застосування в умовах індивідуального домашнього навчання. У своїй методиці В. Ф. Ша-талов спирається на емоційну пам'ять дитини, добираючи до кожної навчальної теми приклади, які зацікавлять, вразять учня своєю неор-динарністю. Дитину спонукають до самостійного пошуку при розв'язуванні численних головоломок, задач підвищеної складності й найзвичайнісіньких задач, самостійна робота над якими організо­вана особливим чином [318, с. 131-132; 319, с. 94-95, 125-128].

Останній педагогічний прийом доцільно висвітлити докладніше. На спеціальному планшеті за бажанням дитини малюють будинок, якусь фігурку чи записують фразу. Кожне зображення складається зі 150 чи й більшої кількості клітинок. У кожній клітинці вказаний номер задачі для самостійного розв'язування. Коли задачу розв'язано, клітинку з її номером дозволяється зафарбувати. Що більше задач розв'язує дитина, то яскравішим і красивішим стає малюнок [319, с. 9-12].

Якщо дитина на перших порах боїться відповідати, їй дозволя­ється надиктувати відповідь на магнітофон. Вчитель сам чи разом з нею прослухає запис, внесе поправки, дасть рекомендації. Відповід­но створюється сприятливий психологічний мікроклімат, усувається надмірне напруження.

Цікавий також дидактичний прийом повторення розв'язання за­дачі. Складну для дитини задачу розв'язує і записує вчитель. Він від­повідає на всі питання, які виникають в учня у процесі роботи. Піс­ля цього учень розв'язує, записує і пояснює ту ж задачу самостійно. На наступному етапі дитині пропонують Іншу, але аналогічну зада­чу для самостійного розв'язку. Так дитина навчається міркувати, по­чинає вірити у власні сили [318, с. 61].

У системі В. Ф. Шаталова багато методичних знахідок. Обсяг на­шої роботи не дозволяє розглянути їх усі. Проте і з наведених прикладів видно, що організація навчання за вказаною методикою 6у результативною і сприятиме вирішенню усіх основних завдань на чання: дитина матиме міцні знання і водночас навчатиметься з інт **ресом,** засвоєння фактичного матеріалу відбуватиметься паралельн з розвитком мислення. Окрім того, система особливо цінна тим ш спрямована на усунення навчальних перевантажень, тобто дозволя зберегти здоров'я дітей.

Така ж багатоаспектна, як система В. Ф. Шаталова, методика вчителя з Санкт-Петербурга Є. М. Ільїна. Це методика навчання лі­тератури. Вона дозволяє досягти того, що кожний учень захоплю-ється читанням літературних творів, навчається читати серйозно вдумливо; кожну дитину Є. М. Ільїн навчає писати розумні ґрунтов­ні твори — висловлювати думки у письмовій формі. Основами сво­єї методики сам педагог називає деталь, питання, творчий прийом і неординарне домашнє завдання [91, с. 6]. Деталь — це той цікавий, інтригуючий фрагмент твору, який змушує читача замислитись не тільки над текстом, але й над власними життєвими проблемами, співзвучними думці автора літературного твору. Пробуджує думку правильно І вчасно сформульоване питання, для якого деталь — від­правна точка. Це може повести за собою цілий ланцюжок взаємо­пов'язаних питань, які й дозволять розкрити глибинну суть літера­турного твору. Творчий прийом вчителя робить кожний урок не схо­жим на інші, запобігає нудній одноманітності. І, зрештою, неординарне домашнє завдання стимулює учня до читання творів, до самостійного пошуку, самостійних міркувань — до самоосвіти [90; 91; 197, с. 180-236].

Є. М. Ільїн визнає за літературою насамперед виховуючу фун­кцію, а потім вже освітню. Бесіду ж педагога з учнем чи з учнями про художній твір він називає "вторгненням у життя". За переконанням Є. М. Ільїна, тільки виховний підхід здатний пробудити в учня Інте­рес до книги. Теми уроків і тематика творів перетворюють виховний вплив педагога і книги на становлення юної душі єдиним монолітом, здатним протидіяти сучасній жорстокій реальності.

Наприклад, тема уроку — "Мати". Обирається "деталь" — цита­та з твору О. М. Горького: "У Ларри не було матері..." Далі йде пи­тання вчителя: "Як же не було? Змучена , висохла, у розпачі стоїть вона біля сина-красеня. Проте, у егоїстів і самолюбів, дійсно, нема матерів". І домашнє завдання: "Уважно подивитися на свою у{1а маму — означає, на себе. Мати ■— дзеркало нашого ставлення до людей. Буває, багато років живеш поруч з дорогою й близькою лю­диною, але не бачиш її, бо займаєшся винятково собою. А тепер ось..- запитай: чи є у тебе мама?! Незавидна доля того, хто вперше "побачить" свою маму, коли її вже не стане" [197, с. 220].

Найчастіше домашніми завданнями стає написання творів. Тема­тика відзначається оригінальністю й змістовністю. Кожна тема — пропозиція поміркувати і над власним життям. Ось кілька тем:

"Ти любиш життя. Але воно не посміхається тобі. Чи зможеш ти посміхнутися йому" (за твором М. Островського "Як гартува­лась сталь");

"Остогидле життя!" (роздуми над казкою М. Салтикова-Щедріна"Премудрий пічкур") [197, с. 220-221];

"Доброта, яка не викликає співчуття" (А. Чехов "Вишневий сад")[89, с. 92];

"Чи кожна праця звеличує?" (підсумково-узагальнююча тема)[91, с. 19].

Учні Є. М. Ільїна відзначаються грамотністю. Педагог на кожно­му занятті акцентує увагу дітей на правописі найскладніших слів. Він розучує з ними жартівливі примовки — правила правопису, наприк­лад: "Я же запомню, запомнишь ли тьг: три бьі частицьі писать без чертьі". (У тексті примовки вжиті три потрібні частки.) Часто нас­тавник пропонує диктанти, де в одній фразі потрібно виставити 9 ком, чи просить знайти у записах на дошці помилку [89, с. 14-18]. Такі вправи удосконалюють граматичну уважність учнів.

Методика Є. М. Ільїна була розроблена для застосування у класі, але і для індивідуального домашнього навчання навряд чи можна знайти стрункішу й ефективнішу систему, аніж ця.

XX століття за достоїнством оцінило риторику. Сучасне кваліфі­коване гувернерське навчання й виховання, як і за часів М. Монте-ня, передбачає засвоєння дитиною основ ділового (офіційного) та неофіційного спілкування. Шлях оволодіння основами спілкування можна умовно поділити на два етапи. Перший етап — постановка голосу, другий — теоретичне І практичне засвоєння азів майстернос­ті володіння увагою слухачів.

' Поставлений голос" — це вміння мовця без шкоди для здоров'я оптимально використовувати природні можливості свого голосу відповідно до життєвої чи професійної необхідності. Звучання голосу залежить від біологічних задатків людини, її вольових зусиль акустичних особливостей приміщення. Результатом обізнаності з цими чинниками, а також здатності застосовувати ці знання на прак­тиці й буде поставлений голос.

Володіння увагою слухачів — важлива складова вміння впливати на оточуючих, перетворювати їх на своїх однодумців. Тому засвоєн­ня дитиною відповідних знань, вмінь і навичок відіграє істотну роль у ЇЇ подальшому особистому житті та професійній діяльності. Водно­час це важлива складова педагогічної майстерності, основа успішної педагогічної роботи, яка залежить від серйозності підготовки педа­гога до спілкування з людьми і від його уміння працювати над со­бою. Відповідно, теоретична обізнаність і практичні вміння у цій га­лузі корисні не тільки вихованцеві, насамперед вони необхідні само­му гувернерові. Тому дидактичний підхід до вивчення основ спілкування є цінним, у першу чергу, для домашнього наставника [1, 183,243,249].

Підсумуємо. Як засвідчують приклади, у XX — на початку XXI століття система індивідуального домашнього навчання продовжує збагачуватись новими ефективними методиками. Посилений інтерес викликає риторика.

**Висновки до розділу**

Навчальні методики, які використовувались гувернерами, були ефективнішими за шкільні. Вони поєднували продуктивні технології з формами навчання, здатними зацікавити учня, викликати у нього позитивні емоції стосовно пізнавального процесу. Причина поляга­ла в тому, що домашнім вчителям і наставникам оплачувалась ви­нятково якісна, результативна робота. В той же час, методики інди­відуального домашнього навчання формувалися так, щоб діти нав­чалися із задоволенням. Це пояснювалося тим, що негативне ставлення учня до вчителя й навчання змусило б батьків запросити іншого гувернера.

Навчальні методики, як і виховні, логічно розподілити за трьома періодами.

*Перший період* — *ХУІ-ХУШ століття.*

Цей період характеризується появою ґрунтовних педагогічних праць, у яких були подані кращі методики домашнього навчання.

дятором першої з них став відомий французький педагог М. Мон-еїіь. Навчальні системи розробляють також І. Базедов, Ф. Бекон, т Кант, Я. А. Коменський, Ф. де Ламотт де Фенелон, Дж. Локк, *■£,'Ж.* Руссо. Всі системи цих авторів орієнтовані на розвиток мис­лення учня, на засвоєння дитиною тільки життєво важливого матері­алу, який вона зможе застосувати на практиці. Враховуються вікові та індивідуальні особливості учнів. З метою найбільш ефективної підготовки учня до майбутнього дорослого життя освітньо-вихов­ний процес будується згідно із соціальним станом дитини. Макси­мальний обсяг знань рекомендується тільки для хлопчиків. Дівчаток навчають здебільшого того, що знадобиться їм для сімейного життя Й ведення домашнього господарства.

*Другий період* — *XIX*— *початок XX століття (до 1917року).*

Для вказаного часового відрізка характерне істотне збільшення навчальної інформації, пов'язане з інтенсивним розвитком науки. Збільшується також обсяг інформації необов'язкової для майбутньо­го фахівця в тій чи іншій галузі, але без володіння якою індивід не був би визнаний у суспільстві культурною людиною. Тому перед пе­дагогікою XIX століття постало питання максимального удоскона­лення дидактичних систем з метою глибокого засвоєння дитиною потрібного обсягу інформації в найбільш стислі терміни.

Тривали пошуки форми удосконалити процес навчання. Перетво­рення процесу пізнання на гру дозволяло зацікавити учнів, проте без утворення звички до долання труднощів не виховувалася самостійна вольова особистість. ПедагогічнІдюгляди розділились. Такі педаго­ги, як М. Монтессорі, Ф. Фрьобель, провідною формою навчання визнавали гру. Й. Ф. Гербарт, К. Д. Ушинський обстоювали серйоз­ний, академічний підхід до навчання. Й. Г. ПесталоццІ виступав за поєднання засвоєння дитиною основ наук із професійним навчанням. А. Дістервег дотримувався поглядів про доцільність застосування різних підходів до навчання дитини на різних стадіях її розвитку.

З 1834 року гувернерська система домашнього навчання й вихо­вання офіційно визнається однією з найважливіших складових освіт­ньої структури Російської Імперії (держави, до складу якої належала значна частина України). Інтенсивне державне сприяння розвиткові гУвернерства стимулювали створення численних навчальних мето-Дик, які, як засвідчують наші дослідження, випереджали за ефектив-Н]стю вітчизняні методики кінця XX — початку XXI століття.

*Третій період — з 1917 року* — *до початку XXI століття.*

Система індивідуального домашнього навчання продовжує зба гачуватися новими ефективними методиками, переважно запозичу ючи їх із шкільної практики. Значний інтерес у домашніх наставни ків викликає риторика.

Дослідження наукових і науково-методичних праць з питань нав чання дитини в домашніх умовах дозволяє визначити, що навчальна гувернерська практика заснована на тих же психологічних підходах що й практика гувернерського виховання. Дитина визнається актив­ним учасником навчального процесу. Для кожного учня розробля­ється індивідуальний темп роботи, індивідуальний методичний під­хід, індивідуальний розклад занять. Істотне значення надається заці­кавленню учня навчальною роботою, виконання якої продиктоване необхідністю. Гувернер цілеспрямовано веде учня від навчання під його керівництвом до самоосвітньої діяльності.

У навчальній гувернерській практиці чітко простежуються педа­гогічні підходи, які у XX столітті переросли в дидактичні теорії. Зок­рема: 1) теорія активізації процесу навчання (упорядник М. М. Скат-кін) [271, 272]; 2) теорія розвивального навчання (упорядник І. С. Якиманська) [323]; 3) теорія поетапного формування розумових дій (упорядники П. Я. Гальперін, Н. Ф. Тализіна) [43, 288].

Проблема активізації процесу навчання вимагає насамперед чіт­кого визначення стосовно до учня внутрішніх І зовнішніх причин можливої неуспішності. До внутрішніх причин належать: 1) стан здоров'я дитини І її самопочуття; 2) настрій учня; 3) ставлення до вчителя та навчання; 4) ставлення дитини до своїх обов'язків; 5) під­готовленість учня до даного виду навчальної діяльності. Окрім того, вирізняються труднощі, пов'язані із застосуванням знань у новій си­туації: 1) недостатньо сформовані в учня вміння й навички плануван­ня своєї діяльності та передбачення можливих результатів; 2) відсут­ність навичок відбору й комбінування відомої інформації; невміння обрати оптимальний спосіб виконання дій; недостатньо сформовані вміння робити висновки, узагальнення, визначати причинно-наслід-кові зв'язки та залежності предметів і явищ; 3) невміння учня аналі­зувати одержані результати, порівняти їх із запланованими, знахо­дити й виправляти помилки і неточності у процесі виконання зав­дання; невміння обґрунтовано доводити правильність і значимість отриманих результатів [272, с. 174, 178-179]. До зовнішніх причин належать умови життя й виховання дитини у сім'ї. Зовнішні причи­ни інтенсивно впливають на внутрішні, які часто виступають як нас­лідки. Зовнішні причини діють не автоматично, а в сполученні з внутрішніми, а також в єдності з активністю самої дитини. Вміння педагога розібратися в тому, які умови навчання і вихованні поро­джують відставання, оскільки тоді він зможе на ці умови дієво впли­вати [271, с. 13; 272, с. 182-183].

Гувернерська педагогічна система була зорієнтована на попере­дження виникнення причин неуспішного навчання; при проведенні занять враховувалися стан здоров'я, самопочуття й настрій учня, чеІрез позитивні стимули й цікаві форми роботи створювалося пози­тивне ставлення дитини до процесу засвоєння знань; дитина тривалиЙ час навіть домашні завдання виконувала під наглядом вчителя, і тільки після того, як пересвідчувався, що у неї сформовані вміння самостійної навчальної діяльності, їй періодично дозволялося працювати над уроками самостійно.

І. С. Якиманська називає розвивальним навчання, спрямоване на забезпечення повноцінного засвоєння учнями знань, озброєння спе­ціальними прийомами опанування матеріалом в умовах різноманіт­них навчальних ситуацій, що безпосередньо впливає на розумовий розвиток дітей. Дослідження І. С. Якиманської показали, що коли паралельно із засвоєнням змісту навчального матеріалу учні оволо­дівають раціональними способами добування знань, то це сприяє підсиленню загального розвитку їхнього інтелекту [323, с. 4, 80, 127]. Дидактика домашнього навчання передбачала оволодіння учнем раціональними способами навчальної діяльності, що: 1) робило ефективнішим процес засвоєння знань; 2) дозволяло дитині точніше оцінити власні можливості; 3) запобігало втраті інтересу до навчан­ня, що часто спричиняється надмірною затратою зусиль при вико­нанні завдань невдалим способом; 4) запобігало перевтомі учня, яка

[виникає при одноманітній, малоефективній діяльності.

У відповідності з теорією поетапного формування розумових дій процес засвоєння знань повинен складатися з таких етапів: ознайом­лення з дією, формування дії "у матеріальному вигляді", формуван­ня дії як зовнішньомовної, формування дії у внутрішній мові, пере­хід її у глибокі згорнуті процеси мислення. Ряд проведених П. Я. Гальперіним і Н. Ф. Тализіною досліджень свідчить про ефек­тивність навчання, побудованого на поетапному формуванні розумових дій, та економію часу, яку воно передбачає [43, 288]. ГуверНег) ські методики навчання, орієнтовані на засвоєння дітьми максимум знань, умінь І навичок у більш стислі терміни, здебільшого викорис товували певні алгоритми і передбачали доведення кожного нав­чального вміння до автоматизму.

Педагогічна наука завжди надавала першочергової уваги вирі шенню проблеми успішного навчання. Аналіз дидактичних гувер. нерських методик дозволив зробити висновки про їх високу резуль­тативність. Як наслідок, ці методики, адаптовані до нинішніх умов сприяли б підвищенню рівня знань сучасних учнів.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу архівних матеріалів та наукової, науково-мето­дичної й довідкової літератури було уточнено зміст поняття "гувер-нерство" і сформульовано більш чітко й правильно визначення цьо­го поняття, аніж те, яке подається у сучасних словниках та енцикло­педіях. Гувернерство доцільно визначити як цілісну педагогічну систему й окрему галузь педагогіки, що вивчає особливості індивіду­алізованого формування в домашніх умовах освіченої, гармонійно розвиненої, комунікабельної особистості з активною життєвою по­зицією. Гувернерство може мати реабілітаційний (робота з дітьми-інвалідами) чи коригуючий (робота з фізично чи розумово неповно­цінними дітьми) напрями, поєднуючись з патопсихологією чи соці­альною педагогікою.

Гувернерству притаманні всі ознаки системи, оскільки воно являє собою цілісну одиницю з певним порядком розташування і зв'язків її складових. Гувернерська система формування особистості включає дві складові: індивідуальне навчання й індивідуальне виховання ди­тини в домашніх умовах. Вихідними характеристиками гувернер-ської системи, які відрізняють її від систем колективного навчання й виховання, є 14 психолого-педагогічних особливостей навчально-виховної діяльності гувернера:

Ретельне вивчення якостей, нахилів, уподобань вихованця і як­  
найповніше врахування їх при розробленні індивідуальної нав­  
чально-виховної системи для кожної конкретної дитини.

Рівномірний розподіл уваги вихованців між трьома напрямамивиховання: виховання фізичне, виховання моральне і вихованнярозумове. Побудова навчально-виховного процесу таким чином,щоб зберегти й покращити здоров'я дитини, запобігти перевтомівихованця від занять, прищепити йому навички здорового спосо­бу життя.Підготовка вихованця до активної практичної діяльності в до­рослому віці, яка здійснювалась у відповідності з природними за­датками дитини та належністю її до певного суспільного стану.

Орієнтація процесу домашнього навчання на розвиток мисленняучня та на засвоєння дитиною тільки життєво важливого матері­алу, який вона змогла б застосувати на практиці.

Побудова індивідуалізованої навчально-виховної системи з ура­хуванням відмінностей у вихованні дівчаток І хлопчиків.

Цілеспрямоване формування у дітей таких позитивних рис, як:працьовитість, серйозне й сумлінне ставлення до виконуваноїсправи, розсудливість, завбачливість.

Культуровідповідність виховання.

Зміни стилю виховання, пов'язані з віковими особливостями ди­  
тини і переходом її до іншої вікової групи.

Застосування спеціальних дієвих систем для перевиховання дітейв домашніх умовах.Попередження виникнення у дітей нервових та психічних захво­рювань.

Використання ефективних методик для поступової переорієнтаціїдитини від виховання на самовиховання, від навчання на самоос­віту.

Формування у вихованця оптимальної самооцінки.

Плекання хороших манер у вихованця, навчання майстерності ді­лового й неформального спілкування, вміння висловлювати дум­ку. Навчання дитини розбиратися в людях, впливати на них, уникати конфліктів, діяти в неординарних ситуаціях.

Застосування у навчальній практиці кількох методик з метою під­ бору оптимальної для кожної окремої дитини.

Зазначені характеристики гувернерської системи були виокрем­лені в процесі дослідження кращих методик індивідуального домаш­нього навчання й виховання та педагогічної спадщини видатних гу­вернерів різних епох. Завдяки цим психолого-педагогічними ознака­ми, гувернерська система відзначалася особливою ефективністю. Названі характеристики організації навчально-виховного процесу при застосуванні в сучасних умовах сприятимуть істотному удоско­наленню педагогічних технологій у сфері забезпечення формування освіченої, неординарної особистості. Тому їх доцільно рекомендува­ти для вивчення і впровадження педагогам-практикам. Проте насамперед основи індивідуального виховання й навчання дитини в до­машніх умовах потрібно знати батькам, тому дана інформація най­важливіша для них. Підготовка до життя мудрих, освічених батьків має не менше значення для розвитку держави, аніж економічна чи правова освіта її молодих громадян. Дванадцятирічний термін серед­ньої освіти відчутно збільшує обсяг навчального часу, тому актуаль­ним було б запровадження у старших класах двох обов'язкових дис­циплін: "Психологія сімейних стосунків" і "Виховання дитини в сім'ї".

Керуючись результатами проведених досліджень, ми дійшли до висновку, що гувернерство становить окрему галузь педагогічної на­уки з власними об'єктом і предметом вивчення, власними завдання­ми, зі своїм понятійно-категорійним апаратом.

Нами були уточнені терміни "гувернер", "гувернантка". Гувернер і гувернантка — це особи, які займаються індивідуальним навчанням і вихованням дітей у сім'ях чи в освітньо-виховних закладах закрито­го типу, умови перебування дітей в яких наближені до домашніх.

З метою прищеплення дітям відповідного статі стереотипу пове­дінки, виховання хлопчиків доручалося й доручається нині переваж­но гувернерам, а виховання дівчаток — переважно гувернанткам (боннам). На гувернерів-чоловіків нерідко також покладається обов'язок охоронця дитини.

Встановлено, що за рівнем кваліфікації до 1917 року гувернери поділялися на дві категорії: 1) домашні наставники, які мали право і виховувати, І навчати дітей (широка спеціалізація); 2) домашні вчи­телі, яким дозволялося тільки навчати дітей певних предметів (вузь­ка спеціалізація). Спеціалісти першої категорії виховували дітей в сім'ях, а також займали посади гувернерів (вихователів, наглядачів) в освітньо-виховних закладах закритого типу. У XX — на початку XXI століття гувернери також поділяються на домашніх наставників і домашніх вчителів. Проте наявні деякі відмінності: існують домаш­ні наставники (наставниці) з широкою спеціалізацією, які мають право і виховувати і навчати дітей, і домашні наставники (наставни­ці) з вузькою спеціалізацією, які можуть тільки виховувати. Домаш­ні вчителі (вчительки) навчають дітей певних предметів, зокрема до категорії вчителів належать репетитори.

У ході дослідження визначені й докладно охарактеризовані 11 етапів розвитку гувернерства, які віддзеркалюють його видозміни за період багатовікового існування.

Матеріали дослідження дозволили нам підготувати рекомендам стосовно можливих оптимальних шляхів розвитку гувернерства Україні у XXI столітті.

Послуговуючись досвідом економічно розвинених країн, першим напрямом розвитку гувернєрства доцільно визнати роботу з дітьми-інвалідами: хворими на церебральний параліч, з тяжкими серцево-судинними захворюваннями, з розумово відсталими, з дітьми, у яких спостерігаються епілептичні напади та ін. Ця категорія гувернерів цілком логічно вважатиметься працівниками реабілітаційних цен­трів чи районних соціальних служб.

Другий напрям — гувернери, які займаються вихованням і підго­товкою дітей до школи, індивідуально працюють з відстаючими або обдарованими учнями, допомагають школярам виконувати домаш­ні завдання і перебувають з ними кілька годин на добу, поки батьки знаходяться на роботі. Таких гувернерів і домашніх вчителів опти­мально було б реєструвати в районних відділах освіти і закріплюва­ти за школою чи дошкільним закладом за місцем проживання дити­ни. Школа і дошкільні заклади могли б надавати таким домашнім учителям і вихователям методичну допомогу. Оплачувати роботу гувернерів повинні батьки, але в окремих випадках, наприклад, при роботі з обдарованими дітьми, доцільна погодинна оплата з держав­ного чи місцевого бюджетів, подібно до поширеної нині оплати вчи­телям на дому.

Батьки, які хотіли б доручити виховання своєї фізично і психічно здорової дитини няні чи гувернерові, — щодня, на кілька днів на тиждень чи на період своєї відпустки (третій напрям) — могли б звертатись до спеціального інформаційного "центру при районному відділі освіти. У відділі освіти доцільно зберігати контракт, укладе­ний між батьками та гувернером, у якому зазначалися б терміни ро­боти гувернера в родині, розмір оплати тощо. Звіти гувернерів та відгуки батьків про їхню діяльність, проведення домашніми настав­никами семінарів для батьків учнів шкіл чи вихованців дошкільних закладів району могли б стати підставою для визначення результатів педагогічної атестації, присвоєння категорій і звань. Робота гуверне­ра має фіксуватись у трудовій книжці і зараховувались до педагогіч­ного стажу. Надання пенсії потрібно здійснювати у встановленому порядку як педагогічному працівникові.

Четвертий напрям діяльності гувернерів — виконання ролі батьків-вихователів у дитячих будинках сімейного типу. Цей напрям ро­боти в Україні законодавчо урегульований. Суттєве доповнення, яке доцільно внести до "Положення про дитячі будинки сімейного ти­пу", — обов'язкове проходження майбутніми батьками-вихователя-ми курсів підготовки гувернерів, оскільки саме методика роботи гу­вернера, на нашу думку, найбільше придатна для створення опти­мальних виховних і розвиваючих умов у цих педагогічних мікроустановах.

Аналіз організації домашнього виховання й навчання в різних країна у різні епохи дає підстави для серйозних роздумів про розви­ток гувернєрства в Україні. Масштабне поширення гувернерської практики в сучасному світі відчутно впливає на моральне та інтелек­туальне формування націй, від чого значною мірою залежить май­бутнє кожної держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ

ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Абрамович С.* Д, *Чікарьова М. Ю.* Риторика: Навч. посіб. —Львів: Світ, 2001. —240 с.

*Абуяьхаиова-Славская К. А.* Деятельность и психология личнос-ти. — М.: Наука, 1980. — 335 с.

*Абульханова-Славская К.А.* О субьекте психической деятельнос-ти: Методол. проблемьі психологии. — М.: Наука, 1973. — 288 с.

*Азаров Ю. П,* Семейная педагогика. — 2-е изд., перераб.и доп. — М.: Политиздат, 1985. — 238 с.

*Аксаков С. Т.* Детские годьі Багрова-внука. — К.: Дніпро, 1987.— 303 с.

*Алексюк А. М.* Загальні методи навчання в школі. — К.: Рад.школа, 1981. — 1973 с.

*Аиикеееа Н. П.* Психологический климат в коллективе. — М.:Просвещение, 1989. — 223 с.

*Аптология* педагогической мьісли Древней Руси и Русского го-сударства XIV — XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митю-ров. — М.: Педагогика, 1985. — 363 с.

*Аитонов В. О.* О гражданском воспитании в начальной школе''Начальная школа. — 1999. — № 12. — С. 89-92.

*Ачтонова К. А., Боигард-Левин Г. М., Котовский Г. Г.* ИсторияИндии. — М.: Мьісль, 1979. — 608 с.

*Асадова Р. А., Иглсшова И. В.* Воспитание бережливости у детей(младшего школьного возраста) // Начальная школа. — 1986. Н№ 10. — С. 29-32.

***Асеев*** *В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности.-'М.: Мьісль, 1976.— 158 с.

*Афапасьев В. Г.* Общество: системность. познание и управление. —М.: Политиздат, 1981. — 432 с.

*Балталон Ц. и В.* Воспитательное чтение: Пособие для учителейи учительний. — М.: Типография Т-ва И. Д. Сьітина, 1908. —  
227 с.

*Баранов А.* Руководящие заметки для учащих к преподаваниюродного язьїка по "Нашему родному". — СПб.: ИзданиеД. Д. Полубояринова, 1895. — 65 с.

*Баранчукова Г. А.* Воспитание в процессе проведення подвижньіх игр // Начальная школа. — 1980. — № 5. — С. 41-42.

*Барка/і А. И.* Его величество ребенок какой он єсть. Тайньї и за­гадки. — М.: Столетие, 1996. — 363 с.

*Барьшкипа Л. П.* Опьіт правового воспитапия и образования в начальной школе // Начальная школа. — 1998. — № 2. - С. 22-25.

*Бжоп Ф.* Сочинения: В 2 т. — Т. 1. — М: Мьісль, 1977. —567 с.

*Бжоп Ф.* Сочинения: В 2 т. — Т. 2. — М: Мьісль, 1977. — 575 с.

*Берн 3.* Игрьі, в которьіе играют люди: психология человечес-ких взаимоотношений. Люди, которьіе играют в игрьі: психоло­  
гия человеческой судьбьі. — Минск: Прамеб, 1992. — 383 с.*Бегак Б. А.* Воспитание искусством: Для учителей **начальних**классов. — М.: Просвещение, 1981. — 94 с.

*Биткеев Н. Ц.* Народное творчество как **средство** формирова-ния зтгшческого самосознапия учащихся в **начальной** школе //Начальная школа. — 1999. — № 11. —**С. 48-52.**

*Бодалев А. А.* **Восприятие** человека человеком. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1965. — 123 с.

*Бодалев А., Караковский В.* Психолого-педагогические проблемивоспитапия в современньїх условиях // Педагогика. — 1991. —№9-10. — С. 53-57.

*Болдирев М. І.* Моральне виховання дітей у сім'ї. —■ К.: Рад. шк.,1953.— 55 с.

*Боришевський М.* Праця у становленні громадянина // Почат­кова школа. — 1997. — № 2. — С. 44-48.

*Бурьяпов В.* Прогулкасдетьми по земному шару. — Часть 2-я.—СПб., 1836.—288 с.

*Бурьяпов В.* Прогулка с детьми по России. — Часть 4-я. — СПб.,1837.— 391с.

*Джурииский А. Н.* История педагогики: Учеб. пособие для ступедвузов. — М.: Гуманит. издатєльский центр ВЛАДОС, 1999432 с.

*Дивиогорскип А.* Записки по дидактике, применительно к про?рамме церковно-учительских школ. — Самара: Земская тип1904.— 82 с.

*Дидактические* правила Дистервега. — К.: Университетскатипография, 1907. — 96 с.

*Дистервег А.* Избранньїе педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956. — 374 с.

*Добсон Дж.* Непослушпьш ребенок — 4-е изд., испр.: Пер сангл. ~ СПб.: Мирт, 1998. — 224 с.

*Дополнение* к сборнику постановлений по Министерству народно­го просвещения. — 1803-1864. — С.-Пб.: Тип. Имп. АН., 1867,—

. 989 с.

'68. *Дорошенко Т.* Вчити дітей чути музику // Початкова школа. -^ 1998. —№12. — С. 22-24.

*Друммонд У.* Введение в изучение ребенка: Пер. с англ. — М.;Моск. книгоизд-во, 1910. — 396 с.

*Дубровський В.* Програма курсу "Принципи щасливого дитинс­тва": Вивчення основних положень Конституції України // По­чаткова школа. — 1997. — № 2. — С. 38-40.

*Духпович О. В.* Твори: В 4 т. — Т. 2. — Братислава — Пряшев:Словацьке педаг. вид-во, 1967. — 734 с.

*Зкспериментальиьіе* исследоваїшя личности и темперамента /Вьгп. 7. Т. 100. / Отв. за вьіпуск проф. В. С. Мерлин, ред.Н. В. Мельникова. — Пермь, 1971. — С. 43, 50-51.

*ЗпциклопеЬический* словарь / Под ред. проф. И. Е. Андреевского,К. К. Арсеньева, заслуженного проф. Ф. Ф. Петрушевского. —Т. Х-а. Полутом 20. — СПб.: Типо-литография И. А. Зфрона,1893.

*Знциклопедический* словарь / Под ред. проф. Ю. С. Гамбарова,В. Я. Железнова, М. М. Ковалевского, С. А. Муромцева иК. А. Тимирязева. — Т. 18. — СПб.: Т-во "Бр. А. и И. ГрантиК°", 1914.

*Зрдішев П. М., Зрдииев Б. П.* Теория и методика обучения математике в начальной школе. — М.: Педагогика, 1988. — 250 с.

*Єременко Л.* В., *Мунтяи О. І.* Економічне виховання учнів // По­чаткова школа. — 1986. — № 8. — С. 4-6.

*Жавороико Ж.* Виховання у дітей дошкільного віку почуттядружби, товариськості та колективізму. -^ К.: Рад. шк., 1960. —12 с.

*Жукова А. С.* Помогите смешньїм рисункам! Книжка для роди  
телей. — М.: Просвещение, 1966. — 100 с.

*Загальна* психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. До-линська, 3. В. Огороднійчук та ін. — К.: АПН, 1999. — 463 с.

*Закон* "Про внесення змін і доповнень до Закону УкраїнськоїРСР "Про освіту". — К.: Генеза, 1996. — 36 с.

*Запорожан 3. Є.* Природоохоронне виховання молодших шко­лярів // Початкова школа. — 1987. — № 1. — С. 41-42.

*Запорожжі І. Г., Фіцула М. М.* Правовиховна робота на уроках //Початкова школа. — 1996. — № 6. — С. 22-24.

*Зарубіжна* педагогічна хроніка / Відп. за вип. І. Г. Тараненко,Б. Ф. Мельниченко, Г. В. Степанепко. — К., 1992. — 42 с.

*Захаров А. И.* Детские неврозьі / Психологическая помощь ро-дителей детям. — СПб., 1985. — 191 с.

*Здоровий* малюк: Програма з фізичної культури для дітей від на­родження до трьох років: Для батьків та вихователів дошкіль­них закладів / Уклад. Е. С. Вільчковський; АПН України;Ін-т проб, виховання; Ін-т змісту і методів навчання. — К.,1997. —40 с.

*Зимбаро Ф.* Застенчивость: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1991. —207 с.

*Зінченко Л.* Особистість / Загальна психологія; О. Скрипченко,Л. Долинська та ін. — К.: АПН, 1999. — С. 338-364.

*Златоструй.* Древняя Русь. Х-ХШ вв. / Сост., авторский текст,коммент. А. Г. Кузьмина, А. Ю. Карпова. — М.: Молодая гвардия, 1990. — 302 с.

*Е. Н. Ильин.* Герой нашего урока. — М.: Педагогика, 1991. —288 с.

*Е. Н. Ильин.* Путь к ученику. — М.: Просвещение, 1988. —224 с.

*Е. Н. Ильин.* Шаги навстречу. — М.: Просвещение, 1986. —32 с.

*Семенова О. М.* Учням про професії дорослих: Профорієнтацій- 285.на робота в молодших класах // Початкова школа. — 1980. —**№1.** —**С 39-46.** 286.

269. *Сидихмепов В. Я.* Китай: общество и традиции. — М.: Знание,1990.— 64 с. 287.

270. *Симонов П. В., Ершов П. М.* Темперамент. Характер. Личность. —М.: Наука, 1984. 288,

*Скаткип М. Н,* Проблеми современной дидактики. — М.: Пе-дагогика, 1980. — *96* с. 289.

*Скаткип М. Н., Шацкий С. Т.* О всестороннем развитии детей. —М.: Знание, 1977. — 64 с.

*Сюшр О. І.* Педагогічна культура сім'ї, — К., 1984. — 47 с. 290.

*Сковорода Г. С.* Повне зібрання творів: У 2 т. — Т. 2. — К.: На­ук, думка, 1973. — 574 с.

*Сковорода Г. С.* Сад пісень: Вибрані твори / Передмова 291.  
В. В. Яременка. — К.: Веселка, 1983. — 190 с.

*Смирнов К.* Учебная книга сравнительной географии. Европав 292,  
физическом, зтнографическом и политическом отношениях:

Курс гимназический. — СПб., І 865 —■ 206 с.

*Совремешіая* школа в Европе и Америке / Сост. П. Г. Мижу- 293  
ев. — М.: Польза. В. **Антик** и К°, 1912.

*Социальиая* педагогика: Хрестоматия / Сост. М. Д. Горячев. — 294  
Самара: СИУ, 1996. —246 с.

*Социальиая* работа с молодежью / Под общей ред. А. А. Яремен- 295  
ко, И. А. Хохленкова. — К.: Академпресс, 1994. — 104с.

*Спенсер Г.* Основания психологии. Циген Т. Физиологическая 296  
психология в 14 лєкциях: Ассоциативная психология. — М.:

ООО "Изд-во АСТ — ЛТД", 1998. — 560 с. 297

281. *Сталькова И. Л.* Шестеро в доме, не считая собаки // Знание.

Серия "Пед. фак." — 1989. — № 4. — С. 101-191. 298

282. *Стельмахович М. Г,* Застосування ідей української етнопедаго-  
гіки в роботі вчителя початкових класів // Початкова школа. —

1992. — №12. — С. 4-7. 299

*Степаиеико С.* Нові пріоритети нашої школи: Правове вихован­  
ня в початкових класах // Початкова школа. — 1999. — № 1. — 300  
С. 8-10.

*Субтельиий О.* Україна: історія. — К.: Либідь, 1992. — 512 с.

*Сухомлинскип В. О.* Вибрані твори: В 5 т. —Т, 2. — К.: Рад. шк., 1976.— 670 с.

*Сухомлипский В. О.* Павлиська середня школа. Вибрані твори: В 5 т. — Т. 4. — К.: Рад. шк., 1980. — С. 331-393. *Сухомлипский В. А.* Сердце отдаюдетям. — К.: Рад. шк., І975. — 244 с.

*Тальїзипа Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд. МГУ, 1975.— 342 с.

*ТикуповаЛ. И.* Демократизация учебно-воспитательного процес-са в начальном звене обучения // Начальная школа. — 1989. — № 8. — С. 2-7.

*Тихомкров Д. И.* Букварь для совместного обучения письму, русскому и церковнославянскому чтению и счету. — М.: Тип. Т-ва Сьітина, 1905. — 112 с.

*Ткачук Г. П.* Виховання екологічної культури засобами слова // Початкова школа. — 1992. — № 7-8. — С. 39-43. *Ткачук І.* Всесвітня історія християнства (від його повстання до Реформації). — Канада — Луцьк: Книжкова ф-ка "Християн­ське життя", 1999. — 495 с.

*ТобІлевич І. К.* (І. Карпенко-Карий). Чумаки: Комедії на 4 дії. — К.: Мистец., 1950.—78 с.

*Толапой А. Н.* Детство Никитьі: Собрание сочинений: В Ют. — Т. 3. — М.:Худ. лит., 1958. — С. 151-251. *Толсшой Л. Н.* Детство. Отрочество. Юность. — М.; Худ. лит., 1986. —320 с.

*Токар ТІ. С.* Державні символи України: Уроки державності // Розкажіть онуку. — 1998. — № 1. — С. 4-5. *Тоцкип П. С.* Орфография без правил. — М.: Просвещение, **1991.—** 144 с.

*Традиції* фізичної культури в Україні: Збірник наукових статей / За заг. ред. С. В. Кириленко, В. А. Старкова, А. В, Цьося. — К.: Ін-т системних досліджень, 1997. — 248 с. *Трошихии В. А., Вилеиский Ю. Г.* Темперамент... Чтозто? —К.: Наук, думка, 1969. — 124 с.

*Тураее Б. А.* История Древнего Востока / Под ред. В. В. Струве и И. Л. Снегирева. —Т. І.—Л.: ОГИЗ, Социально-зкон. изд-во, 1936. —361с.

*Оксенепко С.* Ділові Ігри й економічна освіта // Початкова щКола. — 1998. — № 11. —С. 45-46.

*Олійник Г. А.* Виразне читання: Основи теорії: Навч. посіб -\_К.: Вищашк., 1995. —207 с.

*Организация* политического информирования младших школь-ников: Методические рекомендации для учащихся педучилищ /Сост. М. М. Заброцкий, Е. Н. Иващенко, Л. И. Кобзарьидр \_\_К., 1987.— 125 с.

*Оржеховська В.* Проблеми превентивного виховання неповно­  
літніх // Початкова школа. — 1998. — №4. — С. 4-6.

*Ослаблєиньш* детям особое внимание: Задачи физ. воспитанияшкольников // Начальная школа. — 1986. — № 5. — С. 48-51.

*Основи* практичної психології: Підруч. / В. Панок, Т. Титарен-ко, Н. Чепелєва та ін. — К.: Либідь, 1997. — 632 с.

*Основи* психології: Підруч. / За заг. ред. О. В. КиричукаВ. А. Роменця. — К.: Либідь, 1997. — 632 с.

*Остєн-Сакеп Д. Е.* Мьісли о воспитании детей и советьі детяммоим, когда Бог благословит их добрьіми .женами и детьми:  
Изд. второе. — М.: Университетская типография (Катков и К°)  
на Страстном бульваре, 1867. — 47 с.

*Очерки* методики народной школьї. — 102 с.

*Очерки* по истории школьї и педагогической мьісли народовСССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред.3. Д. Днепров. — М: Педагогика, 1989. — 480 с.

*Павлютеико Є. М,* ПорофесІйна орієнтація молодших школя­рів // Початкова школа. — 1989. — № 2. — С. 42^7.

*Пальченко И. Г.* Методика бьістрого чтения // Русский язьік илитература в ередних учебньїх заведеннях Украиньї, — 1991. —  
№ 4. — С. 33-47.

*Пастухов В. П.* Праця — основа всебічного розвитку особи //  
Початкова школа. — 1986. — № 1. — С. 9-16.

*Паульсон И.* Методика грамотьі по историческим и теоретичес-ким данньш: В 2 ч. — СПб., 1887. — 441 с. (с приложениями).

Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под редЮ. К. Бабанского. — М.: Просвещепие, 1983. — 608 с.

*Педагогичесшй* поиск / Сост. И. Н. Бажепова. — М.: Педагоги-ка, 1988.—472 с.

*Перетятько Т.* Культура міжнаціональних відносин у початко­вій школі // Початкова школа. — 1997. — № 4. — С. 54-55.

*Песталоцци И. Г.* Избранньїе педагогические произведения:В 3 т. / Под ред. М. Ф. Шабаевой. — Т. 1. —М.: Просвещение,1961. —720 с.

*Песталоцци И. Г.* Избранньїе педагогические произведения:В 3 т. / Под ред. М. Ф. Шабаевой. — Т. 2. — М.: Просвещепие,1963. —621с.

*Песталоцци И. Г.* Избранньїе педагогические произведения:В 3 т. / Под ред. М. Ф. Шабаевой. — Т. 3. — М.: Просвещение,1965. — 635 с.

[ 202. *Підлужна Г.* Екологічне виховання на уроках позакласного читан­ня у 3-4 класах // Початкова школа. — 1997. — № 12. — С. 45-50.

*Пирогов В. И., Гтршов А. И,* Идейно-политическое воспитаниемладших школьников во внекласеной работе: Пособие для учи­теля. — М.: Педагогика, 1987. — 94 с.

*Пискунов А. И.* Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М.: Просвещение, 1971. — 560 с.

І 205. *Плахотпик Т.* Музично-пісенне виховання в сім'ї як засіб форму­вання аціональної свідомості // Початкова школа. — 1997. — № 12. — С. 35-38.

*Побірченко Н. А.* Інтеграція економічних знань у початковихкласах // Початкова школа. — 1999. — № 7, 10-12. — С. 22-24,  
39-40,6-8, 10-12.

*Побірченко Н., Попичепко С.* Диплом для гувернантки // Освіта. —  
2000. — № 44 (4-11 жовтня). — С. 3.

*Поварова И. М.* Продлить жизнь учебникам: О воспитании бе-режливости у младших школьников // Начальная школа. —1981. — №10. — С. 20-23.

*Полное* собрание творений Св. Иоанна Златоуста: В 12 т. —Т. І. — М.: Православная кн., 1991. — 399 с.

*Пометун О.* Вивчення історії в початковій школі як основа Інайважливіший засіб виховання духовності, національної свідо­мості та розвитку мислення молодших школярів // Історія вшколах України. — 1996. — № 2. — С. 15-18.

*Попімаїіська Т. І.* Основи дошкільної педагогіки: Навч. посіб. —К.: Абрис, 1998.— 448 с.

*Проблеми* виховання в дитячих будинках сімейного типу: Збіпник М-ва освіти України / Упоряд. М. М. Василькова. — {г ■ІЗМН, 1997.— 144 с.

*Программьі* УШ-го педагогического класса женских гимназийКиевского **учебного** округа, одобренньїе попечительским сове-том на заседании 13 июня 1911 года. — К.: Типография Т-ваИ. Н. Кушнерєв и К°, 1911. — 56 с.

*Программьі* для домашнего приготовлений к зкзаменам за курс5 класса 2 Киевского Жепского Училища духовного ведомствав 1915-16 уч. г. — К.: Скоропечатня І. Шенфельда. — 6 с.

*Про становище* молоді в Україні (за підсумками 1997 року). Що­  
річна доповідь Президенту України Верховній раді України  
Кабінету Міністрів України. — К.: НВФ "Студцентр" / НІКА-  
Центр, 1988.— 148 с.

*Пругавип А. С.* Законьї и справочньїе сведения по начальномународному образованию. — СПб.: Изд-е товарищества "06-  
щественная польза", 1904. — 1095 с.

*Пушкин А, С.* Капитанская дочка // Сочинения: В 3 т. — Т. 3. —  
М.: Худож. лит., 1962. — С. 397-500.

*Разрьівая* круг сиротства: полвека детских деревень. БеседовалиЛ. Осипова с президентом Российского комитета "Детских дере­  
вень — 803" Еленой Сергеевной Брусковой // Семья и школа. —  
1999. —№5-6. — С. 24-26.

*Реабілітаційна* педагогіка на рубежі XXI століття: Наук.-метод,  
збірник: У 2 ч. / Ред. рада В. М. Доній, Г. М. Несен, І. Г. Єрма-  
ков та ін. — Ч. 1. — К.: ІЗМН, 1998. — 320 с.

*Рьібакин А. Т.* Воспитание культури труда у младших школьни-ков // Начальная школа. — 1986. — № І. — С. 9-16.

*Різник Л. М.* Екологічне виховання за народними традиціями//Початкова школа. — 1995. — № 7. — С. 20-26.

*Робота* з клієнтами соціальних служб / Упорядник 3. Г. Зайце­ва — К.: Етносфера, 1994. — 118 с.

*Родитєлям* и молодоженам: доктор Добсон отвечает на вашивопросьі. — М.: Центр общественньїх ценностей, 1991. — 575 с.

*Родпиков В.* Очерки истории русской педагогии. — К.: Ти­пография Императорского Университета Св. Владимира АкцО-ва печ. и издат. дела Н. Т. Корчак-Новицкого, 1909. — 119 с.

*Розепвассер В. Б.* Беседьі об искусстве: Пособие для учителей на-чальньїх классов. — М.: Просвещение, 1997. — 183 с.

250

*Рубинштейн С. Л.* Бьітие и сознание: О месте психического во  
всеобщей взаимосвязи материального мира. — М.: Изд-во АН  
СССР, 1957.— 328 с.

*Рубинштейн С. Л,* Проблеми общей психологии. — 2-е изд. —М.: Педагогика, 1976. — 416 с.

*Рудчепко К. А.* Виховання бережливості на уроках і в позаурочний час // Початкова школа. — 1984. — № 1. — С. 59-60.

*Рукавишников Г.* Воспитание даровитого ребенка. —СПб. и М.:Изд. Т-ва М. О. Вольф. — 1883. — 17 с.

*Рукавишииков Г.* Воспитание капризньїх детей. — Изд. 2-е. —СПб. и М.: Изд. Т-ва М. О. Вольф. — 1883. — 16 с.

*РуссоЖ.-Ж.* Педагогическиесочинения: В 2т. — Т. 1. — М.: Пе­дагогика, 3981. — 653 с.

*Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения: В 2 т. — Т. 2. — М.: Пе­дагогика, 1981. — 334 с.

*Руссо Ж.-Ж.* Избранньїе сочинения: В 3 т. — Т. 2. — М.: Гос.изд-во худож. лит., 1961. — 768 с.

*Рябцева С. Л.* Дети восьмидесятих: Дневник учителя. — М.: Пе­дагогика, 1989. —240 с.

*Саеельсва С. С.* Методичні рекомендації з питань економічноговиховання молодших школярів // Початкова школа. —- 1994. —№ 11. — С. 34-38.

*Салієико В. С.* Екологічне виховання шестиліток при ознайом­ленні з рослинами // Початкова школа. — 1990. — № 3. —С. 42-45.

*Самойлович И.* Домашнєє воспитание. — К., 1902. — 12 с.

*Сашшков С. В.* Двадцать веков христианства: Учеб. пособиев 2 т. — Т. 1. — Одесса — СПб.: Изд-во ОБС "Богомьіслие",2001. —704 с.

*Сарапулова Є. Г.* Весняні народні Ігри як засіб виховання в дітейі молоді національної самосвідомості // Фізичне виховання вшколі. ~- 1998. — № 1. — С. 27-30.

*Сарапулова Є. Г.* Виховання обдарованої дитини // Початковашкола. — 2000. — № 2. — С. 3-4.

*Сарапулова Є. Г.* Дитина вередує. Чому?//Дошкільне вихован­ня. —'2001. — № 2. — С. 8-9.

*Сарапулова С. Г.* Задоволення потреби дітей в руховій активнос­ті восени // Фізичне виховання в школі. — 2000. — № 3. —  
С. 30-31.

*Узнадзе Д. М.* Психологические исследования. — М.: Наука1966.—451 с.

*Украииская* советская знциклопедия / О. К. Антонов, Б. М. Ба-бий и др. — Т. 3. — К.: Гл. ред. УСЗ, 1980. — 544 с.

*Украииский* советский знциклопедический словарь: В 3 т. / Ред-кол.: А. В. Кудрицкий (отв. ред.) **и** др. — К.: Гдав. ред. УСЗ  
1988. — Т. 1. —756 с.

*Українська* культура: Лекції за ред. Дмитра Антоновича / Упор.С. В. Ульяновська. — К.: Либідь, 1993. — 592 с.

*Ухтомский А. А.* Собрание сочинений. — Т.-1. Учение о доминанте. — Л.: Изд. ЛГУ им. А. А. **Жданова,** 1950.— 329 с.

*Ушішскип К. Д.* Собрание сочинений. — Т. 2. — М.-Л.: АПН РСФСР, 3848.— 656 с.

*Ушииский К. Д.* Собрание сочинений. —Т. 6. — М.-Л,; АПНРСФСР, 1849.— 447 с.

*Ушииский К. Д.* Собрание сочинений. — Т. 8. — М.-Л.; АПНРСФСР, 1850.—776 с.

*Фальборк Г., Чарполускип В.* Испьітание на звання... Системати-ческий свод законов, распоряжений, правил, инструкций, прог-рамм и справочньїх сведении для зкзаменаторов и подвергающихся испьітаниям во всех **учебньїх** округах. — СПб.: Типо-литография Б. М. Вольфа, 1906. — 244 с.

*Федореико И. Т.* Подготовка учащихся к усвоению знаний. —  
К.:Рад. шк., 1980.— 94 с.

*Фіцула М. М.* Педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищ. пед. зак­ладів освіти. — К.: Академія, 2001. — 528 с.

*Флеров В.* Новьій русский букварь для обучения чтению и письму. Применительно к "Новому способу обучения слиянию звуков" того же автора. — 16-еиздание. — М.: Гутзац, 1913. — 76 с.

*Фонвшин Д. И.* Недоросль: Комедия в 5-ти действиях. — М.:  
Гослитиздат, 1958. — 130 с.

*Холомкина А. И.* И снова о хлебе...: О воспитании у младших школьников бережного отношения к хлебу // Начальная школа. —  
1982. —№2. —С. 23-24.

*Хомич Л. О.* Розвиток наукового світогляду молодших школя­рів//Початкова школа. — 1991. — № 11. —С 6-8.

*Хороший* тон: Сборник правил **и** советов на все случаи жизни, общественной и семейной (СПб.: Изд. Германа Гоппе, 1881). —М.: Советский писатель, 1991. — 544с.

*Чериявская И. С.* Зстетическое воспитание школьников и культура слова: Уроки внеклассного чтения в **начальний** школе. —М.: Просвещение, 1982. — 112с.

*Шаталов В. Ф.* Куда-и как исчезли тройки: Из опьіта работьі школ г. Донецка. — М.: Педагогика, 1979. — 136 с.

***Шаталов*** *В. Ф.* Точка опорн. — М.; Педагогика, 1987. — 160 с.

*Шелмшшвский С,* Руководство к русской азбуке. Составлепной для сельских школ. — Варшава: Тип. С. Оргельбранда сьшовей, ■ 1875.— 86 с.

321. *Щербакова К. Й., Григоренко Г. 1.* У сім'ї росте дитина. — К.: Ос­  
віта, 1995.— 240 с.

322. *Щербо А. Б., ДжолаД. М,* Естетичне виховання учнів у початкових класах. — К.; Рад. шк., 1969. — 235 с.

*Якимаиская И. С.* Развивающее обучение. — М.: Педагогика, 1979.™ 144 с.

*Якобсон С. Г., Прусе И. В.* Последняя победа Буратино. — М.:  
Знание, 1983.— 96 с.

*Ястребцєв.* О системе наук, **приличньїх** в наше время детям, наз-  
начаемьім к образованнейшему классу общества. — **Издание**второе, умноженное **и** переработанное. — М.: **Университетская**типография, 1833.

*Вескег )¥., Сгееп IV., Козеп 8.* КезеагсК оп Ьі§Ь зспооі есопотіс **е4ц-**саїіоп. Іоигпаі ог Есопотіс ЕйисаСіоп 21 (Зиштег): 231-45. — 1990.

*Вег$ег С.* Макіп§ ир уоиг тіпсі аЬоиі сіги§5. — И.У.:  
1988.— 90 р.

*Сгатескі К.* РхусЬоіо^іа за^одо^е^о гогшоіи озоЬошозсі:

сі — т1осІ2Іе2у — догозіусЬ. — Кгако^: **Ітриіз,** 1998. — 396 з.

*ЕізепИаиег-Нагіищ С.* Оіе Зкиагіоп **ипуегНеігаіеіег** Миііег іп сіег  
**ВЯО** ипіег Ьезопсіегег Вегиск — **5ІсЬіі§ип§** іп Неіпеп іеЬепсіег  
тіпсіег — ]аЬгі§ег МиПег. Оізз. Оіеззеп., 1972. — 270 з.

***РгаШзеп А. N.* Но\* сгііИгеп Іеагп:** Ап есіисаііоп рзусііоіо^у. —  
N.У. **ей: Мсеге\у-Ні!1,** 1957. — 516 р.

*СипіНег К.-Н.* 2и еіпідеп РгоЬіетеп сіег гаогаіізспеп ЕггіеЬипсі с!ег  
5сЬи1іи§епа. — В., 1982. — 41 з.

*Ноккатр К.* КгШзспе Рзуспо1о§іе ипд рЬапотепо1о§ізсЬе  
Рзуспоіо^іе: Пег *У/е%* сіег КгіїісЬеп Рзуспоіо^іе гиг 8иЬ]екідуі №Із-  
зепзсЬаГі// Рогит **КгііізсЬе** РзусЬо1о§іе. 1984. — Всі. 14.

*КоНїег А.* Шег сіаз зогіаіе АпзеЬеп уоп ЬекгЬегикоп.  
Мипзіег, 1967. — 142 з.

ЗМІСТ

**Генезис і розвиток гувернерства як** системи **формування самобутньої особистості**

Виникнення і тенденції розвитку гувернерства від найдавніших часів існування людства до епохи середньовіччя 6

Характеристика гувернерства від Ренесансу до XVIII століття 20

Розвиток гувернерства у XIX столітті 32

Функціонування гуверперства у XX — на початку XXI століття 58

*до розділу* 84

**Пріоритетні гувернерські методики й теорії виховання дитини в домашніх умовах**

Реалізація ідеї всебічного розвитку особистості в гувернерських виховних системах

ХУІ-ХУШ століть 87

Вирішення проблеми формування особистості в теорії і практиці домашнього виховання у Європі в XIX —■ на початку XX століття 107

Індивідуальне виховання як керівництво процесом розвитку особистості в Російській Імперії XIX — початку XX століття 119

Стратегічні напрями й методики індивідуального виховання у XX — на початку XXI століття 136

*до розділ)*' 168

*Розділ 3.* **Прогресивні підходи в теорії і практиці індивідуального домашнього навчання**

3.1. Суть методик Індивідуального навчання у XVI — XVIII століттях 172

3.2. Висвітлення методичних підходів навчання в домашніх умовах у працях

провідних європейських педагогів XIX — початку XX століття 185

3.3. Процес оволодіння знаннями І розумовий розвиток дитини в системі домашнього навчання Російської Імперії XIX — початку XX століття 198

3.4. Нові індивідуалізовані дидактичні підходи в педагогічній теорії й практиці

XX — початку XXI століття .218

*Висновки до розділу*  . 226

*Висновки*  231

*Список використаної та рекомендованої літератури* 236