

Нарешті, А. Маслоу вважав, що система цінностей “людини самоактуалізації” відрізняє її від інших людей більшою гуманністю.

Підкріплюючи цю думку, у своїй автобіографії П. Сорокін писав: “Що б не трапилося, я знаю тепер три речі, які залишаться в моїй пам’яті і серці на завжди. Життя, навіть найважче, це найдорогоцінніший скарб у світі. Виконання покликання – інший скарб, що робить життя щасливим, і дає душі сили не зраджувати своїм ідеалам. Третя річ, яку я пізнав, полягає в тому, що жорстокість, ненависть та несправедливість не можуть і ніколи не зможуть створити нічого вічного, ні в інтелектуальному, ні в етичному, ні в матеріальному відношенні” [13].

Висновки. Отже, ми бачимо, що у фактах життя педагогів, яким вдалося повністю реалізувати професійний потенціал, можна знайти свою внутрішню логіку, закономірність, згрупувати їх за рівнем схожості та відмінності на основі експлікованих А. Маслоу характеристик того ідеального об’єкта, який він назвав “людиною самоактуалізації”. Це означає, що завдяки характеристикам гіпотетичної “людини самоактуалізації”, ми отримуємо теоретичний фундамент для операціоналізації культури професійної самореалізації педагогів. А якщо так, то для діагностування культури професійної самореалізації педагогів можна використовувати методики, в основу яких покладено експліковані А. Маслоу характеристики “людини самоактуалізації”.

Література

1. Ковалинский М.И. Житие Григория Сковороды / М.И. Ковалинский // Лит.-науч. прил. к “Харьковскому календарю” на 1894 г. ; под ред. В.В. Иванова. – Х., 1894. – Вып. 8. – С. 1–40.
2. Коменский Я.А. Материнская школа : пер. с лат. Д.Н. Королькова / Я.А. Коменский ; ред. и вступ. стат. А.А. Красновского. – М. : Гос. учебно-педагогическое изд. мин. просвещения РСФСР, 1947. – 104 с.
3. Лукинов И.И. Автобиография как отражение альтруистической трансформации Питирима Сорокина / И.И. Лукинов // Возвращение Питирима Сорокина: Материалы Международного научного симпозиума, посвященного 110-летию со дня рождения Питирима Александровича Сорокина / под ред. Ю.В. Яковца. – М. : Московский общественный научный фонд ; МФК, 2000. – С. 97–107.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – Харьков : Прапор, 1979. – 630 с.
5. Маслоу А. На подступах к психологии бытия : пер. с англ. / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. Райгородский Д.Я. Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара : Бахрах, 1996. – 480 с.
8. Сковорода Г.С. Дружеский разговор о душевном мире / Г.С. Сковорода. – К. : Наукова думка, 1983. – 276 с.
9. Сковорода Г.С. Твори в 2-х т. / Г.С. Сковорода ; ред. Білецький та ін. – К. : АН УРСР, 1961. – Т. 1. – 545 с.
10. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество: пер. с англ / П.А. Сорокин ; общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
11. Сорокин С.П. Семейная жизнь с Питиримом Сорокиным / С.П. Сорокин // Возвращение Питирима Сорокина. Материалы Международного научного симпозиума, пос-

вященного 110-літтю со дня рождення Пителима Александровича Сорокина / под ред. Ю.В. Яковца. – М. : Московский общественный научный фонд ; МФК, 2000. – С. 35–61.

12. Фейдимен Д. Абрахам Маслоу и психология самоактуализации / Д. Фейдимен, Р. Фрейгер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/feidiO1/index.htm>.

13. Sorokin P.A. A long journey; the autobiography of Pitirim A. Sorokin. – New Haven, Conn., College and University Press, 1963. – 197 p.

МАЗУРІК О.О., ФУКЛЄВА Г.О.

ДІАЛОГ ЯК СПОСІБ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕДАГОГІЦІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сьогодні діалог як спосіб взаємодії пронизує всі сфери освіти. Приходить до розуміння його доцільності й педагогіка початкової освіти, але тут цей процес відбувається повільніше, конфліктніше, ніж в інших галузях. Це зумовлено історичними причинами: за дитиною сучасного дошкільного й молодшого шкільного віку найпізніше було визнано право вважатися особистістю на рівні з іншими віками.

Безсумнівно, дослідників сьогодні хвилює питання: як саме склалися передумови особистісного підходу до дитини, які стадії пройшла педагогіка на шляху до нього. Тому осмислення часто відбувається саме із цього погляду, відзначаються ті риси того чи іншого періоду, які можуть свідчити хоча б про наближення до гуманістичної парадигми, у рамках якої можливе виникнення діалогу. Спроби розв'язання зазначеної проблеми відображено в наукових розвідках А. Арушанової, Т. Алієвої, Н. Дурової, А. Єгорової, Л. Модзалевського, Л. Парамонової, В. Прянікової, З. Равкіна.

На жаль, до цього часу в науково-педагогічній літературі мало уваги приділяли підготовці майбутніх учителів іноземної мови до діалогу з учнями молодшого шкільного віку. Ми впевнені, що діяльність учителя та учня початкових класів має бути побудована саме на діалогічній взаємодії.

Необхідно зрозуміти, як дошкільна педагогіка підійшла до поняття діалогу й у чому, на її думку, він повинен полягати.

Мета статті – простежити зміну сприйняття феномену дитинства в історії та проаналізувати погляди сучасної науки на цей процес.

Історію педагогіки традиційно розглядають, починаючи з первіснообщинного ладу, причому з акцентом на певну специфіку виховання: праця на рівні з дорослими членами племені, раннє покладання відповідальності за молодших тощо. Деякі автори (В. Прянікова, З. Равкін) говорять про так звану “природну педагогіку”, відзначаючи повну гармонію взаємин дитини, дорослого й навколишнього світу, побічно натякаючи на схожість із тим самим діалогом, що намагаються побудувати вихователі сьогодні. Насправді, на думку А. Єгорової, тут недоречно говорити навіть про передумови виникнення діалогу: по-перше, були відсутні його суб'єкти, тому що поняття “дитина” не виділяли, дитинство було не світом, а особливим станом, що проходив природним шляхом. Гармонія була не чим іншим, як просто відсутністю специфічної дитячої субкультури. Діти розвивалися не заради самореалізації, а для

продовження життя племені в цілому; про особистісний підхід, зрозуміло, не було й мови. Повне “взаєморозуміння” на тлі відсутності свідомо поставлених педагогічних цілей і завдань може виглядати заманливо, але воно є лише наслідком того, що перед молодшими членами племені не стояла проблема вибору (яка є ключовою для діалогу), їхнє мислення й поведінка визначені, закріплені звичаєм і табу – звідси й “безконфліктність” процесу виховання.

Таким чином, проведення паралелей із сьогоdnішніми напрямками вирішення проблеми діалогу на основі “природної педагогіки” навряд чи виправдано, передумови діалогу виникли значно пізніше.

Щодо античності, яка є наступним часовим періодом у розвитку історії педагогічної думки, то тут найчастіше розглядали педагогічні системи, запропоновані найвідомішими філософами, зокрема, Платоном. Деякі підручники (особливо радянського періоду) докладно описують запропоновану ним у діалозі “Держава” модель виховання. Вчені вважають, що саме тоді в європейській традиції створено теорію навчання, педагогіка як наука про людину і його розвиток. У деяких посібниках трохи обминається увагою загальний контекст системи Платона, мета сконструйованого ним суспільства, мала зовсім не гуманістичну спрямованість, а впливала з усього попереднього навчання (про ідеї). Платона хвилює не самореалізація кожного, а відповідність тому чи іншому з трьох класів, звідси й надто докладно розписана система контролю після кожного етапу навчання дитини. Дитинство тут виступає як об’єкт впливу системи, розвиток становить не мету педагогіки, а проблемну ситуацію (тобто ситуацію невизначеності), тому що неясно, що з дитини вийде, чи правильно буде визначено його місце. Характерна перевага суспільного виховання сімейному (перше легше контролювати), педагогічне мислення все ще перебуває в рамках антитези “свій-чужий”, особистість дитини й дитинство не є цінністю.

У середньовіччі ситуація майже не змінювалася. Для цього періоду характерний швидкий розвиток наук і системи освіти, підвищення його рівня, але ставлення до дитини як до учасника цього процесу залишається, по суті, на одному рівні – майбутній дорослий; панує несвідоме бажання так чи інакше скоротити період дитинства. Із суб’єктивної позиції дитину як мислячу істоту практично не сприймають – її мислення розглядають лише з погляду здатності до навчання, у цілому ж дитинство не є в культурі того часу хоч скільки-небудь значущим моментом.

Відродження істотно змінило ставлення до багатьох речей, до освіти й виховання в тому числі, величезний крок уперед робить дидактика, відбувається осмислення ідеї про необхідність загального навчання (Я. Коменський), але все-таки ситуація зі сприйняттям дитинства, з визнанням особистості в дитині змінюється не так сильно. Приблизно такою ж залишається картина й у Новий час – удосконалюються лише окремі теорії навчання.

Зміни все ж таки відбувалися: симптомом цього було відображення образу дитини в мистецтві. У живописі цей процес проходить кілька стадій – від фонового зображення (у вигляді ангелів або херувимів), через розкриття теми “дитина – маленький дорослий” у період класицизму, до сентименталізму (дитина – гарна іграшка) і романтизму, де дитина дійсно одержує свою індивідуальність, що теж є як би відбиттям того, що трапляється у світі дорослих. У літературі ди-

тинство також спочатку зображують лише тому, що діти взагалі існують, але поступово образ дитини займає дедалі більше місце, вікова планка пробудження свідомості й особистості знижується і, нарешті, у ХІХ ст. набувають поширення твори, у яких дитина відіграє головну роль. Кульмінаційним моментом можна вважати роман російського письменника С. Аксакова “Дитячі роки Багрова-онука”, головною метою якого є не зображення російської природи, як іноді вважають, а проголошення індивідуального “Я”, починаючи буквально з трьох років. Автор аналізує різні думки й стани дитини, анітрохи не соромлячись їхньої дитячості, спонукаючи дорослих цінувати подібні прояви й знаходити в них зміст і значення, демонструючи не меншу порівняно з дорослими емоційну чутливість і сприйнятливність дитинства. Подібні здобутки символізували наближення гуманістичної парадигми виховання, що почала формуватися до кінця ХІХ ст., як у Європі, так і в Росії. М. Богуславський у своїй статті “Генезис гуманістичної парадигми освіти в Росії” зазначає, що тільки до ХХ ст. розвиток суспільства досягнув такого рівня, коли постала необхідність справжнього, не обмеженого ідеологічними рамками окремих держав, розвитку особистості. Саме тоді починаються пошуки способів виховання не слухняної, а, навпроти, ініціативної особистості – не скутої упередженнями й заборонами, здатної до критичної оцінки навколишнього світу. З економічного погляду, необхідна була поява індивіда, здатного працювати продуктивно, тобто свідомо, без примушування й, більше того, з елементами творчості для забезпечення постійного розвитку нових технологій. Відбувається поступове відділення “справжньої” моральності від релігії й ідеології. Таким чином, свобода вибору, творчість, високий ступінь самосвідомості стали символами гуманістичної парадигми виховання. М. Богуславський формулює основні принципи нової системи (яка тоді ще була представлена тільки в теорії): “самотворчості” (віра в те, що, нарешті, настав час “дозволити дитині доходити до всього самій”), захоплення духовною красою дитини, відсутність примушування (не тільки тілесного, але й будь-якого взагалі) [3, с. 67]. Діячі в галузі педагогіки того часу вважали, що душа дитини відкрита добру й знанню, а діяльність вихователя зводиться лише “до створення відповідних умов”. Багатовіковому придушенню протиставляли проголошення безмежної волі розвитку, виникло кілька напрямів “вільно-гуманістичної педагогіки”: соціальний (С. Шацький), духовний (К. Вентцель) та ін.

М. Богуславський також відзначає важливу річ: майже всі педагоги-гуманісти були впевнені, що ХХ ст. має бути “педагогічним”, а поняття “дитинство” й “дитина” стануть центральними, визначать весь розвиток суспільства в цілому.

Пророцтво справдилось: протягом усього століття не тільки прискорено розвиваються педагогічні технології, але й відбувалося формування збірного образу дитинства як “найважливішого” в підсвідомості суспільства (чого ніколи раніше не було). Дитинство міцно займає місце в літературі, його активний спосіб буття часто протиставляють повсякденній свідомості дорослих, і дитина вперше в історії виходить із порівняння переможцем, вона стає символом пошуку й розвитку, дитячі риси відокремлюються від поняття дитинства й займають певне місце в культурі. Остаточо визнають наявність специфічної дитячої субкультури, що є самостійною цінністю.

Проте гуманістичну педагогіку ще не вважають справді особистісною, вона не породжує діалогу. Треба сказати, що в курсах історії педагогічної думки й у деяких сучасних посібниках її фактично ототожнюють з діалогом. Насправді, це не зовсім правильно. Гуманістична педагогіка лише створює передумову (правда, дуже важливу) для майбутнього діалогу; визначивши й затвердивши в правах другого його учасника – дитину (образ учителя склався раніше), вона довела, що менший (порівняно з вихователем) досвід не є перешкодою для рівноправного спілкування. Діалог же є іншою, більш складною формою взаємодії. В. Слущкий у статті “Філософія освіти Мартіна Бубера” [6, с. 95] підкреслює, що М. Бубер критикував визначення виховання як простого розвитку творчих сил (нехай навіть і в рамках особистісного підходу). Творчі здатності й самореалізація не можуть подарувати головного – спілкування, відповідальності, відкриття Іншого. М. Бубер критикує педагогіку за применшення ролі вчителя (яке відбулося знову ж з історичного нігілізму). Багато в чому думка М. Бубера суперечить сучасним педагогічним ідеям, у сьогodнішній педагогіці початкової школи саме, навпаки, спостерігається відчуження вихователя від дитини, підміна живого спілкування “розвивальним середовищем” або заздалегідь спланованими ігровими заняттями. Типовим для сьогodнішніх педагогічних публікацій можна вважати заголовок: “Чи виберемо ми свободу дітей?”, у яких ідеться про необхідність беззастережного “визнання права дитини на власну долю”. Цей заклик у душі гуманістичної парадигми не можна сприймати серйозно, його значення просто неясно. На тлі “звільнення” дитини образ педагога стає чимось другорядним, підмінюючись різноманітними альтернативними педагогіками й методиками.

Як же має бути побудований діалог вчителя іноземної мови з учнями початкової школи? Сам М. Бубер вважав необхідною умовою довіру, особливе емоційне ставлення до вихователя, здійснення виховання як “таїнства”. Сьогodні процес діалогу визначають як взаємний розвиток усіх його учасників, попередження (замість покарання), практичну взаємодію [7, с. 72]. Основним напрямом діалогу з початківцем проголошують виховання толерантності (у широкому значенні цього слова – як терпимості у відносинах із соціумом і різними культурами). У кожному випадку дві особистості самі по собі не становлять діалогу. Необхідний зміст: у педагогіці (особливо початкової школи) змістом є різноманіття навколишнього світу, систематизоване в рамках тієї або іншої методики. Діалогічна взаємодія вчителя іноземної мови та учня початкових класів сьогodні має бути побудована за такою схемою: особистість дитини, що вступає через педагога-посередника у відносини з культурою й суспільством. Взагалі тему посередництва активно розвиває Б. Ельконін.

Висновки. Отже, лише на початку ХХ ст. склалися передумови особистісного підходу до дитини. Викладачу, вчителю треба не примушувати, а заохочувати учня молодшого шкільного віку до взаємодії. Оскільки діалог як розуміння іншого стає способом буття людства, його слід вважати природною формою взаємодії з дитиною, яка почала навчання.

Отже, питання діалогу як способу взаємодії між майбутніми вчителями іноземної мови та учнями початкових класів – це актуальна науково-педагогічна проблема. Тому видається доцільним дослідження готовності майбутніх учителів іноземної мови до діалогічної взаємодії з учнями початкових класів.

Література

1. Аксаков С.Т. Детские годы Багрова – внука, служащие продолжением семейной хроники / С.Т. Аксаков. – М. : Сов. Россия, – 1984. – 248 с.
2. Арушанова А.Г. Истоки диалога / А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Е.С. Рычагва // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 1. – С. 53.
3. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в России на рубеже XIX и XX веков / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63–70.
4. Егорова А.Е. Диалог в образовании / А.Е. Егорова // Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”. – СПб. : Санкт-Петербургское общество, 2002. – Вып. 22.
5. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней / Л.Н. Модзалевский. – СПб. : Алетейя, 2000. – 429 с.
6. Слуцкий В.И. Философия образования Мартина Бубера / В.И. Слуцкий // Педагогика. – М., 2000. – № 8. – С. 94–99.
7. Парамонова Л.А. Дошкольник в мире диалога: воспитание толерантности / Л.А. Парамонова, Т.И. Алиева, А.Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 5. – С. 70–73.
8. Пряникова В.Г. История педагогики : учеб. пособ. / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. – М., 1995.
9. Шевченко Г.П. Словник-хрестоматія педагогічних понять : навч. посіб. для студентів, аспірантів, викладачів / Г.П. Шевченко та ін. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2004. – 272 с.

МАМАЄВА О.А.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Важливим завданням підготовки майбутніх учителів у педагогічному ВНЗ є забезпечення високого рівня пізнавальної активності, самостійності мислення та творчого пошуку в кожного студента, а також закріплення цих якостей як особливостей його особистості.

Мета статті – висвітлити на основі аналізу наукових досліджень сутність поняття пізнавальної активності майбутніх учителів та особливості її формування.

Філософські та психологічні наукові дослідження свідчать, що провідною рисою людини є активність. С. Гончаренко звертає увагу на інтегративний характер цієї провідної риси людини: “Активність особистості – здатність людини до свідомої трудової й соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самого себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури. Активність особистості виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні...” [2].

К. Альбуханова-Славська зазначає, що поняття “активність” більш широке, ніж “діяльність”, адже перша виявляється і в пізнанні, і в спілкуванні, і в життєвому шляху в цілому.

Поглиблює такий підхід В.З. Коган: “На рівні аналізу людини не взагалі, а особистості як суб’єкта конкретної соціальної діяльності поняття “активність” уже не тотожне поняттю “діяльність” і виступає як самостійна категорія, що відображає кількісно-якісний бік діяльності особистості” [3].

В.І. Лозова вважає, що такі підходи все ж не вичерпують сутності активності, тому що остання характеризує не тільки діяльність суб’єкта, а й став-