

11. Общество русскихъ академикомъ в Черновцах // Буковинський альманах. – Чернівці, 1885. – С.12.
12. Предписание попечителю Киевского учебного округа о принятии мер по борьбе со студенческими кружками и объединениями в университете. – Центральный державный історичний архів України (ЦДІА України). – Ф.707. – Оп.261. – Спр.3. – Арк.6-7.
13. Сімович В. Розвиток студентського життя в Чернівцях. – Львів, 1908. – 175 с.
14. Сообщение попечителя Киевского учебного округа Киевскому генерал-губернатору об открытии в Киеве воскресной школы, 1859. – ЦДІА України. – Ф.442. – Оп.809. – Спр.179. – Арк.2.
15. Стефаник В. Про ясне минуле. – Краків, 1931. – С.9, 27.
16. Субтельний О. Україна: історія. – К.: Либідь, 1991. – С.35.
17. Черкасова С.О. Просвітницько-педагогічна діяльність студентських громадських організацій університетів України (др. пол. XIX – поч. XX ст.): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 2001. – С.67.
18. Шах С. Львів – місто моєї молодості. – Мюнхен, 1956. – С.72.

УДК 373. 036

І.В. Гриценко

МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто проблеми соціалізації молодших школярів через художнє спілкування з творами мистецтва. Розкрито актуальність проблеми, що розглядається, наведено рекомендації щодо організації навчання та виховання молодших школярів у процесі викладання дисциплін естетичного циклу.

The problems of socialization of primary school children through artistic communication with masterpieces are explored in the article. The actuality of the problem is shown, the recommendations about organization of studying and up-bringing primary school children during the process of studying aesthetic disciplines are given.

Методика викладання кожної навчальної дисципліни у початкових класах має свої особливості. Специфічній підготовки потребують дисципліни гуманітарно-естетичного циклу – література, музика, образотворче мистецтво, художня праця. До тих пір, поки ми будемо розуміти мистецтво як простий засіб передачі інформації, передачі знань – про природу, суспільство, людину – ми не зможемо зрозуміти дійсної могутності мистецтва і використати її.

Метою нашої статті є аналіз дослідження в художнього спілкування з творами мистецтва як засобу соціалізації молодших школярів.

Як доводять учені [1, 3, 6, 7], сила мистецтва в тому, що воно входить у сферу спілкування людей, доповнюючи в ній реальне спілкування реальних індивідуумів. Сфера реального спілкування при всій його дійсності обмежена у кожній людини емпірично, а сфера художнього спілкування безмежна: через це коли ми використовуємо мистецтво в прямому призначенні, то величні цінності культури, які ним накопичені, стають цінностями кожного.

Психолог Г.Тарасов [6] визначив художнє спілкування як особливий якісний рівень творів мистецтва, який характеризується пізнанням і розумінням суб'єкта змісту своєрідно відображеного в художній формі психологічного життя іншої людини. Головне завдання сприймаючого полягає в тому, щоб через проникнення в інтонаційно-образну сферу твору визначити суть змісту, виявити позицію автора, його оцінку, відношення до змісту, загальнозначиме і особистісне в емоційно-смысловій сфері твору.

Традиції сучасної школи визначилися в епоху європейської освіти, як підлегла мета навчання наукам. Це визначило стиль мислення, логіку, структуру навчальних предметів.

Коли говорять: “Школа повинна вчити мислити”, то мається на увазі саме науково-теоретичне мислення. Тенденція бачити в науково-теоретичному відношенні до світу загальнолюдські відношення має місце і у школі. Зміст і спосіб мислення цілком органічні в тому вигляді, в якому їх подає природа, незаперечно проектується в змісті та способі подачі навчального предмету.

У теоретичній літературі понятійно-категоріальне і художнє пізнання ототожнюються. Більшість педагогів і психологів намагаються в своїй роботі мислити і діяти науково. Але вони не завжди усвідомлюють, по-перше, можливості і межі наукового мислення як особливої форми, по-друге, історичної ситуації панування наукових відносин і наукового мислення в сучасну епоху.

Наука бачить світ як систему відношення речей, з їх речової сторони, як чистий об’єкт без суб’єкту. Її мета – усунути із результату пізнання все суб’єктивне, “очистити” набуті знання від суб’єктивності.

Виникає уявлення, що наукове мислення може рухатися “по предмету” відтворюючи його відношення і форми, без привнесення в це відтворення суб’єктивного змісту. Свій предмет науково-теоретичне мислення подає в належній і відчуженій для людини формі.

У такій ситуації твори мистецтва (образотворчого, літератури, музики) можуть стати об’єктом аналітичної роботи науково-теоретичного мислення. В науковій літературі ведеться дискусія: чи буде таке вивчення розвивати естетичне сприйняття, чи, навпаки, буде його вбивати? За приклад береться пушкінський “Моцарт і Сальєрі”: науково-технологічний підхід Сальєрі до музики (“музику я розіп’яв як трупа”) і невдачу Сальєрі як творця.

На думку учених [1], таке науково-теоретичне відношення до світу одностороннє і неповне. З точки зору філософії, крім цього “об’єктивного”, вічного розуміння і бачення світу існує й інші, в тому числі протилежні ”об’єктивному” – “суб’єктивне” його розуміння і сприймання як світу людини, особистості.

Людина може бути зрозуміла як істота рефлексорна (що робить себе предметом свого мислення і діяння) і трансцендіюча (що виходить за межі будь-якої кінцевої форми, в тому числі за межі самого себе). Ця рефлексія трансцендує і реалізується в двох протилежних (і співпадаючих в людині) цілях чи завданнях, які виражають відношення “людина-світ”: виразити, відтворити світ у собі і виразити, відтворити себе в світі. Перша дає початок теоретичному відношенню в різних його культурно-історичних формах, включаючи наукову; друга – відношенню, яке К. Маркс назвав “духовно-практичним”.

Науково-теоретичне відношення людини до світу і є приватний випадок теоретичного відношення, що розглядає світ як світ речей. Духовно-практичне відношення людини до світу (сюди частково відносяться релігійні, моральні, естетичні) на відміну від теоретичного, розглядає світ не як сторонній і протиставний людині в своїй об’єктивності, але, навпаки, як світ, що несе на собі відображення людської суб’єктивності. Це – безумовно цілісне відношення, в якому почуття і мислення не розподілені, а світ сприймається безпосередньо як “свій”, “світ людини”, як продовження свого “я”. В духовно-практичному відношенні знання про світ обумовлене раціонально-логічними побудовами і виступає у формі “причетності” людини до світу як єдиноприродньому з ним. Як указує А.Арсен’єв [1] це є однією із причин, за яких неможливо “перевірити алгеброю гармонію”, не порушивши цілісності естетичного сприйняття, як неможливо покласти в основу морального вчинку науковий розрахунок.

З принципів науково-речового мислення, що реалізується в педагогічній практиці, візьмемо за приклад два: принцип об’єктивності змісту предмета, який викладається і принцип “руху думки по предмета”. Перший перебуває в припущенні, що зміст предмета повністю відчужуваний від людини, може існувати об’єктивно як річ, може бути переданий для використання і може бути теоретично виражений у законах і теоріях, що залежать тільки від об’єкта і незалежні від суб’єкта. Чим менше в цьому русі змісту, що йде від суб’єкта, тим об’єктивнішим, правдивішим вважається пізнання.

Засвоєння учнями предмета виступає в речовій формі як “оволодіння знаннями, вміннями, вчинками”, які можуть бути відокремленими від учнів і незалежні від його індивідуальності. Це оволодіння вчені інтерпретують як “інтеріоризацію” зовнішньої дії, яку К.Маркс назвав “зовнішньою доцільністю”.

Не послідовно, з відступами, на емпіричному, не свідомому теоретичному рівні ці принципи фактично проводяться у викладанні предметів шкільного курсу, в тому числі гуманітарно-естетичного циклу.

Якщо ми звернемося до шкільного курсу літератури, то побачимо той же науково-речовий підхід. Наприклад, при вивченні на уроці літератури художнього твору він розбирається в тій же, фактично, логіці, що й об’єкт природознавства, а його герої уявляються через набір характеристик як деякі структури.

Отже, слід відмітити, що науково-теоретичне мислення, яке використовується у викладанні гуманітарних знань, негайно виявляє свою обмеженість.

Головним тут повинно бути духовно-практичне відношення, а теоретичне повинно зайняти місце засобу, що обслуговує духовно-практичну мету. Розберемося в цьому більш конкретно. Головним у теоретичному відношенні до світу є відношення “суб’єкт – суб’єкт”. Відношення до людини як до об’єкта може бути переведено в плані використання, що перешкоджає розвитку індивіда в особу і є моральним злом (про це писав психолог С. Рубінштейн): “Основним порушенням етичного, морального життя відповідно до людини в умовах суспільства є використання її в якості засобу для досягнення будь-якої мети” [3: 203].

У педагогічному процесі виникають складні відношення. По-перше, це відношення до вивчаємого предмету, який за науково-теоретичним підходом виступає як зовнішня річ. По-друге, це відношення між учителем і учнем (“суб’єкт – суб’єкт”). Підкорення дитини науково-теоретичним підходом не бажане, тому що переводить його в об’єктивно-речовий план, що робить учня об’єктом технологічних маніпуляцій вчителя, ставлячи в скрутне становище спілкування і виховує “приватну людину” замість моральної особи. Домінуючий у педагогіці науково-технологічний підхід розглядає “знання, вміння, навички” як щось зовнішнє, чим можна оволодіти як прийомом, як засобом. Такий прийом чи спосіб існує як щось, що можна і відчужуваний формі передати як інформацію для використання. Здібність до творчості не є щось таке, що можна алгоритмізувати і передати для використання. Вона не відчужувана від індивіда. Вона не є чимось, чим можна зовнішньо оволодіти як способом чи прийомом. Наприклад, відомо, що випускники музичних учбових закладів, як правило, володіють “знаннями, вміннями, навичками”, що покладені в програму навчального закладу. Вони мають відповідні теоретичні знання, слух, музичну пам’ять, навички виконання, техніки і т.д. І в той час всього цього недостатньо для життя музики як естетичного явища, як виду мистецтва. Із багатьох випускників музичних училищ і вузів тільки деякі здатні дати слухачам естетичну насолоду. Музичні педагоги говорять про недостатність загальної музичності, що, фактично, і є недоліком загального естетичного розвитку випускників, що приводить до втрати духовної культури (бідність духовно-практичного відношення до світу).

Можна уявити музику як зовнішній предмет, який учень повинен теоретично і практично засвоїти. Тоді музика буде розглядатися як звукова конструкція або організований певним образом слух. Потім ми повинні визначити логіку виникнення цієї конструкції і звуків чи логіки її побудови і провести по ній учня.

Однак шляхом проведення учнів по цій схемі неможливо направлено формувати естетичне сприйняття музики. Можливо, таке проведення якимось і допомагає естетичному розвитку, – а можливо, й ні; робити висновки неможливо, так як сам логічний рух у цій схемі в себе не включає.

Якщо взяти за мету “технологічне” викладання, то початок логічного руху від абстрактного до конкретного треба шукати не в зовнішньому об’єкті, а в самому суб’єкті, що навчається. В якості такого абстрактного початку може бути, наприклад, взята естетична емоція як вираження естетичного відношення і сприйняття діяльності. В цьому зв’язку

педагог повинен уявити собі зміст естетичного відношення, його роль у формування людини, а це – одна з найскладніших проблем естетики як спеціальної області знань [3: 7].

Звичайно не всяка емоція може бути названа естетичною, але всяка духовно-людська емоція може бути естетично зафарбована, переведена в план відношення. Для цього вона повинна бути так перебудована, щоб одержати безмірно-універсальну родову форму (під родом треба розуміти людство в його незавершуючому розвитку). У процесі такої перебудови індивід піднімається до безпосереднього сприйняття себе як безкінечного, еквівалентного роду. Він сам для себе виступає як “безпосередня родова істота” [1]. У цьому психічному стані, в цьому процесі він формується як особа. Різні форми цього процесу і відповідні психічні стани були відомі з давніх часів і одержали назву – “катарсис” (очищення) і “екстаз” (виходження). Крім естетичного, вони притаманні також і іншій духовно-практичній сфері.

Для нашої мети достатньо, якщо ми зрозуміємо естетичну емоцію як одну із форм самовираження і спілкування індивіда, що безпосередньо несе безкінечний загально-родовий зміст. Тоді порядок розгортання літератури, образотворчого мистецтва, музики як навчальних предметів міг би бути приблизно такий:

А – естетична емоція взагалі;

Б – естетична емоція як родовий засіб самовираження індивіда;

В – естетична емоція як родовий засіб спілкування індивіда;

Г – специфічні художні емоції;

Ґ – художні засоби вираження емоційно-естетичного відношення.

Якщо розмістити знання, вміння, навички на горизонтальній осі (ось об’єкта), а здібність – на вертикальній (ось суб’єкта), одержимо схему, в якій рух по горизонталі підпорядкований в цілому руху по вертикалі, або йде паралельно, а в певних умовах може з’єднатися. Як використати ці моменти в кожному конкретному випадку вчитель вирішує сам [1].

У науковій літературі є інші шляхи аналізу визначеної в статті проблеми.

Збільшення об’єму і значущості відмінностей між поколіннями неминує припускає зміни змісту і стилю соціалізації дітей і молоді. Об’єм поняття “соціалізації” ширше, ніж “виховання”. Під вихованням розуміємо перш за все систему направлених дій, з допомогою яких індивіду намагаються прищепити якісь бажані риси, тоді як соціалізація включає також ненавмисний, спонтанний вплив, за допомогою якого індивід прилучається до культури і стає повноправним членом відповідного суспільства.

Стиль виховання дітей, його мета, інститути, методи, досягнення й невдачі не можна зрозуміти поза цілісним способом життя і культури народу, суспільства. Тут далеко не все залежить від вільного погляду. Деякі непорозуміння завдань результатів виховання – необхідна умова і передумова історичного розвитку взагалі. Якби якомусь поколінню дорослих вдалось сформувати дітей по своєму образу, то наступна історія стала б простим повторенням пройденого.

Традиційні інститути і методи виховання були ефективніші в передачі успадкованих від минулого цінностей, норм. Скільки-небудь серйозні зміни соціального середовища і роду ставили традиційну систему виховання в глухий кут, викликали напругу і нестійкість.

Поряд з іншими питаннями науково-технічний прогрес висуває перед суспільством необхідність уточнити сам критерій ефективності виховання. В минулому дорослі оцінювали успішність своєї виховної роботи перш за все по тому, наскільки вдалося передати дітям накопичені знання, уміння, навички, цінності. Дітей готували до життя в суспільстві, яке головними рисами буде схоже на той світ, в якому жили їх батьки. Зараз все міняється. Соціальні зміни – науково-технічні культурні, побутові – настільки швидкі і значні, що ніхто не має сумніву: сьогоднішнім дітям доведеться жити у світі відмінному від того, в якому живуть їх батьки і вихователі. Через це свою виховну роботу вчителі оцінюють не стільки по тому, як вдається передати молоді свої знання й переконання, скільки по тому, чи зуміли

підготувати їх діяти й приймати рішення в умовах, в яких не було і не могло бути батьківське покоління.

У всіх країнах соціологи й економісти констатують колосальний розрив між вартістю освіти і її недостатньою соціальною ефективністю, а також між формальним, технічним навчанням і формуванням культурної, творчої і соціально-відповідальної особи. Питання не стільки в змісті і методах освіти і навчання, скільки в загальній направленості, стилі виховання і життєдіяльності. Щоб жити і успішно функціонувати в надзвичайно динамічному суспільстві ближчого майбуття, особа повинна мати дві протилежно направлених якості. З однієї сторони, людина повинна володіти стійкими світосприйманнями, соціальними і моральними переконаннями, бо інакше вона буде невротично реагувати на будь-які зміни в суспільстві. З другої сторони, індивід повинен володіти здібністю засвоювати і опрацьовувати нову інформацію і створювати щось нове не тільки в юності, але й у старшому віці, без цього неминуче відстане від ходу історії і стане гальмом суспільного процесу.

Виховання в епоху науково-технічної революції, на думку М.Сикори (4), повинно бути перш за все вихованням самостійності, творчої ініціативності і соціальної відповідальності, які один без одного неможливі.

Щоб праця, навчання чи відпочинок допомагали соціалізації особи, вони повинні відповідати двом головним вимогам. По-перше, діяльність повинна бути змістовно складною, цікавою, що вимагає інтелектуальної й емоційної напруги; по-друге, бути достатньо самокеруючою, втілюючи той принцип, який зараз проголошений до господарської діяльності: твердо контролювати кінцевий результат, допускаючи разом із тим широкі варіанти в способах його досягнення. Тільки при умовах емоційно втягнена в діяльність і бере на себе відповідальність за її результати.

Загальна риса складного індустріального суспільства – велика кількість інститутів соціалізації, що не складаються в жорстку ієрархічну систему і розвиваються по своїх особистих правилах.

Характер шкільного навчання, стиль взаємовідносин з учителем і в колективі ровесників формує типовий загальний стиль розумової діяльності, систему ціннісних орієнтацій дитини, відношення до праці, покарання і заохочення, навички групової поведінки і тому подібне. Але, як відомо, по мірі дорослішання людини коло її спілкування, духовні інтереси і обличчя “автономізуються” від школи і вчителя.

Важливе соціальне середовище розвитку дитини – товариство ровесників, відносно незалежне від старших і побудоване на основі самодіяльності.

Надзвичайно важливий інститут соціалізації – засоби масової комунікації (радіо, телебачення, преса і т.д.). Їх значення швидко росте. З їх допомогою “сукупність дорослих” виховують “сукупність дітей”, компенсуючи цим часткове послаблення свого впливу в якості конкретних, окремо взятих батьків та вчителів.

Але засоби масової комунікації також не всемогутні. По-перше, відсутній механізм індивідуального і групового підбору, оцінки й інтерпретації повідомленої інформації. Як не багато часу проводять люди біля телевізорів, вони дивляться не все підряд. Крім того, їх реакція на побачене й почуте залежить від установок, що переважають у первинних групах (сім'я, ровесники і т.д.). По-друге, сама масовість преси і телебачення робить їх у чомусь обмеженими, викликаючи швидко стандартизацію, в яку втягує повідомлена інформація. По-третє, існує загроза надмірного використання телевізійної та іншої масової культури, що негативно відбивається на розвитку творчих потенцій, індивідуальності і соціальної активності особи.

Перспективами подальшого дослідження є аналіз впливу засобів масової комунікації на соціалізацію особистості.

Отже, перелік інститутів і факторів соціалізації великий, але щоб координувати їх силу, треба знати, в чому вони принципіально взаємозамінюються, так щоб недоопрацювання в одній ланці могло бути замінене другою, і в цьому – унікальність. Однак

ні один інститут не можна вважати повністю відповідальним за кінцевий результат соціально-педагогічного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арсеньев А.С. Естественно-научное и гуманитарное значение в педагогическом процессе // Педагогика искусства и школа. – М.: АПН СССР НИИ ХВ, 1980. – С. 5-13.
2. Волович В.И. Социологический справочник. – К.: Изд-во полит. лит. Украины, 1990. – 121 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Наука и жизнь, 1957. – 228 с.
4. Сикора М. Социализация и воспитание молодежи. Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика. – С. 77.
5. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Изб. произв. в 5 т. – Т.1. – К.: Рад. шк., 1985. – 313 с.
6. Тарасов Г.С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности // Психологические исследования познавательных процессов и личности: Сб. науч. ст. – М., 1983. – С. 126 с.
7. Якобсон П.М. Психология музыкального воспитания. – М.: Искусство, 1994. – 88 с.

УДК 374.32+37.018.55

О.Ю. Пришляк

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті розкрито можливі шляхи творчого використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду щодо вдосконалення практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України.

This article deals with the utilization of progressive foreign ideas about the refinement of social pedagogical specialists' practical preparation on the Ukrainian higher educational level.

Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки працівників соціальної/соціально-педагогічної сфер слугує підставою для виокремлення важливої дидактичної умови успішної їх професійної підготовки – оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів. У багатьох країнах світу поряд із теоретичною підготовкою значна увага приділяється формуванню практичних вмінь і навичок, професійної етики та особистісному розвитку і росту майбутніх спеціалістів. Так, наприклад, у Бельгії [6], Великій Британії [5], Німеччині [1], США [8] студенти вивчають соціальну роботу/соціальну педагогіку на двох рівнях: на рівні вищого навчального закладу і соціальної/соціально-педагогічної установи. Причому практика студентів безпосередньо на робочому місці займає значну частину навчального навантаження (від 30 до 50%).

Про значення практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери свідчить той факт, що однією з необхідних умов ліцензування факультетів соціальної роботи університетів Великобританії є створення Консорціуму, в склад якого входять університет, муніципальні соціальні агентства (які виступають в ролі замовника спеціалістів) і соціальні служби, в яких студенти проходять практику [5].

Про роль і місце педагогічної практики у цілісній системі підготовки фахівців із соціальної роботи красномовно свідчить факт що, наприклад, в департаменті соціальної адміністрації університету Единбургу (Великобританія) навчальний процес здійснюють 7 викладачів, що працюють на повні ставки, 3 – на половину ставки і 100 інструкторів, що відповідають за проведення практики [5].

Значний інтерес для нас представляє досвід практичної підготовки соціальних педагогів у Польщі [2]. Не вдаючись до аналізу моделі їх професійної підготовки, відмітимо,