

*ПЕТРО СІКОРСЬКИЙ, доктор педагогічних наук, професор,
почесний академік НАПН України, професор кафедри
педагогіки та інноваційної освіти, Національний
університет "Львівська політехніка", Україна
ORCID ID 0000-0003-2648-0148
vpel@email.ua*

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРИНЦИПИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ПРАЦЯХ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ, КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО І ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

*PETRO SIKORSKYI, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Social Management,
Lviv Polytechnic National University, Ukraine*

FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL IN THE WORKS OF G. SKOVORODA, K. USHINSKYI AND V. SUKHOMLYNSKYI

У науковій статті досліджується науково-педагогічна спадщина відомих українських педагогів Г. Сковороди, К. Ушинського і В. Сухомлинського в частині фундаментальних принципів педагогіки (природовідповідності, нерівної рівності, розвивального навчання). Аналізуючи розвиток педагогічних поглядів учених щодо природовідповідного, розвивального навчання, автор інтегрує і поглиблює їх, а також дає цим принципам наукове визначення. Зазначається, що між принципами природовідповідності, розвивального навчання, нерівної рівності існують взаємозв'язок і взаємодія. Автор акцентує, що принцип нерівної рівності (Г. Сковорода) досі не був заактуалізованим в українській педагогіці, а саме він дозволяє стверджувати, що за ніяких, навіть ідеальних умов навчання, не вдасться досягти високих навчальних досягнень з усіма учнями. Доведено, якщо цей принцип ігнорувати, то в навчанні учнів домінуватимуть авторитарні методи навчання, тобто школа не буде виконувати однієї зі своїх основних функцій: виховувати й усебічно розвивати

учнів. Наголошується, що зазначені вище принципи особливо актуальні в сучасних умовах, коли системно реформується середня освіта за концепцією "Нова українська школа".

Ключові слова: Нова українська школа, реформування освіти, принципи (природовідповідності, розвивального навчання, нерівної рівності), навчання, середня освіта, методологічні принципи.

Summary. In our research we examine the scientific and pedagogical heritage of famous Ukrainian teachers G. Skovoroda, K. Ushinskyi and V. Sukhomlinskyi in terms of fundamental principles of pedagogy (nature, inequality, developmental learning). Analyzing the development of pedagogical views of Ukrainian scientists on environmentally friendly, developmental learning, the author integrates and deepens them, as well as defines these principles as a strict scientific definition. It is noted that there is a close relationship and interaction among the principles of environmental compliance, developmental learning, and unequal equality. The principle of unequal equality (by G. Skovoroda) has not yet been actualized in the Ukrainian pedagogy. His works do not appear in

textbooks on pedagogy.

Namely, he allows us to say that under no, even ideal learning conditions, it will not be possible to achieve equally high academic achievements with all pupils. It is very important for teachers and administrative managers at different levels, and especially supervisors, to be aware of this issue.

If this principle is ignored, the teaching of pupils will be dominated by authoritarian teaching methods, as a result the school will not perform one of its main functions: to educate and comprehensively develop pupils on all levels. The above principles are especially relevant in the current environment, when the secondary education is being systematically reformed according to the concept of "New Ukrainian School".

Key words: new Ukrainian school, education reform, principles (nature compliance, developmental education, unequal equality), education, secondary education, methodological principles.

Meta: на основі аналізу наукових праць відомих українських учених-педагогів Г. Сковороди, К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін., що стосуються принципів природовідпо-

відності і розвивального навчання, узагальнити й поглибити їхню сутність, обґрунтувати роль у процесі реформування української середньої освіти за концепцією "Нова українська школа".

Постановка проблеми в загальному вигляді. Фундаментом педагогіки, крім основних понять, є педагогічні принципи, закони і закономірності. Саме до основних понять можна віднести такі: навчання, виховання, розвиток, прийом. Їхня сутність розкривається за допомогою тверджень, які приймаються без доведення, тобто аксіом.

У наукових працях відомих українських учених-педагогів можна прослідкувати фундаментальні компоненти педагогічної науки і практики. Серед них – принципи природовідповідності, розвивального навчання і нерівної рівності, що набувають особливого значення у процесі реформування української освіти. Наше основне завдання полягає у тому, щоб поглибити розуміння принципів природовідповідності, розвивального навчання, нерівної рівності і показати, наскільки вони є актуальними.

Аналіз досліджень і публікацій.

Термін "розвивальне навчання" увів великий швейцарський педагог Йоганн Песталоцці (1746–1827). Відомі українські вчені і педагоги К. Ушинський, В. Сухомлинський, Г. Костюк, С. Гончаренко та ін. у своїх дослідженнях обґрунтовували сутність принципу розвивального навчання, його значення для успішного навчання учнів.

Педагогічну сутність концепції "сродності" у духовній спадщині Г. Сковороди досліджували: Д. Багалій, Ю. Барабаш, Г. Верба, І. Головаха, В. Ерн, А. Єфименко, В. Житченко, І. Іванько, М. Кашуба, І. Ковалівський, О. Лисенко, М. Маслін, О. Мишанич, А. Мудрик, Ф. Поліщук, П. Попов, Н. Юхименко та інші.

Принцип природовідповідності вивчався О. Воропаєм, О. Любаром, В. Мосіяшенком, О. Савченком, В. Скуратівським, М. Стельмаховичем, Д. Федоренком та іншими.

Однак принципи природовідповідності і розвивального навчання

завжди актуальні, оскільки без них важко увявити правильний розвиток, а тим більше, реформування освіти і, у першу чергу, середньої.

Названі вище принципи доповнює принцип нерівної рівності (за Г. Сковородою), хоча його важко знайти в наукових статтях, монографіях, підручниках.

Нині в Україні проводиться системне реформування середньої школи за концепцією "Нова українська школа". Щоб воно завершилося успішно, потрібно поглибити сутність цих принципів, адаптувати до нових умов.

Виклад основного матеріалу дослідження. 2022 року завершується перший етап реформування середньої освіти, тобто початкової школи. Ураховуючи об'єктивні обставини, важко об'єктивно визначити ефективність запропонованих змін, тобто рівень навчальних досягнень учнів. Однак, аналізуючи концептуальні засади Нової української школи, можемо, апріорі, констатувати, що чимало важливих компонентів не було враховано на стадії її проектування. Зокрема, нині недостатня увага приділяється формуванню у дітей дошкільного віку, а потім у початковій школі інтелектуального інструментарію, за допомогою якого вони здобуватимуть нові, усе складніші знання у наступних класах (*Концепція "Нова українська школа"*, с. 23–24). Ідеться про природовідповідне, розвивальне навчання, яке глибоко практикував В. Сухомлинський, залишивши нам велику наукову спадщину. Учителям потрібно лише ознайомитися з нею і використовувати у своїй педагогічній діяльності. Звісно, що чимало елементів розвивальної освітньої системи В. Сухомлинського можна і потрібно поглибити, ураховуючи можливості комп'ютерних технологій, досягнення науки. Принцип розвивального навчання не може успішно функціонувати без принципу природовідповідності, бо генотип дітей суттєво впливає на їх усебічний розвиток, у тому числі й розумовий. У Законі України "Про освіту" відсутній принцип природовідповідності, а натомість декларується принцип "різноманітність" освіти (*Про освіту. Закон України*, с. 7).

Принцип природовідповідності бере свій початок ще від античних мислителів – Демокріта, Платона, Арістотеля. А наукове обґрунтування вперше йому дав чеський педагог-гуманіст Ян Амос Коменський, відповідно до якого дітей потрібно виховувати відповідно до природних законів.

Г. Сковорода продовжив розробляти теорію "спорідненого", тобто природовідповідного виховання. Він стверджував, що "природа є першо-причиною всього", а тому й виховання має бути "сродним", тобто їй відповідним. Його концепція спорідненої праці, у контексті якої відома теза "пізнай себе", наповнюється новим змістом. Маємо на увазі самопізнання та самовдосконалення людини на основі спорідненої з її здібностями трудової діяльності. Щоб бути щасливою, особистість повинна пізнати себе, свої здібності і відповідно до них вибрати той чи інший вид суспільно корисної праці.

Як відомо, природні задатки у дітей різні. І кожна дитина, на думку філософа, за умови їхнього розвитку повинна оволодіти відповідною професією і знаходити насолоду у праці. Суперечність між людьми, що займаються "сродною" і "несродною" працею, робить внесок у розвиток освіти, а також у розв'язання сучасних проблем людства.

Ідея "сродної" праці прослідковується у творах Василя Сухомлинського: діалозі "Алфавіт, або Буквар миру", притці "Вдячний Еродій" та "Убогий Жайворонок", байках "Бджола та Шершень", "Жайворонки", "Дві курки", "Голова і тулуб", "Годинникові колеса", "Собака та кобила" та інших.

Як вважає Г. Сковорода, немає нічого радіснішого, ніж відповідне своїй природі життя. Про це йдеться у байці "Бджола та Шершень": "Солодкі тоді труд тілесний, терпіння тіла й навіть смерть, коли душа, володарка людини, насолоджується спорідненою собі працею" (*Антологія української поезії*, с. 338).

Щастя людини Сковорода бачив у праці, прославляв її як джерело радості й задоволення. Однак, на жаль, це уславлення має абстрактний ха-

рактер. "Звідки ж народиться труд, якщо немає бажання й настирливості? – пише Г. Сковорода. – Де ж візьметься бажання без природи? Природа всьому є початкова причина й рушійна сила. Вона є матір'ю бажання. Бажання ж – започаткування, схильність і рух. Бажання, як гласить приказка, сильніше неволі. Воно прагне до праці й радіє з неї, як зі свого сина. Праця є живий і невсипущий рух усієї машини, доки не довершиться справа, що сплітає творцеві своєму вінець радості. Коротко кажучи, природа запалює до діла і укріплює в праці, роблячи працю солодкою" (*Антологія української поезії, с. 206*). Автор дає своє розуміння "солодкості праці": "Я ... дивлюся із задоволенням, який солодкий труд трудівникові, якщо він природний. Як весело жене зайця хорт! Яка радість, коли почує він сигнал до ловитви! Як насолоджується трудом бджола, збираючи мед! За мед її вбивають, але вона трудиться не перестає, допоки жива. Труд солодший їй за мед і солодший за стільник. До того народжена вона. О Боже мій! Яка солодка з тобою найгірша праця" (*Антологія української поезії, с. 191*).

Отже, якщо праця відповідає природі людини, її покликанню, то вона буде приносити не лише матеріальне забезпечення, а й душевну насолоду і задоволення. А бездіяльність усе перетворює "в тріск і бунт, вводить у душу нечистих духів" (*Антологія української поезії, с. 220*).

Звучить у Григорія Сковороди і теза "нерівна рівність", на яку рідко хто звертає увагу, а в ній закладений глибокий смисл, у тому числі й освітній. Принцип нерівної рівності полягає в тому, що всі учні однаково, наприклад, у початковій школі навчаються чотири роки, їх навчають учителі за одними й тими ж навчальним планом і програмами, причому жоден учень не має переваг (рівність), однак результати навчання і виховання є дуже різними (нерівність). Теж саме можна сказати і про учнів, які здобувають базову і повну середню освіту. Цей принцип також є фундаментальним в освітній системі нашої країни.

Чи може школа жити за принци-

пом рівної рівності? З певним наближенням до нього працюють класичні гімназії та ліцеї за умови, що здійснюють відбір учнів на навчання без урахування соціального стану їхніх батьків. Г. Сковорода вважав, що у вихованні дітей треба зважати не на їхнє соціальне становище, а на природний розум, обдарування, розвинуті здібності, навченість до адекватної до них професії і, звісно, на працьовитість, працелюбність і ефективність праці. У діалозі "Алфавіт, або Буквар миру" автор дає поради, як дослідити й визначити, який вид праці відповідає природі дитини: "Дивися, коли хлопчик, зробивши, як цяцьку, волове ярмо, накладає його щенятам чи кошатам – чи не є то тинь хліборобської душі в ньому? І чи не поклик це до землеробства?" (*Антологія української поезії, с. 338*). Для цього, на наш погляд, потрібно створити відповідні умови, щоб кожна дитина могла спробувати свої сили в різних видах діяльності, а її вихователь пристально спостерігав за її діями, коригував їх, визначав до якого виду праці природа дитини схильна найбільше.

Г. Сковорода часто послуговувався латинським прислів'ям: "Бог веде подібне до подібного". Іти за своєю природою означає слідувати Богу, вважав він. "Якщо не будеш коритися Господові, то сум загризе душу твою серед позолочених палат і заплачеш, згадуючи поля зелені. Рано скажеш: "Коли той день пройде?". А увечері скажеш: "Коли світанок наступить?" (*Антологія української поезії, с. 338*).

Виховання слід починати якомога раніше, максимально враховуючи психофізіологічні особливості дітей, щоденно спостерігаючи за ними, їхньою грою і навчанням, взаєминами з друзями, природою.

У притчі "Вдячний Еродій" філософ протиставляє дві різні системи виховання: духовно багатого бусла Еродія і чванливої мавпи пані Пішек. Очевидно, що крім цілеспрямованого виховання в дошкільному закладі, школі, дитину виховує сім'я. У якій сім'ї легше її виховувати – бідній чи багатій? На наш погляд, у бідній, особливо в багатодітній, бо саме життя спонукає дітей бути добрими, вдяч-

ними, чуйними, милосердними, безкорисливими, чесними, щирими тощо.

Отже, від вдалого вибору кожною людиною спорідненої діяльності відповідно до природних задатків і здібностей, покликання залежатиме сімейне щастя, доля суспільства і процвітання держави.

К. Ушинський також ратував за розвивальне навчання. Він вважав, що під час навчання учні збагачуються знаннями: "Дарма б сподівався вихователь на силу одного формального розвитку. Психічний аналіз ясно вказує, що формальний розвиток розуму у тому вигляді, як його розуміли раніше, є неіснуючою примарою, що розум розвивається тільки у справжніх реальних знаннях, і що сам розум є не що інше, як добре організоване знання" (*Ушинський, с. 273*). Отже, педагог тісно пов'язував розумовий розвиток учнів із засвоєнням знань, причому ототожнював їх.

"Якщо ви починаєте взагалі вчити дитину раніше, ніж вона дозріла для навчання, або вчити її якого-небудь предмета, зміст якого їй ще не підходить через вік, то неминуче натрапите на такі перешкоди в її природі, які може подолати тільки час. І чим наполегливіше будете ви боротися з цими перешкодами віку, тим більше завдасте шкоди вашому учневі" (*Ушинський, с. 235*), – писав Костянтин Ушинський. І справді, якщо ми хочемо не нашкодити дитині, то не потрібно змалку "напихати" її тими знаннями, які вона ще навіть не усвідомлює. Її потрібно розвивати фізично, інтелектуально, естетично, емоційно, морально. А це набагато складніше, ніж вчити читати чи рахувати. Спробуємо систематизувати прийоми розумового розвитку дитини, які успішно використовував Костянтин Дмитрович і які, на наш погляд, можуть упроваджуватись у новій початковій школі. Зокрема, він радить готувати до систематичного навчання "бесідою про предмети, що оточують дитину або зображені на малюнках, заучуванням зі слів якої-небудь зрозумілої для дитини пісеньки; готуйте її руку дитячим малюванням, учіть лічити пальці, палички,

горіхи, але не починайте методичне навчання поки воно не стане для дитини неможливим... Якщо ви думаете засадити дитину за ази і буки, то й у сім років буде ще надто рано" (Ушинський, с. 237).

Учений дослідив таку закономірність: "...чим молодша дитина, тим менше здатна вона до постійної діяльності в якомусь одному напрямі, тим швидше стомлюється вона ходити, сидіти, тримати в руках найлегшу річ, навіть лежати, і що та сама дитина, змішуючи різні види діяльності й, очевидно, зовсім не відпочиваючи, грається цілий день і дивує дорослого своєю невтомністю" (Ушинський, с. 237, 238).

Отже, вчасна і доцільна зміна виду діяльності відновить в учня і фізичні, і розумові сили. Особливо звертаємо увагу на малювання і спів, а ще – слухання мелодійної, заспокійливої музики.

Костянтин Ушинський дослідив, що "...при таких різноманітних заняттях під час уроку вони досягнуть більше успіхів у читанні, ніж тоді, коли б кожний ваш урок ви присвятили самому читанню" (Ушинський, с. 238). Тому ми й рекомендуємо читати по 5–7 хв на всіх уроках, а не лише на уроках літературного читання. Читання художньої книжки не лише дозволить змінити вид діяльності, наприклад, розв'язування задач на уроці математики, а й підсилить одну з найважливіших складових розумового розвитку – власне читання.

Педагог пропонує переривати урок рухами за командою, "...які корисні не тільки тому, що дають дітям можливість порухатися й розім'яти свої втомлені від сидіння органи, а ще більше тому, що допомагають учителеві збуджувати й зосереджувати на своїх словах і рухах увагу класу. Ці рухи мають бути нечисленні й прості: встаньте, сядьте, руки на стіл, руки назад, піднесіть праву руку, ліву, вийдіть із-за лав, поміняйтесь місцями, перша лава, встань, друга – сядь тощо..." (Ушинський, с. 246).

Для розвитку уваги й підготовки дітей до правильного письма К.Ушинський пропонував використати такі прийоми:

"а) відгадування заданих звуків у

словах; б) добирання дітьми слів на задані звуки; в) розкладання слів на склади і складів на звуки; г) складання слів із звуків; д) заміна одних звуків іншими, причому із зміною одного звука значення всього слова змінюється, наприклад: піт, кіт; е) приставлення літери до початку слова, наприклад: рак – фрак, рік – врік; є) приставлення на кінці слова, наприклад: ріпа – ріпак, коза – козак; ж) переставлення одних і тих самих звуків, причому змінюється значення слів, наприклад: кума – мука" (Ушинський, с. 261).

Велику увагу для розумового розвитку дітей Костянтин Дмитрович відводив прислів'ям: "Прислів'я тим саме й хороше, що в ньому майже завжди, незважаючи на те, що воно коротше за пташиний ніс, є дещо, що дитині слід зрозуміти: являє собою маленьку розумову задачу, яка цілком дитині під силу" (Ушинський, с. 271). Наприклад, *куй залізо, поки гаряче*.

Загадки також розвивають розум дитини. Як пояснює дослідник, "Загадки я вміщував не для того, щоб дитина відгадала саму загадку, хоч це може часто статися, бо багато загадок прості; а для того, щоб дати розумові дитини корисну вправу" (Ушинський, с. 271).

Казка також є могутнім засобом інтелектуального розвитку дитини. Читання дітям казок і переказування їх ними, порівняння героїв споріднених казок, продовження казки, прочитаної не до кінця, складання казок, малювання казок – ці прийоми розвивають і увагу, і пам'ять, і образне мислення, і уяву.

"Як читати ці казки? Прийоми можуть бути різні, – зазначав К. Ушинський, – іноді вчитель може сам прочитати або розказати казку і потім уже змусити учнів прочитати її, іноді може змусити учнів читати з першого разу" (Ушинський, с. 273).

Для розвитку пам'яті потрібно стимулювати дітей до вивчення віршів напам'ять. "Приємно вивчення віршів можна урізноманітнювати, залежно від їх змісту. Але взагалі в цьому місці я раджу розучувати вірші не інакше, як у класі. Учитель спочатку викладає дітям зміст вірша, і якщо він скільки-небудь важкий,

пояснює кожну думку, кожне слово, звичайно, не нав'язуючи довгих пояснень на маленькі вірші" (Ушинський, с. 274), – ділиться досвідом Костянтин Дмитрович.

Актуальним для нинішньої початкової школи є висновок педагога про те, що: "...чим більше різноманітності в навчальних заняттях і чим менше різноманітності учнів, тим краще для початкового навчання" (Ушинський, с. 239). У ньому закладена необхідність диференційованого навчання, а також поміркована зміна прийомів і методів, різних видів навчання на уроці.

Отже, К. Ушинський розробив цілу систему вправ для розвивального навчання учнів у початковій школі, яку з успіхом можна використовувати в нинішніх умовах.

Принципи природовідповідності і розвивального навчання у вихованні та навчанні учнів простежуються майже в усіх працях видатного українського педагога В. Сухомлинського. Він починав працювати з дітьми з шестирічного віку, тобто за рік до школи. У "Школі радості" вони спілкувалися з природою, щодня досліджували й відкривали для себе щось нове, осмислюючи під мудрим керівництвом тайни природи, а отже, спостерігали за нею, запам'ятовували нові слова і речення, розвивали пам'ять і мислення. Для досліджень педагог давав різні завдання: "Пробудження природи від нічного сну", "Як квіти зустрічають схід сонця", "Як ховаються від негоди метелики", "Промені сонця грають у краплях роси" тощо.

Відомий американський педагог-психолог Бенджамін С. Блум "...виявив, що кардинальний розвиток відбувається в перші роки життя, далі цей процес сповільнюється. Загалом він досягає своєї пікової точки у віці п'яти років" (Драйден, с. 229). Очевидно, що саме в дошкільному віці потрібно чимало зробити, щоб максимально розвинути кожну дитину і тим самим підготувати її до успішного навчання у школі.

В. Сухомлинський, як і його попередники, вважав, що першою книгою дитини повинна бути книга природи. "Тут, серед природи, особливо

чіткою, яскравою була думка: ми, вчителі, маємо справу з найніжнішим, найтоншим, найчутливішим, що є в природі, – з мозком дитини. Коли думаєш про дитячий мозок, уявляєш ніжну квітку троянди, на якій тремтить крапля роси. Яка обережність і ніжність потрібні для того, щоб, зірвавши квітку, не зронити краплю. Ось така обережність потрібна нам щохвилини: адже ми торкаємося найтоншого і найніжнішого в природі – мислячої матерії організму, що **росте**" (Сухомлинський, т. 3, с. 33).

Отже, природа має стати світом "дитинства думки" (Сухомлинський, т. 5, с. 539). Василь Сухомлинський обґрунтовував, що мислительні процеси повинні пов'язуватися у дітей з живими, яскравими, наочними предметами навколишнього світу. Вони бачать живий образ, потім уявляють, створюють цей образ у своїй уяві. Спостереження дітей за природою дозволяли вчителю вивчати індивідуальний світ дитини, її розумові здібності і розвивати їх. В. Сухомлинський писав: "Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерела мислення й мови – до чудової краси природи..." (Сухомлинський, т. 3, с. 32).

Відомий педагог обґрунтовував, що принцип природовідповідності має декілька складових. Першою з них є глибоке вивчення природних задатків і здібностей дитини з метою подальшого їхнього розвитку: "Знати дитину – це та найголовніша точка, де стинаються теорія і практика педагогіки, де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом" (Сухомлинський, т. 4, с. 441).

Другою важливою складовою цього принципу є визнання єдності дитини і природи. Чимало уроків Василь Олександрович проводив на лоні природи. "Я прагнув, щоб перш ніж розгорнути книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи" (Сухомлинський, т. 3, с. 33).

Третьою складовою принципу природовідповідності вважав вивчення, розвиток і врахування природних

індивідуальних властивостей дитини як важливого чинника при побудові освітнього процесу. "Розвиток індивідуальних здібностей – надзвичайно живий, рухливий процес. Задатки, як і здібності, багатогранні, і учень через деякий час може досягти більшого успіху в іншій справі" (Сухомлинський, т. 5, с. 134).

Велику увагу приділяв природовідповідній праці: "Ми бачили важливе виховне завдання в тому, щоб дітей оточував не тільки світ природи, а й світ праці, творчості, будівництва. Краса людини найяскравіше розкривається в праці" (Сухомлинський, т. 3, с. 61). І дуже важливо... "знайти таку працю, яка розвивала б розумові сили й здібності, уводила людину у світ творчості – одне з головних завдань розумового і трудового виховання, і успіху тут можна досягти лише тоді, коли їх розв'язують в єдності" (Сухомлинський, т. 3, с. 569).

Василь Сухомлинський розробив систему природовідповідного фізичного розвитку учнів, вважаючи, що: "Добре здоров'я, відчуття повноти, невичерпності фізичних сил – найважливіше джерело життєрадісного світосприймання, оптимізму, готовності подолати будь-які труднощі. Хвора, квола, схильна до захворювань дитина – джерело багатьох негод" (Сухомлинський, т. 4, с. 125).

Приділяв багато уваги вивченню і створенню умов для цілеспрямованого розвитку розумових здібностей учнів (принцип розвивального навчання): "Мета навчання полягає в тому, щоб процес опанування знань забезпечував оптимальний рівень загального розвитку, а загальний розвиток, якого досягають у процесі навчання, сприяв успішному оволодінню знаннями" (Сухомлинський, т. 4, с. 237).

Серед здібностей, які визначають розумовий розвиток, В. Сухомлинський називав: спостережливість, гнучкість, самостійність, критичність, місткість, дисциплінованість, допитливість, системність. Наголошував, що мислення починається із запитання, яке активізує розумову діяльність учнів; важливою вадою нашої школи є пригніченість думки учнів, відсутність запитань від них щодо не-

зрозумілих питань, сумнівів у правильності виконання тих чи інших операцій. Потрібно вчити учнів ставити запитання: "Де є запитання, там є думка, а де є думка, там пам'ять зберігає картини навколишнього світу, закономірності природи" (Сухомлинський, т. 3, с. 141).

В. Сухомлинський зазначав: "Якщо уважно придивитися до того, що роблять учні в початкових класах, то можна без перебільшення сказати: головне завдання початкової школи – навчити дітей користуватись інструментом, за допомогою якого людина все життя оволодіває знаннями..." (Сухомлинський, т. 4, с. 407). "Що ж це за інструмент?, – продовжує Василь Олександрович, – у ньому п'ять умінь: спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати думку про те, що я бачу, роблю, думаю, спостерігаю, читати, писати" (Сухомлинський, т. 4, с. 408). Недарма у структурі інтелектуального інструмента на перше місце поставив спостережливість як якість розуму, бо, як він зауважував, "спостережливість є міцною основою постійного розвитку розумових здібностей дитини" (Сухомлинський, т. 4, с. 408).

Василь Олександрович бачив сотні проблем в освітньому процесі і намагався їх розв'язувати. І сьогодні ми спостерігаємо, як в учнів 5–6 класів різко падає успішність, вони не спроможні засвоювати нові обсяги навчального матеріалу, який з кожним роком ускладнюється. Як зазначає педагог, ... "головна причина – це невміння користуватися "різцями" цього інструмента, найголовнішими вміннями, з яких складається велике вміння вчитися" (Сухомлинський, т. 4, с. 408).

Як зорганізувати урок так, щоб кожного учня включити в розумову діяльність, і, звичайно, відчувши, що діти втомилися, переключити їх на інші навчальні дії або організувати відпочинок. Розумова і рухова діяльність мали б доповнювати одна одну.

Учений наголошував: "Однією з найсерйозніших хиб нашої шкільної практики є те, що, навчаючи дітей, працює переважно вчитель. Самому

терміну засвоєння знань властивий відтінок пасивності; у факті здобування знань тут не підкреслюється *активна діяльність* того, хто *добуває знання* – учневі відводиться місце пасивного споживача знань. Термін *засвоєння знань* слід було б, на наш погляд, замінити більш правильним з педагогічної точки зору терміном *добування знань*" (Сухомлинський, т. 2, с. 114).

У концепції "Нова українська школа" зазначається, що "якщо ви подивитесь на клас, який сидить на уроці, 20% учнів активно працюють, ще 30% за цим активно спостерігають, але не виявляють активності, ще 30% спостерігають пасивно, а ще 20% – майже бездіяльні" (Концепція "Нова українська школа").

Не кожен навчальний матеріал захоплює молодших школярів. Зрештою, не можна їх включати в розумову діяльність лише цікавими елементами знань. Адже в житті потрібно буде виконувати різну роботу. Однак у вчителя є й інші дидактичні засоби: нетрадиційні прийоми і методи тощо.

Педагог, моделюючи урок, має продумати все до тонкощів: які запитання (репродуктивні, евристичні) ставити тим чи іншим типологічним групам учнів, якими прийомами, методами, засобами підтримувати увагу, як часто змінювати види діяльності, щоби домінували основні (читання, письмо, говоріння, розв'язування математичних вправ і задач тощо) і, що найголовніше, не перевантажувати їх.

Часто вчителі на уроках створюють видимість активної розумової праці. Але ж якою ціною все це досягається і до чого призводить? "Постійне напруження сил для того, щоб бути уважним і не пропустити чого-небудь, а учень в цьому віці ще не може примусити себе бути уважним – вимотує, висотує, виснажує, знесилоє нервову систему" (Сухомлинський, т. 3, с. 119), – зауважував Василь Олександрович.

Отже, з одного боку, діяльність учня на уроці має бути активною і достатньою, щоб він не байдикував, не порушував дисципліну, а з іншого – не можна перенапружувати розумові сили, бо якщо в піч покласти

забагато дров, то вогонь погасне. Лише висока педагогічна майстерність вчителя допоможе йому знайти потрібну середину.

Підсумовуючи, зазначимо, що принцип розвивального навчання передбачає тісну взаємодію формальної і матеріальної складових у навчанні, у процесі якої спочатку домінує розвивальний компонент над освітнім (дошкілля і початкові класи), а у базовій і старшій середній школі, навпаки, – освітній над розвивальним, тобто учні за допомогою добре розвинутого інтелектуального інструментарію успішно засвоюють навчальний матеріал за курс середньої школи.

Відомо, що основою будь-якого навчання є три складові: учні, зміст навчання і вчитель. Серед цієї тріади найголовнішими компонентами є учні – суб'єкти учіння – і зміст – об'єкт прикладання суб'єктних зусиль. Посідає такі опорні складові педагог. Крім названих, є й інші чинники: засоби (навчальні приміщення, обладнання, прилади, дидактичні матеріали тощо), методи, форми і технології. Однак зазначені елементи навчання повністю залежать від перших трьох.

Отже, найважливішими навчальними складовими є учні та зміст. Очевидно, що між суб'єктами учіння і навчальним змістом існує суперечність, яку й покладемо в основу формування системи принципів навчання. Якщо розширювати й ускладнювати зміст навчання, не розвиваючи випереджувально інтелектуальні здібності учнів і не враховувати їхні реальні розумові та фізичні можливості, то суперечність між учнями і змістом загостриться настільки, що учні не лише не засвоюватимуть, а й не сприйматимуть навчального матеріалу.

Зміст освіти залежить від двох основних факторів: суспільних потреб ("треба") та індивідуально особистісних інтересів, можливостей ("хочу" і "можу"). Використовуючи методологічний принцип диференціації та інтеграції, зміст навчання можна трансформувати в нову суперечність між частиною змісту, яка пропонується для засвоєння учням (власне освітній компонент) і тими

знаннями, які на даній стадії навчання виконують суто розвивальні функції, крім того, формують інтелектуальне поле, яке посилює процес засвоєння ядра знань (розвивальний компонент). Інтеграційний взаємозв'язок між власне освітнім і розвивальним компонентами змісту навчання дозволяє подолати основну дидактичну суперечність між навчанням і розвитком. У той же час кожному з протилежних складових (власне освітній компонент і розвивальний) можна розкласти на нові суперечності, наприклад: освітній компонент розглядати як результат взаємодії двох протилежних складових: тієї частини знань, яка виноситься для ознайомлення (пропедевтика з метою наступного засвоєння), і знаннями, які запам'ятовуються, тобто суперечність між пропедевтичними і знаннями, які потрібно засвоїти. Очевидно, що кожному з цих протилежних складових можна розкласти на нові протилежні частини і розглядати нову суперечність. До речі, глибина наших наукових досліджень і ефективність педагогічної роботи залежатимуть і від того, наскільки ми диференціюватимемо кожному із складових головної суперечності в освіті.

Взаємодія протилежних складових змістової суперечності пов'язана із суб'єктами учіння, їх індивідуальними, віковими та акселераційними особливостями. Суб'єкти учіння є протилежною складовою суперечності, яка розглядається. Спробуємо і на основі такої складової утворити нові субсуперечності. Залежно від класифікаційних ознак суб'єкти учіння згрупуємо за типологічними ознаками, що творитимуть нові субсуперечності: між учнями, які навчаються на "10" – "12", і тими, які встигають на "1" – "3", дітьми, котрі характеризуються високим рівнем працездатності, і тими, що лінуються у навчанні. Кожна з існуючих субсуперечностей між суб'єктами учіння виконує певну функцію; взаємодіючи між собою вони формують деяке інтегроване морально-інтелектуальне поле, яке або посилює навчання і розвиток кожного учня, або навпаки. Таким чином, ми мусимо зважити на найважливіші ознаки головних

навчальних елементів, якими є суб'єкти учіння і зміст.

Як уже зазначалося, зміст навчання – це трансформовані наукові знання. Отже, проектуючи їх на цілісну навчальну дисципліну, важливо не втратити науковості трансформованих знань. Тому першим принципом навчання, який спричинюється науковими знаннями, є принцип науковості, що впливає із змістової складової суперечності між суб'єктами учіння і змістом навчання.

Принцип науковості навчання передбачає адаптацію наукових знань до вікових та індивідуальних особливостей учнів без втрати їх істинності, правдивості й об'єктивності, рухаючись від істинно найпростіших форм до суто наукових.

Другим принципом, який впливає з протилежної до змісту складової – суб'єктив учіння, є принцип природовідповідності. Він започаткований ще Яном Амосом Коменським.

Таким чином, принцип природовідповідності – це не лише використання природи для інтелектуального розвитку дитини на ранній стадії, а й глибоке вивчення її природних задатків і створення оптимальних умов для їх максимального розвитку, а також на стадії проектування навчання й у процесі його практичної реалізації врахування реальних інтелектуальних та фізичних можливостей учнів, їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, видатні українські педагоги Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський доклали чимало зусиль, щоб залишити своїм нащадкам велику наукову

спадщину, у тому числі й щодо фундаментальної складової шкільництва – принципів його функціонування і розвою. Причому принципи природовідповідності, розвивального навчання і нерівної рівності тісно взаємодіють між собою, без них реформування української освіти може не досягти поставлених перед ним завдань.

Водночас слід зазначити, що реформування середньої освіти щойно пройшло свій перший етап – початкову школу. Тому заслуговують подальших досліджень принципи доступності і наступності з переходом від початкової до базової середньої освіти, які пов'язані зі змістом, прийомами і методами, а також технологіями навчання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Антологія української поезії (1984–1986). У 6 т. Київ: Дніпро. Т. 1. 454 с.

Драйден, Г., Вос, Д. (2005). Революція в навчанні. Львів: Літопис. 541 с.

Про освіту. Закон України. Взято з <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>.

Нова українська школа. Концепція. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

Сухомлинський, В. О. (1977). Вибр. твори. У 5 т. Київ: Радянська школа. Т. 2. 670 с.

Сухомлинський В. О. (1977). Вибр. твори. У 5 т. Київ: Радянська школа. Т. 3. 638 с.

Сухомлинський, В. О. (1977). Вибр. твори. У 5 т. Київ: Радянська школа. Т. 4. 639 с.

Сухомлинський, В. О. (1977).

Вибр. твори. У 5 т. Київ: Радянська школа. Т. 5. 639 с.

Ушинський, К. Д. (1983). Вибрані пед. твори. Т. 2. Київ: Радянська школа. 359 с.

Ушинский, К. Д. (1950). Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – Т. 1. М.-Л. 775 с.

REFERENGES

Antolohiia ukrainskoi poezii. (1984–1986). V 6 t. Kyiv: Dnipro. T. 1. 454 s.

Draiden, H., Vos, D. (2005). Revoliutsiia v navchanni. Lviv: Litopys. 541 s.

Pro osvitu. Zakon Ukrainy. Vziato z <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>.

Nova ukrainska shkola. Kontseptsiiia. Vziato z <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

Sukhomlynskiy, V. O. (1977). Vybr. tvory. V 5 t. Kyiv: Radianska shkola. T. 2. 670 s.

Sukhomlynskiy, V. O. (1977). Vybr. tvory. V 5 t. Kyiv: Radianska shkola. T. 3. 638 s.

Sukhomlynskiy, V. O. (1977). Vybr. tvory. V 5 t. Kyiv: Radianska shkola. T. 4. 639 s.

Sukhomlynskiy, V. O. (1977). Vybr. tvory. V 5 t. Kyiv: Radianska shkola. T. 5. 639 s.

Ushynskiy, K. D. (1983). Vybrani ped. tvory. T. 2. Kyiv: Radianska shkola. 359 s.

Ushynskiy, K. D. (1950). Chelovek kak predmet vospytaniya: opyt pedahohycheskyi antropolohyy. T. 1. M.-L. 775 s.

Стаття надійшла 12.03.2022 р.

