

**МИКОЛА ГАЛІВ**

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ  
ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ  
В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ  
(60-ті роки ХІХ – 60-ті роки ХХ століття)**

**Монографія**

**Дрогобич 2007**

**ББК 74. 03 (4 УКР) 5**

**Г 15**

**УДК 37 (09) (477) “19”**

**Галів М.Д.** Проблема формування характеру особистості в історії розвитку української педагогічної думки (60-ті роки ХІХ – 60-ті роки ХХ століття): Монографія. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2007. – 251 с.

У монографії на основі широкої джерельної бази досліджено зародження, розвиток та занепад характерологічної проблематики в історії української педагогіки. Автор розкриває процес становлення проблеми формування характеру людини у філософсько-антропологічній та психолого-педагогічній науці; з'ясовує суспільно-історичні передумови розвитку характерологічних досліджень в українській педагогіці 1860 – 1960-х рр. й обґрунтовує особливості трактування змісту характеру з огляду на тогочасне соціальне замовлення; аналізує погляди українських педагогів на поняття характеру, його структуру і чинники формування; досліджує прикладні аспекти виховання характеру особистості в українській педагогічній думці окресленого періоду; визначає доцільність і можливості застосування розроблених у минулому педагогічно-характерологічних положень в умовах сьогодення.

**Рекомендовано до друку вченою радою  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені  
Івана Франка (протокол № 8 від 29 червня 2007 р.)**

***Рецензенти:***

**Васянович Г.П.** – доктор педагогічних наук, професор (Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти АПН України)

**Вишневський О.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка)

ISBN

© М. Галів, 2007

"В душі раба з часом зникає життєвий інстинкт боротьби за існування, за опанування обставин і перешкод; щезає почуття певності себе; така людина хилиться "куди вітер віє", надіючись оперти своє нужденне існування на ласці сильного, замість самому вибороти собі належне місце. В неволі народ приходить до такої непорушності, що навіть діставши свободу тужить за паном, полишений на власну долю. Бо самостійність вимагає більшого напруження діяльної енергії; навпаки, послух наказам – річ багато легша й сприяє неробству. Отже – чи вдасться нам витворити сильні характери з великим почуттям відповідальності, а zarazом сміливі, відважні, скорі в рішенню, енергійні в діланню, невгнуті, – від того буде значною мірою залежати наша будучність. Коли будемо старатися плекати лише характери послушні, пасивні, готові в тяжких хвилинах свою волю підпорядкувати комусь сильнішому, то до здатності самоуправи ніколи не дійдемо. Навіть найвищий розвиток демократичного устрою вимагає пануючих вдач, наказуючих, здисциплінованих"

**Арсен Річинський**  
**("До щастя, слави і свободи". – Львів, 1930. – С. 7 – 8)**

## ЗМІСТ

**Вступ**

6

### **Розділ I. Суспільно-історичні передумови становлення проблематики формування характеру людини в українській педагогіці**

- 1.1. Стан характерологічної проблематики у філософській та психолого-педагогічній думці 13
- 1.2. Завдання виховання характеру особистості в українській педагогіці в умовах зародження громадянського суспільства 31
- 1.3. Тоталітарне суспільство і проблема формування характеру особистості 47  
Висновки до першого розділу 59

### **Розділ II. Психолого-педагогічне трактування сутності характеру в українській педагогічній думці 60-х рр. XIX – 60-х рр. XX ст.**

- 2.1. Поняття “характер” в українській педагогіці 62
- 2.2. Структура характеру особистості у працях вітчизняних педагогів 76
- 2.3. Обґрунтування вченими-педагогами чинників формування характеру 89  
Висновки до другого розділу 102

### **Розділ III. Прикладні аспекти виховання характеру особистості в українській педагогічній думці (1860 – 1960 рр.)**

- 3.1. Оцінка українськими педагогами ролі виховних інституцій у формуванні характеру особистості 105
- 3.2. Діяльність вихованця як визначальна умова виховання характеру 121
- 3.3. Методи виховання характеру в працях українських педагогів 142
- 3.4. Самовиховання як головний шлях

формування характеру	154
3.5. Ідеї українських педагогів-характерологів і сучасність	167
Висновки до третього розділу	176
<b>Загальні висновки</b>	179
<b>Список використаних джерел</b>	185
<b>Додатки</b>	223

## ВСТУП

Повноцінний політичний, економічний, культурно-духовний розвиток будь-якого суспільства залежить насамперед від активної діяльності кожного члена суспільства, його інтелектуальних, духовних і фізичних можливостей, властивостей характеру. “Внутрішня сила народів, їх промисловий розвиток і цивілізація – все залежить від властивостей характеру окремих осіб”, – писав англійський філософ С. Смайльс.

Попередня епоха в історії України, визначальною особливістю якої було існування тоталітарного політичного режиму переважно негативно позначилася на соціально-педагогічному процесі формування особистості. У системі повсякчасного державного контролю над життям особи і суспільства, нівеляції прав і свобод людини, нав’язування антигуманістичної моралі з релятивними вартостями, творився здебільшого специфічний тип людини: інфантильної, пасивної, безвідповідальної, безпринципної, слабовільної, несамотійної – “безхарактерної”. Саме це стало головною причиною вкрай болісного переходу українського суспільства до демократії і ринкової економіки. Особистість, яка формувалася в умовах постійної опіки з боку держави, виявилася неготовою до необхідності самотійно дбати про свій добробут та виборювати права й свободи.

У сучасний період національно-державного відродження України, розбудови демократичних інституцій, становлення громадянського суспільства, ринкової економіки, конкурентного середовища формується інноваційна парадигма освіти і виховання, зорієнтована на розвиток людини нової формації, творчої, готової до продуктивної праці в різних сферах суспільного життя. Це ставить перед теоретичною і практичною педагогікою вимогу розробити і запровадити належним чином зорієнтовану виховну систему, яка б давала змогу плекати життєвостроможну особистість – активну, самотійну, цілеспрямовану, наполегливу, підприємливу, вольову, рішучу, відповідальну, обов’язкову, моральну, здатну успішно долати життєві перешкоди, працювати над собою заради себе, рідних і

близьких, суспільства. Концептуальні засади виховання життєво активної, конкурентоздатної особистості, діяльного громадянина України ґрунтуються на положеннях Національної доктрини розвитку освіти, Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття).

Завдання розвивати такі властивості характеру у кожного представника підростаючого українського покоління зумовлює науково-педагогічну потребу розробити теоретичні засади виховання характеру особистості. Це, у свою чергу, вимагає детального дослідження й об’єктивного висвітлення педагогічних традицій, поглядів та ідей минулого. Саме тому важливим є історико-педагогічний аналіз наукових концепцій виховання характеру особистості.

Відзначимо, що особливу зацікавленість дослідників викликав український національний характер. У минулому його вивчали Г. Ващенко, Д. Віконська, І. Гончаренко, Д. Донцов, М. Костомаров, О. Кульчицький, Ю. Липа, В. Липинський, Є. Онацький, Б. Цимбалістий, Д. Чижевський, М. Шлемкевич, В. Янів, Я. Ярема. Їх дослідження на сучасному етапі продовжують С. Андрусів, Г. Бійчук, Б. Глотов і В. Здоровенко, П. Гнатенко, В. Касьян, О. Хрущ-Ріпська та ін.

Існує чимало досліджень різних аспектів історії української педагогічної науки, автори яких констатують факт особливого зацікавлення характерологічною проблематикою в минулому (Д. Герцюк, Б. Добрянський, І. Зайченко, В. Кемінь, М. Кухта, І. Мельник, Б. Ступарик, М. Чепіль та ін.). Проблеми виховання характеру української молоді торкалися окремі дослідники морального виховання в історичній ретроспективі (Л. Генік, І. Ковальчук, І. Мицишин, Ю. Щербяк). Позитивний вплив на формування характеру виховних систем певних українських молодіжних організацій відзначили А. Андрухів, М. Пантюк. Етнопедагогічні аспекти виховання характеру в галицькій педагогіці міжвоєнного періоду розглянуті Л. Левицькою.

Поглядів вітчизняних педагогів на формування характеру особистості торкалися й дослідники творчості Г. Ващенка (П. Савчук), А. Волошина (М. Кляп), Г. Врецьони

(Л. Калинчук), Ю. Дзеровича (Н. Пастушенко), А. Животка (Ю. Калічак), А. Макаренка (М. Ніжинський, Ф. Шамахов), О. Макарушки (Л. Левицька), С. Русової (О. Джус), В. Сухомлинського (В. Князюк), К. Ушинського (Г. Костюк, Б. Мітюров, П. Пелех).

Важливі педагогічні питання формування характеру висвітлено у працях сучасних педагогів – О. Вишневського, Н. Корчаги, Д. Леонтєва і Л. Трубіциної, І. Скляра. Деякі аспекти виховання школярів з акцентуаціями характеру розкриті С. Подмазіним і О. Сібілем, Л. Турищевою. Однак досі немає наукового дослідження, що цілісно і систематично висвітлює процес становлення та розвитку проблеми формування характеру особистості в історії української педагогічної думки.

У цілому *актуальність* даного дослідження зумовлюється трьома найбільш важливими чинниками: *соціально-педагогічними* (сучасні запити суспільства вимагають формування особистості з такими якостями характеру, які б забезпечували їй успішну діяльність у соціумі); *історико-педагогічними* (вивчення детально недосліджуваних раніше поглядів вітчизняних педагогів на формування характеру); *теоретико-методологічними* (необхідність утвердити проблему формування характеру як предмет педагогіки, а не винятково психології, за допомогою реконструкції поглядів учених-педагогів на явище характеру та систему його виховання).

**Мета книги** – ретроспективний, системний аналіз поглядів українських педагогів 60-х рр. XIX – 60-х рр. XX ст. на виховання характеру особистості та визначення можливостей використання їхніх ідей в сучасних умовах.

Хронологічні межі монографії охоплюють столітній період. Нижня межа зумовлена тим, що саме в 60-х рр. XIX ст. відбулося становлення європейської та вітчизняної характерології та з'явилися перші спроби власне педагогічної інтерпретації проблеми формування характеру, здійснені, зокрема, філософом П. Юркевичем, педагогом і психологом К. Ушинським. Верхня межа – 60-ті рр. XX ст. зумовлюється тим, що з кінця цього десятиліття почалося поступове зниження уваги до проблематики формування характеру у вітчизняній педагогічній думці як в Україні, так і діаспорі. Отже, за основу



хронологічних рамок дослідження взято не певну суспільно-політичну епоху в історії українського народу, а єдиний процес становлення, розвитку і занепаду характерологічної проблематики у нашій педагогічній науці.

Методологічну основу праці становлять засади теорії наукового пізнання, положення про діалектичну взаємодію особистості і суспільства, єдність загального й національного, історичного та логічного, доцільність використання спадщини минулого у сучасній педагогічній теорії та практиці; теорія розвитку громадянського суспільства в Україні та його виховні можливості (А. Колодій, Н. Скотна); герменевтика як “мистецтво розуміння текстів” (Г.-Г. Гадамер). У дослідженні дотримано принципів науковості, об’єктивності, наступності, системності, історичного детермінізму.

Теоретичну основу монографії становлять концептуальні положення Закону України “Про освіту”, Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти, Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, а також педагогічна спадщина видатних українських і зарубіжних педагогів ХІХ – ХХІ ст., праці сучасних дослідників, де розкриваються теоретичні основи українського виховання (І. Бех, А. Бойко, Г. Васянович, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Іванченко, В. Кремень, О. Сухомлинська), дослідження з історії розвитку української педагогічної думки (М. Левківський, О. Сухомлинська, Б. Ступарик, М. Чепіль та ін.), психології характеру (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Ф. Кейра, Г. Костюк, К. Корнілов, О. Ковальов, Е. Кречмер, О. Лазурський, М. Левітов, А. Мартен, Т. Рібо, С. Рубінштейн та ін.)

Необхідність повного, цілісного та об’єктивного з’ясування педагогічних концепцій формування характеру зумовило використання таких методів: пошуково-бібліографічного методу вивчення архівних, бібліотечних фондів, каталогів, описів, бібліографічних видань; історико-системного, аналітико-синтетичного та порівняльного методів для дослідження поглядів на змістові особливості виховання характеру; методу реконструкції для створення схеми бачення

українськими педагогами структури характеру та методики його виховання; методів класифікації та конкретизації для логічного розгляду запропонованих ученими-педагогами варіантів трактування поняття “характер”; методів теоретичного узагальнення, інтерпретації, порівняння з метою формулювання висновків дослідження.

Джерельну основу дослідження склали твори педагогів, психологів України та української діаспори (П. Біланюк, П. Будз, Г. Ващенко, Г. Врецьона, І. Гопко, М. Грушкевич, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, П. Чамата та ін.), публіцистичні та наукові праці культурно-освітніх і громадських діячів (Д. Донцов, В. Мудрий, І. Свенціцький тощо), що зберігаються у фондах Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського, Наукової бібліотеки ім. В. Стефаника НАН України, Наукової бібліотеки Львівського національного університету ім. І. Франка; матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України у Києві (Ф. 3560 – А. Животко, Ф. 3889 – С. Русова), Центрального державного історичного архіву України у Львові (Ф. 206 – УПТ “Рідна школа”; Ф. 309 – Наукове товариство ім. Т. Шевченка; Ф. 312 – Українське спортивне товариство “Сокіл-Батько” у Львові; Ф. 348 – Товариство “Просвіта”; Ф. 359 – О. Назарук; Ф. 362 – К. Студинський; Ф. 366 – І. Боберський, Ф. 410 – О. Тисовський), Державного архіву Закарпатської області (Ф. 28 – Реферат Освіти Підкарпаської Русі в Ужгороді); збірники, альманахи, суспільно-політична періодика, що видавалися в Україні та за її межами у 1860 – 1960-х рр.; сучасна історико-педагогічна література, українська та зарубіжна педагогічна і психологічна періодика, матеріали інтернет-видань, монографії, дисертації, автореферати, збірники наукових праць, довідкова література тощо.

У монографії *уперше* в історико-педагогічній науці здійснено цілісне дослідження історичної еволюції педагогічних поглядів на формування характеру особистості; *доведено* залежність бачення змісту характеру від вимог суспільства – як громадянського, так і тоталітарного, а також *виявлено* суспільно-національні (політичні, соціально-економічні,

культурно-духовні) передумови розвитку характерологічної проблематики в українській педагогіці; *удосконалено* психолого-педагогічне трактування сутності характеру та *розроблено* схему його структури, компактне бачення якої необхідне сучасній практичній педагогіці; *дістало подальший розвиток* обґрунтування системи педагогічного інструментарію формування характеру на основі аналізу поглядів українських педагогів на зміст, напрями, засоби, методи його виховання і самовиховання; *розкрито* етапи розвитку характерологічної проблематики в українській педагогічній думці окресленого періоду.

До наукового обігу введено маловідомі та раніше невідомі матеріали, які розширюють уявлення про особливості трактування процесу формування характеру особистості в українській педагогіці.

Обґрунтованість і достовірність наукових тверджень і висновків автора забезпечується використанням широкої джерельної бази, результатів новітніх наукових досліджень у галузі теорії та історії педагогіки; опорою на принципи науковості, об'єктивності, історизму; застосуванням взаємодоповнювальних методів наукового дослідження, що відповідають його меті, предмету й завданням в їх органічному взаємозв'язку.

Дослідження доповнить новими підходами розробку системи виховання особистості, надасть у розпорядження сучасних учених і педагогів-практиків, батьків, громадських організацій певний ресурс рекомендацій щодо повноцінного виховання людини, її характеру. Висновки дослідження можуть бути використані під час укладання навчальних програм і лекційних курсів з “Теоретичних основ педагогіки”, “Історії педагогіки”, при розробці спецкурсів “Методика виховної роботи”, “Педагогічна характерологія”, при написанні підручників, навчальних і навчально-методичних посібників. Матеріали монографії покладені в основу програми спецкурсу “Виховання характеру: історія і сучасність”, затвердженого вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 1 від 25.01.2007 р.).

Автор висловлює подяку професорові кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Омелянові Івановичу Вишневському – науковому керівникові дисертації, матеріали якої стали основою монографії, і водночас її науковому редакторові; рецензенту праці Григорію Петровичу Васяновичу – доктору педагогічних наук, професорові, завідувачу відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти АПН України, а також професорам О.А. Дубасенюк, В.П. Кеміню, М.В. Левківському, доцентам О.М. Кобрій, Т.І. Пантюк за слушні поради щодо удосконалення певних положень дослідження. Окрема подяка усім, хто на різних етапах роботи над книгою надавав допомогу та сприяв виходу її у світ.

**РОЗДІЛ I**  
**СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ**  
**СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ ФОРМУВАННЯ**  
**ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ**  
**В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

**1.1. Стан характерологічної проблематики у філософській та психолого-педагогічній думці**

Наукове вивчення педагогічних особливостей формування людини, що особливо розширилося у середині XIX ст., започаткувавши період становлення модерної української педагогіки, безумовно, мало історичні передумови у попередньому розвитку філософсько-педагогічних та філософсько-психологічних поглядів зарубіжних і вітчизняних мислителів. Проблема характеру людини має складну, інколи суперечливу історію, пов'язану з розвитком не лише педагогіки, а й передовсім філософії, етики, психології, а також природознавства і медицини.

Критичний аналіз історії становлення педагогічних поглядів на формування характеру особливо важливий для розуміння особливостей трактування українськими педагогами у 1860 – 1960-х рр. різноманітних аспектів формування характеру людини. Слід наголосити, що поява певних характерологічних поглядів давньоукраїнських та зарубіжних учених пов'язана з вивченням творів античної філософії та літератури, насамперед грецької.

Грецьке слово “характер” (*χαρακτήρ*) перекладається як “карбування”, “печать”, “ознака”, “знак”. Ним визначали як особливості предметів, так і своєрідні риси людей. Яскравим прикладом вживання терміна “характер” у його первісному етимологічному значенні є, наприклад, твердження Г.В. Ляйбніца, що написані, накреслені чи висічені знаки називаються характерами [225, 501].

Найбільш ранню спробу розглянути проблему становлення характеру людини і його типологічних відмінностей здійснив Платон (427 – 347 рр. до н.е.) у діалозі

“Держава” [307]. Погляди Платона на характер і його класифікацію походять від його філософського вчення про співвідношення душі й тіла. Він розрізняв дві сторони душі: піднесену, завдяки якій ми розмірковуємо, називав розумним началом душі; нижчу, за допомогою якої людина закохується, відчуває голод, спрагу та буває охоплена іншими пожаданнями, – началом “нерозумним і жадаючим”. Однак другу частину душі Платон поділяв на дві частини, виділяючи ще й третє начало – “несамовитий дух”, який слугує захисником начала розумного. Отже, в душі людини філософ виділяє три частин. З них перша є чистим пізнанням, мудрістю та розумом, і розміщується в голові, друга – найбільш низька міститься в печінці і є джерелом всякого роду пожадань, пристрастей, і третя – найбільш шляхетна частина пожадливого начала є джерелом мужності і шанолюбства й міститься у грудях. Ці три начала ми можемо зіставити з трьома частинами психіки людини – інтелектом, почуттями та волею.

Індивідуальні особливості характеру людей залежать від домінування у їхній душі одного з начал. Однак при цьому Платон враховував і принцип взаємозалежності державного устрою суспільства (аристократії, тимократії, олігархії, демократії, тиранії) і характеру людини. Тож його класифікація характерів містить такі типи: 1) *доброчесний (нормальний) характер* – відзначається домінуванням розумного начала душі, яке за допомогою “несамовитого духу” контролює та керує жадаючим началом, завдяки чому забезпечується функціональна гармонія душі й влада людини над собою. Цьому типові характеру, що виникає в умовах аристократичного державного устрою, притаманні чотири головні властивості: мудрість, мужність, розсудливість, справедливість; 2) *тимократичний характер* – не позбавлений шляхетності, відзначається сильним шанолюбством і схильністю до боротьби; 3) *олігархічний характер* – вирізняється скупістю, користолюбством, а також позитивними рисами – ощадливістю і стриманістю; 4) *демократичний характер* – відзначається моральною нестійкістю і прагненням до постійної зміни чуттєвих насолод; 5) *тиранічний характер*, про який Платон говорить як про “найгірший тип характеру” [307, 277], вирізняється

домінуванням найбільш низьких, тваринних пристрастей, серед яких чільне місце займає хтивість (Ерос).

Важливо, що утворення цих п'яти типів характеру Платон ставив у *залежність від існуючого у тому чи іншому державному устрої виховання чи його відсутності, а отже, де-факто, включав характер у сферу педагогіки.*

Видатний філософ древності Аристотель (384 – 322 рр. до н.е.) також вивчав проблему характеру. У своїй “Поетиці” він, щоправда, аналізував характери персонажів театральних акторів. Проте ми можемо виділити дві вказівки, що визначають характер як психічну складову особистості: 1) характери надають людям якості [9, 652]; 2) характер – це те, що виявляє схильність [9, 653]. Таким чином, в уявленні Аристотеля, характер – це сукупність властивостей людини, які надають їй індивідуальної своєрідності, схильності до того чи іншого способу діяльності. Проте найбільш часто для означення властивостей характеру і волі людини учений послуговувався категорією “етос”.

Оцінюючи особливості діяльності людини, давньогрецькі філософи брали до уваги власне моральні властивості. Особливо це стосується Теофраста (372 – 287 рр. до н. е.), який у трактаті “Характери” [388], написаному у 318 – 317 рр. до н. е., з погляду сатирика і мораліста описав тридцять один характер. Опис кожного характеру дано під знаком однієї пануючої, рельєфно визначеної риси, щоправда, негативного змісту: лицемірство, улесливність, брехливість тощо. Це підтверджує думку, що уже в античну добу найбільш характерну якість особистості визначали з етичного боку. Зазначимо, що “Характери” започаткували *феноменологічний етап* вивчення характерологічної проблематики, який домінував до XVIII ст.

Водночас твір Теофраста поклав початок подвійній тенденції трактування категорії “характер”. По-перше, в масовій свідомості усталилося розуміння характеру як явища морального, що зумовило його оцінювання в полюсному ключі “добрий – поганий”, по-друге, поняття “характеру” часто ототожнювалося з однією найбільш прикметною моральною рисою (чесний характер, правдивий характер, розпусний характер, марнославний характер тощо).

Уже в концепції стоїків характер (“тверда, стійка вдача”, “сила духу”) трактується як найвище благо – добродетель, яка полягає в умінні долати свої пороки (вдосконалюватися), зневажати насолоди та труднощі, бути однаково спокійним та розважливим і в радості, й під час тортур. Найвидатніший представник Нової Стої Луцій Аней Сенека (Молодший), зокрема, писав: “Того порядку, що у природі речей, не можемо змінити, але можемо виплекати в собі гідну бездоганної людини силу духу, що допоможе нам мужньо переносити все випадкове, перебуваючи в злагоді з природою” [345, 475 – 476].

Інший римський учений Марк Фабій Квінтіліан зробив наголос на потребі детального вивчення характеру вихованців. “Розсудливий наставник передовсім повинен пізнати властивості розуму і характеру дорученого йому учня” [167, 45]. Найбільш оптимальним засобом для цього вважав гру, оскільки саме під час гри найлегше розпізнається характер дітей [167, 46].

Праці згаданих авторів, особливо “Характери” Теофраста були доволі популярним як в елліністичний період, так і в Середні віки. У Візантії цей твір навіть спеціально вивчали в школах. Проте зауважимо, що у Середньовіччі і в Ранньому Відродженні не з’явилися спеціальні характерологічні праці. Звісно, у творах філософів, теологів поняття характеру неодноразово вживалося. Так, Святий Августин згадував характер батька [341, 161], Фома Аквінський писав про “...людину, досконалу розумом і вольову за характером” [4, 245], М. Монтень відзначав, що характер у нього “в’ялий” [266, 283].

Безумовно, завдяки тісним русько-візантійським та русько-західноєвропейським зв’язкам, які особливо активізувалися з часу запровадження християнства в Давній Русі, тогочасні руські вчені, мислителі добре знали античну інтелектуальну спадщину. Те саме можна сказати і про пізніших представників української наукової думки, які в часи Пізнього Середньовіччя, Ренесансу і Нового часу навчалися в європейських університетах, у вітчизняних школах вищого типу. Вивчаючи твори Аристотеля, Квінтіліана, Платона, Плутарха, Теофраста (праці останнього, за свідченням



дослідників, були дуже популярними в Києво-Могилянській академії) тощо, українські мислителі, звісно ж, пізнавали і їх психолого-педагогічні погляди, у тому числі й щодо формування характеру людини.

Слід зауважити, що вітчизняна філософсько-антропологічна думка усе ж не сприйняла характерологічні погляди античних авторів так глибоко, як європейська, де у XVII – XVIII ст. було зроблено десятки спроб продовжити феноменологічну традицію Теофраста. Наприклад, лише в Англії з 1608 до 1757 р. було опубліковано понад 70 праць, присвячених описові людських характерів [208, 94]. Найбільш відомі з них “Характери добродесні і порочні” Дж. Холла (1608 р.) [472, 53 – 93], “Характери” Т. Овербері (1614 р.) [472, 95 – 167], “Мікрокосмографія” Дж. Ерла (1628 р.) [472, 191 – 260]. У Франції в 1688 р. побачила світ книга Ж. Лабрюєра “Характери або звичаї нинішнього віку” [212], а в 1747 р. – “Характери” [472, 535 – 549] Л. Вовенарга.

Автори, які збагачували феноменологію характеру, не обговорювали детально суть цього психічного явища, лише описували “яким” характер може бути. Зокрема, Дж. Холл зобразив 11 добродесних (мудрий, відданий, відважний та ін.) й 15 порочних (лицемірний, лінивий тощо) характерів. У праці Т. Овербері з’являються уже “соціальні характери” – професійні (моряк, вояк, швець), статусні (шляхтич), національні (французький кухар) і родинні (добра дружина, мати, скромна сестра) характери. Подібні описи знаходимо і у Н. Бретона та Дж. Ерла, в яких бачимо ще й вікові характери: дитини, юнака і старця. У їх працях людський характер трактується виключно з етичного боку. Особливо це проявляється у французьких моралістів XVII ст. Так, Ф. Ларошфуко, засуджуючи безхарактерність, писав, що вона набагато більш віддалена від добродесності, ніж порок [216, 80]. Ж. Лабрюєр зробив висновок, що у людей немає характеру, а якщо і є, то проявляється у тому, що вони позбавлені послідовного характеру [212, 269].

Першим зразком давньоруської писемності, в якому йдеться про індивідуально-психологічні властивості особистості, є “Ізборник 1073 року”, в якому тлумачиться

поняття “лице”. “Лице є те, що своїми властивостями виявляє себе і відрізняється від одноприродних йому, демонструючи тим свій вияв” [156, 44]. У “Словнику давньоруської мови” І. Срезневського цей термін перекладається, зокрема, як “persona” – особа [361, 31]. Однак в “Ізборнику”, по суті, вказується на індивідуально-своєрідні, характерні якості людини.

У своєму баченні компонентів психіки людини, їх функцій та проявів у поведінці, вітчизняні та західні учені в основному наслідували ідеї Аристотеля. Так, йдучи за Стагіритом, К. Сакович у “Трактаті про душу” (1625 р.) розрізняв три роди душі: рушійну (вегетативну), чуттєву і розумну [336, 449]. Відповідно до тогочасної антропологічної традиції, саме розумна частина душі вважалася провідною. Погляд на першорядність розуму утвердився у вітчизняній філософії ще з часів Київської Русі. У “Книгах Бджола”, зокрема, наголошувалося: “Розумом можна вдачу набути, вдача ж розуму не здобуває” [177, 52]. Інтелект вважався визначальною силою, яка управляє волею і чуттєвим світом людини, спрямовуючи її діяльність до добра. Примат інтелекту відстоювали і європейські вчені. Так, Фома Аквінський стверджував, що розумово розвинуті особи володіють сильним духом [4, 96]. Р. Декарт, зокрема “попереднє розмірковування” називав серед засобів, за допомогою яких людина може усунути недоліки свого характеру [119, 570 – 571]. Тільки здоровий і ґрунтовний розум, вважав Д. Дідро, може бути основою постійного і досконалого характеру [125, 87].

Проте уже на початку XVII ст. з’являється й критика етичного інтелектуалізму. Мислителі починають виходити не з примату розуму над волею, а з їх тісної взаємодії. Такий підхід помітний уже в “Діоптрі” (1612 р.) Віталія з Дубно. Він наголошує, що “волі нашої є прекрасне владарювання”, особливо коли вона “жадань вільна є володарка” [59, 76]. Таким чином, саме волю вважає він провідною силою в опануванні чуттєвої сфери людини. Однак центром психічного життя, джерелом дій людини ігумен Віталій проголошує почуття. “Немає нічого в розумі, чого перед тим не було б у почутті. Як розум п’є з джерела почуттів, тоді світ цей вважає за найперше

джерело” [59, 81]. Схожі висновки зробили І. Кононович-Горбацький, І. Гізель, С. Яворський. Британський же філософ XVIII ст. Д. Юм доводив, що вроджене моральне почуття є основою формування добродісного характеру особистості [457, 511 – 517].

Найбільш чітко тенденцію до урівноваження розуму і волі, а отже, й розуміння психіки людини як єдиної, цілісної чинності, бачимо у трактаті “Про душу” (“Твір про філософію” 1645 – 1646 рр.) І. Гізеля. Очевидно, зазначає він, сила волі видається більшою, бо в ній зосереджено владу, яку людина має над своїми актами. Інтелект же переважає у тому, що він переповнений “світлом”, за допомогою якого спрямовує волю [92, 177]. Отже, інтелект хоч і вважався спрямовуючою психічною чинністю, усе ж без волі не може забезпечити людині досягнення добродісності. За визначенням К. Саковича, воля є сила душі, яка приймає або не приймає речі, пізнані розумом [336, 474]. Зазначимо, що у XIX ст. з’являються думки про первинність волі у психічному житті (А. Шопенгауер).

Трактування трієстості функціонального спрямування душевного життя людини стало основою психологічних ідей українських та зарубіжних філософів. Саме у цьому контексті зароджуються погляди на характерні особливості душі людини. Треба зауважити, що власне українські вчені, письменники, полемісти принаймні до середини XVII ст. у своїх творах не вживали терміна “характер”. Це не повинно дивувати, адже навіть відомий чеський педагог того часу Я.А. Коменський у своїх творах лише декілька разів згадує це слово. У перших українських словниках: “Лексисі” (1596 р.) Л. Зизанія та “Лексиконі словенороському” (1627 і 1653 рр.) П. Беринди слово “характер” також не згадується. Лише у словнику невідомого автора “Синоніма словеноросская” (друга половина XVII ст.), з’являється термін “характери”. У перекладі на тогочасну українську розмовну мову він означав “обвншеніє, узношеніє” [286, 166].

З кінця XVII – початку XVIII ст. поняття характеру остаточно входить в українську філософсько-педагогічну та філософсько-психологічну думку. Воно з’являється в “Психології або трактаті про душу” та “Логіці” [465, 53 і 469]

С. Яворського. Звісно, під впливом античної філософії психічне явище характеру українськими мислителями бачилося в етичній площині.

Водночас зазначимо, що XVIII – XIX ст. є **“психологічним етапом”** філософського осмислення явища характеру. Ідею наукового вивчення характерів висунув ще Ф. Бекон у 1626 р. У контексті етики, на його думку, повинна існувати наука “георгіка” (виховання душі), котра включатиме вчення про характери, афекти та “виправлення душі”. Філософ наполягав на вивченні “простих елементів і окремих рис характеру”, проведенні “розсічення характерів”, щоб виявити таємницю індивідуальних схильностей кожної людини, й на основі цього знаходити більш правильні шляхи для “лікування душі” [34, 406 – 407].

Ідея Ф. Бекона знайшла свій розвиток лише у XVIII ст. Учені цього часу намагалися не лише зафіксувати розмаїття характерів, а й дати відповідь на питання “що таке характер?”. Це видно і з творів Ф. Прокоповича, котрий у своєму курсі етики торкається проблеми спонукальних чинників діяльності. Він пише: “Одні з них є внутрішніми для людини, і вони або звичні для нас, наприклад, природні звички, або набуті, наприклад, характер...” [314, 508]. Тож Ф. Прокопович розумів **характер як набуті в процесі життєдіяльності і, зокрема, виховання, звички – іманентний чинник, який слугує джерелом (“спонукальною причиною”) діяльності людини**. Таке трактування характеру мало двояке коріння: а) філософію Платона, що узалежнював душевні властивості людини від певного типу виховання, а отже, й утверджував розуміння характеру як явища не так успадкованого, як набутого в суспільному середовищі; б) народні уявлення про звички як характерні особливості поведінки людини, її сутності, які висловлюються, зокрема, у приказці “Посієш звичку – пожнеш характер”.

У західній філософії з’являються спроби розглянути глибинні структурні основи характеру. Зокрема Д. Дідро, зазначив, що цікаво було б прослідкувати усі різні “тони” пристрастей, “модуси” афектів і міри почуттів, за якими характери й відрізняються один від одного [125, 120]. В основу

характеру та його індивідуальної своєрідності філософ поклав розмаїття інстинктів та емоцій. Тут чітко проглядаються філософсько-психологічні погляди Р. Декарта та Б. Спінози.

Український мислитель XVIII ст. Г. Кониський у “Моральній філософії, або Етиці” (1750 р.) поняття характеру також заторкує у питанні про пристрасті. Говорячи, зокрема, про страх і відвагу, зазначає: “...різний темперамент є причиною більшого чи меншого страху; бо ті, котрі мають характер палкіший, твердіший, менш боязкі, а ті, хто має холодніший чи м’якший характер, більш боязкі” [188, 453]. На перший погляд, учений ототожнює характер з темпераментом. Проте Г. Кониський вживає словосполучення “темперамент характеру” [188, 453, 454, 456]. Отже, він фактично розглядає темперамент як складову частину характеру, що накладає відбиток на форму прояву останнього. Зауважимо, що залежність формальної сторони характеру від темпераменту підкреслювали багато тодішніх зарубіжних учених. Зокрема, Ж.-Ж. Руссо, вважав, що для зміни характеру треба змінити темперамент, бо від нього й залежить характер [334, 146]. Подібні думки знаходимо і в пізніших науковців (Ф. Кейра, К. Тюлелієв, П. Юркевич).

У творах Г. Кониського можна побачити й окремі погляди на властивості характеру та його значення в житті людини. Так, філософ, наголошуючи, що розумна людина є господарем, а не рабом афектів, допускає, що й “розумного щось перемагає”. Такі ситуації стаються або через вимушені хвилювання, або “викликаються вони нестійкістю характеру, сила якого не є такою, щоб перебороти всяку силу” [188, 446]. З цього твердження випливає, що автор узалежнює розумну (добросесну) поведінку людини саме від певних якостей характеру. Подібну думку висловлював ще Ф. Ларошфуко, зазначивши, що у нас (людей) не вистачає сили характеру, щоб покірно йти за велінням розуму [216, 10]. Отже, спостерігається деякий відхід від поглядів античних філософів, які вважали, що моральні вчинки детермінуються розумом. Натомість, тут власне властивості характеру акцентуються як визначальні у поведінці людини.

У другій половині XVIII – першій половині XIX ст. проблема характеру в українській філософсько-педагогічній думці майже не розроблялася. У творчій спадщині Г. Сковороди термін “характер” згадується лише декілька разів. У басні “Олениця і кабан” філософ згадує про “золотий характер” [350, 142], розуміючи його як найкращу моральну прикрасу людини. У такому ж сенсі Г. Сковорода говорить про характер у листі до М. Ковалінського. Там він згадує Григорія Доментьєвського, зауважуючи, що його характер дуже любить [351, 353].

Натомість у західноєвропейській філософії того часу відбуваються визначальні зміни для подальшого розвитку характерологічного знання. Ученими було запропоновано два підходи до визначення характеру. Перший – *етичний* – запровадив І. Кант, який під характером розумів таку властивість волі, завдяки якій людина зобов’язується дотримуватися певних практичних принципів (основ), що визначаються її власним розумом [160, 541]. Філософ не допускав, щоб зло в людині було проявом характеру, оскільки людина ніколи не схвалює в собі зло. Тому не може бути зла як принципу в людині. Тож характер може бути лише моральним, бо принципи людини можуть бути лише такими. Другий – *індивідуалістичний* – відстоював Г.В.Ф. Гегель, який зауважував, що “...характер є дещо, що завжди відрізняє людей один від одного” [87, 76].

Крім того, наприкінці XVIII ст. зароджується френологія. Її засновник австрійський лікар Ф. Галль стверджував, що розвиток рис характеру пов’язаний з формуванням певних ділянок мозку. Розвиток цих ділянок проявлявся у їх збільшенні та появі випуклості (“шишки”) на певній частині черепа [180, 19]. Психоморфологічний зв’язок між властивістю характеру (налічував їх 27) і ділянкою мозку встановлювався Ф. Галлем довільно, без наукових доказів. Однак це не стало на заваді популярності френології серед учених Європи в першій половині XIX ст.

Зазначимо, що у даний період загострилася дискусія з приводу чинників формування характеру: природженого і набутого під впливом оточуючого середовища і власної волі. З часів Середньовіччя, під впливом патристики та теології

(зокрема Святого Августина), утвердилося розуміння виховання і свободи волі людини як визначальних факторів у становленні характеру особистості. Відображення такого підходу знаходимо і в українській філософії. В “Іфіці – ієрополітиці” (1712 р.) у віршованій формі зазначалося, що бажаючого на благо характер змінити, і риси його порочні збавити, академія (навчання) жити врозумить чинно і чесно [153, 118]. Розглядаючи моральне виховання і навчання як шлях до земного щастя, мислителі наголошували, що воно досягається особистими зусиллями людини. ***Особистість стає добродесною не просто у процесі виховання, а передусім завдяки самовихованню*** – постійним вправам, що приводять до формування звичок (характеру). Цей висновок мав у своїй основі важливу гуманістичну ідею, яка проходить через усю тогочасну морально-дидактичну літературу – ідею про свободу волі або “самовладдя” людини.

Ще в часи Київської Русі, під впливом візантійської літератури, утверджується розуміння того, що досягнення моральної чистоти можливе через цілеспрямовану, важку працю над собою. У “Книгах Бджола” подаються слова богослова Івана Ліствичника: “Великим трудом і потом виправляється в нас норов добрий і сталий” [177, 65]. Згодом І. Вишенський [52] проповідував шляхи удосконалення духу через боротьбу з тілесними інстинктами, котрі називав джерелом зла. Натомість Г. Кониський уважав, що розумна людина не придушує пристрасті, а керує ними, тримає їх у певних рамках. На думку Г. Сковороди, досягнення щастя – мети життя, – пролягає через самопізнання і самовипробування. “Узнай же себе! Испытай себе крѣпко” [352, 27], – наголошував філософ.

Проте у XVIII – XIX ст. усе частіше почали з’являтися тези про вродженість, природну напередвизначеність характеру. Так, А. Шопенгауер неодноразово підкреслював не лише вродженість, а й незмінність та невинність характеру. Він розрізняв два рівні характеру, вважаючи, що в основі емпіричного характеру (явище у часі та вчинках) лежить “осяжний розумом характер”, який є властивістю “речі в собі” цього явища й тому не залежить від простору, часу і змін [451, 324]. Цим учений пояснював незмінність характеру, а також нездатність етики та педагогіки його удосконалити.

А. Шопенгауер виділяв три основних природжених “етичних імпульси” в людині: егоїзм, злість і співчуття. Вони визначають загальні типи характерів: егоїстичний, злісний і добрий (моральний).

Переважа ж більшість філософів відкидали подібний біологічний детермінізм, переносючи акценти на вплив середовища і власної волі. Ще Д. Локк [232] виступив проти “вроджених ідей”, а потім і К.А. Гельвецій наполягав на суспільному вихованні, стверджуючи, що людина звичками і характером завдячує своїй освіті [88, 126]. Власне, К.А. Гельвецій особливо чітко підкреслив **залежність виховання якостей характеру від двох форм суспільного ладу: демократії і деспотії**. “Якщо люди, – здебільшого щирі, чесні, промітні й милосердні під вільним урядуванням, – під деспотичним урядуванням бувають ниці, брехливі, підлі, нездарні, легкодухі, то ця різниця в їх характері є наслідок різного виховання, яке дістають вони під тим чи тим урядуванням” [88, 337]. Водночас мислитель надто абсолютизував вплив виховання. Такі думки викликали критику Д. Дідро, котрий вважав, що подібний підхід призведе до примусу у вихованні. Хіба мало людей, яких зламало довге і суперечне їх характеру рабство? [124, 441], – риторично запитував учений.

На засадах індетермінізму, визначальності свободи волі людини у формуванні власного характеру перебував І. Кант. “Тут головне не те, що робить із людини природа, – зазначав мислитель, – а те, що вона *сама робить з себе*; бо перше належить до темпераменту (причому суб’єкт значною мірою буває пасивним) і тільки друге свідчить про те, що у неї характер” [160, 541]. Схожу позицію займав і С. Смайльс, стверджуючи, що характер виробляється під керівництвом і контролем самої людини [356, 8]. Характер, на думку філософа, не є витвором обставин. Навпаки, він створює людині існування “поза обставинами”.

Зауважимо, що саме у ХІХ ст. філософи уперше почали висувати виховання характеру на перший план педагогічної роботи. Зокрема Й.Г. Фіхте у “Промовах до німецької нації” (1808 р.) наголошував, що у вихованні головна увага повинна



звертатися не на накопичення знань, а на розвиток розуму і характеру [411, 32]. Наприкінці ХІХ ст. необхідність виховання характеру з огляду на нові політичні та соціально-економічні завдання відстоював С. Смайльс. Характер він вважав однією з найбільш величких рушійних сил у світі [356, 1]. Підкреслюючи, що розвиток нації і держави залежить від характеру людини, учений саме виховання характеру ставить метою педагогічного процесу і праці людини над собою.

У середині ХІХ ст., в умовах становлення *емпіричної психології*, з'являється ідея створення *характерології*. Першим її висловив Дж. С. Мілль у своїй “Системі логіки”, запропонувавши утворити етологію – науку про характер [262, 701]. Власне характерологічні дослідження започаткував у 1861 р. А. Бен працею “Про вивчення характеру” [473]. Опісля їх продовжили Г. Балкін [474], О. Вайнінгер [37], Є. Жураковський [142], Ф. Кейра [168], О. Лазурський [213; 214], А. Мартен [255], Ф. Полан [310], Т. Рібо [319], Ч. Рожицький [320], А. Смірнов [357], З. Століца [363], К. Тюлелієв [395], З. Фройд [415], Е. Фромм [416] та ін. Загалом, характерологи концентрували свою увагу на таких проблемах: а) визначення сутності характеру; б) класифікація характеру; в) виокремлення “законів” його формування.

Погляди психологів на *сутність характеру* обумовлювалися передовсім попередніми визначеннями філософів. Переважна більшість психологів розглядали характер як сукупність психічних якостей, якими людина вирізняється з-поміж інших (як і Г.В.Ф. Гегель). Однак таке тлумачення є надто широким, тож деякі характерологи намагалися звужити його. Так, О. Лазурський, А. Мартен, Т. Рібо трактували характер, як душевні особливості, що стосуються волі і почуттів [213, 50; 255, 30; 319, 19]. У контексті індивідуалістичного бачення характеру з'являються визначення, у яких помітне прагнення заглянути глибше в зміст характеру. Зокрема, Ф. Полан розглядав характер як групування конкретних прагнень у системі психічних елементів навколо одного, пануючого [310, 6]. А О. Лазурський бачив у ньому сукупність властивих певній особі схильностей, переважно основних [214, 57].

У 1920-х рр., з огляду на поширення рефлексологічних, а особливо психіатричних досліджень, з'являється трактування характеру (за Е. Кречмером) як суми усіх можливих реакцій людини в сенсі прояву волі і афекту, які утворилися протягом життя [203, 452]. Під впливом популярних у науці гасел про необхідність комплексного підходу до вивчення людини, характер почали розуміти, зокрема, як суму того, з чого складається людина – ментально, фізично, морально і психічно [474, 14]. До речі, такі погляди знайшли своє часткове відображення в одній з праць А. Луначарського, який “з погляду послідовного матеріаліста” писав, що характер людини – це взагалі характер його тіла, його організму [233, 284].

Значний внесок у розкриття сутності явища характеру зробив і радянський психолог Б. Ананьєв. В основу характеру він поклав систему ставлень особистості до дійсності (такий підхід заклав ще А. Шопенгауер). Характероутворюючими учений називав ставлення до: а) природи, суспільства, ідеології; б) праці; в) інших людей; г) самого себе [5, 64]. Синтезуючою якістю характеру він уважав спрямованість. Ці погляди враховували й інші радянські психологи, зокрема, О. Ковальов та В. Мясіщев [180], М. Левітов [218].

Першу спробу *характерологічної класифікації* знаходимо у А. Бена. Він, заперечуючи можливість класифікувати характери, все ж виділяє у психічному житті три елементи – розум, почуття, волю – і, відповідно до цього, по суті, поділяє характери на інтелектуальні, емоційні та вольові. Т. Рібо ж поділив характери на чуттєві та вольові, в контексті яких виділив і дрібніші види. Ф. Полан розділив характери на два класи, перший з яких відображає формальні, а другий – змістові сторони характеру. Спробу об'єднати ці класифікації в єдину здійснив Ф. Кейра. В основі ж класифікації характерів О. Лазурського лежить поділ на нижчий, середній і вищий рівні пристосування до середовища (від ендо- до екзопсихіки) та одиничність і комбінованість основних якостей.

Досліджуючи *закономірності формування характеру*, психологи зосереджували увагу на його біологічній природі (Т. Рібо) та впливові навколишнього середовища. Оригінальною концепцією утворення характеру стала теорія З. Фрейда. На

становлення характеру, писав він, впливають сексуальні відчуття, котрі уперше з'являються під час анальних відправлень. Головними властивостями “анального характеру”, відповідно до З. Фрейда є: акуратність, бережливість і наполегливість [415, 379]. У 1940-х роках представник неофрейдизму Е. Фромм розробив теорію “соціального характеру”, відповідно до якої характер людини під впливом певної соціальної групи формується як сукупність рис, що присутня у більшості членів даної групи. Учений розділив характери за їх орієнтацією на неплідні (рецептивна, есплуататорська, корислива, ринкова) і плідну [416, 497 – 520].

Важливою проблемою характерології стало з'ясування *особливостей відношень характеру і темпераменту*. Загалом, можна виділити три підходи до розв'язання даної проблеми: 1) характер ототожнюється з темпераментом (Т. Рібо, О. Лазурський); 2) характер і темперамент розглядаються як незалежні структурні компоненти особистості, з яких перший – набутий у соціумі, часто гальмує другий – біологічно заданий (М. Левітов, О. Ковальов і В. Мясіщев); 3) темперамент вважається вродженою основою характеру (Ф. Кейра, К. Тюлеліев). Останній підхід у сучасній психології вважається більш прийнятним – дослідження доводять залежність динамічної сторони характеру від типу темпераменту [324].

У середині ХХ ст. в зарубіжній психології помітно знижується інтерес до проблематики характеру, що стало наслідком: а) тенденції ототожнювати характер з особистістю, в результаті чого поняття характеру розчинилося в системі особистості; б) віднесення характеру до сфери етики і тим самим визнання незакономірності його включення у наукове поле психології. Зауважимо, що значна частина сучасних характерологічних досліджень зосереджується у *психіатричній площині*. Так, А. Личко вивчає психопатії та акцентуації характеру підлітків [390]. А. Лоуен виділяє оральний, мазохістський, істеричний, фалічно-нарцисичний, шизоїдний характери [391].

У ХІХ ст. до питання формування характеру посилюється увага і *педагогічної науки*. Тенденції до зацікавлення проблемою виховання характеру проявилися ще у творчості

Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо та Й.Г. Песталоцці. Останній, зокрема, наполягав на потребі, "...вироблення веселого, життєрадісного і спокійного характеру" [303, 9]. Проте уперше на педагогічну основу цю проблему поставив Й.Ф. Гербарт, визнавши утворення характеру метою морального виховання.

Під характером Й.Ф. Гербарт розумів певну форму волі, яка ґрунтується не тільки на хотінні, але й на нехотінні [90, 201]. Характер він поділяв на дві частини: об'єктивну (сформовану біологічно та впливами оточення) і суб'єктивну (утворену шляхом самовиховання). В основі обох частин повинно лежати моральне начало. Чинниками формування характеру педагог називав діяльність, вплив кола уявлень, природжених задатків та способу життя. На виховання ж морального характеру впливають, зокрема, такі умови: людина повинна бути набагато більше зайнята громадськими справами, ніж собою; людина має бути "перенесена" у "вищий порядок речей" – світ ідей тощо [90, 261]. Головним фактором формування морального характеру у учнів є вихователь, вважав учений.

Дана теза знайшла своє відображення і розвиток у творчості Ф.А. Дістервега. Власне, характер учителя, а не його знання, на думку вченого, є запорукою не лише ефективного виховання, а й успішного навчання учнів: "Дидактична сила учителя – сила твердого характеру" [126, 326].

Наприкінці XIX – першій половині XX ст. у педагогіці інтерес до проблеми формування характеру стимулювався працями А. Даніча [476], Я. Давіда [477; 478], Л. Зажецького [481], Г. Кершенштайнера [170 – 172], В.А. Лая [215], О. Мардена [253; 254], Ф. Ферстера [407 – 409; 479], С. Чарнеки [475], С. Шумана [480]. Значний внесок у педагогічне осмислення особливостей формування характеру зробили російські вчені другої половини XIX – початку XX ст. К. Гагеман [68], П. Каптерев [161], П. Лесгафт [227]. Зокрема, П. Лесгафт вважав характером те психічне явище, яке людина сама виховала. Від народження вона володіє темпераментом і задатками, під впливом середовища формується тип, а характер з'являється лише тоді, коли людина працює над собою. Тож головне завдання школи – навчити дитину володіти і керувати собою, а також створити умови, що сприяли б розвитку її

характеру [227, 64]. Суттєвою умовою для розвитку характеру, за П. Лестафтом, є послідовна праця з досягненням певної мети, незважаючи на перепони [227, 170].

У поглядах П. Каптерева особливо простежується вплив соціального замовлення на уявлення про характер та його виховання. Зважаючи на те, яких якостей людини потребувало тогочасне суспільство, учений стверджував, що характер вичерпується двома властивостями: а) підприємливістю, здатністю до ініціативи; б) наполегливістю, витримкою, послідовністю у діях [161, 79]. Серед засобів, якими школа може стимулювати розвиток характеру дитини, учений називав дисципліну, працю, змагальність між учнями, створення різних товариств молоді. Він наголосив, що характер лише тоді розвиватиметься, коли і при навчанні, і при вихованні, школа постійно зачіпатиме внутрішню самостійність учнів, викликатиме їх на напругу, на енергію [161, 90].

На початку ХХ ст. проблема виховання характеру набирає розвитку як у представників традиційної (Ф. Ферстер), так і реформаторської педагогіки (Г. Кершенштайнер). Ф. Ферстер, перебуваючи на позиціях неотомізму, у своїх працях, розглядав людину як двояку істоту, в якій закладено добро і зло. Завдання виховання полягає у поборенні тваринних інстинктів, лихих схильностей людини, що веде до свободи – панування над світом шляхом панування над собою. У цьому полягає й сенс виховання характеру, в якому, на думку вченого, коріниться особисте самоутвердження “супроти диктатури пристрастей” [409, 127]. До самоопанування приводить виховання, яке ґрунтується на засадах дисципліни і послуху, що є протидією інстинктам. “Характер зростає тільки від протидії...” [408, 73] – зазначав Ф. Ферстер. Однак жорстка дисципліна в жодному разі не повинна знецінювати людську індивідуальність, пригноблювати самостійність дитини, лише привчати до саморегулювання.

Розробник теорії “школи праці” Г. Кершенштайнер наголошував, що його прагненням було зробити школу праці школою утворення характеру. Говорячи про *характер вихованої людини*, учений (спираючись на І. Канта) визначав його як стійкий душевний стан, при якому кожний акт волі неухильно

визначається міцно укоріненими принципами або максимами [172, 7]. Для сприятливого розвитку характеру необхідне надання вихованцеві розумної свободи, яка з часом повинна розширюватися. Однак, вважав педагог, цей “метод” дасть найкращі результати у застосуванні до активних індивідуальностей, але він менш придатний для сенситивних і зовсім не годиться для апатичних натур [172, 52]. Г. Кершенштайнер зауважував, що силу, енергію, твердість характеру не у всіх можна виховати, але усім характерам можна дати спрямування, сформувавши у свідомості вихованця певне “моральне завдання” (мету). При цьому треба мати на увазі, що кожен окремий характер не може служити будь-якій меті, а лише такій, яка відповідає його задаткам. Присвячуючи себе служінню ідеї (меті) на своєму “спеціальному поприщі”, людина виробляє в собі “великий, сильний характер” [172, 53].

Особливу увагу вчений приділяв вихованню характеру дітей в школі. Лише на ґрунті спілкування та праці у рамках трудового колективу, котрий має мету і повагу до індивідуальності дитини, школа може стимулювати процес розвитку вихованцями своїх характерів. “Природа ж характеру індивідуальна, кожен може набути лише свій характер і при тому він отримує характер лише тією мірою, якою він сам його розвине” [172, 64]. Найбільш сприятливим шляхом самовиховання характеру Г. Кершенштайнер вважав виконання якогось добровільно взятого на себе обов’язку.

У середині ХХ ст. в зарубіжній педагогіці (як і психології) проблема формування характеру особливо не розглядалася. Однак наприкінці століття вона була порушена Т. Ліконою. З огляду на занепад морального рівня американського суспільства, він закликає повернутися до виховання характеру. Власне, характер, на його думку, є своєрідним поєднанням пізнавальної, емоційної і поведінкової складових моралі особистості. Мати правильний характер значить знати, що таке правильно, прагнути до цього і чинити правильно [230]. І саме школа повинна допомогти учневі зрозуміти суть основних принципів моралі, засвоїти їх і, нарешті, діяти у своєму житті відповідно до цих принципів.

Отже, формування характеру – одна із найбільш важливих антропологічних проблем у вітчизняній та зарубіжній філософії. З огляду на вимоги соціального замовлення та зростання рівня розвитку наукових досліджень вона знайшла своє відображення у спеціальних психолого-характерологічних та педагогічних працях минулого і сучасності. Суттєвою рисою трактування характеру стало тлумачення його з етичних позицій (особливо християнського виховного ідеалу), що знайшло відображення і в пізнішій українській педагогічній думці.

## **1.2. Завдання виховання характеру особистості в українській педагогіці в умовах зародження громадянського суспільства**

Розвиток української, як і світової педагогічної теорії протягом XIX – XX ст. відбувався, по суті, в умовах формування двох суспільних систем – демократичної (громадянської) і антидемократичної (деспотичної, тоталітарної). Безумовно, відповідаючи на їхнє соціальне замовлення, вона виявляла адекватні підходи у розгляді всіх педагогічних проблем, у тому числі і в галузі виховання характеру.

Громадянське суспільство визначають як сферу спілкування, взаємодії, самоорганізації й самоврядування вільних індивідів на основі добровільно сформованих асоціацій, яка захищена необхідними законами від прямого втручання і регламентації з боку держави й у якій переважають громадянські цінності [182, 70]. Воно є результатом природних прагнень людини до свободи, її самостійної діяльності, ініціативи, творчої самореалізації та закономірного бажання утвердити гарантованість своїх прав. Найвищою цінністю громадянського суспільства є автономія і саморегуляція громадянами їх життя [353, 292], а характерною ознакою – утворення з ініціативи громадян різноманітних організацій (побутового, культурного, соціального, господарського та політичного спрямування), що відстоюють свої права у процесі тісної та активної взаємодії (а часто й на противагу) з державними органами управління.

Громадянське суспільство, як стверджують учені, почало формуватися у XVII – першій половині XIX ст., у зв'язку із зародженням капіталізму. Саме в умовах ринкової економіки, що була дещо автономною від держави, люди проявляли себе незалежними суб'єктами суспільної діяльності, отримали значну свободу дій, можливості прояву активності, підприємливості, чого не знаходили в політичному житті. Згодом економічні свободи штовхали людей до захисту політичних прав, що часто виливалося у буржуазні революції та демократизацію суспільства.

Процес зародження громадянського суспільства в Україні розпочався у середині XIX ст. Саме у цей час в Австрійській (з 1867 року – Австро-Угорській) та Російській імперіях, у складі яких тоді перебували українські землі, завершувався процес руйнації феодалізму й розпочалося становлення ринкових відносин, провісником чого став промисловий переворот.

З іншого боку відбувалася поступова лібералізація суспільно-політичного життя. У Російській імперії вона проявилася у серії реформ (селянській, міській, земській, судовій, військовій, освітній тощо) в 60 – 70-х рр. XIX ст. З'явилися, як зауважує А. Колодій, інститути громадянського суспільства у вигляді земств та інших організацій [182, 156]. Щоправда, після смерті ініціатора реформ Олександра II настав період згортання лібералізації. Однак у результаті революції 1905 – 1907 рр. процес зародження громадянського суспільства отримав новий поштовх, оскільки Маніфестом від 17 жовтня 1905 року підданім імперії було надано, хоч і в обмеженому вигляді, загальні демократичні права і свободи. Дещо згорнений під час столипінської реакції і Першої світової війни демократичний поступ суспільного розвитку був перерваний приходом до влади більшовиків.

Натомість у другій половині XIX – першій половині XX ст., у Центрально-Східній Європі і, зокрема у тій частині України, що належала до імперії Габсбургів припадає, за оцінками вчених, найвище піднесення громадянського життя [353, 297]. Саме в середині і другій половині XIX ст. Габсбурзька держава переживала зміни, наслідком яких стали революція 1848 – 1849 рр., конституції 1848 і 1867 рр.,



оформлення парламентаризму, утворення політичних партій, надання населенню певних демократичних прав і свобод. Зауважимо, що саме в Галичині в 90-х рр. XIX ст. були створені перші в Україні політичні партії.

Процес становлення громадянського суспільства продовжився на західноукраїнських землях і у міжвоєнний період (окрім Буковини і Бессарабії, де внаслідок окупації Румунією ішов процес згортання громадянських здобутків попереднього часу). Як Польща, під владою якої опинилися Волинь, Східна Галичини, Холмщина, Підляшшя, Посяння, так і Чехо-Словаччина, владу якої над Закарпаттям було визнано Сен-Жерменським мирним договором (1919 р.), були конституційними демократіями. У цих країнах всіяко декларувалися забезпечення основних прав і свобод людини, повноцінний культурний, економічний розвиток національних меншин.

Щоправда, політичне життя II Речі Посполитої завжди відзначалося загостренням національного питання. Можна чітко прослідкувати дискримінаційні дії польського уряду щодо економічних (штучне стримування промислового розвитку українських земель, нерозв'язання соціально-економічних проблем, пов'язаних з аграрним перенаселенням тощо), культурних (полонізація, релігійний тиск, перешкоди у діяльності українських громадських культурно-просвітницьких організацій та ін.), політичних (заборона окремих політичних партій, маніпуляції на виборах, обмеження виборчих можливостей представників нацменшин) прав українців. З іншого боку, в цих умовах усе ж відбулося зростання і зміцнення українських господарських організацій (у 1939 р. діяло біля 4000 кооперативів, серед них такі об'єднання, як "Центробанк", "Центросоюз", "Маслосоюз", "Народна торгівля"), функціонували і поширювалися культурно-просвітницькі ("Просвіта", УТП "Рідна школа"), молодіжні (Пласт (до 1930 р.), "Сокіл", "Луг", Католицька акція української молоді тощо) товариства, розвивалася на приватновласницькій основі українська національна система освіти (рідношкільні школи і гімназії), активно діяли політичні партії (УНДО, УСРП, Українська католицька партія та ін).

Отже, незважаючи на тиск і обмеження, громадська активність українця, його прагнення до свободи і реалізації своїх прав все ж знаходили вияв. Тому деякі вчені зазначали, що у Галичині громадянське суспільство було досить розвиненим упродовж 20 – 30-х рр ХХ ст. [182, 160; 353, 297], аж до приєднання її до тоталітарного СРСР.

Чехо-Словаччина була значно демократичнішою країною, ніж Польща, тож умови для розвитку громадянського суспільства в середовищі закарпатських українців були оптимальнішими. Австрійська політична спадщина у поєднанні з політикою нового керівництва, передовсім чеського президента Т. Масарика, спричинилися до стабільного демократичного устрою, який хоч і не був ідеальним, усе ж реально функціонував [107, 192]. У 1930-х рр. в Закарпатті існувало майже 30 політичних партій, що репрезентували широкий спектр поглядів на суспільний розвиток, діяли 851 народна школа і 11 гімназій (на 1938 р.). Слід зазначити, що закономірним наслідком зростання громадянської та національної свідомості українців Закарпаття стало проголошення незалежності Карпатоукраїнської держави (15 березня 1939 р.) і боротьба за її існування.

Як і у випадку з Наддніпрянською Україною (у 1920 р.), в західноукраїнському регіоні процес розвитку громадянського суспільства зупинився у 1939 році, внаслідок поширення, з одного боку, більшовицького, а з іншого – фашистського (німецького і угорського) тоталітаризму. Відновився він у 90-х рр. ХХ ст. зі здобуттям Україною незалежності.

Окрім формування основ громадянського суспільства на власне українських землях, українці брали участь і у розбудові демократії багатьох країн. Процес масового переселення українців за кордон, який розпочався у 90-х рр. ХІХ ст. і триває до сьогодні, привів до утворення української діаспори – організованої форми існування українців на чужині. Виникнення і функціонування громадських організацій різного спрямування, безперечно, є виявом активності, самозбереження і самоутвердження українців діаспори у демократичних країнах.

Отже, історичний процес формування громадянського суспільства охопив майже усі українські землі і тривав до часу

насильницького включення українських територій до антидемократичних держав. Водночас декілька мільйонів українців отримували досвід вільного життя у демократичних країнах Заходу, будучи об'єктивно включеними в процес функціонування громадянського суспільства. **Саме в цих умовах формувалася українська демократична педагогічна думка, відповідаючи на нове соціальне замовлення громадянського суспільства.** Як наголошувала С. Русова, демократизація політичних форм, широка участь народних мас у політичному житті, економічні ускладнення в житті як особистому, так і громадському – все це вимагає виховання людини, пристосованої до нових потреб життя [332, 1]. Учені-педагоги, розуміючи запити суспільства, яке перебувало на шляху до демократії, орієнтувалися на розвиток тих якостей людини, що забезпечать її життєвостроможність, здатність реалізуватися в умовах певної суспільної свободи і ринкової конкуренції. Такими властивостями були: активність, підприємливість, працелюбність, цілеспрямованість, наполегливість, вольовість, рішучість, самостійність, мужність, відповідальність, обов'язковість, самоопанованість, внутрішня карність, а також моральність та патріотизм. **Оскільки усі ці риси, на переконання педагогів, лежать у площині характеру, то саме у формуванні характеру особистості українські, як і зарубіжні, педагоги вбачали один із головних шляхів задоволення соціального замовлення.**

Проблема характеру у вітчизняній педагогічній науці постала у 1860-х рр., коли тогочасні мислителі, з огляду на початок становлення вільного, громадянського суспільства, відчули необхідність формування людей з сильними характерами. Зауважимо, що й **іноземні вчені**, особливо в другій половині XIX – на початку XX ст., **обґрунтовували необхідність формування характеру з огляду на зростання свободи людини**, уміння користуватися якою потребує сили характеру. С. Смайльс, зокрема, наголошував, що свобода народу і його економічний прогрес є результатом здатності до дії, енергії і самостійності, властивостей характеру приватних осіб. Саме тому він вважав, що “Міцна основа свободи повинна полягати у характері приватних осіб (а отже, і його вихованні. –

М.Г.); в цьому одному треба шукати також вірну гарантію суспільної безпеки і національного прогресу” [355, 4].

У другій половині XIX – на початку XX ст. у “підросійській” Україні питання формування характеру досліджували І. Сікорський [347], К. Ушинський [399 – 405], П. Юркевич [458; 459], К. Ярош [469], частково О. Музиченко [267], М. Пирогов [306], О. Селіханович [343], Я. Чепіга (Зеленкевич) [442]. Особливо слід виділити творчість К. Ушинського, який, перебуваючи під впливом європейської філософії та відчуваючи повільний поступ (спричинений олександрівськими реформами) російського суспільства до демократичних свобод, наголошував на потребі виховання нової, діяльної людини. “Нині нам потрібні більш за все... *реальні люди* – люди живої справи та енергійної праці” [405, 416], – писав учений.

На західноукраїнських землях першим педагогом, хто розпочав досліджувати проблему формування характеру, був О. Духнович [136]. Його ідеї знайшли розвиток у працях таких закарпатських учених-педагогів, як А. Волошин [60; 61], Л. Гайдукевич [70], І. Гопко [101], І. Горват [102], І. Керней [174], О. Кошель [200], І. Крайник [201] та ін. Зауважимо, що у своїй ухвалі учасники Першого учительського конгресу на Підкарпатській Русі (16 – 17 квітня 1920 р.) наголосили на необхідності розбудовувати школи на здобутках новочасної психології, педагогіки, дидактики і методики з метою виховувати молодь, розвиваючи всесторонньо її індивідуальні здібності, плекати благородні почування, зміцнювати її волю, гартувати сильні і добрі характери [302, 7]. Зважаючи на потребу часу, І. Горват у 1931 р. стверджував, що у добі повоєнної консолідації, учителям треба звернути пильну увагу на виплекання характерності [102, 54].

Різні аспекти виховання характеру вивчали й буковинські педагоги другої половини XIX – початку XX ст.: М. Барановський [15], О. Жуковський [141], І. Карбулицький [162]. Водночас у Галичині даною проблемою займалися Г. Врецьона [62 – 65], Ф. Миськевич [263], О. Партицький [290; 291], В. Ратальський [316], І. Франко [413; 414]. Зазначимо, що відомий український громадсько-політичний діяч і педагог

О. Барвінський на початку ХХ ст., відчуваючи нові потреби життя, наголошував, що школа має завдання “виобразувати молодіж на совісних, точних і трудолюбивих, а передовсім характерних горожан” [16, 150 – 151]. М. Галущинський у передмові до українського видання книги П. Наторпа “Народня культура й культура особистости” писав, що народна освіта мусить розвиватися на ґрунті повної свободи і мусить виховувати до свободи [269, XI]. А поряд з вихованням до свободи, як зазначав ще Г. Врецьона, іде виховання всіх чеснот, які лиш становлять основу творення характерів [63, 147].

У міжвоєнний період в Галичині з’явилися присвячені вихованню характеру праці П. Біланюка [22 – 29], П. Будза [33], І. Гриньоха [105; 106], М. Грушкевича [109 – 116], Ю. Дзеровича [123], П. Ісаїва [157], О. Кисілевської [173], П. Кривоносюка [205], О. Макарушки [248; 249], В. Метельського [260; 261], К. Невшімалової [272] П. Паращина [289], В. Пастушенка [292], Ю. Претича [312; 313], О. Цегельської [419] та деяких інших [35; 282; 455]. Розуміючи потребу виховання соціально активних особистостей, здатних бути лідерами у різних сферах суспільного життя, галицькі педагоги проблему виховання характеру розглядали як справу першочергової національної ваги. “Сильні характери це найбільша цінність кожного народу, – стверджував П. Паращин, – це трівка підвалина, на якій можна сміло будувати краще майбутнє не тільки одиниць, але й цілого народу” [289, 75].

Зважаючи на важливість виховання характеру людини для розвитку усіх сфер національного життя, тогочасні західноукраїнські культурно-просвітницькі та молодіжні організації головною метою своєї діяльності ставлять формування характеру. Так, діячі “Просвіти” декларували, що метою освіти “є не лише здобути якусь кількість знання, а виробити характер, розвинути внутрішні духові сили...” [237, 7]. З огляду на таке тлумачення цілей освіти, керівництво “Просвіти” на чолі з М. Галущинським поставило, зокрема, завдання так вести освітню працю, щоб “...розбудити серед українського суспільства потребу й енергію самоосвіти і самовиховання, себто причинитися до поглиблення розуму та до

виплекання характеру, вироблення гарту духа й сили волі...” [300, 108].

Українське педагогічне товариство “Рідна школа” у резолюціях Загального з’їзду 1938 р. закликала працювати для “великої мети” – “...вितворення характером сильної української молоді” [424, 186]. Виховати молодь із сильною волею, характерну, здібну до чину, Л. Ясінчук декларував як головне завдання УПТ [470, 22]. Інший діяч товариства В. Кузьмович писав, що найважливішим завданням “виховної сторінки” гімназій “Рідної школи” є вироблення характерів сильних і владних [207, 13].

І “Січ”, і “Сокил” намагалися виховати фізично і духовно досконале покоління української молоді. Як зазначав невідомий автор у 1904 р., ці організації стануть могутнім чинником національно-педагогічної ваги, звідки молоді покоління черпатимуть ідеал, віру в нього і характерне завзяття в його обороні [428, 1]. Г. Цеглинський у 1908 р. з нагоди святкування річниці “Січі” висловив побажання, щоб з куренів товариства виходили заступники національного життя народу, “непохитні та характерні борці за його волю і незалежність” [432, 63]. Статут товариства “Сокил” (1906 р.) метою його діяльності оголошував, зокрема, “виховати енергію духа” [427, 7]. У “Десяти сокильських принципах” – моральній основі для кожного члена організації, зазначалася, з-поміж інших, потреба дбати про “твердий характер” [443, 374].

Пласт, створений у 1911 р. О. Тисовським, ставить у цьому плані тотожне завдання. “Вимоги Пласту, – писав його засновник, – змагають до вироблення характеру для добра цілої суспільности...” [437, 99]. Метою пожежно-руханкового товариства “Луг” (з 1932 р. – “Великий Луг”), крім фізичного гарту, було і “духовне вироблення”. За твердженням його діячів, “Луг” “...мусить стати тією кузницею, де будуть куватися загартовані характери, сталеві душею й тілом одиниці, що триматимуть гордо прапор нашого національного життя серед злиднів й ударів будня” [6, 2].

“Виплекати серед української молоді сильного духа та викувати сталеві характери...” [275, 12] ставила своїм завданням й створена у 1933 р. Католицька акція української молоді. У її

“Конституційному статуті” зазначалося, що ціллю товариства є виховувати українську молодь на характерних, мужніх і діяльних членів суспільності [192, 4]. Діячі релігійно-просвітницького товариства “Скала”, що діяло в Станіславівській єпархії у 1930-х рр., вважали його “школою характерів” [431, 30].

Серед учених української діаспори, які наголошували на необхідності виховання характеру, були, у першу чергу, емігранти С. Русова [326 – 333] у Чехо-Словаччині, Г. Ващенко [41 – 50] у Німеччині, В. Мацьків [256] та Р. Білинський [30] у США, Ю. Стечишин [362] в Канаді та ін. “Український народ потребує юнаків з незалежною самостійною думкою та з виробленими характерами, а не манекенів” [329, 4], – писала С. Русова, наголошуючи на важливості виховання характеру. А. Животко вважав, що виховання мусить скеровуватися на закладення дітям якомога глибше “моментів характеру” [421, 29]. Українська преса в Канаді у міжвоєнний період особливу увагу присвячувала, зокрема і питанням формування характеру в молоді [325, 51]. Представниця української педагогічної думки в Канаді А. Горохович у 1965 р. зазначала, що українська виховна система, “маючи на увазі потреби України, уважає, що основним завданням українства поза межами батьківщини є формування світогляду, характеру і норм поведінки кожного члена народу, молоді зокрема” [103, 49]. Відновлена в діаспорі Спілка української молоді “і її виховники взяли на себе почесне і відповідальне завдання – допомогти формувати душу і характер нашого українського доросту” [365, 1]. Навіть учасники організації інтелігенції у діаспорі – “Українського професіонального товариства” – на своєму конгресі (1933 р.) підкреслювали, що плекання “...доброго характеру серед українських професіоналістів не може бути маловажною річю. Треба нам людей, щоби мали свій власний хребет” [433, 38].

Підтвердженням виняткової важливості формування життєвої спроможності людини, а отже, її характеру для українських педагогів є **трактування ними розвитку характеру як мети виховання**. Виховання, як зазначав К. Ушинський, “бере людину всю, якою вона є, з усіма її народними і поодинокими особливостями, – її тіло, душу і

розум, – і передовсім звертається до характеру людини...” [403, 51]. У 1871 р. галичанин Ф. Миськевич писав, що метою виховання є удосконалення моральної сили і характеру [263, 102]. На початку ХХ ст. О. Музиченко зауважував, що виховувати – означає впливати головним чином на характер учня [267, 396]. “Головне завдання виховання, – вважала С. Русова, – це вироблення характеру” [333, 62]. “Ціль виховання є формування характеру” [257, 5], – стверджував закарпатський педагог В. Машкаринець. Так само П. Біланюк зазначав, що “...ціллю виховання є створити характерну людину” [397, 22]. Представник діаспори В. Мацьків у 1966 р. наголошував, що характер – це завершення виховання, це те, до чого змагаємо усіма виховними засобами [256, 51]. Формування “самостійної, повновартісної та характерної людини” Е. Жарський називав загальною метою виховання [139, 14].

Соціальне замовлення в умовах поступового становлення громадянського суспільства ставило перед педагогікою вимогу виховувати *особистість, яка б, реалізуючи свій індивідуальний потенціал, дбаючи про розвиток власних духовних, фізичних, соціальних можливостей, вклала вагому рушійну лепту у розвиток суспільства*. “Виховуючи характер, – писав П. Будз, – виробляємо свідомого громадянина, який не лише вміє, але й має постійну охоту бути здатним і завжди готовим до праці над собою, для себе й для народу (курсив наш. – М. Г.)” [33, Ч. 12, 8]. Тож виховання характеру людини вважалося одним із основних засобів у досягненні мети – політичного та економічного прогресу нації.

Для забезпечення реалізації цієї мети, українські педагоги перед вихованням характеру ставили прагматичне завдання плекати людину, що досягнула б особистого успіху в житті. Необхідним насамперед вважалося збільшити “господарську життєздатність людини” [301, 224 і 240]. Зауважимо, що характер вважався підставою продуктивності праці [321, 248]. А серед рис характеру, які слід виховувати, педагоги, особливо галицькі (за винятком В. Кузьмовича), часто виділяли підприємливість. Виступаючи на Першому Українському Педагогічному Конгресі, Р. Білинський зазначав, що успіх у житті людини, успіх у її господарському житті приносять не



лише знання і розум, але і “особливі прикмети характеру, як активність, меткість, підприємчість, рішучість, дальше послідовність, роботящість, витривалість, словність, точність і солідність” [301, 178]. (див. додаток Ж). З огляду на потребу виховати людину, здатну не до одноразової самопожертви, а до дрібної, постійної напруги, учений “школення волі і виховання характеру” вважав справою незвичайної ваги [301, 178].

Звісно, акцентування українськими педагогами процесу виховання характеру як засобу досягнення життєвого успіху не позбавлене ознак утилітаризму, хоча Є. Онацький, В. Мудрий підкреслювали, що характер не є проявом “утилітаристичної категорії” [279, 1997; 36, 155]. У характері, безумовно, вбачали психічне явище, спрямоване на забезпечення практичної користі людині, але не на задоволення винятково егоїстичних прагнень. Соціальні запити вимагали від виховання характеру орієнтації на добро родини, громади, нації, людства. Власне тому, утилітарно-прагматичні цілі виховання характеру підпорядковувалися завданням суспільного, національного рівня. Останнє особливо стосується педагогіки Західної України, передусім Галичини, де замовлення суспільства мало чітко виражене національне спрямування.

Найбільш чітко на національній значущості виховання характеру наголошували учасники Першого Українського Педагогічного Конгресу у Львові (2 – 3 листопада 1935 р.). “Нація...потребує громадян, – зазначав Е. Храпливий, – що творили б її основу не лише тим, що вони будуть матеріально незалежні, але передусім тим, що на їх характері і волі збудуємо основи для загального національного життя” [301, 156]. У своїх резолюціях і постановках педагогічний конгрес, “признаючи в цілості виховання молодого покоління велику вагу доцільному плеканню характерів”, висловився за необхідність подбати про виховання тих рис, розвиток яких є “побажаний з оглядів національних, загальнокультурних і суспільних” [301, 239].

Виховання характерів, на думку українських, особливо галицьких, педагогів, мало розв’язати такі завдання національного розвитку:

– *разом із формуванням національної свідомості та патріотичних почуттів привести до державного відродження.*

Звісно, з огляду на цензуру (російську, австрійську чи польську) та загрозу бути заарештованим, жоден український учений-педагог про це прямо не писав. Однак це завдання часто проглядалося із їхніх праць. П. Парашин, наприклад, зазначав, що коли виховаємо характери, буде кому цікавитися “вищими справами народу” [289, 75]. Найвищою справою народу у той час вважалася реалізація головних постулатів української національної ідеї – відновлення державності, її незалежності та соборності. В одній з неопублікованих статей О. Тисовський наголошував, що тільки характер є підвалиною до будування держави [436, 148]. На думку політичного діяча В. Мудрого, українську державу 1917 р., а перед тим і козацьку, “завалила” безхарактерність, тож “...відновити українську державність можуть – характери” [36, 156]. Ідея, що утворення самостійної держави створює необхідність виховати покоління людей з характером, проходить через усю творчість Г. Ващенко.

– *надати у розпорядження українському суспільству елітну верству, соціальних лідерів – активних, цілеспрямованих, наполегливих, відповідальних, національно свідомих і діяльних громадян.* Відомий український культурно-громадський діяч, мистецтвознавець І. Свенціцький у 1921 році писав, що на всіх ділянках нашого культурно-національного життя потрібні нам люди сильної волі, великого чистого характеру [340, 60]. “Мусимо виробити принайменше стільки гарних, крицевих, невгнугих характерів, – наголошував М. Грушкевич, – щоби, як прийде вижиданий нами Момент, ми мали **ким** обсадити всі становища, всі передові місця” [115, 9]. П. Біланюк вважав, що малий відсоток сильних характерів у народі виявляє таку силу, що дуже часто може потягнути за собою решту відсотків [25, 9]. Отже, актуальність виховання характеру обґрунтовувалася необхідністю формування соціально активної когорти людей.

Окремі галицькі вчені у 1920 – 1930-х рр., відштовхуючись від популярних тоді поглядів Ф. Ніцше та Д. Донцова, необхідність виховання характеру обґрунтовували потребою “великих одиниць”, які б повели за собою маси [10, 260]. Зауважимо, що Д. Донцов силу характеру вважав “чудодійною силою”, яка дає владу над числом. Він був переконаний, що твердо “йти своєю життєвою дорогою може

тільки нація великих характерів” [131, 6] (див. додаток Б). Мовби продовжуючи його думку, І. Ющишин писав: “Нації без великих характерів не стануть ніколи великими націями!”. Тому жодній нації не може бути однаково, чи виплекає вона в себе великі характери [464, 163].

– *привести до зростання соціально-економічного та культурно-освітнього рівня української нації.* “Виховання характерів це пекуча справа цілого народу, це справа його відродження. Від того чи будемо мати характерних людей, буде залежати розбудова нашого промислу, наших кооперативів і інших товариств, таких як “Сільський Господар”, “Просвіта”, “Рідна школа” й інші” [289, 75]. Характерність особистості, отже, розглядалася як запорука піднесення українського підприємництва та економіки в цілому, а також організаційно-громадського, культурно-освітнього руху – неодмінних атрибутів громадянського суспільства.

Це ж стосувалося і української діаспори. Українські емігранти, організовуючи своє життя в чужих країнах, змушені були покладатися винятково на себе, свою працю, ініціативу, підприємливість. Потреба громадської, національно-культурної та господарської самоорганізації нашої діаспори викликала необхідність виховання активного, сильного духом молодого покоління українців. Тому Ю. Стечишин наголошував, що “добрий характер є всюди побажаний” [362, 114];

– *закласти підвалини для консолідації української нації в єдину спільноту.* “А тим часом вимоги сучасного народнього життя можуть бути задоволені тільки на шляху колективізму, громадівства, спільноти. Для цілей колективістичної, громадівської, спільнотної співпраці мусить український народній учитель підготовляти сильні характером і волею, енергійні, здатні до ініціативи й творчості одиниці” [462, 132], – писав І. Ющишин. На його переконання, необхідно викоринити український індивідуалізм у найбільш вульгарних його проявах: егоїзмі, маргінальності, відмежуванні від усього громадського. Це слід робити шляхом плекання характерів, оскільки вважалося, що особистість з характером відзначається соціальною спрямованістю – “...кожна характерна людина є людиною усупільненою” [27, 294].

Водночас наголошувалося на потребі дотримуватися міри у процесі “усуспільнення” особистості. Не можна допускати, щоб спрямування характеру на суспільні справи перетворилося в цілковиту анексію людини суспільством, що неодмінно призведе до нівеляції індивідуальності особистості, перетворення її у раба. “В поняттю “характер”, – зазначав П. Біланюк, – лежить не тільки бути усупільненим, але також не бути поневоленним духовно. Поневолена людина ніколи не може доробитися внутрішньої культури характеру” [27, 295]. Суспільство, що складається з невільників, зауважував він, є приреченим.

– *стати ефективним механізмом корекції національного характеру.* Констатувалося, що українській нації не вистачає людей з характером. “Якби спитав хто: яких людей найбільше бракує українській нації.., то найбільше правдивою була б відповідь: людей сильного характеру, людей залізної волі, людей, що їм можна безоглядно вірити” [236, 4]. Як наголошував А. Романюк, виховання внутрішньої сили і характеру народу здійснюється в душах одиниць. А підстави для “...вироблення одиниць і її наставлення дає в першу чергу **вироблення характеру...**” [321, 248]. Чим більше характерних одиниць, – писав І. Горват, – підноситься характерність народу [102, 57].

Як зазначав І. Гопко, причиною, яка “вбиває всякі позитивні прояви характеру молодих поколінь і цілих народніх мас”, є політична залежність народу [101, 5]. Тож особлива увага зверталася на необхідність викорінення тих рис національного характеру, які сформувалися під впливом багатовікової неволи: байдужості, зневіри у власні сили, меншовартості, пасивності, безвілля, егоїзму. Г. Ващенко, з огляду на недоліки національного характеру, писав, що основним завданням у вихованні української молоді є виховання волі і характеру [47, 35]. Усунення слабких сторін ментальності в процесі виховання української дитини передбачає акцентування на позитивних якостях національної вдачі у її характері.

– *недопустити, як зауважували деякі педагоги, занепаду морального рівня суспільства, забезпечити розвиток*

*релігійних традицій, піднесення християнсько-гуманістичної свідомості українців.* Таке соціальне замовлення детермінувалося традиційною християнською культурою українського народу, що складалася протягом тисячоліття. Ідея виховання етично-вартісного характеру як запоруки морального оздоровлення суспільства найбільш чітко проявляється, зокрема, у працях філософа і педагога П. Юркевича. Він усезагальною і необхідною метою виховання вважав “морально-доблесний характер”. Така якість характеру дасть змогу людині не лише “проявити в собі образ Божий”, а й “сприяти становленню між людьми царства Божого” [459, 10].

Зважаючи на національно-демократичне соціальне замовлення, українські педагоги загалом уважали необхідним виплекати характери, спрямовані передусім на моральні та національні цінності, які коротко висловлювалися формулою “Бог і Україна”. “Характерів нам треба важких, сильних. Якщо наша нація буде мати людей незломних, сильних, вірних своїм найвищим ідеалам Богові й Україні, тоді може сміло глянути в майбутнє” [145, 3]. Г. Ващенко наголошував, що основною життєвою метою кожного українця повинна стати служба Богові і Батьківщині. Ця мета визначає риси характеру, які потрібні для її досягнення [41, 198 і 263], а саме: релігійність і моральність; патріотизм; принциповість; мужність; чесність; твердість у своєму слові; альтруїзм і солідарність, товариськість; вихованість, чемність; дисциплінованість; наполегливість у досягненні поставленої мети; вміння володіти собою; життєрадісність і оптимізм; рішучість; розважливність; пошана до батьків і старших; стриманість у статевому житті та фізичних насолодах [41, 263 – 268] (див. додаток Ж).

Після 1960-х рр. в українській демократичній (діаспорній) педагогіці спостерігається занепад уваги до виховання характеру. На нашу думку, причинами цього були такі реалії: 1) детальна педагогічна розробка питань формування характеру в попередні десятиліття призвела до певного вичерпання цієї проблематики; 2) падіння уваги до характерології у зарубіжній, зокрема американській, психології; 3) дослідження проблематики характеру в педагогічній науці дещо занепали з огляду на соціальне замовлення, адже вони є актуальними

особливо у *період становлення демократичних суспільств*. Із утвердженням демократії у розвинутих країнах в післявоєнний час, практика розвитку вільної, самостійної особистості з сильним характером у системі освіти цих країн усталася і вже особливо не потребувала значних науково-педагогічних розробок.

Підсумовуючи, можна виділити низку етапів розвитку характерологічної проблематики в українській демократичній педагогічній думці досліджуваного періоду: *етап становлення* (1860 – 1910-ті рр.), пов’язаний з утвердженням в педагогіці ідеї розвитку характеру як мети виховання, найбільш важливого завдання освітньо-виховної системи; *етап піднесення* (1920 – 1930-ті рр.), який позначився поширенням характерологічної проблематики у творчості галицьких, закарпатських педагогів та педагогів-емігрантів й обґрунтуванням необхідності виховання характеру особистості з огляду на потребу національного-державного відродження України; *кульмінаційний етап* (1940 – 1960-ті рр.), для якого властивим стало врахування та переосмислення попередніх здобутків у галузі психології і педагогіки характеру, що привело до створення цілісних концепцій виховання характеру особистості (Г. Ващенко “Виховання волі і характеру”, 1952 – 1957 рр.) та їх поширення серед українських освітньо-виховних установ і молодіжних організацій діаспори.

Отже, в умовах становлення громадянського суспільства в Україні, розвитком ринкового господарства, утворенням конкурентного середовища першочерговим завданням стало формування життєвостроємної особистості. Завдяки новітній філософії та становленню емпіричної психології і характерології в українській педагогічній думці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. утвердилося розуміння характеру людини як запоруки життєвої спроможності. Результатом цього стало проголошення характеру особистості метою виховання. Шляхом виховання характеру українські педагоги передбачали забезпечити як особистий успіх людини, так і розв’язати нагальні політичні, соціально-економічні, культурно-духовні проблеми національного життя.

### 1.3. Тоталітарне суспільство і проблема формування характеру особистості

Режими тоталітарного гатунку на українських землях утвердилися у першій половині ХХ ст., після окупації Румунією Буковини і Бессарабії (1918 р.), захоплення Угорщиною Закарпаття (1939 р.), поширення радянської влади на Наддніпрянщині (1920 р.). Антиукраїнська політика румунських властей призвела до того, що було майже припинено видання українських книг та періодики, у тому числі й педагогічної. Тому прослідкувати погляди буковинських педагогів на проблему виховання характеру, як і на будь-яку іншу, майже неможливо. Натомість угорська адміністрація у Закарпатті деякий час дозволяла друкувати місцеві педагогічні видання, зокрема русофільський часопис “Народная школа” (до 1941 р.). Однак публікацій на тему виховання характеру уже не було. Водночас в СРСР відбувався інтенсивний розвиток педагогічної думки, щоправда, переважно не так у науково-дослідницькому, як ідеологічно-політичному напрямі.

Увага до проблематики формування характеру в радянській педагогічній науці протягом усього часу її існування (20 – 80-ті рр. ХХ ст.) була нерівномірною, переживала злети і падіння. Причиною таких перепадів стала певна історична мінливість процесів суспільно-політичного розвитку, що визначало не лише рівень педагогічної зацікавленості характерологією, а й деяку трансформацію у трактуванні сутності потрібних суспільству характерів радянських людей.

У 20-х рр. ХХ ст., на початковому етапі становлення педагогічної науки в СРСР, коли вона, по суті, стала складовою частиною педології, характер людини як об’єкт педагогічного впливу майже не досліджувався. Причиною цього стало рефлексологічне підґрунтя педології. Як відомо, сутність рефлексології полягає у тому, що вся поведінка людини, починаючи з елементарних органічних реакцій і закінчуючи найскладнішими актами творчості, зводиться до рефлексів [224, 212]. В умовах, коли вся психічна діяльність трактувалася як вияв рефлекторної дії (подразнення – передача – діяльність), розуміння “характеру” зводилося до пояснення індивідуальної

різноманітності проявів рефлексу. Дореволюційне бачення характеру як запоруки активної, наполегливої життєдіяльності втрачало актуальність. Ця функція найчастіше покладалася на: а) розвинутість інтересів дитини, що було центральним компонентом ідей педоцентризму (вони стали педагогічною основою педології); б) розвинутість волі людини. Саме у волі український учений А. Плотічер [308] та російський науковець В. Екземплярський [454] вбачали умову активності людини.

Зазначимо, що відомі українські вчені-педологи О. Залужний, С. Лозинський О. Попов, В. Протопопов, І. Соколянський не зосереджували увагу на характерові як психічній якості, що визначає життєву спроможність і, відповідно, не ставили мету його виховання. І це при тому, що у той самий час нарком освіти СРСР А. Луначарський розумів виховання як організацію характеру [233, 284].

Після Постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року “Про педологічні перекирення в системі Наркомосу” педологія зникає як наука. Разом з нею припиняються експериментальні вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей [224, 215]. Натомість педагогічна наука пішла в основному шляхом емпіричного опису практики, передового педагогічного досвіду, що відкидало її у доннауковий період [370, 44]. Саме в контексті такого варіанта існування педагогічної науки знову з’явилися ідеї виховання характеру особистості.

У 20 – 30-х рр. ХХ ст. в Радянському Союзі відбувається становлення сталінської моделі тоталітарного режиму. Сутність тоталітаризму полягає у цілковитому контролі над усіма сферами суспільного життя і навіть приватним життям людини. Державна система, котрольована однією партією, а точніше її керівництвом, спрямовувалася на досягнення певних політично-ідеологічних завдань – побудови комунізму в окремо взятій країні та його “транспортування” за допомогою “світової революції” в усі куточки планети. Антидемократична за змістом (бо не передбачала плюралізму і пропагувала класову ворожнечу) комуністична ідеологія та приход до влади Й. Сталіна визначили засоби досягнення цих завдань, а саме: за допомогою всеохоплюючої репресивно-каральної системи мобілізувати суспільство на проведення індустріалізації,



мілітаризації, колективізації. За цих умов людині закономірно відводилася функція “гвинтика” тоталітарного механізму. Її підприємницька і громадянська активність примусово нівелювалися. Зауважимо, що навіть громадські організації в СРСР з 1930-х рр. були створені неприродним шляхом “згори” – державою, а не природним “знизу” – завдяки ініціативі громадян. А про підприємницьку ініціативу в умовах командно-адміністративної економіки та заборони приватної власності не могло бути й мови.

Держава потребувала людей, здатних бути ефективними і слухняними виконавцями поставлених перед ними завдань. Це зумовлювало потребу формування специфічних характерів, з одного боку – достатньо підконтрольних диктатурі, з іншого – достатньо спроможних, наполегливих, щоб реалізовувати накази. Зазначимо, що саме з тих часів майже в кожному радянському підручнику педагогіки розглядалися аспекти виховання волі і характеру [Див. напр.: 100, 227 – 228; 149, 320 – 322; 191, 208 – 233; 295, 205; 298, 254 – 255].

Одним із головних чинників, що визначали зміст виховного ідеалу радянської людини, була соціалістична ідеологія, що суб’єктом суспільно-історичного процесу вважала не людину, а соціальний клас пролетарів. “Більшовики, беручись за перетворення напівфеодальної країни в соціалістичну, – писав Л. Сіднев, – покладали надії не на природні чи духовні якості людини, а на силу спілки, яку, за їхнім задумом, треба організувати за допомогою партії і держави” [348, 23]. У педагогічній науці такий підхід, ще в середині 1920-х рр. спричинив переміщення акцентів з дитини на колектив. А. Луначарський у доповіді “Виховні завдання радянської школи” (1928 р.), ставлячи запитання, для кого виховується людина – для себе чи для суспільства, відповідав: для суспільства. Тому важливо, писав він, щоб нове покоління виховалося в людей з характером і навичками, що відповідають тим вимогам, які ставить соціалістичний лад [234, 302].

Ставлення до людини як до знаряддя для побудови комуністичного суспільства, привело до формування в радянській педагогічній думці відповідного виховного ідеалу. Одним із його означень стало словосполучення “комуністичний

характер” чи “більшовицький характер”, які часто трапляються в радянській педагогічній літературі. Так, А. Батурін зазначав, що одним із завдань класного керівника є “виховання в учнів більшовицьких рис характеру, вольових якостей” [17, 29]. Зазначимо, що обґрунтування змісту “комуністичного характеру” радянські, у тому числі й українські, педагоги 1930 – 1950-х рр. намагалися здійснити передовсім за допомогою однієї цитати Й. Сталіна. Вона становить собою витяг з привітання ним учасників кінного пробігу Ашхабад – Москва (1935 р.), в якому йшлося, що тільки ясність мети, наполегливість у справі досягнення мети й твердість характеру, котра ламає будь-які перепони, могли забезпечити цю перемогу (газета “Правда” від 25 серпня 1935 р.). Ці слова стали базовими для визначення педагогами тих властивостей, які, на їхню думку, слід виховувати в радянської молоді. Це чітко видно із праць О. Ковальова [179, 4], К. Корнілова [193, 3], А. Тер-Гевондяна [389, 449], Ф. Шамахова [448, 7].

У контексті розгляду сутності “комуністичного характеру”, ми можемо виділити низку взаємопов’язаних особливостей, якими радянська педагогічна думка 30 – 50-х рр. ХХ ст. наділяла такий характер.

По-перше, акцентуація *типовості, стандартності* у ньому. Так, навіть А. Макаренко, який особливо цінував і закликав розвивати індивідуальні властивості особистості, під тиском тогочасного соціально-політичного замовлення змушений був декларувати необхідність виховання “стандартних” характерів. “Радянська людина, – зазначав педагог, – повинна в середньому відрізнитися як типовий характер. Виховання цього типового характеру радянської людини і повинно скласти одну з важливіших цілей педагогічної роботи” [247, 106]. Виховання стандартизованого характеру з однаковими для всіх рисами повинно було перетворити особистість в істоту колективну.

У працях О. Ковальова, К. Корнілова, А. Тер-Гевондяна виокремлюються типові риси радянської людини як визначальні особливості характеру. М. Гончаров, проаналізувавши усі доповіді Й. Сталіна, виділив з них типові риси, “що є суттєвими якостями людей з більшовицьким характером” [100, 228].

Необхідно наголосити, що акцентуація типового, на відміну від індивідуального, в характері особистості на практиці призводила до усереднення, стандартизації людини. Тож справедливими є зауваги сучасних учених, що результатом таких педагогічних підходів і дій стала відсутність у більшості учнів індивідуальних поглядів, нездатність брати на себе відповідальність за свої вчинки та зміст власного життя взагалі [311, 8].

По-друге, прагнення надати характерологічним рисам і властивостям такої *якості*, яка б не лише на ідеологічному, а й практичному рівні *відрізняла характер радянської людини від характеру людини буржуазного суспільства*. А. Макаренко, наголошуючи, що радянські виховні цілі “можуть бути виявлені тільки в якостях характеру, що визначають комуністичну особу” [243, 168], назвав такі риси та властивості характеру: воля, мужність, цілеспрямованість, чесність, акуратність, працьовитість, відповідальність, наполегливість, дисциплінованість. Однак учений розумів, що будь-яке суспільство вважає необхідним виховувати ці риси. Тож намагаючись провести розмежувальну лінію між характером у буржуазному та характером у соціалістичному суспільствах, він (як й інші педагоги) у душі часу декларував, що названі риси характеру в радянських умовах набувають принципово якісної відмінності завдяки двом новим особистісним властивостям: 1) колективізму – умінню підкорити свої волю, інтереси та прагнення колективі; 2) комуністичній класовій моралі, найвищим вартісним імперативом якої є користь колективу (класу, партії тощо). “Така людина, котра живе інтересами колективу, – якщо вона ще політично освічена, підкована марксистсько-ленінськи (а отже, морально. – М.Г.), то це є справжній більшовицький характер” [240, 419]. До цього, на нашу думку, слід додати і 3) ідеологічній меті – побудові комунізму. Саме цей ідеал, як зазначалося у працях усіх радянських педагогів, повинен визначати якісну “соціалістичну” своєрідність характеру громадянина СРСР. Зокрема, К. Корнілов, наголошував, що справжньою вольовою людиною з характером можна назвати лише того, хто є борцем за майбутній комуністичний устрій [193, 36].

По-третє, зосередження уваги на значній “цінності” вміння *підкоряти свою волю волі керівника*. Обґрунтування цього здійснювалося класичним способом – за допомогою вирваних з контексту цитат ідеологічних авторитетів. Майже в усіх підручниках з педагогіки та працях, присвячених вихованню характеру, наводилися слова В. Леніна: “Треба навчитися поєднувати разом бурхливий...мітинговий демократизм трудящих мас із залізною дисципліною під час праці, з *безсуперечною покорою* – волі однієї особи, радянського керівника, під час праці” [Цит. за: 389, 454]. Наголос, отже, робився на другій частині цитати.

Звісно, попри все педагог-гуманіст А. Макаренко мету своєї роботи бачив у тому, щоб виховати “бойовий, активний, життєвий характер” [247, 175]. Однак зважаючи на реалії радянського суспільства, саме вміння підкорятися він вимушений був назвати суто комуністичною якістю характеру [243, 168]. У радянській педагогіці, з огляду на це, одним зі стрижневих комплексів організації колективу вихованців вважалася структура підлеглості-керівництва.

Безумовно, зазначалося, що підкорення волі інтересам колективу та його представникові має бути свідомим.

Таке тлумачення характеру “будівничого комунізму” призвело до того, що внутрішній світ особистості зник з поля зору педагогів. Головний наголос робився на техніці й методиці педагогічного впливу, покликаною змусити вихованця виконувати свої обов’язки перед державою та школою. Їх перелік кодифікувався у “Правилах для учнів”, порушення яких у сталінський період існування радянської школи прирівнювалося до злочинного шкідництва. Можна погодитися з твердженням Ф. Фрадкіна і М. Плохової, що успішність виховання покійного учня визначалася тотальністю засобів, які використовувала школа для формування цієї важливої для державної системи властивості особистості. Дитяче співтовариство дзеркально відображало ті процеси, що відбувалися в державі: задушеність, страх, муштру, заорганізованість, які видавалися за ознаки свідомої дисципліни, а насправді були складним і суперечливим вираженням соціалізуючих факторів середовища та виховання [412, 97 – 98].

У другій половині 1950-х рр., після XX з'їзду компартії, розпочалися процеси десталінізації і лібералізації суспільно-політичного життя. Критика культу особи, розвіваючи міф про непомильність державного керівництва і партії, спровокувала в пересічних громадян, нехай у не завжди відкритому вигляді, прояви критичного ставлення до влади. Водночас процеси реабілітації невиннозасуджених, децентралізація управління, окремі економічні та соціальні реформи створювали враження, що держава повертається обличчям до людини. Усе це, разом з послабленням тотального контролю над суспільством, детермінувало розгортання небажаної для влади громадської активності і, зокрема, привело до зародження шістдесятництва та дисидентства.

Лібералізація спровокувала появу в педагогіці нових підходів у поглядах на людину і її виховання. Відбувається поступова деабсолютизація усупільнення особистості і характеру дитини за рахунок підвищення уваги до її індивідуальності, особистісної активності, ініціативи, самостійності. Так звані “липецький”, “казанський”, “ростовський” досвіди були спрямовані на звільнення ініціативи учителя і учня, створення умов для народження творчої активності школярів. У педагогічній науці виникає напрям, який сповідує гуманістичні принципи у вихованні дитини. В. Сухомлинський, Л. Новікова, А. Куракін порушують питання про зміни функцій колективістського виховання. Дитячий колектив із форми масового виховання і мети педагогічної діяльності, засобу усереднення особистості, нівеляції її індивідуальних якостей повинен перетворитися в арену для самовираження, саморозкриття дитини, стверджували вчені. Щоправда, теза В. Сухомлинського про те, що, цінності особистості можуть бути вищими від цінностей колективу, була зустрінуто вороже. Однак уже той факт, що з'явилося трактування людини (а не лише колективу) як цілі виховання, свідчить про розуміння потреби піднесення свободи дитини як першоречника її повноцінного розвитку.

Головною інновацією представників цього напрямку стала деяка видозміна мети практичної педагогіки. Завдання створити фахового та ідейного робітника – будівничого комунізму

(людини-“гвинтика”) не відкидалося (в умовах тоталітаризму це було неможливо), але до нього додавалася мета виховати людину активну, самостійну, здатну без опіки й нагляду торувати свій життєвий шлях. Тому В. Сухомлинський зазначав, що завдання школи полягає у тому, щоб “...підготувати до життя не просто свідомого, сумлінного працівника, а дослідника, допитливого перетворювача природи, праці і свого власного характеру” [385, 44 – 45]. Зазначимо, що завдання виховати людину підлеглу і людину самостійну були взаємовиключними. Однак педагоги-демократи, з огляду на існуючий лад, змушені були займати таку позицію, хоч і це не врятувало їх від критики.

Яскравою ознакою зміни підходів до формування особистості дитини у цей період є, зокрема, значна чисельність педагогічних праць, присвячених вихованню характеру. Це свідчить про визнання радянськими педагогами (частину цих педагогічних творів написали філософи і психологи) розвитку характеру як запоруки самостійності людини, її активності, життєвої спроможності у боротьбі з труднощами на шляху до мети. Так, з’являються твори Ф. Гоноболіна [95], Є. Єрєся та У. Силенко [138], В. Крутецького [206], Н. Медведєвої [258], А. Петровського [305], П. Распопова [315], С. Рубінштейна [322], Ю. Самаріна [338], В. Філатова [410], П. Чамати [441] тощо. 1960 року у Московському педагогічному інституті була захищена кандидатська дисертація з проблематики індивідуального підходу у вихованні характеру дітей дошкільного віку [418].

Звісно, причиною уваги до педагогічних аспектів формування характеру також стало значне піднесення інтересу до проблеми характеру в радянській психології з 1940 – 1950-х рр. Свідченням цього слугує захист чотирьох докторських дисертацій, які трактували проблему характеру з різних сторін: І. Страхова “Емоційні компоненти характеру школяра в зв’язку з загальною характерологією” (1940 р.), М. Левітова “Проблема характеру в психології” (1942 р.), В. Філатова “Вчення про характер і його формування в умовах соціалістичного суспільства” (1952 р.), О. Ковальова “Типові особливості характеру старшого школяра” (1953 р.) [217, 210 – 211].

Характерно, що проблема формування характеру почала трактуватись як вкрай важлива з огляду на потреби суспільства. Ще у 1952 р. Ю. Самарін назвав виховання характеру справою “великої державної ваги” [337, 5], а Н. Медведєва стверджувала, що найважливішими якостями, що повинні бути виховані у підростаючого покоління, є сильна воля і твердий характер [258, 3]. Український педагог О. Кондратюк у 1961 р. наголошував, що формування нової людини з комуністичними рисами характеру, звичками і мораллю є одним із найважливіших практичних завдань розвитку радянського соціалістичного суспільства [186, 45].

Аналізуючи ці праці, можна виділити низку нових особливостей у тлумаченні виховного ідеалу характеру, що відповідали духові часу – суспільній лібералізації.

По-перше, було запропоновано відступити від “стандартизації” характерів і навіть обумовлювалося право на помилку у процесі їх виховання. “Відмова від шаблону в вихованні особистості дитини, – писав А. Петровський, – передбачає творчий підхід до питань формування характеру. Нехай на цьому шляху будуть допущені помилки, але серйозне, вдумливе, нетрафаретне рішення буде пліднішим від “педагогічного штамп”, якщо судити не за результатами окремих дій, а за конкретним підсумком процесу формування характеру” [305, 29]. Значно більшого значення надавалося індивідуальним особливостям характеру, адже визнавалося, що індивідуальність людини “визначають провідні риси її характеру” [441, 9].

По-друге, якщо в 30 – 50-ті рр. ХХ ст. педагоги вбачали у характері людини якість, необхідну винятково для служіння соціалістичному суспільству, то у період “відлиги” з’являються обґрунтування доцільності розвитку характеру і з огляду на її успіхи в приватному житті. Так, Є. Єресь і У. Силенко зауважували, що морально-вихований, вольовий характер є найціннішою якістю людини в її громадсько-трудовому й особистісному житті [138, 4 – 5].

По-третє, з педагогічно-характерологічних праць того часу зникає лєнінська цитата, якою обґрунтовували необхідність виховання уміння підкоряти свою волю наказам керівника.

Майже усі радянські педагоги, які торкалися проблеми виховання характеру, робили спроби сформулювати чіткий перелік моральних, інтелектуальних, емоційних, вольових рис характеру “передової радянської людини” [Див. напр.: 138, 13 – 16; 223, 12 – 20; 258, 16 – 21; 441, 11 – 13]. Загалом ці риси можна виділити у дві групи: *психологічно обґрунтовані* (реальні) та *ідеологічно надумані* (ілюзорні). До першої групи належать такі риси характеру, як патріотизм, мужність, відвага, героїзм, ініціативність, готовність до боротьби, вимогливість до себе, скромність, самокритичність, оптимізм, бадьорість, життєрадісність, чесність, відповідальність, акуратність, точність, упевненість в собі, почуття власної гідності тощо. В. Сухомлинський особливу властивість характеру, сили духу людини вбачав у вірі. Можна виділити два предмети віри, акцентовані В. Сухомлинським. Особистість повинна вірити, по-перше, у “моральні святині нашої Вітчизни, народу” [386, 158], по-друге, у себе, свої творчі сили, розум, волю, наполегливість [381, 105]. До другої групи належать: комуністичне ставлення до праці, комуністичне ставлення до громадської власності, соціалістичний гуманізм, пролетарський інтернаціоналізм. М. Левітов називав, зокрема, таку рису характеру, як партійна принциповість [223, 13].

Зазначимо, що в тогочасних працях, незважаючи на популярність ідей А. Макаренка, серед рис характеру, які слід виховувати у радянських дітей, не згадувалися такі відстоювані ним риси, як здатність до орієнтування та оперативна здатність. Під першою А. Макаренко розумів уміння бачити й розуміти всі подробиці, що оточують певну ситуацію, а під другою – уміння розпоряджатися часом і роботою [238, 264 – 265]. Ймовірно, причиною цього була надуманість цих рис, адже здатність до орієнтування, по суті, тотожна спостережливості та розважливості, а оперативна здатність – організованості й точності.

Провідною рисою характеру радянських людей педагоги вважали колективізм. Щоправда, у педагогічних працях 1950 – 1960-х рр. у змісті цієї риси усе частіше виділяли товариську дружбу, а не лише підкорення інтересам колективу. Як правило, перевага надавалася другому. П. Чамата стверджував, що



переконаними колективістами є ті, хто беззастережно виконують всі доручення колективу [441, 33]. Необхідно наголосити, що в реаліях радянських суспільства і школи виховання колективізму призводило до плекання конформізму. Як зауважує Л. Сіднев, оцінюючи комуністичне виховання, у “...своєму масовому втілені принцип колективізму вироджується в конформізм” [348, 23].

У 70 – 80-х рр. ХХ ст. дещо знижується інтерес радянських учених-педагогів до проблем виховання характеру. Лише у період “перебудови” російські психологи Л. Рувинський і С. Хохлов опублікували працю “Як виховати волю і характер” [323] та Ю. Орлов видав книгу “Самопізнання і самовиховання характеру” [280]. Зауважимо, що в радянській психології з 1960-х рр., після підвищеного зацікавлення характерологією, теж відбувся спад уваги до неї, хоча, як відзначив М. Левітов, глава “Характер” продовжувала займати своє місце в підручниках і посібниках з психології [217, 211]. Щоправда, в українських педагогічних виданнях на початку 1970-х рр. та у 1984 р. з’явилися статті В. Абраменка, однак вони були винятково психологічного спрямування і присвячувалися різним аспектам формування характеру підлітків [1 – 3].

Доцільно припустити, що відсутність праць із питань виховання характеру у 1970-х – першій половині 1980-х рр. зумовлюється згортанням лібералізації суспільно-політичного життя, наростанням кризових явищ в суспільстві. Це, безумовно, не могло не позначитися на педагогічній науці. Проблема розвитку характеру виявилася неактуальною, оскільки, як зауважує О. Вишневський, попри галасливе відстоювання ідеї “всебічного розвитку особистості”, характерна людина була чужою і навіть ворожою комуністичному режимові [56, № 1, 4].

Комуністичне виховання, зазначав В. Філатов, передбачає вироблення таких рис характеру, які витікають із моральних і політичних норм, властивих радянському суспільству [410, 15]. А моральні і політичні норми радянського тоталітарного суспільства вимагали формування людини передовсім слухняної, здатної підкорятися і справно виконувати накази. Розвинутість же характеру, його цілісність, сила,

повнота завжди пов'язані з практичною самостійністю людини, її незалежним критичним мисленням, підприємливістю, твердістю у відстоюванні своїх прав та інтересів. Натомість уся практична педагогіка була зорієнтована на плекання зворотних властивостей: конформізму, утриманства, безвілля тощо. Тому сучасні вчені зазначають, що радянська система навчання і виховання у підсумку призвела до масового зниження життєвої активності [163, № 3, 44]. Безхарактерність стала цілком закономірним результатом виховання у тоталітарному суспільстві. І. Гопко у 1936 р. наголошував, що “доба диктатур”, позбавляючи людину можливості “вільного думання”, “...лишає злі печатки на людському характері” [101, 5 – 6]. Зрештою, ще у XIII ст. Фома Аквінський писав, що тиран (у даному випадку – тоталітарна держава) повинен виробляти у людей слабодухість (щоб не повставали проти нього), позбавляти громадян мужності, сили волі, оскільки “слабкі за характером люди ніколи не візьмуться до важливих справ” [4, 543 – 544].

Актуально, з огляду на реалії радянського суспільства і виховання, звучать слова С. Русової: “Ніякі матеріальні багатства народу не мають вартости, коли вони здобуті ціною поневолення людей, ціною нівеляції їх духовних постатей, пригноблення їх особистостей, їх характерів для досягнення штучного єдинства думок, бажань, змагань” [330, 111].

Підсумовуючи, зазначимо, що серед цілей комуністичного виховання розвинутість характеру ніколи не набувала тієї ваги, яку вона мала, скажімо, у творчості К. Ушинського чи у галицькій педагогіці міжвоєнного періоду, ніколи не виходила на перший план у виховному процесі. Виховання характеру залишалося складовою частиною ідеї плекання всебічно розвиненої особистості, немовби розчиняючись у ній.

Водночас виховний ідеал характеру в радянській педагогічній думці із плином часу пройшов певну трансформацію. Якщо в епоху сталінщини високою якістю характеру вважалося вміння підкоряти свою волю наказам вождів, то в період “відлиги” акценти поступово переміщуються на активність людини, її індивідуальність. Однак слід визнати, що протягом усього періоду існування тоталітарного суспільства найбільш затребуваною властивістю характеру

вважався конформізм, котрий зазвичай кваліфікується як безхарактерність.

Для радянської педагогіки найбільш прийнятними для виховання особистості і характеру стали погляди А. Макаренка. Видатний педагог зумів розробити і реалізувати ефективну систему виховання і передовсім перевиховання дітей-правопорушників, результатом чого стали тисячі врятованих людських доль. Йому вдалося досягти поставленої мети: “переробити характери” дітей, виховати гідних, активних, відповідальних громадян. Проте радянська педагогіка, з огляду на вимоги суспільства, вибірково запозичувала та втілювала в практику окремі елементи педагогічної системи А. Макаренка, які у безсистемному застосуванні ставали механізмом авторитарного виховання. У цьому відбився влучний вислів педагога: закони виховання впливають із загального життя Радянського Союзу.

Завершуючи аналіз характерологічної проблематики в радянській педагогіці окресленого періоду (до кінця 1960-х рр.), можна виділити два етапи її формування: **етап становлення** (кінець 1930-х рр.), пов’язаний з утвердженням ідеї необхідності виховання характеру з огляду на заяви політичних авторитетів (Й. Сталіна) та усвідомленням передовими педагогами (А. Макаренком) важливості цього питання для практики виховання молоді; **етап розвитку** (1940 – 1960-ті рр.), який позначився поширенням педагогічно-характерологічних досліджень, як з огляду на увагу психології до цієї проблеми, так і зважаючи на деяку зміну соціального замовлення в умовах “відлиги”.

### Висновки до першого розділу

У розділі розкрито особливості впливу суспільно-історичних процесів на становлення проблеми формування характеру в українській педагогічній думці досліджуваного періоду. Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [72; 74; 77; 80; 85; 86].

Аналіз зарубіжної та української філософської й психолого-педагогічної спадщини дає підстави констатувати,

що витoki проблеми формування характеру містяться ще в античній філософській думці. Вивчення різних сторін людського характеру помітного значення набуває у феноменологічній традиції Пізнього Відродження та Нового часу. Особливістю трактування характеру у ті часи було бачення та оцінювання його крізь призму морально-етичних канонів (Г. Кониський, Ж. де Лабрюєр, Т. Овербері, Ф. Прокопович, Дж. Хол та ін.). Наприкінці XVIII – початку XIX ст. уперше з'являються спроби осмислення сутності характеру з психологічних позицій (І. Кант, Г.В.Ф. Гегель). З середини XIX ст. у контексті емпіричної психології формується характерологія (Дж. С. Мілль, А. Бен, Т. Рібо, О. Лазурський тощо). Водночас свою увагу на проблемі виховання характеру зосереджує зарубіжна (Ф. Кейра, Г. Кершенштайнер, Ф. Ферстер та ін.) та українська педагогіка.

Визначальним чинником зацікавлення вітчизняної педагогіки проблематикою формування характеру стали значні зміни у розвитку українського суспільства: становлення ринкової економіки та демократизація політичного життя. Наддніпрянська Україна, як і західна частина українського суспільства (Галичина, Закарпаття (до 1939 р.), Буковина (до 1918 р.), Волинь (1919 – 1939 рр.) упродовж другої половини XIX – початку XX ст. розвивалися в умовах поступового, але незворотного переходу від деспотії до демократії, в основі якої лежить свобода людини. У середовищі становлення громадянського суспільства перебувала й українська діаспора більшості західних країн. Розуміючи необхідність формування особистості, спроможної успішно діяти в умовах певної громадсько-політичної, економічної та духовної свободи, українські педагоги зосереджували свою увагу на проблематиці виховання характеру, котрий вважали запорукою індивідуальної та соціальної активності і, як результат, збереження й розвитку нації, становлення державності.

Поширення тоталітаризму поставило перед педагогікою протилежні завдання: перетворити вихованця у підконтрольну істоту, у кращому разі – хорошого фахівця для певного роду праці, але все ж людину-“гвинтика”. Проблема формування характеру в радянській, у тому числі українській педагогічній

науці, знала періоди злетів (кінець 1930-х – 1960-ті рр. та друга половина 1980-х рр.) і падінь (1920-ті та 1970-ті – перша половина 1980-х рр.). Однак загалом для радянської педагогіки властивим було, з одного боку, декларування потреби виховання сильного характеру заради побудови нового (комуністичного) суспільства, з іншого – пропонування для цього авторитарної методики, що зазвичай вело до нівеляції самостійності людини, а отже, й до слабкості характеру. Позитивними властивостями характеру радянської людини вважалися колективізм (конформізм) та уміння підкорятися волі керівника.

Наслідком впливу загальних умов радянського суспільства в цілому та “комуністичного виховання” зокрема, як відзначають сучасні філософи, соціальні психологи та педагоги (І. Бех, В. Кремень, М. Кліманська), стало зниження у переважній більшості радянських людей життєвої активності. Це призвело до певної атрофії життєспроможності значної частини суспільства, що асоціюється з безхарактерністю.

Поєднуючи періодизацію історії формування характерологічної проблематики в українській радянській та національно-демократичній педагогіці, можна виділити такі *етапи її цілісного розвитку*: 1) становлення характерологічної проблематики в українській педагогічній науці (1860 – 1910-ті рр.); 2) нерівномірність уваги до виховання характеру в розділеній кордонами українській педагогіці (1920 – 1930-ті рр.), що позначилася з одного боку – інтенсивним розглядом даної проблеми галицькими і закарпатськими педагогами, з іншого – незначним інтересом до виховання характеру в радянській педагогіці; 3) зростання і спад зацікавленості проблемою формування характеру в українській як діаспорній, так і радянській педагогіці (1940 – 1960-ті рр.).

## РОЗДІЛ II ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ ХАРАКТЕРУ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 60-х рр. XIX – 60-х рр. XX ст.

### 2.1. Поняття “характер” в українській педагогіці

В українській педагогічній думці трактування характеру формувалося під впливом декількох чинників: філософської і психологічної думки; етнопедагогічних уявлень; вимог соціального замовлення. Це, безумовно, позначалося на визначенні якісних сторін характеру, його змісту і форми.

Значимо, що у своїх працях окремі педагоги, розглядаючи характер, часто послуговувалися дещо нерівнозначними поняттєвими еквівалентами: “сила духу” (П. Біланюк, П. Будз, С. Русова, В. Сухомлинський), “вдача” (Г. Ващенко, К. Невшімалова, В. Янів, Л. Ясінчук), “внутрішня культура” (П. Біланюк).

Безперечно, поняття “сила духу” має своє етимологічне коріння в народній свідомості, а отже, й етнопедагогіці, і означає моральну силу людини, сміливість, рішучість, мужність [274, 868]. Припускаємо, що воно вживалося ученими не лише заради синонімічної різнобарвності, бажання уникнути тавтології у науковому тексті. Вірогідно, що у категорію “сила духу” вони вкладали власне педагогічне розуміння характеру – тих якостей, які характеризують досконалішу з погляду виховного ідеалу людину – вольову (стійку, мужню, наполегливу) і моральну (чесну, шляхетну, добру). Це була своєрідна “педагогізація” терміна “характер”, який в психологічній літературі мав багато тлумачень.

Термін “вдача”, також етнопедагогічного походження, розуміється як сукупність психічних особливостей, з яких складається особистість людини і які проявляються у її діях й отожднюється з характером [274, 236]. Однак Я. Ярема розмежує ці поняття, стверджуючи, що характер утворюється на “грунті природжених нахилів і вдачі людини” [467, 151]. І. Гончаренко зазначав, що під вдачею розуміємо успадковані

природні властивості: темперамент, інстинкти, нахили тощо, а під характером слід розуміти вироблені властивості [96].

Зауважимо, що українські педагоги інколи розширювали розуміння характеру так, що воно сягало меж поняття “особистість”. Це бачимо, наприклад, у К. Ушинського (“...характер – це особистість людини” [402, 89]). Особливо поняттєва гіпертрофія характеру проявляється в А. Макаренка, який, буквально, ототожнював категорії “характер” і “особистість”. Він пише: “... в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи...” [242, 150]. Причинами ідентифікації характеру з особистістю є: 1) зумисне бажання уникнути категоричності, тому що обидва підходи для педагогіки є резонними і бажаними (це дає можливість розглядати усі складові людської психіки функціонально взаємопов’язаними, а отже, цілісно підходити до виховання особистості); 2) нечіткість розуміння характеру у психологічній науці, про що говорив С. Балеї на Першому Українському Педагогічному Конгресі [14], а це неодмінно позначалося на педагогіці; 3) суспільне замовлення вимагає формування соціальнозначущих (типових) властивостей і рис характеру, що асоціюються з поняттям “особистість”.

Однак бачення характеру в такому широкому ракурсі елімінувало розуміння його як певної психічної субстанції. Усвідомлюючи це, учені-педагоги прагнули чіткіше окреслити явище характеру в структурі особистості, вказавши на його конкретні ознаки і властивості. Загалом, можемо виділити дві основні групи поглядів українських педагогів на явище характеру. Водночас відзначимо, що окремі вчені інколи наводили декілька визначень характеру, намагаючись вказати на різні особливості цього явища.

*Першу групу* складають визначення характеру, що акцентують увагу на **індивідуальній своєрідності властивостей людини**, виокремлюють її як неповторну істоту. Джерелом такого трактування характеру були думка Аристотеля, що характери надають людям якості, а у Новий час – гегелівська філософська школа.

Так, К. Ушинський під характером людини розумів її відносно стійкі індивідуальні звички та навички в думках, схильностях, бажаннях і вчинках [400, IV, 154]. Та оскільки вони взагалі позначаються на діяльності людини, він ще дефініціював характер як всю суму тих особливостей, якими відрізняється діяльність однієї людини від діяльності іншої [400, V, 299]. Схоже трактування знаходимо і у галицького педагога К. Кахникевича: характер – “то сума всѣхъ тѣхъ духовныхъ признаковъ чоловіка, котрыми одинъ чоловікъ водъ другого водрожняє ся” [165, 177] (див. додаток В).

Серед трьох можливих варіантів визначення характеру Є. Волянський перевагу надавав дефініції Ф. Кейри. Останній вважав, що характер становить собою кристалізацію звичок навколо зерна, яким є початково темперамент [168, 23]. Однак Є. Волянський також розумів характер як “збір цих властивих даному осібнякови”. Індивідуальність характеру обумовлювалася тим, що усі “нахили і уздібнення” присутні в кожній людині у “ріжній степені і пропорції” [137, 33]. Подібно і В. Метельський, зазначивши, що характер кожної людини відзначається чимось особливим, писав: “...під словом “характер” будемо розуміти все те, що складається на психічне життя людини, що робить її такою як вона є, а не іншою” [261, 165].

Наголос на неповторності характеру робив і Г. Ващенко. Поняття “характер”, зауважує він, з труднощами піддається визначенню, проте зазвичай під ним розуміють сукупність рис, що ними одна людина відрізняється від іншої [41, 159]. Беручи до уваги узагальненість цього визначення, він конкретизує його і дефініціює характер як “...сукупність вольових і емоційних властивостей, якими одна людина відрізняється від другої” [41, 160] (як і О. Лазурський, А. Мартен). Г. Ващенко, однак, зазначав, що ці властивості тісно пов’язані з інтелектом.

Радянські педагоги, відштовхуючись від психологічних поглядів на характер (особливо О. Лазурського), також робили наголос на його індивідуальній природі. Під характером розумілася сукупність індивідуально-своєрідних властивостей особистості, що проявляється у її діяльності, стійкому ставленні до себе, оточуючого середовища (інших людей), праці тощо. У післяпедологічний період такі чи подібні дефініції характеру



остаточно запанували в радянській педагогіці, про що свідчать праці Є. Єресь і У. Силенко [138, 5 – 6], Н. Медведєвої [258, 3], Л. Рувинського й С. Хохлова [323, 19], Ю. Самаріна [337, 11], І. Сливка [354, 11]. Вони стали, по суті, офіційними для радянських педагогів, оскільки кодифікувалися у “Педагогічному словнику” (1960 р.) [297, 616], та “Педагогічній енциклопедії” (1968 р.) [296, 564]. Зауважимо, що С. Гончаренко в “Українському педагогічному словнику” (1996 р.) так само дефініціює характер як “сукупність відносно сталих індивідуальних психічних рис людини, що виявляються в її поведінці й діяльності, ставленні до суспільства, колективу, самої себе” [98, 352].

До *другої групи* належать погляди тих педагогів, які трактують **характер як поєднання сильної волі і усталених принципів**. Відзначимо, що таке розуміння характеру властиве переважній більшості західноукраїнських педагогів кінця XIX – початку XX ст., а також окремим представникам педагогіки української діаспори. Це пояснюється значним впливом європейської, особливо німецької філософської (І. Кант) та педагогічної (Г. Кершенштайнер) думки. Характером, загалом, називали сильну волю, яка постійно керується певними стійкими засадами. Таке трактування характеру використовували М. Барановський [15, 59], П. Будз [33, 2], М. Грушкевич [115, 7], Ю. Дзерович [123, 239], П. Ісаїв [157, 18], О. Макарушка [248, 99], В. Ратальський [316, 329], О. Цегельська [419, 4] та ін.

Аналогічне бачення характеру знаходимо і у педагога української діаспори В. Мацьківа. “Коли моїх засад постійно придержуюсь, ними живу, для них працюю, – зазначав учений, – коли моя воля так загартована, що я не дозволю собі в ніякий спосіб ці засади змінити, чи накинути інші, то це вже характер” [256, 52]. Саме у відповідності діяльності людини її цінностям галичанин Л. Ясінчук вбачав головну властивість характеру. “Чим більше послідовним, певним, означеним і рівномірним буде наш чин враз з тією цінністю, яка нас захоплює, тим більше перемінюється наша натура в те, що ми називаємо характером” [471, 15].

У цій групі можна виділити й погляди, відповідно до яких характер часто ідентифікується з волею. Зокрема, приват-доцент Фребелівського педагогічного інституту (Київ) О. Селіханович уважав, що постійні елементи вольової діяльності людини складають її характер [343, 189] (див. додаток Г). Так само М. Базник писав: “Характер людини – це так вишколена і уформована воля, що опановує нахили почування і думки, спрямовує їх у встановлене русло та веде до ясної і свідомої цілі” [13, 6]. Подібні твердження знаходимо у Г. Врецьони, М. Макуха та О. Цегельської. Джерелом таких поглядів є вчення Й. Гербарта, який саме у волі бачив “місце перебування характеру” [90, 205].

Отже, українські педагоги, розглядаючи явище характеру, брали до уваги дві його головні диспозиції: індивідуальну основу і ті властивості, які виникають у результаті виховання та є соціально значущими. Закономірність і обґрунтованість першого і другого підходу до трактування характеру розкрив Я. Ярема. Він, зокрема, зазначав, що саме із сукупності індивідуальних психофізичних ознак та їх сполук складається характер істоти в його первісному і найзагальнішому розумінні [467, 150]. Проте індивідуальний досвід, який людина нагромаджує протягом життя, формує певні тривкі ідеї, засади, максими, які впроваджують гармонію й послідовність у міркування та вчинки людей, перетворюючи її в індивідуальність, суцільну і постійну, вільну від суперечностей, спрямовану на одні й ті самі цінності та цілі. Від якості цих засад залежить і наша оцінка характеру, який називаємо добрим або лихим, чесним або нечесним, егоїстичним чи альтруїстичним тощо. Та передумовою характеру як єдності й послідовності в поглядах і вчинках є не тільки засвоєння певних директив, а ще й сильна воля, потрібна для того, щоб їх дотримуватися і ними керуватися [467, 151]. “Дитина – це поки що характер у розумінні індивідуальності, якій щойно виховання й саме життя, зберігаючи своєрідну природжену основу, повинно дати на спілі літа з погляду інтересів суспільства цінний і природженим властивостям відповідний характер у вужчому розумінні” [467, 152].

Базовим у цьому трактуванні Я. Яреми є бачення характеру, власне, у процесі формування особистості, а отже,

розуміння його *мінливості, динамічності*. Звісно, це розуміли майже усі педагоги. Абсолютної незмінності характеру немає, наголошував Г. Ващенко [41, 196; 49, 338]. Навіть стійкість характеру у людей міцної волі не слід розуміти як повну незмінність або закостенілість [41, 195]. Ю. Дзерович стверджував, що праця над характером не закінчується ніколи і триває до самої смерті [123, 240]. Усвідомлення динамічності характеру, а значить, і можливості його виховання, детермінувало притаманне виключно педагогіці *трактування характеру як явища не лише загального, а й ідеального*.

Учені-педагоги, безумовно, приймають твердження психології про наявність характеру у кожної людини, тільки різного рівня сили, організації, цілості, різного співвідношення розумових, емоційних, вольових, моральних рис. Таким чином, визнають, що відсутність стійких життєвих максим, слабкість волі, активності теж є виявом характеру. “Характер може бути додатний, або відємний” [33, 2]. – зазначав П. Будз (див. додаток А). “Характер є у кожної людини, – писав П. Чамата, – хоч іноді говорять, що є люди з характером, а є й безхарактерні. Але, говорячи так, ми маємо на увазі лише те, що в характері однієї людини домінуючими є позитивні риси..., а в характері іншої, навпаки, негативні риси...Отже, безхарактерність – це теж характер, але характер людини, яка має серйозні недоліки в поведінці та діяльності” [441, 4].

Проте педагоги розглядали характер ще й з позицій мети виховання, виховного ідеалу, тобто з проєкції – яким повинен бути характер людини задля ефективної, корисної для суспільства і для неї життєдіяльності. Вони виділяли у характері, власне, ті властивості, які відповідають меті виховання – позитивну якість. Це виявлялося в усій українській педагогічній думці, що торкалася проблеми формування характеру, у тому числі й радянській педагогіці, яка у характері виділяла дві найважливіші групи рис: моральну, що відповідає за спрямованість особистості, і вольову, яка реалізує в діяльності світоглядні орієнтири, життєві ідеали та цілі людини [297, 616; 296, 565]. Саме позитивні якості і властивості характеру часто називали справжнім характером. “В звичайнім щоденнім житті, – писав В. Метельський, – розуміємо під тим

словом (“характер”. – М.Г.) додатні моральні прикмети, якими відзначається якась людина” [261, 165]. “Звичайно характер розуміємо в додатньому значені...” [123, 240], – так само зауважував Ю. Дзерович.

Щоправда, П. Кривоносок у статті “Характер в теорії і дійсності” (1939 р.) [205] заперечував можливість формування морального характеру в існуючій життєвій дійсності. Свою позицію він аргументує тим, що “морально-етичні цінності” часто визначаються та коригуються приватними, державними, соціальними інтересами. Це робить їх лабільно-релятивним утворенням, що нівелює їхню аксіологічну вартісність. Однак більшість українських педагогів, відкидаючи подібний релятивізм, ставили перед практичною педагогікою саме таку мету (виховання “додатнього” характеру).

Зважаючи на такий, безумовно, природний для педагогіки ідеалістичний підхід, у понятті “характер” українські, особливо галицькі і закарпатські, педагоги виділяли три рівні розвитку: характерність, слабохарактерність і безхарактерність (І. Гопко, Ю. Дзерович) (див. додаток Е). Щоправда, Г. Ващенко при аналізі характеру особистості виділяв лише тих, кого називають характерними і безхарактерними [41, 173]. Так само робив і М. Грушкевич [115, 7].

**Характерність** – це та якість характеру, яка відповідає завданням виховання. Є. Онацький зазначав, що характер можна собі виховати, створюючи те, що зветься характерністю [279, 1997]. Тож саме характерність називали характером у власне педагогічному тлумаченні. “Назагал одначе, – наголошував М. Грушкевич, – розуміємо під **характером** або **характерністю витривалість волі в доброму...**” [115, 7]. В. Пастушенко, наслідуючи Т. Тота, також називав характером “сталість волі в доброму” [292, 163]. Характерність зіставляється з поняттями “сила духу” та “внутрішня культура”.

За висновком П. Паращина, “...тільки таку людину можемо назвати характерною, котра вміє запанувати над своєю нижчою, тваринною натурою, котра має сильну волю, і служить високим благородним цілям (ідеалам) і має глибоку віру” [289, 74]. Враховуючи і доповнюючи цей опис, ми можемо виділити ряд взаємопов’язаних особливостей “доброго і сильного

характеру” або харáктерності, які умовно поділимо на змістові і формальні.

Змістові якості харáктерності:

– *життєві засади* (переконання, принципи), що відповідають загально визнаним етичним нормам. У 1884 р. Г. Врецьона зазначав, що про людину, яка живе і чинить відповідно до сформованих вихованням норм, говорять, що вона є характерною, що є характером [65, 186]. П. Ісаїв “постійні життєві засади” називав ядром характеру [157, 18]. “Характерний юнак, – писав М. Грушкевич, – це той, що має свої благородні **засади**, після яких він відчуває, думає, поступає в усіх своїх учинках. При тих засадах-принципах стоїть він твердо й непохитно, навіть коли б ця його постійність вимагала особистої жертви” [115, 7]. В. Левицький зауважував, що в чесної людини всі начала і всі дії визначаються ідеями, а не випадковими обставинами – “таку людину звать характером” [221, 175]. Без переконань, наголошував В. Сухомлинський, немає сили духу. Переконаність стає джерелом духовної сили людини [372, 36];

– *мета життя*, що тісно пов’язана з життєвими засадами, оскільки часто визначається ними. Головна мета зумовлює характерність людини як у сфері етичної спрямованості (якщо вона містить високі суспільнозначущі завдання), так і у сфері активності дій (оскільки стимулює вольову діяльність на досягнення цілей). “Тоді всі сили її (цілеспрямованої людини. – М.Г.), – стверджує Г. Ващенко, – діють в одному напрямку, і це забезпечує їй успіх в житті й діяльності. Таку людину не зупиняють перепони: вона переборює їх і не впадає у відчай, бо вірить у свої сили й свою перемогу” [41, 174 – 175].

Життєва мета, якій слідує характерна людина, не виключає й інших цілей та завдань, але домінує над ними, підкоряє їх собі на засадах ієрархії вартостей [41, 175]. “Характерна людина якраз тим і відрізняється від безхарактерної, що всі завдання, які вона ставить перед собою, упорядковані, кожне з них має своє місце відповідно до свого значення в загальному житті людини. Інакше кажучи, характерна людина в своїй поведінці й діяльності дотримується

ієрархії вартостей. Тому в такої людини є завдання для неї нижчі і вищі; а між останніми є завдання найвище або основне” [41, 255].

Таке ж розуміння цілеспрямованості як ознаки характерної людини знаходимо і в радянських педагогів. Так, К. Корнілов, наголошував, що людей які, незважаючи на значні труднощі, все ж досягають поставленої мети, ми називаємо людьми з вихованою волею і характером, а тих у кого немає цих якостей називаємо безвільними, безхарактерними людьми [193, 3]. Характер виражає собою життєву цілеспрямованість людини, писав В. Філатов. Тому люди твердого і сильного характеру – це люди, уся енергія яких спрямована на здійснення поставлених ними цілей [410, 4].

Зауважимо, що засади і відповідна їм мета життя характерної людини, на думку вітчизняних педагогів, неодмінно повинні бути *соціально спрямованими*. Як наголошував П. Біланюк, “...характерним вважається той чоловік, що зумів підпорядкувати свої егоїстичні тенденції справам, які доторкаються і виходять на користь найширшому середовищу суспільності, серед якої одиниця живе і з якою духовно звязана (нарід). Чим людина характерніша тим вона культурніша, тим її заінтересовання менше дотичать її власної особи” [27, 294]. На “усуспільненість” (у розумінні діяльності людини в ім’я добра громади, держави, нації, людства) вказував І. Ющишин [460, 174; 464, 162]. Зрештою, соціально-альтруїстична спрямованість характеру була цілком закономірним положенням у етичному трактуванні характеру українськими педагогами;

– ознаки характерності є невід’ємними від *віри*. Це неодмінно продукує таку властивість, як упевненість у своїх силах. Звертаючись до свого учня, О. Духнович писав: “...якщо візьмеш віру за правило, то знай, що й сам станеш сильним і не будеш [схожим] на тих інших юнаків, у яких і тіло, і дух завжди є слабкими” [135, 467]. Прагнення до ідеалу, зазначав П. Юркевич, позначає дух людини красою і безсмертям: тут “виступає” характер, здатний зробити виклик усьому світу, сильний вірою в ідею і керований не потребами, а вічним значенням цієї ідеї [458, 23]. Сила духу, підкреслював В. Сухомлинський, починається з віри. Людина, яка ні в що не

вірить, не може бути ні духовно сильною, ні морально стійкою, ні мужньою [386, 158].

Галицькі педагоги зазвичай наголошували на релігійності, глибокій вірі в християнські цінності як прояві характерності. Так, І. Негребецький стверджував, що тільки Божі правди зможуть зробити покоління характерним, яке любить народ і свою мову [276, 7]. М. Грушкевич зауважував, що без віри у Бога люди не можуть дати відповіді на найважливіші питання (запити) людського духу, через що у їхньому світогляді залишаються великі прогалини. Це у хвилини більшої життєвої скрути легко призводить до “заломлення” характеру [110, 5].

#### Формальні якості характерності:

– *розвинена воля*, яка забезпечує реалізацію засад і цілей людини. П. Паращин зауважує, що людина, яка бажає мати добрий характер, має виробити собі таку сильну волю, щоби ні на волосок не зійти з раз обраного шляху [289, 73]. Про індивідуальність тільки тоді скажемо, що у неї є характер, стверджує Я. Ярема, коли в її внутрішній і зовнішній вольовій активності побачимо узгодженість і незмінність її основних напрямів [467, 150 – 151]. Послідовна, відповідна усталеним принципам, вольова активність вважалася прикметою характерності. “Послідовність це є, власне, характерність” [467, 151].

Важливим наслідком вольової активності, на який особливо вказують педагоги як на ознаку характерної людини, є опанованість своїх інстинктів, уміння керувати ними. К. Ярош у главі “Воля і характер” книги “Сучасні завдання морального виховання” (Харків, 1893 р.) зазначав, що людина повинна дати бій звіру, який ховається в її естві, тобто побороти свої імпульси, “короткозорі апетити” і пристрасні захоплення. Саме цією здатністю витримки, вважав він, відрізняються люди з характером від людей безвольних [469, 99]. На оволодіння своїми інстинктами як властивість характерності вказували П. Біланюк, Г. Ващенко, П. Паращин, Я. Ярема.

Слід зазначити, що сила волі сприймалася ознакою характерності лиш у тому разі, якщо вона керується власне моральними засадами. “Але тому, – зазначав П. Біланюк, – що сильної волі може доробитися й людина етично безвартна, то

квестія людської волі є нерозривно зв'язана з квестією етики чи інакше внутрішньої культури людини – її характеру” [25, 8];

– характерності притаманні такі взаємопов'язані властивості, як **цілість, організованість, сила, повнота характеру**. Цілість (цілісність) – органічний симфіз індивідуальних, характерних якостей особистості. Характер не є механічним конгломератом психофізичних властивостей людини, це “...певна цілість, в якій ці властивості і в першу чергу властивості вольові й емоційні органічно об'єднані між собою” [41, 168]. На думку Г. Ващенко, характер має лише той, хто є суцільною особистістю з чітко визначеними рисами. У радянській педагогіці вживали вислів “цільність характеру”, під якою розуміли гармонійну єдність між спрямованістю людини і її діяльністю.

Сила характеру вважалася наслідком цілісності й організованості (К. Ушинський, Г. Ващенко) та спрямованості (Г. Ващенко) характеру. В К. Ушинського, щоправда, можна виділити вузьке і широке трактування цього поняття. У вузькому значенні під силою характеру він розумів вроджену силу прагнень, особливо тілесних, широкі й сильні маси почуттєвих слідів, у яких немає єдності [400, V, 323]. У широкому – цілісність, єдність, зосередженість, більш чи менш повну його організацію [400, V, 320]. Якщо у першому визначенні беруться до уваги сила успадкованих нервових процесів і нагромаджені в активній життєдіяльності емоційні враження, то у другому, власне, й акцентується їх організованість, гармонійна взаємоінтегрованість. Водночас сила характеру полягає й у націленості на життєву мету. Тоді, зауважує Г. Ващенко, всі сили людини діють в одному напрямку. Зосередження на меті, її досягненні, зумовлює і цілість характеру.

Про повноту характеру уперше згадує О. Духнович, стверджуючи, що учитель повинен бути повного характеру муж [136, 373]. Під цим поняттям психологія розуміє всебічний розвиток головних структурних компонентів характеру – розумових, емоційних, вольових, моральних.

Зазначимо, що змістові й формальні якості характеру зазвичай є синтезованими, взаємоінтегрованими і становлять



єдиний сплав. Загалом, ці якості характерної людини ми можемо об'єднати у дві найважливіші ознаки.

По-перше, *спрямованість* характеру, яка виявляється у позитивному або негативному ставленні особистості до себе й навколишньої дійсності та обумовлює напрям дії, відповідно до свого ставлення. На спрямованості особливо наголошував М. Грушкевич, стверджуючи, що у найширшому значенні характером називаємо “**успосіблення чоловіка, головний напрям його думання й ділання з наклоном до добра або до зла**” [115, 7]. Ставлення людини до себе і навколишнього середовища визначається змістовими якостями її характеру: засадами і цілями.

По-друге, *спроможність* як здатність до взаємодії з навколишнім середовищем. Змістові і формальні сторони характеру вважалися запорукою активності та продуктивності в процесі опанування навколишньої дійсності. Характер-вдача дітей, за словами Л. Гайдукевича, є “загальне сконцентрована” їх “активних спосібностей” [70, 76]. Л. Ясінчук зазначав, що сильна воля і характер забезпечують спроможність людини до найбільшої жертви за певну цінність [471, 15]. Особливе значення для активної взаємодії людини з суспільством має екстраверсія. Саме їй значної ваги надавав І. Гончаренко, стверджуючи, що екстравертований характер є практичним [97, 86].

На спроможність як ознаку характерності вказує, на наш погляд, дефініція закарпатського педагога І. Гопка: “Характером є та психічна чинність, коли щось бажаємо в сильнім переконанні, що його і досягнемо” [101, 3]. На перший погляд, таке тлумачення хвибує аморфністю і нечіткістю. Проте у ньому є своєрідні вказівки на мету (“щось бажаємо”), емоційно-вольове прагнення без вказівки на його продовження у дії (власне “бажаємо”), віру або тверду упевненість у реалізації поставленого завдання (“сильне переконання, що його досягнемо”). Отже, за І. Гопком, характер – психічне явище, що виявляється у прагненні до мети і вірі в її досягнення.

Спрямованість і спроможність зумовлюють *визначеність і сталість* характеру, а отже, й поведінки людини у різних ситуаціях. “Якщо людина енергійно діє, – писав О. Музиченко,

– і в діях її є єдність, визначеність і стійкість у вчинках, тобто, якщо вона діє завжди в однакових випадках однаково, то ми говоримо, що у такої людини є характер” [267, 396]. Власне, воля і життєві максими визначають традицію поведінки особи.

**Слабохарактерність** – завжди негативна якість, яка означає, що високі у суспільному значенні цілі і наміри людини не завжди реалізуються нею в житті [296, 565]. Для слабохарактерності, на думку педагогів, зазвичай можлива наявність високої соціальної спрямованості, визначених ідеалів, засад, принципів і переконань, але відсутність стійкого, послідовного впровадження їх у чин. “Коли хто легко відступає від своїх засад, – писав Ю. Дзерович, – кажемо, що в нього слабкий або хиткий характер” [123, 240]. Той, “...хто є похитливий і свої рішення наслідком зовнішніх впливів готовий в кожний випадок змінити, є чоловіком слабого характеру” [101, 4], – зазначав І. Гопко. Слід зауважити, що для деяких українських педагогів (М. Грушкевич, Г. Ващенко) відступ від своїх, нехай високих, етичних засад кваліфікувався як ознака безхарактерності.

**Безхарактерність** – якість протилежна характерності. “Безхарактерний молодець, – наголошував М. Грушкевич, – або не має **ніяких** життєвих **засад**, принципів, переконань, – або, якщо має їх і узнає якусь мораль, то вони в нього незвичайно **пливкі, несталі й змінливі** (слабохарактерність. – М.Г.). В обох випадках він є лиш невільниким власних пристрастей, іграшкою хвилини, обставин, товариства, приятелів, – словом, він іде все **“куди вітер віє”**” [115, 7]. Подібне визначення безхарактерності подає й І. Гопко: “Хто ж змінить свої засади, по правилу яких рішив кермуватися в своїх ділах тільки тому, щоб досягнути якихось результатів, є безхарактерним” [101, 4].

Ознаками безхарактерності учені-педагоги називали: а) наявність занадто великого комплексу цілей та завдань, серед яких жодне не посідає домінуючого становища. Людей без головної життєвої мети Г. Ващенко ще називав “безхребетними”; б) неуміння керувати своєю поведінкою, приборкати імпульси, пристрасті, деякі безумовні рефлексії (голод, спрагу, статевий інстинкт), позбавитись від негативних звичок; в) пасивність у ставленні до себе і зовнішньої дійсності,

слабкість волі; г) роз'єднаність складових характеру, відсутність суцільності, гармонійності, організованості, повноти, твердості; б) суперечність і непослідовність діяльності з огляду на відсутність стійких засад. Зауважимо, що К. Ушинський саме “хисткість й суперечність” у характері називав безхарактерністю [400, V, 322].

Важливо, що педагоги, зокрема Г. Ващенко, М. Грушкевич, не наважуються провести між людьми характерними і безхарактерними чітку межу, вказуючи на реальну неможливість це зробити. Люди, що їх ми визначаємо як осіб з сильним, організованим характером, на думку Г. Ващенка, всього лише частково опанували свої природні властивості, і на їх основі сформували власну особистість [41, 173]. “З гарного характеру, – зауважував М. Грушкевич, – випливають усякі духові чесноти. Одначе не треба думати, що характерний-принциповий чоловік не має ні одного блуду, ні одної хиби лише самі чесноти. Навіть ті великі, характерні одиниці, що їх беремо собі за приклад, не були вповні ідеальні, бо кожна з них мала побіч сильних засад та світлих прикмет і слабкі сторони” [115, 7].

З іншого боку, люди безхарактерні, будучи рабами природжених властивостей і випадкових умов оточення, водночас виявляють певну волю і хоч якоюсь мірою спрямовують свою поведінку і беруть участь у формуванні своєї особистості. Заперечувати наявність “свобідної волі” у безхарактерних людей, зауважує Г. Ващенко, все одно, що відмовитися визнавати їх за людей [41, 173]. Саме тому безхарактерна людина, маючи мету, може зосередитись над вихованням свого характеру, стати особистістю характерною.

Отже, педагогічною своєрідністю розуміння характеру була його оцінка з погляду виховного ідеалу. Тракткування характеру як сукупності рис, що ними відрізняється діяльність однієї людини від діяльності іншої (К. Ушинський), вказувало лише на індивідуальну своєрідність людини, котра притаманна будь-якому представникові роду людського. Саме тому воно, хоч і бралось до уваги педагогами, але не вважалось якістю розвиненої особистості. Адже, за влучним висловом радянського психолога М. Левітова, будь-яка семирічна дитина

має характер у розумінні сукупності індивідуально-своєрідних психічних властивостей, але водночас ще не має сформованого характеру. Зважаючи на це, українські вчені-педагоги більше схилилися до трактування характеру, запропонованого ще І. Кантом, у якому йдеться про уже сформовані якості характеру (характерності) – переконання (і пов'язану з ними життєву мету) та волю, – що засвідчують його спрямованість і спроможність.

## 2.2. Структура характеру особистості у працях вітчизняних педагогів

Дослідження проблеми формування характеру неодмінно приводило українських педагогів до вивчення змісту характеру, а отже, й з'ясування його структури. Чітке бачення структури характеру було необхідне з огляду на: 1) потребу цілісного визначення предмету виховання характеру; 2) з'ясування психологічних механізмів виховання характеру.

Необхідно зазначити, що у цьому питанні педагоги, безумовно, спиралися на результати психологічних досліджень. Загалом, у своїх працях вони виділяли чотири психічні складові особистості, “причетні” до характеру: емоції, воля, розум, ціннісні орієнтації. Причому, на їхню думку, загалом, перші три сфери забезпечують той чи інший прояв характеру в діяльності людини. Натомість ієрархія вартостей відповідає за його спрямованість. Щоправда, на початку ХХ ст., Л. Гайдукевич [70, 76] та С. Русова [333, 62] компонентами характеру вважали розум, волю і пам'ять. Під “пам'яттю” розуміли набуті звички.

Намагаючись пізнати зміст характеру і визначити його структуру, психологи і педагоги насамперед прагнули з'ясувати його глибинні джерела. Такий підхід неодмінно приводив їх до першопричини психічної та фізичної активності індивіда – **потреб-прагнень** (поняттєвої різниці між термінами “потреби” і “прагнення” тогочасні вчені не робили). К. Ушинський називав прагнення причиною діяльності, що закладена в сутності істоти [400, V, 57]. Він виділяв три види прагнень: органічні або інстинкти (прагнення *бути*), душевні (прагнення *жити* або прагнення свідомої діяльності, тобто мислити, почувати, діяти), духовні (прагнення, які властиві винятково людині – етичні,

естетичні, правові). На прагнення як джерело діяльності і початок психічного розвитку вказували і галицькі педагоги. Приміром, П. Будз, розглядаючи витоки характеру, зазначав, що для психічного розвитку мають першорядне значення вроджені “відрухи, інстинкти та гони” [33, 1] (див. додаток А). Радянський педолог В. Екземплярський, на основі міркувань К. Евальда, писав, що вроджені прагнення є біологічною основою характеру [454, 104 – 105].

Потреби-прагнення людини, на думку українських педагогів і психологів, реалізуються при посередництві *емоційної сфери*, яку вони вважали ядром особистості. Так, К. Ушинський, на протигагу багатьом тогочасним філософам і психологам, ставив “у центр душевних явищ” не свідомість, як гербартіанці, і не волю, як А. Шопенгауер і його послідовники, а “*почування як перший прояв прагнень*” [400, V, 220]. Зрозуміло, це не було інновацією: на той час майже усі представники англійської характерології центральною сферою характеру вважали емоції. Століттям пізніше (1961 р.) І. Гончаренко стверджував, що “чуття” є єдиним джерелом і фундаментом усього духовного життя людини, початком її розвитку [96]. Галицький педагог С. Конрад, зазначав, що “емоціональна сторінка душі” є “мотором думки, волі і ділання одиниці” [190, 89].

Механізм дії почуттів у психіці людини найбільш повно розкриває К. Ушинський. Почуття він поділяв на два різнорівневі види: *відчуття*, які називав безпосередніми відгуками душі на зовнішні враження, і *почування* – відгуки душі на самі відчуття [400, V, 30]. Власне, центральну роль він відводив почуванням, оскільки вони є провідним механізмом прагнень і відчуттів.

Взаємоз’язок прагнень і почувань К. Ушинський пояснював так. Задоволення чи незадоволення прагнень породжує відповідні почування, які спричиняють діяльність свідомості і волі. Вчений наголошував, що несвідомі прагнення перетворюються на свідомі бажання не інакше як через почування [400, V, 59]. А бажання це уже початок волі [400, V, 119 – 120], що виливається в дії. “Наші вчинки виникають з наших бажань, а наші бажання – з почувань, що їх ми зазнаємо

при задоволенні чи незадоволенні наших прагнень” [400, V, 93]. Зважаючи на таке розуміння основ психічної діяльності людини, П. Біланюк цілком слушно підкреслював, що почування побуджують до чину [25, 8].

Таким чином, в основу вчинків К. Ушинський поклав ланцюг прагнень-почувань-бажань, з наголосом на почуваннях як факторі, завданням якого є трансформація несвідомого у свідоме, довільне. Однак дія людини передбачає взаємодію з навколишнім середовищем, яке впливає передовсім на її чуттєву сферу. Відчуття і уявлення, спричинені впливом середовища, формують почуттєві сліди, з яких, у свою чергу, “виникають пройняті найрізноманітнішими почуваннями плетениці та сітки, і всі вони разом складають те, що ми називаємо *ладом душі*” [400, V, 91]. Саме це зібрання слідів почувань і бажань, що випливають з них, бачилося К. Ушинському основою характеру. Отже, чим більше “набирається в душі слідів почувань і бажань, тим більше набирається в ній матеріалу для вироблення характеру” [400, V, 321].

Подібне тлумачення сутності характеру висловлював П. Біланюк. На його думку, характер дитини будується “на дні душі” з тих усіх переживань і почувань, що їх широке русло життєвого досвіду вносить в душу дитини постійно [24, 118]. Життєві переживання учений називає “...саме тим монолітом, тим основним каменем, на якому спирається і здвигується пізніша сила характеру” [24, 118 – 119]. Так само Я. Ярема писав, що напрямок і “шаблон” життя кожної людини, те чи інше “наставлення” її до світу, вдача й характер дуже великою мірою є зумовлені впливами тих найперших вражень, переживань з дитячих років [426, 5].

З іншого боку, в радянській педагогіці не ставили почуттєву сферу в центр характеру людини. Так, П. Чамата наголошував, що в характері людини поєднуються пізнавальні, емоційні і вольові її якості [441, 8]. Таким чином, ці психічні сфери у структурі характеру визнавалися рівнозначним.

**Воля** – це, за визначенням Г. Ващенко, “складний процес, що характеризується в першу чергу свідомою цілеспрямованістю, себто усвідомленням певної мети, до якої прагне людина, застосовуючи ті чи інші дії або засоби” [41, 12].

Отже педагоги, по суті, виділяли у волі дві головні ознаки: 1) спрямованість на певну мету (деякі вчені називають її найістотною характеристикою волі); 2) активністю у боротьбі з труднощами на шляху до мети. Як наголошує Г. Ващенко, характеристичною ознакою волі є активність [41, 11].

Воля не є вродженою якістю. Щоправда, як зауважують психологи, від народження у людині закладений певний мотиваційний потенціал (інтерес до світу та його освоєння), який є природним джерелом волі. Вона формується у процесі життєдіяльності, починаючи з трансформації мимовільних рухів у довільні. З часом воля перетворюється у складний процес, який, відповідно до Г. Ващенка, включає декілька етапів: бажання (момент, який може не реалізуватися); хотіння (момент, який охоплює всю свідомість людини і спонукає до дії); боротьба мотивів; прийняття рішення; дія [41, 18 – 20].

У галицькій, як і західноєвропейській педагогіці початку ХХ ст., був поширений поділ волі на три ступені: 1) змислова воля – інстинктивні прагнення як психофізична спонuka задоволення певних потреб, у першу чергу тілесних; 2) розсудкова воля – зважування мотивів, прийняття рішення і планування дії; 3) розумова воля – оцінювання людиною свого вольового вчинку з позицій моральних вартостей [15, 56 – 58; 123, 233 – 234]. Саме третій ступінь волі відповідає моральному характерові.

Аналізуючи погляди українських педагогів на волю, можемо виділити у них два підходи щодо бачення ролі вольової сфери у структурі характеру:

1. Переважна більшість українських педагогів вбачали у волі стрижень, “хребет” характеру. Такі думки висловлювали майже усі галицькі педагоги (за винятком П. Біланюка і П. Парасина), а також Г. Ващенко, В. Мацьків, С. Русова, радянські учені. К. Кахникевич стверджував, що в психологічному і моральному значенні характер є проявом волі, яка впливає із сильної і самосвідомої праці над самим собою [165, 177]. М. Барановський наголошував, що характер відзначається енергією, силою, сталістю та консеквенцією волі [15, 59]. “Нерозривно з функцією волі розвивається та формується характер...” [467, 150], – зазначав Я. Ярема.

У залежність від вольових якостей людини ставилася така властивість характеру, як сила. Так, О. Селіханович зауважував, що залежно від енергії волі характери поділяються на сильні і слабкі [343, 189] (див. додаток Г). Я. Ярема вважав, що сила характеру зумовлена силою волі [467, 151]. Оскільки воля, за визначенням П. Чамати, становить собою стрижень уже сформованого характеру, то слабівільні люди – безхарактерні [441, 8].

У контексті такого підходу побутувало тлумачення вольових якостей як цілковитої складової характеру. Радянський учений В. Філатов, проте, застерігав від ототожнення волі і характеру. Характер – поняття більш широке, ніж воля, яка виступає стосовно нього хоч і важливим, але частковим моментом. Однак він зазначав, що воля, будучи найважливішою і визначальною властивістю характеру, є разом з ним центральним ядром особистості [410, 5].

2. На противагу цьому існувало бачення волі як дещо окремого від характеру, хоч і пов'язаного з ним структурного компонента. В його основі лежить чітке розмежування понять “сила волі” і “сила характеру”, як на цьому наголошував ще К. Ушинський [400, V, 320]. Він відводив волі роль “організатора” “слідів почувань і бажань” у цілість, єдність. Аналогічну позицію займав і П. Біланюк, стверджуючи, що “...сильна воля ще не є ознакою властивої сили духа” [29, 139]. Головна різниця між силою волі і силою характеру, на думку галицьких педагогів, полягала у спрямованості характеру відповідно до етичної ієрархії вартостей. Сильна воля без засадничих ціннісних орієнтирів окремими українськими педагогами трактувалася як безхарактерність. Так, П. Парашин резюмує: “Бувають люди, що мають...дуже сильну волю, а проте можуть бути безхарактерними, якщо тільки їх сильна воля спрямована на низькі цілі” [289, 74].

Таким чином, ці учені волю вважали складовою характеру настільки, наскільки вона забезпечувала реалізацію моральних засад і головної життєвої мети, тобто була волею розумовою. Саме у цьому контексті вона розумілася ознакою характерності. “Хто поводить ся в своїх ділах розумовою волею, – писав М. Барановський, – той має морально-релігійний характер” [15,



64]. Отже, головне місце у характері відводилося не волі, а спрямованості волі і характеру в цілому.

Водночас таке бачення волі відводило їй роль психологічного інструмента, а не стрижневої частини характеру. Головними функціями волі у структурі характеру педагога вважали: а) розбудову характеру. Сила волі, стверджував К. Ушинський, спрямована на організацію характеру, дуже скоро може досягти блискучих результатів, і переробити розрізнений характер на зосереджений. При цьому він зауважував, що вона може цього й не зробити, залишивши характер у безладі [400, V, 320], підкреслюючи, таким чином, відмінність між волею і характером; б) опанування інстинктів, імпульсів, афектів, мимовільних реакцій. Так, К. Ярош називав волю “стражем”, якого людина повинна поставити над “галасливим натовпом своїх почуттів і пристрастей” [469, 91]; в) зосередження усіх здібностей, фізичних і психічних ресурсів особистості на досягненні мети, подоланні перешкод на шляху до неї; г) закріплення особливостей поведінки, а отже, й рис характеру шляхом формування звичок, а також перетворення власне вольових зусиль у звичку; д) забезпечення характерові людини адекватного прояву в зовнішньому середовищі. Невідповідність між вчинками людини і всім її душевним життям, планами, переконаннями вважалася педагогами ознакою слабовілля. Тому завдання сильної волі полягає й у тому, щоб послідовно впроваджувати у життєву дійсність засади і рішення людини.

Механізм волі реалізується за допомогою двох операцій: *активізації* і *гальмування*. “Волю, – писав І. Ющишин, – треба розуміти також як чинник, що не тільки поступає – але і повздержує цілий похід” [463, ч. 5 – 6, 3].

Керуючись принципом цілісності і взаємопов’язаності психічного життя, українські педагоги, безумовно, вольові процеси розглядали у тісному взаємозв’язку з розумом і емоціями. Вольовий акт, зауважував Г. Ващенко, можливий лише за умови функціонування абстрактного мислення. Емоції ж відіграють роль “пружин”, що стимулюють людину до діяльності [41, 22].

**Інтелект** або розумово-мисленнева діяльність, на думку педагогів, виконує у діяльності людини роль скеровуючого чинника. П. Біланюк його називає світлом, що вказує путь, якою наші почування йдуть до цілі [25, 8].

Розум бере посильну участь у формуванні і функціонування характеру, але цілковито не належить до його структури. Ще К. Ушинський розмежовував інтелект і характер. “Найвищий розвиток розуму... може сполучатися з найнікчемнішим і цілком розрізненим характером, і, навпаки, найпосередніший розвиток розуму не заважає людині мати сильний і добре організований характер” [400, V, 324]. Аналогічну думку висловлював і П. Біланюк, зауваживши, що “сильний інтелект, то ще не сильний характер” [27, 293]. По суті, констатовалося, що розвитком розумових можливостей людини неможливо забезпечити розвиток характеру. Хоча І. Сливко вважав інтелект “найгострішою зброєю характеру” [354, 30].

Відповідно до характерологічних праць українських педагогів, можемо визначити функції інтелекту у сфері характеру: 1) бере участь у визначенні ієрархії цілей і завдань, серед яких визначає і головну життєву мету; 2) опрацьовуючи отриману зовні інформацію, допомагає формувати ціннісні орієнтації, переконання; 3) у контексті вольової дії опікується прийняттям рішень, перетворюючи волю на усвідомлений процес; 4) забезпечує аналіз самопізнавальної та самовиховної роботи особистості, її праці над своїм характером, визначаючи подальші напрями діяльності; 5) стимулює діяльність шляхом відповідної логічної аргументації доцільності чи недоцільності тих або інших дій.

**Світогляд і ціннісні орієнтації.** Однією з головних ознак характеру є його спрямованість, яка забезпечується певною системою цінностей. Звісно, педагоги не мали на увазі винятково ті моральні вартості, які визначаються ідеалами Добра. Ще К. Ушинський різко розмежовував мораль і характер [400, V, 324]. Компонентом характеру визнавалися будь-які життєві максими. Як зазначала О. Цегельська, коли “засади, кермуючі нашою волею є моральні, характер є додатний, коли засади, кермуючі нашою волею не є моральні – характер є

уємний” [419, 10]. “Аналізуючи характер як психічну прикмету людей, – писав І. Гопко, – розріжняємо насамперед два його роди: добрий характер і злий характер” [101, 3 – 4]. Ціннісні орієнтації, незалежно від своєї якості (моральні – аморальні), клалися в основу позитивної чи негативної спрямованості характеру.

Однак питання впливу тих чи інших ціннісних орієнтацій на суцільність, організованість і силу характеру людини вітчизняними педагогами часто розглядалося крізь призму взаємозв’язків характеру і *світогляду*. На тісний взаємозв’язок світогляду і характеру вказував М. Шлемкевич, зазначаючи, що вони “...в’яжуться одне з одним, спомагають себе взаємно” [450, 10], визначаючи діяльність людини. Це тому І. Безручко наголошував, що поведінка людини визначається її світорозумінням і характером [18, 21 – 22]. Таким чином, світогляд і характер бачилися як окремі психічні системи, але тісно пов’язані між собою. Між світоглядом і характером, зазначав Г. Ващенко, є органічний взаємозв’язок: в процесі формування світогляду формується й характер, і навпаки [41, 188].

На думку Г. Ващенка, є декілька шляхів засвоєння світогляду людиною: а) “сліпо, без критики”; б) критично, внаслідок чого людина дещо відкидає, а дещо приймає для себе; в) заперечення традиційного світогляду і формування власної світоглядної системи, яка відповідає психічним рисам людини. Однак, як би не був вироблений світогляд, вплив його на характер дуже великий [41, 188]. І. Горват, однак, зауважував, що характер спирається на світогляд, який закладено на самостійному погляді і критицизмі [102, 54]. Тож основою характеру, на його думку, може бути така світоглядна система, яка, по-перше, формувалася людиною на основі аналізу світоглядних уявлень, поглядів, ідеалів, і, по-друге, сама містить демократично-плюралістичні можливості для зважування закладених у ній постулатів, а не диктує їх безальтернативно.

Гармонійність характеру, наголошує Г. Ващенко, забезпечується гармонійністю самого світогляду. Коли ж у світоглядній структурі будуть внутрішні суперечності, то такі ж суперечності матимуть місце і в характері, і, відповідно, у діяльності людини [41, 192]. Такої ж думки дотримувався

П. Чамата, стверджуючи, що люди без чіткого, ясного світогляду, стають безпринциповими, безхарактерними [441, 7]. Отже, від світогляду прямо залежить характерність і безхарактерність людини.

У ХХ ст. українські вчені виокремлювали дві світоглядні системи: ідеалістичну і матеріалістичну. Так, Г. Ващенко виділяє християнсько-демократичний і матеріалістично-атеїстичний світогляд. Вчений критикує останній з огляду на дві взаємозумовлені обставини. По-перше, матеріалістичному світоглядові властива гетерономність моралі, особливістю якої є оцінка вчинку за зовнішніми для моральної свідомості мотивами – для людини передовсім мають значення наслідки вчинку: задоволення або незадоволення, радість або страждання, користь або шкода [42, 18]. По-друге, такий світогляд принижує гідність людини, адже заперечуючи існування душі як ідеалістичної, безсмертної субстанції, він зводить людину до стану матеріальної речі, що лише деякими своїми властивостями відрізняється від тварини [41, 189]. Зважаючи на це, Г. Ващенко вважає матеріалістичний світогляд неприйнятним для виховання характеру, оскільки він призводить до формування лише негативних рис: егоїзму, безпринципності, конформізму тощо.

Натомість ідеалістичний християнський світогляд формує в людині позбавлену суперечностей ієрархію вартостей, що забезпечує гармонійність і суцільність характеру [41, 192]. Такому світоглядові притаманна автономна система моралі: оцінка вчинку виводиться з моральної свідомості, незалежно від сторонніх мотивів, внаслідок чого людина діє відповідно до голосу сумління [42, 18]. Ідеалістичний світогляд скеровує людину до реалізації християнських ідеалів, а це “...витворює в ній найвищі риси характеру: високий жертвенний альтруїзм, правдивість, чесність, твердість і терпіння при всяких невдачах, володіння пристрастями” [41, 192]. Тож саме ідеалістичний світогляд і християнські моральні засади наддніпрянськими (дореволюційними), галицькими та діаспорними українськими педагогами трактувалися як умова формування власне характерності.

Зокрема, галичанин П. Ісаїв стверджував, що у християнському світогляді Бог є санкцією життєвих засад,

натомість інші світоглядні напрямки такою санкцією роблять самих людей, людський розум. Проте, коли людина сама “устійнює” свою етику, вона має право при потребі її змінити, знаходячи для цього розумне виправдання. “Тому напрямний чинник характеру, спертий виключно на розумі (розумова етика) ніколи не може бути тривкий” [157, 20].

Представники радянської педагогіки вбачали запоруку сильного характеру лише у комуністичних світогляді і моралі. Про це говорили Л. Гуревич [117, 13], Є. Єресь і У. Силенко [138, 8], О. Кондратюк [186, 26], Н. Медведєва [258, 5], Ю. Самарін [337, 13], А. Тер-Гевондян [389, 453] та ін. У “Педагогічному словнику” зазначалося, що необхідною умовою виховання характеру радянської людини є “формування комуністичного світогляду, засвоєння суспільних норм поведінки і вимог комуністичної моралі” [297, 616].

Таким чином, світогляд і властиві йому цінності вважалися складовими характеру, але водночас розумілися і як автономна психічна чинність, що бере участь в організації функціонування властивостей характеру. Натяк на це знаходимо у радянського ученого В. Філатова, котрий зазначав, що висока моральна переконаність слугує визначальним началом у характері, організуючим ядром у його формуванні [410, 16].

Відповідно до праць вітчизняних педагогів, ціннісні орієнтації виконують щодо характеру людини такі функції: 1) беруть участь у формуванні ієрархії цілей та завдань особистості; 2) скеровують діяльність людини, а отже, формують її характер, відповідно до прийнятих, усталених у свідомості засад; 3) стимулюють за допомогою високих ідеалів інтелектуальну, емоційну, вольову сфери на досягнення мети; 4) є предметом віри, що є ознакою характерності.

Ціннісні орієнтації не можна розглядати ізольовано від інших компонентів характеру. До його складу входять елементи інтелектуальні (знання норм поведінки), емоційні (задоволення – незадоволення від добрих чи злих учинків), вольовий, що є передумовою реалізації вартостей у дії.

Як бачимо, в українській педагогічній характерології другої половини XIX – XX ст. більш-менш чітко окреслення структурних компонентів характеру знаходимо у тих учених, які

були не лише педагогами, але й психологами (К. Ушинський, Я. Ярема, Г. Ващенко, П. Чамата). Інші вчені сприймали зміст характеру переважно з погляду педагогічного, тобто з огляду на виховний ідеал характеру (характерність).

Синтезувавши їхні погляди, ми, однак, можемо стверджувати, що характер вбачався українським педагогам як явище неоднорідне. З одного боку, виділяється чуттєва сфера як центральна частина характеру, з іншого – зазначається факт причетності до функціонування характеру систем інтелекту, волі, цінностей, що водночас є автономними структурними частинами усєї особистості. Саме це дало змогу О. Вишневському виділити в структурі характеру *ядро*, що репрезентується почуваннями, та *периферію*, компоненти якої тісно пов'язані з ядром характеру, але несуть у собі й свої специфічні властивості та функції. “Якщо ядро є джерелом прагнень, то периферія визначає силу, зміст, якість та напрям діяльності” [56, № 1, 6], – зауважує вчений. З огляду на аналіз тлумачення сутності характеру в історії української педагогічної думки, слід погодитися з правомірністю і обґрунтованістю такого трактування його структури.

Проте таке розуміння структури характеру неодмінно ставитиме питання про його “межі”. Адже трактування характеру як поєднання емоційного, вольового, розумового, морального компонентів позбавляє його будь-якого сенсу, оскільки ці сфери і так взаємозв'язані у цілісній системі особистості. Усвідомлюючи це, окремі українські педагоги (Я. Ярема, Г. Ващенко, О. Вишневський) сферою характеру вважали ступінь зосередженості психічних явищ людини навколо її життєвого ідеалу, основної мети. Основна життєва мета, яку ставить перед собою людина, наголошує Г. Ващенко, є рушійною силою у її діяльності, тим стрижнем, навколо якого концентруються її сили і здібності [44, 155]. Отже, *“межа” характеру там, де закінчується підпорядкування емоцій, інтелекту, волі, ціннісних орієнтацій головній меті життя.*

Зауважимо, що схожу думку висловлював й німецький учений П. Наторп: “Характер відноситься також до певного означеного завдання і це завдання становить наче межу характеру” [269, 98]. Подібну позицію знаходимо і в

радянського педагога Ю. Самаріна, який писав, що сума особливостей розуму, почуттів і волі людини ще не складає характеру. Визначальним у ньому є його спрямованість [338, 20], яка залежить, зокрема, від мети.

Поклавши в основу ядра і периферії чотири основні складники, українські педагоги у структурі характеру, безумовно, виділяли й найбільш суттєві та стійкі особливості його функціонального прояву – *рис*. За прикладом психологів А. Бена та О. Лазурського, вітчизняні, як і зарубіжні, педагоги їх поділяли відповідно до структурних компонентів характеру, зважаючи на те, яка якість – чуттєва, вольова чи інтелектуальна – найбільш виразно проявляється у тій чи іншій рисі. Найбільш чітко спроба такої класифікації рис характеру проявилася у радянській педагогіці, де, до того ж, почали виділяти ще й моральну групу рис.

Учені часто розділяли головні і другорядні риси характеру. Так, О. Кошель виділяв основні риси – “...кристалізаційні осередки нашого характеру” [200, 2], які називав моральними, бо вони окреслюють суспільну поведінку і ставлення до інших членів суспільства. Навколо них скупчується ще цілий комплекс інших рис. Г. Ващенко зазначав, що основні риси відповідають усталеним переконанням характеру [41, 196]. Зауважимо, що такий поділ існував у науці ще з часів Ш. Фур'є, який виділяв так звані пасіонати (домінуючі риси), підкріплені низкою вторинних рис.

Формою закріплення рис та властивостей характеру є *звички*. Скажімо, К. Ушинський зазначав, що характер виникає у взаємодії природжених нахилів і набутих в житті переконань і звичок, причому переконання тільки тоді стають елементами характеру, коли переходять у звички [403, 99]. На думку ученого з діаспори Ю. Стечишина, характер – це власне “сильна система налогів” (звичок) [362, 114]. А В. Крутецький в радянській “Педагогічній енциклопедії” “хребтом” характеру називав моральні переконання і звички [296, 565].

Слід зауважити, що в педагогіці лише позитивні звички вважалися показником характеру, тому що вони формуються під дією волі. “Характер побудовується тільки на добрих привичках...” [392, 44], – з огляду на це, писав О. Тисовський.

Негативні ж звички до характеру не зараховували, оскільки вони є наслідком неопанованих пристрастей.

На основі поєднання різнопланових поглядів українських педагогів на зміст характеру ми можемо скласти більш-менш цілісну картину трактування ними цієї складової частини особистості. Отже, спонукальним чинником життєдіяльності людини виступають її потреби: фізіологічні, пізніше – соціальні та духовні. Прагнення до діяльності (яка, по-суті, є реалізацією прагнень) приводять до руху психофізіологічний, духовний потенціал людини за допомогою чуттєвої сфери. Саме вона є посередником між неусвідомленими прагненнями та тим основним психічним інструментарієм, який забезпечує свідому реалізацію прагнень – розум, воля, цінності. Усвідомлене ж прагнення завжди спрямоване на певну мету. Якість мети залежить від інтелекту, світогляду і цінностей, що виступають скеровуючим чинником, та волі, яка забезпечує її реалізацію. Тож саме образ мети, ідеалу є осереддям спрямованості характеру або характерності (за висловом Г. Ващенко – “стрижень характеру”), а розум, воля, цінності, беручи участь у формуванні стрижневого субстрату характеру, все ж цілковито не належать до нього (див. Рис. 2. 2. 1).

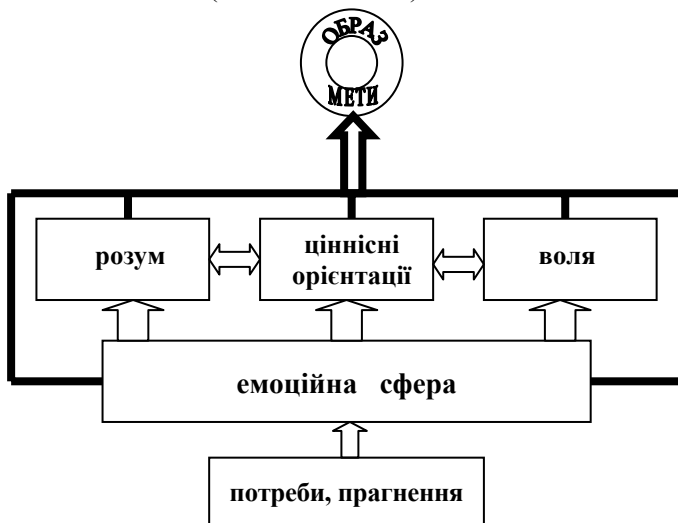


Рис. 2. 2. 1. Структура характеру



### **2.3. Обґрунтування вченими-педагогами чинників формування характеру**

Досліджуючи проблематику характеру, педагоги робили спроби виокремити і обґрунтувати головні чинники його формування. Уже на XIX ст. у філософсько-педагогічній думці чітко усталилося розуміння триумвірату чинників, що формують людину: біологічного (генотип), суспільного (соціальне середовище) і суб'єктивного (власної волі людини). Так, К. Ушинський у праці “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології” називає такі фактори утворення характеру: вплив природжених особливостей організму (темпераменту); вплив вражень життя; особиста воля людини [400, V, 309]. Наукові пошуки в галузі педагогіки зосередилися на з'ясуванні питання домінантності впливу цих чинників. Розв'язання цього питання давало можливість з'ясувати потенційність педагогічної дії у сфері формування особистості.

Зазначимо, що визначальність біологічної детермінанти характеру, як і інших складових психічної структури особистості, у вітчизняній педагогіці підтримувалася в основному представниками біогенетичного напрямку педології, який сформувався в 1924 р. і був поширеним переважно в Росії. Прихильники цього напрямку на перше місце ставили природжене й приділяли особливу увагу врахуванню особливостей побудови організму дитини, надавали великого значення спадковості [224, 213]. Певний вплив на акцентування біологічної домінанти у вітчизняній психології та педагогіці мала популярна у 1920-х рр. праця Е. Кречмера “Будова тіла і характер” [203].

Українські, як і зарубіжні, педагоги другої половини XIX – першої половини XX ст. у своїй більшості відстоювали домінантність впливу на характер людини соціального середовища або ж особистої волі людини. У педагогічному контексті це проявлялося в актуалізації, з одного боку, виховання як організованого, методично обґрунтованого процесу соціалізації індивіда, перетворення його в особистість, підготовлену до життєдіяльності в суспільстві, з іншого –

самовиховання як процесу самостійного удосконалення різних якостей особистості, у тому числі й характеру.

Необхідно зауважити, що такий підхід був відображенням і “педагогічним” продовженням дискусії у філософії між представниками детерміністичної та індетерміністичної теорій, що мала своїм предметом свободу волі людини. Перші джерелом психофізичної діяльності людини вважали навколишнє середовище як головну причину формування особистості, а другі, відштовхуючись значною мірою від християнського гуманістичного розуміння людини, відстоювали ідею свободи волі, можливості вільного вибору, навіть незалежно від зовнішніх подразників. Зауважимо, що найбільш радикальним проявом детермінізму в європейській педагогічній характерології була теорія Р. Оуена, який вважав, що характер людини є результатом її природної організації і впливу зовнішніх обставин [284, 422], а найбільшою помилкою – “...вірування, що людина сама утворює свій характер” [284, 421].

Аналіз педагогічних джерел свідчить, що на визначення вченими-педагогами домінуючого фактора формування характеру, як і особистості в цілому, мали вплив два чинники: 1) рівень досягнень філософської, педагогічної та психологічної думки; 2) суспільно-історичні обставини з панівною системою політичного життя та ідеології й відповідним вимогами до педагогіки.

На початковому етапі становлення модерної української педагогічної думки (XIX – початок XX ст.) визначальна роль у формуванні характеру особистості відводилася суспільному середовищу, а вже потім самій людині. Це зумовлювалося як популярними тогочасними соціологічними науковими розробками (О. Конт, Е. Дюркгейм та ін.), ідеями французької школи емпіричної психології, так і науковою невизначеністю впливу власної волі людини на творення особистості, що й проявлялося у суперечках між детерміністами та індетерміністами.

Яскравим прикладом, який підтверджує наведену тезу, є погляди на фактори формування характеру К. Ушинського. З’ясовуючи роль вроджених особливостей організму у

формуванні характеру, він детальніше зупиняється на значенні особливостей нервової тканини у цьому. “Однак не важко переконатися, – зауважує К. Ушинський, – що ці відмінності у властивостях нервової системи відіграють велику роль у відмінності людських характерів і що ці властивості часто передаються спадково від батьків дітям...” [400, IV, 131]. Проте вирішальним, на думку вченого, є вплив другого фактора – вражень життя. Виховний вплив життя в усьому своєму обсязі, в якому школі припадає тільки одна його частка, та й то не найзначніша, дуже змінює природні задатки характеру [400, V, 320]. Якщо нервова система зумовлює форму душевних процесів, то життя дає їм матеріал, а властивості матеріалу, відзначав К. Ушинський, змінюють дуже часто і саму форму. Наш характер, як висловлюється педагог, – це “висновок з усього нашого життя”, бо “матеріали” характеру нагромаджуються в людині пропорційно багатству вражень життя [400, V, 321]. Ці два чинники формування характеру – біологічний і суспільний, – на думку К. Ушинського, не залишаються між собою ізольованими, але взаємно впливають один на одного, і з цього взаємовпливу виникають характери.

Торкаючись третього фактора, К. Ушинський змушений був враховувати існуючу полярність поглядів на особисту волю людини: “Одні визнають, що, незважаючи на будь-який вплив, чи йде він з природжених особливостей людини, чи з вражень життя, так само ж від неї незалежних, як і вроджені особливості, людина може вільно вироблювати свій характер. Інші навпаки, твердять, що самий напрям, або, вірніше, зміст волі цілком зумовлюється двома першими факторами і що, отже, помімо них, людина не може внести ніякого нового елемента у свій характер” [400, V, 310]. Детально розглянути це питання та визначити роль самої людини у творенні свого характеру він обіцяв у третій частині “Педагогічної антропології”, яка, на жаль, не побачила світу. Проте натяки на його розв’язання, щоправда, незначні, трапляються у різних місцях творів К. Ушинського.

Будучи людиною християнсько-гуманістичного світогляду, вчений внутрішньо не погоджувався з думкою, що людина є заручником своєї спадковості і навколишнього середовища. Формування характеру – це не середня

математична лінія між впливами природжених особливостей темпераменту і впливами випадковостей життя. К. Ушинський риторично запитував: “Невже людина сама не бере будь-якої участі в утворенні власного характеру, з якого потім, як математичні висновки, випливають всі її бажання, рішення і вчинки?” [400, V, 326].

Воля як “бажання, що перетворюються в душі в акт влади”, з допомогою досвіду формує в людині внутрішнє психічне середовище, яке дає їй самостійність щодо впливів на неї зовнішнього світу. Пізнаючи закономірності об’єктивного світу і своєї власної природи, людина панує над собою і вдосконалює власний характер (самовиховання). Цей процес відбувається в умовах і під впливом “великої і тривалої внутрішньої боротьби, що її викликає діяльне практичне життя, часто гострими ситуаціями, що змушують людину підбивати підсумки своїм бажанням і небажанням: давати собі точний і щиросердний звіт у тому, чого вона справді хоче, якими бажаннями вона має поступитися і які небажання має стерпіти, щоб досягти того, чого вона справді і найбільше добивається” [400, V, 324]. Характер, вироблений самовихованням, К. Ушинський називає сократівським або штучним (як і А. Шопенгауер). Люди, “які свідомо борються все життя з своїми поганими вродженими прагненнями і, переборюючи їх, помалу створюють у собі гарний, хоч і штучний характер” [400, IV, 160], – писав учений.

Так чи інакше, К. Ушинський не встиг сформулювати чітко визначеного ставлення до особистої волі людини як фактора формування характеру. З одного боку, ми бачимо тенденцію до визнання її вагомості, з іншого – упередженість, породжену “біологічно-суспільновиховним” підходом, яка проявилася у трактуванні “штучності” самовихованого характеру людини.

На початку ХХ ст. українська педагогіка зазнала ідеологічного розмежування, спричиненого історичними змінами в розвитку нашого суспільства. Українська радянська педагогіка, що творилася в умовах становлення і розвитку тоталітарного суспільства, та українська педагогіка Галичини, Закарпаття (кінець ХІХ – початку ХХ ст.) і нашої західної

діаспори, що розвивалася в умовах становлення громадянського суспільства, ставили, безумовно, абсолютно різні цілі виховання. Це спричинило, зокрема, і відчутну різницю у поглядах на пріоритетність факторів формування характеру.

Радянська педагогічна наука, керуючись ідеями марксизму більшовицького трактування, починаючи з 20-х років ХХ ст. категорично декларувала, що людина виховується для суспільства. У цьому контексті саме вплив нового радянського соціалістичного суспільства вважався вирішальним в утворенні “нової” особистості з “більшовицьким характером”.

Це проглядається у творчості педологів соціогенетичного спрямування, що був поширеним в Україні. М. Григор’їв, зауважуючи, що соціальне оточення переробляє біофонд, писав: “Моністична теорія основана на принципах теорії історичного матеріалізму дозволяє стверджувати, що поведінку колективів і особистості детермінують *виключно соціальні фактори* (курсив наш – М. Г.)” [104, 42]. Аналогічні твердження звучали і в працях інших педологів-педагогів.

Надання винятковості соціальному чинникові у формуванні особистості і характеру, звісно, продовжувало домінувати і після розправи над педологією. Теоретичне обґрунтування цього знаходимо в педагогічній системі А. Макаренка. Розглядаючи проблему факторів формування характеру, він критикував тих психологів, які вирішальну роль у становленні особистості відводили спадковим особливостям нервової системи, розцінюючи це як спробу обґрунтувати природну вищість однієї класової групи над іншою. Особливо різко педагог висловлювався проти поглядів італійського криміналіста і психолога Ч. Ломброзо, який вважав, що “злочинні характери” успадковуються і не виправляються. А. Макаренко наполягав, що ніяких природжених важких характерів немає [247, 133].

Вирішальним чинником виховання характеру, на його думку, було навколишнє соціальне середовище, сприятливе або несприятливе для виховання суспільно цінного характеру людини. Негативні, асоціальні прояви характеру детермінуються поганими соціальними умовами, відсутністю позитивних виховних впливів. Тож цілеспрямоване виховання

як необхідний елемент соціалізації відіграє головну роль і у формування характеру. “Я безмірно, безмежно і безоглядно впевнений, – наголошував А. Макаренко, – в необмеженій могутності виховної роботи, особливо в суспільних умовах Радянського Союзу. Я не знаю жодного випадку, коли б повноцінний характер виник без здорових виховних умов або, навпаки, коли характер знівечений вийшов би, незважаючи на правильну виховну роботу” [241, 45].

Послідовники А. Макаренка не були настільки різкими щодо біологічного фактора. Основою їхніх поглядів стало вчення фізіологів І. Сеченова, а особливо І. Павлова, який довів певну біологічну “запрограмованість” людини з огляду на тип нервової системи (різного поєднання сили, рухливості і рівноваги нервових процесів). Однак, відповідно до вчення І. Павлова, тип нервової системи не визначає характер дитини, підлітка, юнака, дорослого. Важливе значення має оточення. Лише сплав із рис типу і змін, зумовлених зовнішнім середовищем, становить “фенотип, характер” [285, 567]. У процесі життя людина отримує величезну кількість різноманітних подразників, які сумуються, складаються у певну систему. Поступово на основі законів організації другої сигнальної системи утворюється складне умовнорефлекторне явище – динамічний стереотип або, інакше кажучи, рухлива система ставлень людини до навколишнього середовища. Тож поведінка людини і тварини, зауважував І. Павлов, “обумовлюється не тільки природженими властивостями нервової системи, але і тими впливами, які падали і постійно падають на організм під час його індивідуального існування, тобто залежить від постійного виховання чи навчання в самому широкому розумінні цих слів” [285, 517]. Аналогічну думку висловлював й І. Сеченов: “Характер...розвивається в людині поступово з колиски, і в розвитку його відіграє найважливішу роль зіткнення людини з життям, тобто виховання в широкому сенсі слова” [346, 66].

З огляду на це характер, як і воля людини, радянськими педагогами трактується як властивість “високоорганізованої матерії – мозку і теж, як і вся психіка, визначається тими умовами життя, в яких перебуває дана людина” [258, 8].

П. Чамата стверджував, що загальні умови життя формують не лише типові риси характеру, а й індивідуальні. Відмінності в побуті окремих сімей, у формах сімейного виховання, трудовому, культурному середовищі так чи інакше позначаються на характері людини. “Ці відмінності в життєвих обставинах кожної людини зумовлюють індивідуальні особливості її...характеру в цілому” [441, 9].

Таким чином, у радянській педагогіці обґрунтовувалися, як це видно із праці Ю. Самаріна, величезні можливості виховного впливу [337, 8]. Російський радянський педагог В. Селіванов наголошував, що усі спонуки до дій є ні що інше як відображення об’єктивного матеріального світу [342, 5], а прагнення і цілі людини мають своє джерело не у її свідомості, а у зовнішніх умовах життя [342, 6]. Схожу позицію займає І. Сливко, стверджуючи, що характер це не щось успадковане, а створене у вихованні [354, 11]. Закріплення домінантності соціально-виховного джерела характеру знаходимо у “Педагогічному словнику” (1960 р.), де зазначається, що він “формується залежно від життєвого шляху людини і змінюється при зміні умов життя і діяльності” [297, 616], і винятково важлива роль у формуванні характеру відводиться колективу, піонерській і комсомольській організаціям.

Таке гельвеціанське тлумачення всемогутності виховання (зовнішнього впливу) на практиці призводило до ігнорування самовиховних можливостей людини, зумовлювало авторитарний шлях едукації особистості у педагогіці.

Безперечно, в радянській педагогічній думці визнавалася і значна роль особистої волі людини у творенні характеру. Однак трактування цього фактора відбувалося винятково (принаймні до кінця 50-х рр. XX ст.) з детермінаційних позицій. Вважалося, що сама людина остільки впливає на своє вдосконалення і, відповідно, на розвиток власного характеру, оскільки ефективними є впливи суспільного середовища і, звісно, виховання як цілеспрямованого впливу особистості вчителя (зовнішнього) на свідомість учня (внутрішнє). Така позиція спиралася на однозначні висновки радянської психологічної науки, яка розглядала процес самовиховання “як детермінований умовами життя” [250, 44].

Зрештою, можна виділити дві властиві радянській педагогіці особливі риси у визначенні ролі особистої волі людини, репрезентованої самовихованням.

По-перше, самовиховання розглядалося як додаток до виховання. Оскільки виховання “великою мірою ґрунтується на виконанні людиною вимог, які ставляться до неї іншими людьми, – батьками, вчителями, вихователями, піонерською та комсомольською організаціями...” [440, 45], то самовимоги і самовиховання в цілому є його наслідком. “Виконуючи вимоги інших, – писав П. Чамата, – людина поступово навчається ставити перед собою і виконувати свої власні вимоги, бути вимогливою до себе самої” [440, 46].

Стверджуючи, що самовиховання має “велику залежність” від виховання [250, 44], підготовляється і спрямовується правильно організованим вихованням, радянська педагогіка таким чином, з одного боку, відокремлювала ці категорії (а це означає, що перше як суб’єктивний процес не розглядалося сутністю другого – зовнішнього щодо вихованця процесу), з іншого, відповідно, – категорично узалежнювала самовиховання від виховання, позиціонуючи його як “продовження” чи “додаток” – явище сателітне.

По-друге, керівником самовиховання учня оголошувався вчитель. “У самовихованні найбільшою мірою виявляється самостійність людини. Проте це не означає, що в таку працю людини над собою ніхто не може і не повинен втручатися. У неї треба втручатися, керувати нею...” [440, 46]. “Все ж процес самовиховання, – пише О. Кондратюк, – який доповнює виховання, має контролюватися і вміло спрямовуватися старшими” [184, 45]. Зауважимо, що в радянській школі учительські функції контролю і керівництва часто зливалися, перетворюючись в умовах авторитарної педагогіки у наказово-безапеляційний фактор педагогічної вимоги. Таким чином, провідна роль у самовихованні дитини, по суті, відводилася не їй, а педагогові. Такий підхід був характерною рисою радянської авторитарної педагогіки, яка відзначалася “суб’єкт-об’єктивним” трактуванням взаємодії вчителя та учня, вихователя і вихованця.

У 1960-х рр., у зв’язку з десталінізацією, в радянській педагогічній думці визріває нова течія, яка, зокрема, переносить



наукову і методичну увагу із виховання-об'єкта на виховання-суб'єкта. У контексті цих поглядів відбувається актуалізація ролі особистості у процесі свого розвитку. В. Філатов у 1960 р. писав, що марксизм-ленінізм підкреслює вирішальне значення умов життя і виховання для розвитку людини, формування її здібностей, характеру [410, 14]. Водночас він зазначав, що "... і обставини залежать від людини – вона може їх змінити, а значить може змінити і характер" [410, 13]. Отже, не відкидаючи, безумовно, впливу суспільства як визначального фактора формування характеру, педагоги-гуманісти поряд з ним ставили саморозвивальний потенціал людини. Це відбувалося шляхом обґрунтування самовиховної сутності виховання, тобто розуміння виховного впливу через призму його прийняття чи неприйняття вихованцем.

Так, В. Сухомлинський неодмінною умовою виховання особистості, характеру вважав самовиховання. Він стверджував, що сам характер людини формується, змінюється, перетворюється шляхом свідомих і цілеспрямованих зусиль особистості. "Виховання почуттів, дисциплінування думки й волі, вироблення й урівноваження характеру – все це людина повинна робити сама, пізнаючи себе й оволодіваючи собою" [384, 601 – 602]. Самовиховання – це не щось допоміжне у вихованні, а міцна підвалина у ньому. Ніхто не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховує [377, 427]. У самовихованні вчений бачить найвищу гідність людини – особистість, яка перемогла себе, ніколи не допустить, щоб її здолали обставини чи люди.

Гуманістичні погляди В. Сухомлинського збігаються з ідеями представників національно-демократичної педагогічної думки. Спираючись на ідею свободи людини (і свободи суспільства), її відповідальності за себе, вони саме людину вважали головним "архітектором" своєї долі, а значить, і характеру як визначального чинника життєвого успіху. Тож первиність у формуванні характеру відводилася фактору особистої волі людини.

Відзначимо, що джерело такого підходу міститься у вченні І. Канта, а також російського педагога П. Лесгафта. Першим у вітчизняній педагогіці про роль самої людини у

формуванні характеру, як було зазначено, висловився К. Ушинський. Проте ці твердження не були чіткими і однозначними. Тому реальну першість серед українських педагогів, які обстоювали власне визначальність цього фактора у формуванні характеру, а отже, й перфекціонізм, посідає К. Кахникевич. В одній зі статей (1886 р.) він доводив, що позаяк характер є творінням власної волі людини, котра залежить лише від неї самої і не може бути накинена ззовні, то характер, отже, є лише “наслідком виховання чоловіка через себе самого” [165, 178] (див. додаток В). Аналогічної позиції згодом дотримувався і М. Барановський, який стверджував, що характер утворюється на підставі вроджених фізичних і психічних властивостей людини “під впливом власної обсервації і володіння над собою, отже є власним його (чоловіка. – М.Г.) ділом” [15, 59].

На самотворенні як головному чинникові формування характеру дещо пізніше (у міжвоєнний період) наголошували галицькі педагоги П. Біланюк, Ю. Богданів, П. Будз, М. Грушкевич, О. Кисілевська, С. Конрад, М. Макух, П. Парашин, Я. Ярема тощо. Ю. Богданів, зокрема, підкреслював: “Характер, а тим більше особовість – це щось, чого в скінченій і готовій формі не приносить зо собою на світ, тільки добувається важкою й тривалою працею над самим собою, в безупинній боротьбі зо собою самим” [31, 202 – 203].

У галицькій педагогіці загалом побутувало розмежування понять “виховання” і “самовиховання”. Це чітко видно зі слів О. Кисілевської, яка бачила два шляхи “направити” свій характер: виховання (удома та школі) і самовиховання [173, 153]. Таку ж думку висловлював і М. Грушкевич: “Чоловік одержує подвійне **виховання**: перше в рідному домі й школі, друге важніше це самовиховання” [116, 6]. Виховання розумілося зазвичай як зовнішній, опікунсько-керівний вплив на вихованця (об’єкт) з боку вихователя (суб’єкт). Однак у такому консервативному трактуванні виховання, знаходимо й гуманістичний аспект: не виховання, а самовиховання дитини вважалося метою педагогічної діяльності. На думку П. Біланюка, основним завданням педагогічної роботи є дати змогу дитині доробитися сили й гарту духу, характеру [25, 4].

Не виховання, а самовиховання творить життєспроможну людину. “Без самозмагань, без праці над собою вихованок врешті-решт теж може бути вихований, якщо хтось ним раз-у-раз піклується, але це буде вазонкова рослина, нездібна самостійно продиратися крізь гущу життєвих невдач, перепон, безнастанних зусиль” [25, 7].

Тому саме самовихованню відводилася вирішальна роль у формуванні особистості і характеру. “Признаючи виховній праці безперечне значіння й значні успіхи, – резюмував М. Грушкевич, – мусимо всетаки перше місце відступити **самовихованню**” [116, 7]. Зважаючи на таку роль праці людини над собою, І. Коссак ще в 1903 р. пропонував термінологічний коректив: слово “виховання” замінити терміном “самовиховання” [195, 227].

Найбільш чітко ці погляди висловив у середині ХХ ст. Г. Ващенко, однозначно стверджуючи, що людина як вільна істота, сама бере участь у творенні свого характеру [41, 160]. Він відстоює теорію П. Лесгафта, який розрізняв категорії “темперамент”, “обдарованість”, “тип” і “характер”. Відповідно до неї, темперамент і обдарованість людиною успадковуються, тип формується під впливом оточення та виховання, а характер – це ті властивості особистості людини, які вона виробляє у себе шляхом самовиховання [41, 160; 46, 71 – 72]. Проте, зауважує вчений, темперамент, обдарованість і тип є основою для утворення характеру. “Вони являють собою ніби потенції, що людина, вільна істота, як образ і подоба Бога, може розвинути або занехаяти, може спрямувати їх в той чи інший бік, може нарешті відповідно до своїх прагнень переробити їх. В цьому саме і полягає творення характеру” [41, 160]. Завдяки самовихованню, опертого на усвідомлене, цілеспрямоване і довготривале вольове зусилля людина може розвинути або побороти свої біологічні властивості. Наприклад, холерик систематичними тренувальними вправами може виховати у собі стриманість, а властиву йому від природи енергію спрямувати у бік якоїсь корисної справи. Так само, вважає Г. Ващенко, можна розвинути свої задатки обдарованості.

Значно важчим, на думку педагога, є питання про відношення між характером і типом, тобто між наслідком

самовиховних зусиль людини і результатами впливу навколишнього суспільного середовища. Формування особистості через засвоєння атрибутів об'єктивного світу відбувається при різній участі „свобідної волі людини”. Вона може без боротьби і критики засвоювати усі впливи оточення, підкорятися йому, може протиставляти себе суспільству, або ж може вибирати і засвоювати те, що визнає за вартісне, і відкидати те, що оцінює як безвартісне. Тільки в останньому випадку, підкреслює Г. Ващенко, людина формує свій характер [41, 164]. Тобто особливості типу людини можуть трансформуватися в риси характеру завдяки її волі. Ті, сформовані середовищем властивості, які людина визнає за позитивні, вона може розвивати, а негативні – переборювати.

Проте під впливом зовнішніх подій, можливо неординарних, екстремальних, найчастіше відбуваються зміни характеру. Це може слугувати аргументом на користь того, що формування характеру не завжди залежить від волі людини. Однак Г. Ващенко зазначає, що людина не ставиться пасивно до впливу таких подій. Вона обмірковує їх, продумує весь шлях пройденого нею життя і свідомо змінює його [49, 339]. Навіть при найбільш агресивному тискові зовнішнього середовища людина, інтериоризуючи його впливи, пропустить їх через свої емоції, мислення, сумління, зробить висновки та сформулює установки на майбутнє, – самостійно формуватиме власний характер.

Зважаючи на це, Г. Ващенко, називав характер виявом “свобідної волі” людини [49, 338]. “Власне самовиховання – це основний шлях формування характеру” [41, 165]. Але самовиховання не виключає й виховання – організованого і планового керівництва людиною на шляху формування її особистості. Може здатися, що вчений суперечить сам собі: він сам називав школу, родину, а тому і їхнє виховання, тим суспільним інструментом, який формує тип людини. Згодом стверджує, що виховання як елемент суспільного чинника, формує не тип, а характер. Однак Г. Ващенко розв’язує цю суперечність доволі просто: “Та коли йде справа про виховання особистості, то воно тільки тоді може бути ефективним, коли спирається на самовиховання й кінець-кінцем переходить у

нього” [41, 165]. Отже, будь-які виховні впливи середовища (родина, школа, соціальне середовище, нація, релігія, політичне життя, професійна зайнятість і матеріальний стан) трансформуються у самовиховання, адже людина сама осмислює і опрацьовує отримані зовні враження.

Таким чином обґрунтовувалося важливе положення про *залежність виховних впливів різних елементів зовнішнього соціального середовища від саморегуляційних процесів свідомості особистості, яка удосконалюється.*

Виховання і самовиховання, зауважує Г. Ващенко, як елементи єдиного виховного процесу відіграють різну роль у різних періоди життя вихованця. Що молодший останній, то більше значення у формуванні його характеру має виховання. З часом вагомішої ролі набуває самовиховання.

Мусимо, правда, зауважити, що Г. Ващенко, вважаючи свободу волі людини головним детермінуючим чинником утворення характеру, все ж не абсолютизує її. Перебуваючи на позиціях філософії арбітраризму (поміркованого індетермінізму), він визнає, що воля людини не здатна подолати, наприклад, певну фізичну обмеженість людського тіла. Вона інколи залишається безсилою перед агресивними проявами доквілля, природними катаклізмами тощо. Проте лише людина, завдяки своїй „розумній волі”, чітко визначеній життєвій меті, високим моральним вартостям, може виплекати сильний характер, що є запорукою її успішної життєдіяльності.

Необхідно зазначити, що, визначивши власну працю людини над собою як головну умову становлення особистості та її характеру, педагоги-демократи приходили до розуміння виховання-самовиховання як процесу розвитку. У це поняття вкладали не просто накопичення учнями знань (навчання), формування соціально необхідної, лояльної щодо суспільства моделі поведінки (виховання), а удосконалення духовних, психічних, соціальних і фізичних якостей людини, що можливо лише на ґрунті її самостійності, праці над собою. Оскільки самостійність – явище найбільш притаманне демократичному соціуму і вільній людині, тому власне у період становлення громадянського суспільства поняття розвитку особистості стає актуальним для педагогіки. Це можна побачити у творчості

російського педагога В. Вахтерова, який, розуміючи незворотність процесів демократизації суспільства та реалізації свободи людини, на початку ХХ ст. “на чолі всього виховання” ставив розвиток. Причому зазначав: “Учень розвивається, коли він сам діє” [40, 363]. Таку ж думку висловлював і П. Біланюк, стверджуючи: найкраще, що можуть педагоги, – це творити умови для розвитку. Головний принцип розвитку – дитина мусить рости власними силами.

Отже, в українській педагогіці головними чинниками формування характеру вважалося навколишнє середовище та особиста воля людини (біологічний фактор вважався визначальним для темпераменту та індивідуальних задатків). Особливості їх акцентування в українській педагогіці залежали від соціального замовлення. Для радянської педагогічної думки було закономірним підкреслення домінантного впливу суспільства як детермінанти формування особистості, потрібної для реалізації пануючих у ньому ідей та цінностей. Це призводило до бачення переважно абсолютистських можливостей виховання і його інститутів, а значить, і до авторитарної моделі взаємин між суспільством – вихователем – лідером та людиною – вихованцем – підлеглим. Натомість демократична педагогіка, відповідно до вимог громадянського суспільства, головну роль у життєреалізації людини відводила їй самій, а не соціуму чи державі. Це зумовило розуміння виняткової важливості власної праці людини над собою, своїм характером – її розвитку.

### **Висновки до другого розділу**

У розділі висвітлено теоретичні аспекти трактування вітчизняними педагогами другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. сутності характеру. Основні положення, викладені в другому розділі книги, знайшли відображення в публікаціях [73; 76; 77; 79; 81; 82; 84; 85; 86].

Намагаючись визначити сутність характеру, українські педагоги зосереджували увагу на трьох основних аспектах: 1) якісні властивості характеру, які відповідають виховному ідеалові і забезпечують повноцінну, вартісну, активну й успішну діяльність особистості в соціумі; 2) структурні, функціонально

визначені компоненти характеру, синтезоване трактування яких надає практичній педагогіці (вихователям) цілісне, компактне бачення цього психічного явища; 3) детермінаційні чинники формування характеру.

Характер убачався українським педагогам як індивідуально-типова психічна чинність, що піддається змінам, проявляється у діяльності і робить її своєрідною: активною – пасивною, стійкою – невизначеною, спрямованою – безцільною тощо, залежно від рівня розвитку, сформованості характеру. Головними якісними ознаками розвинутого характеру (характерності, сили духу) українські педагоги вважали: альтруїстичну цілеспрямованість; усталені переконання – життєві максими і силу волі, що послідовно керується ними; опанованість природних інстинктів й імпульсів; віру в себе, обрану мету і вищі цінності; цільність, силу та повноту характеру; визначеність вольових, розумових, почуттєвих, моральних рис, які забезпечують життєву активність, спроможність та самореалізацію.

Зауважимо, що педагоги Наддніпрянської та Західної України другої половини XIX – початку XX ст. особливо великого значення надавали морально-змістовому субстрату характеру. Однак акцентування формально-діяльнісних, вольових компонентів характеру частіше проглядається у педагогів Наддніпрянщини, що було наслідком більш значного впливу європейської (зокрема французької) характерології, яка головної ваги надавала передовсім силі характеру. Галицькі педагоги того часу, наслідуючи німецьких філософів і педагогів, домінуючу роль у системі характеру відводили саме моральним переконанням. У радянській же науці спостерігається підкреслення однакової важливості змістових (моральних) і формальних (діялісно-вольових) властивостей характеру.

Враховуючи певну біологічну залежність характеру людини від успадкованих задатків, вітчизняні педагоги в основному намагалися розв'язати проблему визначальності впливу на характер навколишнього середовища та власної волі людини. Поступове становлення громадянського суспільства, утвердження демократичних, гуманістичних цінностей ставило людину в умови, коли відповідальність за себе і соціум

покладалася насамперед на неї – від неї залежав її вибір і самореалізація, розвиток суспільства. Саме людина проголошувалася основним джерелом особистісного розвитку. Цьому сприяв і вплив європейської філософії нового часу, яка відстоювала принцип суверенності й активності особистості (кожна людина повинна намагатися побороти саму себе, стати сильною особистістю, цілеспрямовано йти до здійснення мети, відстоювати свої погляди та інтереси, виборювати права). Саме тому педагоги-демократи головним чинником розвитку характеру вважали працю людини над собою.

З іншого боку, тоталітарна держава, підкорюючи собі особистість, мала на меті зорганізувати монолітний і підконтрольний колектив-суспільство, яким зручніше керувати задля реалізації ідеологічних завдань. Це зумовлювало теоретичне обґрунтування визначальності впливу зовнішнього середовища, суспільства у формуванні особистості. У педагогіці це проявлялося у реалізації авторитарного підходу та суб'єкт-об'єктних стосунків між вихователем і вихованцем, а отже обмеженні умов для самостійної праці і повноцінного розвитку характеру.



**РОЗДІЛ III**  
**ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ**  
**ВИХОВАННЯ ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ**  
**В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ (1860 – 1960 рр.)**

**3.1. Оцінка українськими педагогами ролі виховних інституцій у формуванні характеру особистості**

Дослідження проблеми виховання характеру поставило перед ученими-педагогами як першочергову проблему вивчення інститутів виховання – соціальних структур та організацій, які традиційно беруть на себе функцію виховання молодого покоління і виявляють у цій ділянці належні зусилля, певну активність. До них зазвичай зараховують: сім'ю, дошкільні установи, школу і учителя, Церкву, молодіжні організації.

Характер, як й інші якості особистості, починає формуватися одразу ж після народження в єдиному для раннього дитячого віку мікросоціальному середовищі – **сім'ї**. “Яка родина, такий пізніше характер дитини” [24, 119], – писав П. Біланюк. Природна запрограмованість створення основ характеру саме в дошкільному віці зумовлює виняткову роль родинного чинника у розвитку характеру. “Творення сильних і добрих характерів, – зазначав П. Парашин, – це найважливіше і разом найтрудніше завдання виховання, особливо виховання в родині, в перших літах життя дитини ” [289, 74 – 75]. У сім'ї, наголошував Я. Чепіга, розвиваються внутрішні – хороші і погані – почуття, і характер набирає рішуче спрямування у ту чи іншу сторону [442, 384].

Проте і в наступних вікових періодах вплив родинного дому на характер дитини залишається дуже вагомим. Так, А. Макаренко, говорячи про третю стадію ігрової діяльності (підлітковий вік), зауважує, що в батьків залишаються великі можливості для правильного впливу на характер дитини [238, 251].

Зауважимо, що погляди українських педагогів на роль і значення родини в процесі виховання характеру часто зосереджувалися на вивченні і осуджувачій критиці негативного впливу сімейного виховання на дитячий характер.

І. Негребецький у підручнику “О вихованню” (1882 р.) стверджував, що виною браку характерів є те місце з якого ми усі вийшли – родини. Тут зробило їх такими виховання, а точніше – брак виховання [276, 4].

Вітчизняні педагоги загалом виділяли два різні за суттю, але деструктивні за впливом на характер дітей, типи сімейного виховання: надмірно турботливе ставлення батьків до дітей, що відзначається прагненням задовольняти кожне бажання останніх, і авторитарне, яке позначається фізичним і моральним насильством. О. Партицький у 1879 р., аналізуючи ці типи домашнього виховання, зазначав, що вони не дають виробитися власній волі людини – цій підставі майбутнього характеру [291, 9, 34]. Цікавою щодо проблеми гіперопіки батьків над дітьми є стаття Т. Левицького “Подарки а характер дитини” [222], де засуджується традиція робити дітям подарунки, оскільки це формує низькопоклонство перед тим, хто дарує.

Із праць українських педагогів, присвячених формуванню характеру у сім’ї, можемо виокремити низку взаємозв’язаних педагогічних умов, обов’язкових для виховання сили духу, позитивних рис характеру дитини.

По-перше, *позитивна родинна атмосфера*. Я. Чума, зазначивши, що від якості здобутих в родині основ духовного розвитку залежить характер дитини, наголошує, що батьки повинні звернути багато пильної уваги на виховну атмосферу родинного дому [447, 116]. “В пригожій температурі домашнього вогнища започатковане молоде життя вихованка, це найкраща запорука майбутньої етичної сили характеру” [24, 119], – писав П. Біланюк. Під позитивною виховною атмосферою сім’ї, зазвичай, розумілося:

1) постійний контакт матері та батька з дитиною. Якщо цього немає, гальмується “правильний розвиток дитячої душі, та формування її майбутнього характеру” [397, 22]. Особливо позитивне значення має утворення духовного взаємозв’язку між родичами-вихователями і дітьми-вихованцями. “Духовний зв’язок дітей з батьками, – писала А. Горохович, – це передумова вироблення у них бажаного національного світогляду і доброго характеру...” [103, 18];

2) любов, злагода, взаєморозуміння між батьками. Не можна демонструвати дитині роз'єднаність думок і дій родичів. Атмосфера суперечок між батьками не скріпить характеру дітей [22, 73]. І. Петрів застерігала, що життя дітей в такій атмосфері стає “невиносиме, а вслід за тим іде звихнення характерів” [304, 16]. “Ніщо так не псує вдачі дітей, – зауважував Г. Ващенко, – ніщо так не виробляє в них безхарактерности, як незгода між батьками...” [41, 269];

3) етнопедагогічне середовище родинно-національних традицій, звичаїв, обрядів, ритуалів. О. Партицький нагоголошував, що треба як святість зберігати і плекати усі традиції родоу, на добрих і чесних ділах живущих і померлих утворювати характери молоді [290, 173]. “Регулярність у харчуванні малих дітей, підтримання чистоти тіла й одєжі, пошана до батьків і старших, релігійні звичаї, привчання до молитви, водіння дітей до церкви, – все це, будучи успадкованим від дідів-прадідів, має позитивний вплив на формування волі й характеру дитини” [41, 269], – писав Г. Ващенко. І. Огієнко особливо відзначав позитивний вплив на характер дітей рідномовного середовища. Тому, звертаючись до батьків, учений закликав: “Пильуйте ж виховувати такі потрібні для нації сильні характери, виховуючи дітей своїх тільки рідною мовою” [277, 131].

По-друге, **панування авторитету матері і батька в сім'ї**. Авторитет батьків, зауважував П. Біланюк, це той перший “угольний камінь” на якому будуються дитячий світогляд і характер [22, 95]. Більшість педагогів, які досліджували проблему формування характеру, відзначали негативний вплив жорсткого батьківського авторитету. На переконання А. Макаренка, такий авторитет “...найменш підходящий регулятор, здатний тільки руйнувати ніжні нитки дитячого характеру” [244, 162]. Головною основою батьківського авторитету може бути життя і праця батьків, їх “громадянське обличчя”.

По-третє, **підтримка батьками педагогів, школи та інших виховних інституцій, співпраця з ними у процесі виховання характеру**. Т. Бабій зазначав, що будова характеру потребує співпраці різних чинників [11, 237], але насамперед

сім'ї та школи. Він пропонував батькам і вчителям проводити спільні “конференції”, обговорювати взаємодію у процесі виховання характерів дітей. На потребі співпраці між сім'єю та школою наголошував П. Біланюк. Він переконаний, що в існуючому хаосі виховних впливів (коли “приятелі” і “дорадники” мають на дитину більший вплив, ніж батьки, Церква чи школа) тільки повна гармонія між цими інституціями може дати добрий наслідок для характерів [26, 285].

Принципу співпраці школи і сім'ї у вихованні особистості дитини, її характеру, як відомо, на практиці дотримувався В. Сухомлинський. Саме тому до тематики бесід “батьківської школи”, що діяла при Павлівській середній школі, були включені теми, пов'язані з вихованням мужності, волі, моральної стійкості, безкомпромісності, непохитності, обов'язку і дисциплінованості у дітей різного віку, а також з попередженням безвілля, безхарактерності і безпринциповості, індивідуалізму (егоїзму), користолюбності тощо [367, 300 – 302].

По-четверте, *залучення дитини до ведення домашнього господарства*. “Сімейне господарство, – влучно наголошував А. Макаренко, – являє собою дуже зручне поле для виховання багатьох дуже важливих особливостей характеру майбутнього громадянина-господаря” [241, 295]. За допомогою правильного керівництва в галузі сімейного господарства, вважав він, виховуються колективізм, чесність, дбайливість, бережливість, відповідальність, здатність до орієнтування, оперативна здатність (див. додаток Ж).

У перші роки життя дитини важливу роль у її вихованні можуть відігравати **дошкільні виховні установи**. Необхідно зауважити, що українські педагоги мало уваги приділяли проблемі виховання власне характеру дитини у дошкільних установах. Загалом, виділялися два моменти: вплив організаційної системи дошкільного закладу на дитячий характер та роль виховательки у цьому процесі.

Особливо позитивні акцентуації педагогів викликала *спільна ігрова діяльність у дитячому садку, яка привчає дошкільнят до громадського життя*. Так, описуючи вплив дитячого садка фребелівського типу, К. Ушинський зазначав, що

в такому садку діти привчалися б до громадськості, в ньому “згладилися б незграбності їхніх характерів”, вони звикли б гратися разом, поступатися й допомагати одне одному, полюбили б порядок тощо [399, 203]. Зважаючи на те, що дошкільна установа часто дає дитині перший досвід громадського життя, педагог з української діаспори В. Луців писав: “Український садок або передшкілля, це нова кузня характерів” [235, 67].

Надзвичайно важливу роль у вихованні характеру дітей в дошкільних закладах педагогі надавали *виховательці*. Вимоги до особистісних якостей виховательки сформулював ще К. Ушинський, зазначивши, що у дитячому садку діти мають гратися під керівництвом наставниці, яка має педагогічний талант, доброї, лагідної, але разом з тим з твердим характером [399, 203]. Професійні ж вимоги до садівниці як виховательки дитячих волі і характеру знаходимо у підручнику “Українське дошкілля” (1936 р.). Так, на думку Л. Ясінчука, для того, щоб дитяча “воля сталилася, то треба, щоби від її наймолодшого віку кермували нею такі второпні керманичі, що визнавалися би на дитячій душі, що своєю ангельською терпеливістю, вирозумілістю й щирою любов’ю привертали б дитину до себе й заставляли її переймати думки, рухи, поведення звички...” [397, 6]. Головними завданнями садівниць у сфері виховання волі дітей дошкільного віку є: а) стимулювати розвиток дитячої активності і самостійності; б) обмежувати дитячий егоїзм, спрямовуючи її активність на колективні справи; в) не перетворювати дитину у “безвольну машину, що буде так працювати, як її накрутять” [397, 10].

Власне, найбільше уваги серед виховних інституцій українські педагоги присвячували **школі**. На думку П. Чамати, уже самі умови життя в школі змінюють характер дитини. Оскільки діти щодня повинні відвідувати школу, систематично виконувати навчальні завдання, додержуватися певного режиму, правил поведінки, то це не лише приносить зміни в їх пізнавальні, емоційні, вольові процеси, а й сприяє розвитку різних моральних та характерологічних якостей [441, 21]. Значна зміна характеру дитини відбувається у зв’язку з переходом до середніх класів: збільшується кількість учителів і

навчальних предметів, шкільні завдання стають більші за обсягом і складніші за змістом, зростає і кількість завдань для домашньої роботи [441, 27]. Безумовно, школа, як і сім'я, формує характер дитини не лише конкретними методами чи особистісним впливом вихователів, а й своїм устроєм, принципами діяльності, предметною, трудовою, навчально-виховною спрямованістю, рівнем культури міжособистісних взаємин між усіма учасниками шкільного життя. Навіть, як помітив В. Ратальський, великий вплив на “розвій” характеру має зовнішній вигляд зали шкільної [316, 329]. Якість діяльності дитини в школі, де вона проводить значну частину свого життя, безумовно, відбивається і на якості характеру.

Протягом другої половини XIX – першої половини XX ст. українські педагоги висували ідеї реформування школи з огляду на потребу виховання “нової людини”. У їх працях часто натрапляємо критику “старої школи” – системи освіти, що в організації навчально-виховного процесу базувалася на авторитарних підходах, методиці навчання і виховання.

Першим з вітчизняних педагогів, хто засудив формування безхарактерних осіб у сучасній йому школі, був К. Ушинський. Він зауважив цікавий парадокс: міцний, усталений характер діти виносили з середньовічної школи з її жорстокою педагогічною системою, котра, здавалося б, мала їх ламати. Згодом таке ж спостереження зробив І. Франко, зазначивши, що заклади освіти часів абсолютизму стояли вище за сучасні йому, бо там “...виховувались невикривлені характери, уми відкриті і самостійніші” [413, 172]. К. Ушинський пояснював це тим, що, незважаючи на суворі правила і жорстокі покарання за їх порушення, схоластична медіальна школа не дуже придивлялася до життя дитини, не копірсалася в її душі, і дитина жила самостійно, хоч і у тих вузьких рамках, які були їй поставлені [400, V, 322].

Звісно ж, критичне ставлення до виховних можливостей “старої” школи підсилювалося завдяки західним педагогічним тенденціям. Як наголошував, зокрема Г. Кершенштайнер, сучасна школа нічого не дає дитині для життя. Вона швидше “затлумляє”, ніж розвиває активні риси характеру, що їх мають більшість дітей при вступі у школу [170, 9].

Головними деструктивними за своїм впливом на характер дитини особливостями “старої школи”, на думку учених-педагогів, були: 1) пасивність учня в навчальній діяльності; 2) абсолютизм учителя й домінування примусу як головного педагогічного важеля у взаєминах учителя та учнів; 3) зосередження головної уваги на засвоєнні учнями знань, а не їх вихованні. Російський учений З. Століца на початку ХХ ст. писав, що сучасна школа переобтяжує голови учнів знаннями, у кращому разі розвиває розум, але зовсім не утворює характер [363, 5]. Те саме зауважував галичанин М. Грушкевич, зазначаючи, що учителям байдуже до виховання характеру, бо “кладуть головну вагу на те, щоби напакувати в голову дитини якнайбільше знання” [116, 6].

Тож, услід за ідеями представників реформаторської педагогіки, до вітчизняної педагогіки прийшло і розуміння необхідності перебудувати “стару школу” в “школу чину”, “школу життя”, “школу праці”, “творчу школу”. Так, С. Русова наполягала на перетворенні існуючої школи в єдину, діяльну (трудова). “Сучасна єдина школа мусить цілком відповідати новим науковим і життєвим вимогам. Сучасне виховання ґрунтується на психології дитини, вимагає більш за все розвитку волі, розвитку активності й самодіяльності. Громадянство й держава також вимагають від людини більш за все твердої волі та самостійної діяльності. Оскільки раніше школа виробляла з нас безвольних, слабих характером людей, без власної міцної ініціативи, остільки сучасне виховання звертає увагу на індивідуальну самодіяльність та на добрий напрямок волі. Найкращим шляхом для досягнення цієї мети сучасна педагогіка визнала утворення замість попередньої, цілком пасивної школи, школи трудової, або, беручи вислів найкращих сучасних педагогів, діяльної школи” [328, 11].

Отже, за усіма цими визначеннями розумілося **запровадження “самодіяльного” компонента до змісту едукації як запоруки розвитку особистості і її характеру**. Говорячи про “школу чину”, М. Макух писав: “Є це школа, де не тільки слово й письмо, але ручна праця як і всі культурні наші надбання стають засобами до утворення вдачі і характеру, розвитку волі...” [252, ч. 12, 13]. Школа, на думку

О. Тисовського, повинна бути чинником, що формує планово характер учня [434, 160]. Її завданням, зауважував діяч “Просвіти” В. Лучків, є “...викликання охоти до здобуття сильного характеру та гідності як людини” [430, 26]. Тож, головною метою “нової школи” оголошувалося виховання характеру. Звісно, наголос робився на етичній спрямованості характеру. Зокрема В. Ратальський стверджував, що школа народна має прямувати до вироблення у своїх учнів релігійно-морального характеру [316, 328]. Натомість О. Музиченко підкреслював значення школи у формуванні життєвої активності, спроможності людини. Школа, зазначав він, виробляє і покращує характер учня, привчаючи його уміло, винахідливо, енергійно діяти [267, 397].

“Нова школа”, на думку вітчизняних педагогів, повинна врахувати індивідуальні особливості дітей та їх характер, запровадити таку методику навчально-виховного процесу, котра б перетворювала учня-вихованця із об’єкта в суб’єкт діяльності, створити умови для дитячої активності, самостійності (самодіяльності, самочинності) і творчості у пізнанні світу.

Ідеї “нової школи” будувалися на засадах дитиноцентризму. Індивідуальність дитини, її інтереси, здібності, таланти, прагнення і риси характеру декларувалися визначальними орієнтирами в організації навчально-виховного процесу. За таких умов школа набувала функції організованого педагогічного середовища, *зорієнтованого на самостійну працю людини над собою*. Так, П. Біланюк головним завданням школи, як і сім’ї, вважав допомогу дитині “доробитися духової культури чи інакше характеру” [26, 284 – 285]. “Як характер, так і світорозуміння, – писав діаспорний педагог І. Безручко, – учень виробляє в собі своєю творчою думкою, але організатором і керівником цієї його творчої думки являється головним чином школа, яка розполагає для цього певними засобами, найголовнішим з яких є озброєні спеціальними знаннями й уміlostями педагоги з відповідною ідеологією й характером” [18, 22].

Для характеру вихованців, визнавав К. Ушинський, багато важить дух закладу освіти, але цей дух живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже



переходить у характер вихованців [265, 54]. Схожу думку на початку ХХ ст. висловив М. Барановський [15, 90]. Закарпатський педагог, управитель школи в Ясіню М. Водонос у 1921 році зазначав, що учителі – це каменярі, котрі різьблять у дитячих душах характери [121, 33 – 34]. Усі вчені-педагоги, які досліджували проблему формування характеру, визнавали надзвичайно важливу роль **педагога-вихователя** у процесі виховання дитячого характеру, хоч мали часто протилежні погляди на його функції. “Вони (вчителі. – М.Г.) одні до сего покликані. – стверджував І. Ющишин, – Їх задачею буде перетопити все старе і заскорузле, заосмотрити молоде покоління у велику силу волі до кращого, вислати в світ безчисленні ряди здорових, повної віри, о сильній волі і хрустальних характерах молодих людей” [463, 10].

У працях вітчизняних педагогів сформовані такі вимоги до особистих та професійних якостей педагога як вихователя характеру дітей.

На думку К. Ушинського, виховання сильного, життєздатного характеру у молоді залежить від особистості та *характеру вихователя*. “Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер” [404, 123 – 124], а “...вихователь із слабким, невстановленим характером, мінливим напрямком думок і дій, ніколи не розвине сильного характеру у вихованця...” [401, 254]. О. Духнович, по суті, формулює дві вимоги до характерних якостей особистості учителя: 1) повноти – “Должен быти... полного характера муж”; 2) стійкості, послідовності – “Учитель да будет постоянного характера муж” [136, 373].

Ці ідеї були відображенням європейської педагогічної думки. Ще 1850 р. Ф.А. Дістервег наголошував, що лише людина рішуча, енергійна, з твердим характером, яка знає чого хоче і які засоби ведуть до виконання її волі може виховати рішучих, енергійних, сильних характером людей [127, 197].

Відзначимо, що формула К. Ушинського “характер утворюється характером” стала визначальною для подальшого трактування у нашій педагогіці ролі педагога у вихованні характерних якостей особистості. І в українській галицькій, і у

наддніпрянській (у тому числі й радянського періоду) педагогічній думці, яка торкалася проблеми виховання характеру, завжди у тій чи іншій формі звучала вимога формування характеру вихователя як невід'ємної складової його особистісної підготовленості. На цьому наголошували галичани Ю. Богданів [31, 202], Г. Врецьона [65, 186], О. Тисовський [435, 17 і 26], закарпатський педагог Ю. Гончаренко [99, 264] і радянський Ф. Шамахов [448, 33] та ін.

Чимало учених, зокрема Г. Врецьона, Ю. Дзерович, робили спроби виділити необхідні для характеру педагога чесноти і прикмети, в основному морального гатунку [65, 187; 123, 79]. З акцентуйованих рис характеру педагога учені особливо виділяли тактовність (Г. Врецьона [65, 186], В. Ратальський [316, 328]).

Крім вимог до характеру педагога, ставилися вимоги і до його *професійної майстерності та фаховості у вихованні характеру*. Педагога, поряд з батьками, першочергово відповідальним за формування характеру дитини вважав В. Сухомлинський. У статті “Виховання характеру” він наголошував: “Свідомість того, що від зусиль вихователя залежить формування характеру людини, залежить його дальший шлях в житті, покладає на нас величезну відповідальність за долю кожного учня” [373, 4] (див. додаток Д).

На цьому особливо наголошував А. Макаренко: “Безпомічний той педагог, який потурає недолікам учня, сліпо слідує його капризу, підіграє і сюсюкає замість того, щоб виховувати і переробляти його характер. Треба уміти пред'являти безкомпромісні вимоги до особистості дитини, що має певні обов'язки перед суспільством і відповідає за свої вчинки” [244, 167]. До питання педагогічної майстерності він підходив дещо жорстко, вважаючи, що її вагомим атрибутом є вміння ставити тверді і непохитні вимоги до дитини.

Реалізація виховання характеру неодмінно зумовить вибір підходів у цьому процесі. А. Макаренко був переконаний, що перед кожним педагогом поставатиме таке питання: чи має він право втручатися у розвиток характеру, спрямовувати туди, куди треба, чи він повинен пасивно йти за цим характером? Учений вважав, що це питання повинно розв'язуватися так: має

право [247, 120]. Він відстоював необхідність при потребі ламати характер вихованця, маючи на увазі перевиховання “важких” дітей. Тому вважав доцільним так готувати педагогічні кадри, щоб учити їх, як робити такі злами в характері.

З огляду на взаємозв'язок фахової майстерності педагога та форм його взаємодії з вихованцем, у вітчизняній педагогіці детально аналізували вплив на характер дитини *стилю взаємин учителя і учня*. Ф. Миськевич ще у 1871 р. наголошував, що спосіб обходження учителя з дітьми цілком залежить від його волі, характеру і способу мислення [263, 106]. Галицький педагог І. Кухта прямо узалежнював формування характеру учня від стосунків (“постави”) педагога з вихованцем: “Постава вчителя до учня має передовсім рішаче значення для розвитку характеру вихованця” [210, 176]. Він виділяє три типи “постави”: кошарова (авторитарна), демагогічна, ліберальна. Існуючий в тодішніх школах стиль взаємин між педагогом і дитиною, І. Кухта визначає як “кошарову поставу”. Її головною ознакою є авторитарність учителя, котрий вважає себе незаперечним авторитетом, діє щодо вихованців владно, жорстко і навіть жорстоко. Діяльність учителя, що увесь час веде війну з учнями, намагається їх підкорити, “зламати”, примусити виконувати його вказівки, призводить до формування людей “недобраного характеру”. “Отже кошарова виховна постава веде до ряду поважних виховних хиб та викривлює часто характер вихованця” [210, 177].

Головним недоліком демагогічної “постави” І. Кухта вважав надмірну свободу для дитини, що зрештою призводить її до “деморалізації” – суттєвих недоліків характеру, що полягають у відсутності або слабкості моральних принципів.

Найбільш доцільною “поставою”, зауважує І. Кухта, має бути прагнення опанувати внутрішній світ дитини, знайшовши стежку до її серця [210, 178]. Для цього педагог повинен дотримуватися таких вимог: 1) сприймати вихованця як особистість, “живу істоту”, уникати приниження дитини, глузування з неї. Необхідно пробуджувати її “життєву відвагу”, віру в себе, надихати на подолання перешкод, довіряти їй; 2) виявляти “вітальну симпатію” (емпатію. – М.Г.) – уміння

співвідчувати те, що діється в душі вихованця; 3) індивідуально працювати з учнями “тяжкими до виховання”; 4) зважати на духовний розвиток дитини [210, 178 – 181].

Найважливіші функціями вихователя у процесі формування характеру дітей українські педагоги вважали:

– *повсякчасну націленість педагога на плекання характеру дитини.* Так, С. Русова формулює цілі педагогічної діяльності із цілком визначеним акцентуванням: “Учитель має не лише вчити учнів, але й виховувати їх характери...” [326, 120]. На цьому ж наголошував і П. Біланюк: “Всякі почини учителя повинні виходити з одної головної цілі: характеру дитини” [27, 294]. Тлумачення виховання характеру дітей як головної функції педагога знаходимо у Ю. Богданіва [31, 201], Г. Врецьони [65, 178 – 179], Д. Дмитерка [128, 3], М. Макуха [252, ч. 10, 14]. Зауважимо, що учителя, котрий вчить, передає знання, А. Волошин називав автоматом і ремісником, а учителя, що виховує характер, – “артистом” (митцем) [60, 34; 61, ч. 2, 1].

– *вивчення особистості дитини і її характеру.* С. Русова зауважувала, що як у родині, так і в школі чи іншій дитячій установі потрібно, щоб дитину добре розуміли, знали її індивідуальні нахили, здібності, склад характеру [331, 12]. Виховувати – це насамперед знати дитину, говорив В. Сухомлинський. Тож головне для педагога проникнути в духовний світ дитини, “розпочати вивчення її мислення, почуттів, характеру, волі, інтересів” [372, 204]. Це обов’язково дасть йому уявлення про подальші підходи у процесі виховання кожної конкретної дитини. На пізнанні характеру дитини наполягали О. Барвінський [16, 131], Г. Врецьона [62, 137; 64, 154], І. Гопко [101, 5] та багато інших учених-педагогів.

– *бачення виховного ідеалу характеру.* “Щоб виховати волю і характер, – писав Г. Ващенко, – треба перш за все чітко собі уявити, які саме риси цих психічних властивостей ми мусимо виробити у наших вихованців. Інакше кажучи, ми мусимо самі мати певний ідеал вольової, характеристичної людини. Такий ідеал мусить бути дороговказом у нашій педагогічній роботі” [41, 197].

– *чітке розуміння педагогом змісту характеру.* Учитель, як зазначав І. Ющишин, мусить, зокрема, не лише розуміти

душу дитини, а також усвідомлювати з яких елементів складається характер [463, ч. 5 – 6, 1]. Закарпатський педагог Д. Сас вважав, що виховання характеру тоді може бути доцільним й успішним, коли ми (педагоги) маємо точне розуміння про волю і характер [339, 1].

*– налаштованість на тривалу працю у процесі виховання чи перевиховання характеру вихованців, її продуманість, плановість.* “Виховання характеру, – зауважував І. Сливко, – це тривалий і складний процес, який вимагає любові, уваги та вдумливого ставлення” [354, 17]. П. Чамата наголошував, що перевиховання завжди вимагає більше зусиль, ніж виховання. Тому при перевихованні тих чи інших негативних рис характеру дітей треба бути наполегливим, ніколи не впадати у розпач, не зупинятися на півдорозі, а доводити розпочату справу до кінця [441, 42]. Виховання характеру потребує від педагога індивідуального підходу, використання не просто певних засобів, методів і прийомів, а створення чи зміни усього середовища життя дітей.

*– вихователь мусить стимулювати процес самовиховання дитиною свого характеру та керувати ним.* У 1886 р. в “Шкільній часописі” зазначалося: передусім треба пам’ятати, що характер “не дається навчити”, що діти можуть лише самі в собі його виробити. Тому треба, отже, вживати такі засоби, які наводили б дітей на виховання самих себе, треба розбуджувати і підтримувати силу їх власної волі [165, 178 – 179] (див. додаток В).

Щоправда, на платформі визначення ролі педагога у формуванні характеру дитини спостерігаються розбіжності між педагогами, що належали до антагоністич суспільних систем. Демократична педагогіка розглядала вихованця творцем свого характеру, тому надавала перевагу такій взаємодії педагога з учнем, в умовах якої перший є помічником і радником другого, організатором виховного процесу на демократичних, гуманістичних, проблемно-розвивальних основах. Натомість радянська педагогічна наука (за винятком її демократичного напрямку, репрезентованого, зокрема В. Сухомлинським) призначила учителю функції творця дитячих характерів. У цьому контексті відстоювалася авторитарна система взаємин між педагогом і дитиною, в умовах якої вихователь ставав

“ковалем”, а вихованець –“матеріалом”, з якого треба “викувати” характер.

Деякі українські педагоги, за винятком радянських, важливим інститутом виховання людського духу вважали **релігійні організації**. Великого значення Церкві у процесі виховання характеру надавали Г. Ващенко, М. Грушкевич, Ю. Дзерович, К. Ушинський, П. Юркевич. “Ще найбільшу роллю в вихованні сповняє **Церква**, що ублагороднення душі людини – отже вироблення характеру – ставить собі головним завданням...” [116, 6 – 7], – наголошував М. Грушкевич. Як тисячолітня організаційна структура з гуманістичною ідеологією та розвинутою звичаєво-обрядовою традицією, Церква є унікальним виховним середовищем, що охоплює життя людини певною системою норм, а це неодмінно залишає відбиток на її характері. Це значення Церкви у вихованні особливо підкреслює П. Юркевич, називаючи її “хоронительницею вищої *звичаєвості*” [458, 138]. Спираючись на праці українських педагогів, ми можемо виділити два механізми впливу Церкви на характер людини.

По-перше, як репрезентант ідеалістичної світоглядної системи Церква пропонує і виховує гуманістичні ціннісні орієнтації, а отже, етичну спрямованість характеру людини. Світогляд, в якому система цінностей підпорядковується Абсолюту, на думку Г. Ващенка, сприяє формуванню у людини таких переконань і життєвої мети, які не суперечать вічним імперативам Добра. Це забезпечує визначеність, цілісність і гармонійність характеру. Тому вчений наголошував на потребі “...виховувати християнський світогляд і риси характеру, що відповідають євангельським заповітам” [48, 136].

По-друге, Церква забезпечує певну організацію життя мирян за допомогою звичаєво-обрядового режиму (свята, пости, відвідування літургій, регулярність молитви тощо), що обов’язково позначається на характері людини. Водночас християнська традиція, відстоюючи свободу волі як один із визначальних принципів, головну увагу присвячує самоудосконаленню людини. Тому Ю. Дзерович зазначав: “Християнізм кладе велику вагу на формування волі й характеру, бо каже досконалити себе і зближатися до подібності

з Богом” [301, 197]. При цьому Церква пропонує певну систему удосконалення людиною власного характеру, що базується на засадах самообмеження, особливо в процесі посту (обмеження себе у їжі, розвагах) та засадах самопримусу (змушувати себе до вчинків, які відповідають християнським моральним нормам). Це, на переконання педагогів, важливі умови гартування волі, дисциплінованості, витримки, стійкості.

Отже, роль Церкви у процесі виховання характеру полягає у формуванні морального характеру. З огляду на це, Г. Ващенко, перелічуючи чинники (інститути) виховання людини і її характеру, зазначав, що вони мусять працювати під покровом Церкви, яка виховує віруючих у душі науки Христової [41, 276].

Позитивно оцінювали учені-педагоги і вплив на характер підростаючого покоління **молодіжних організацій**, особливо патріотичного, спортивно-оздоровчого, релігійного напрямку. “Дуже велику роллю у вихованні волі й характеру молоді мають дитячі й молодечі організації” [41, 272], – писав Г. Ващенко. “Молодіжна організація, – зазначала А. Горохович, – оточена вмілою опікою старших, яка шанує індивідуальність молоді, цінить творчу ініціативу, піднімає її самостійність, це найкраща школа для характеру...” [103, 85]. Діаспорні педагоги виділяли декілька сприятливих для духовного розвитку української молоді організацій: Пласт, Спілка Української Молоді, Молодь української національності, Об’єднання демократичної української молоді [38, 8].

У СРСР діяла безальтернативна система молодіжних організацій: жовтеньська, піонерська і комсомольська. Саме вони вважалися запорукою формування “більшовицького характеру”. П. Чамата наголошував, що для виховання характеру важливо, щоб діти, вступивши до піонерської організації і працюючи в ній, систематично виконували такі завдання, котрі стимулювали б виховання у них саме таких моральних якостей і рис характеру, які потрібні справжній радянській людині, будівнику комуністичного суспільства [441, 23]. Згодом додавав, що завершеності і цільності характеру у юнацькому віці сприяє вступ до комсомолу [441, 35].

Розглядаючи виховні можливості молодіжних організацій у формуванні характеру, учені-педагоги найчастіше зупинялися на двох позитивних моментах:

– гуртове середовище молодіжної організації, корисний вплив якого на характер забезпечується: а) організаційними формами (загін, гурток, курінь, кіш, станиця тощо) та певними структурними ступенями, проходження яких вимагає від члена організації певного напруження задля подолання спеціально розроблених випробувань; б) ідеологічною атмосферою, складовими якої є засадничі принципи (моральні, національні чи комуністичні, інтернаціональні), котрі член організації повинен засвоїти та відповідно до них діяти; в) організованою діяльністю, в якій домінує місце займають ігри, таборування, мандрівки, спортивні змагання. І. Васишин, зважаючи на останнє, великого значення надавав спортивним організаціям, заняття в яких не лише зміцнюють здоров'я, але й “сталать” характер і розвивають різні товариські прикмети [38, 8];

– зорієнтованість виховної системи молодіжних організацій на самовиховання своїх членів. Зазвичай як приклад наводилася пластова методична система, в якій головним завданням виховання було створити відповідне середовище і відповідні засоби для цілеспрямованого самовиховання характеру. Стимулюючим чинником самовиховання характеру в молодіжних організаціях вважалася змагальність, самостійність, необхідність відповідати ідейним принципам організації.

Відзначимо, що особливого значення у вихованні характеру українські педагоги, за винятком, звісно, радянських, надавали Спілці української молоді (Г. Ващенко) і Пластові (Г. Ващенко, В. Левицький, М. Макух, О. Тисовський).

Отже, в українській педагогіці бачення ролі інститутів у процесі формування характеру вихованця залежало від тих завдань, які ставило суспільство. У 1936 р. І. Гопко писав: “Виховання характеру в школах і виховних інституціях всіх культурних народів, є задачею першорядного значення...” [101, 4]. Під культурними народами він розумів суспільства, виховні інституції яких дбають про розвиток індивідуального потенціалу кожного свого члена, а не намагаються усереднити, стандартизувати особистість, підкоривши її волю. Розуміючи це,



В. Луців, під час виступу на радіостанції “Пісня України” у Торонто (1959 р.) наголошував: “Подбаймо про те, щоб батьківський дім, українська Церква і Рідна Школа були кузницею виховання сильних характерів...” [235, 46].

### **3.2. Діяльність вихованця як визначальна умова виховання характеру**

Головною умовою формування особистості, удосконалення її фізичних і психічних складових є діяльність. Г. Ващенко, О. Музиченко, К. Ушинський та інші вчені підкреслювали діалектичну взаємозалежність характеру і діяльності людини: особливості характеру визначають якість діяльності, водночас якість діяльності спрямовує формування властивостей характеру. Закономірно, що саме у *діяльності учені-педагоги знаходили основні засоби виховання характеру*.

Для дитячого дошкільного і шкільного віку (час найбільш інтенсивного становлення характеру людини) традиційними видами діяльності є гра, праця і навчання, то ж саме їм учені-педагоги приділяли найбільше уваги як засобам формування характеру.

**Гра** є основним видом діяльності людини в ранньому дитинстві, дошкільні, молодшому шкільному віці. К. Ушинський зауважував, що ігри передрікають майбутній характер і майбутню долю дитини [401, 332]. Особливо важливу роль, підкреслював П. Чамата, у формуванні характеру дітей дошкільного віку відіграє ігрова діяльність [441, 17]. З цим погоджувалися усі вітчизняні педагоги, які вивчали проблематику виховання характеру.

Виховна функція гри зумовлюється відтворенням у ній соціальних взаємин, змагальності. Ефективність впливу гри на формування характеру полягає у її цілях, змісті, умовах. О. Цегельська зауважувала, що при одних умовах можемо виховати сильний характер, розпалити в людині внутрішній вогонь удосконалення, за інших – це не вдасться [419, 4].

Можна виділити низку вимог, які ставили до ігрової діяльності дітей учені-педагоги, зважаючи на потребу плекання характерності:

– гра повинна бути *активною*. Так, А. Макаренко виступав проти тих форм гри, де б дитина була лише спостерігачем і ніякої дієвої участі не брала. “Якщо ваша дитина буде займатися тільки такою грою, з неї й виросте пасивна людина, позбавлена ініціативи й незвична творити в роботі нове, незвична перемагати труднощі” [238, 245], – зазначав учений.

– перевага має надаватися *колективній* грі. “Загально признано, – писав М. Базник, – велику вартість товариським забавам дівчорі зогляду на творення характеру. Цінімо їх тому, що розвивають амбіцію, почуття відповідальності, віру в свою силу, самостійність, при звичають до збірного життя, бо з одної сторони виробляють вони відвагу і витривалість, з другої співчуття для слабих і потребуєчих помочи” [12, 222]. Позитивний виховний вплив колективної гри на формування індивідуальних і соціальнозначущих рис характеру відзначали Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова, І. Сікорський, В. Сухомлинський, А. Тер-Гевондян, П. Чамата та ін.

– добираючи гру, треба *зв'язати, які саме якості вона має виховувати* у дітей. Різні ігри, підкреслював П. Чамата, сприяють формуванню у дітей різних якостей, одні – організованості, інші – спостережливості, ще інші – кмітливості, ініціативності, сміливості, тому треба стежити за розподілом ролей дітей у грі відповідно до їх індивідуально-характерологічних особливостей. У дітей імпульсивних треба виховувати стриманість, у дітей інертних – рухливість, боязких – сміливість, визначаючи їм в іграх такі ролі, які найбільшою мірою сприяли б вихованню у них саме таких якостей характеру [441, 17].

Радянські педагоги особливу роль у вихованні характеру дітей відводили, за висловом А. Тер-Гевондяна, “військовизованим іграм юних піонерів” [389, 456]. Це детермінувалося обставинами загальної мілітаризації країни, керівництво якої вважало себе оточеним імперіалістичними ворогами. З огляду на плекання сили духу дітей, значну увагу організації і проведенню військових ігор як узимку, так і влітку,

присвячував В. Сухомлинський. Мета цих ігор: навчити хлопчиків і дівчат витривалості, вміння долати труднощі й зневажати “хникання”. Під час гри вихованець долає у собі інертність, лінощі, не маскує свою байдужість вдовоною активністю, а справді працює. Ухилятися від подолання труднощів не дозволяє сумління і бажання бути хорошим. “В цих умовах створюється атмосфера настільки глибокої взаємної відповідальності й обов’язку, що навіть тоді, коли дуже важко, хлопець примушує себе бадьоро посміхатися й кепкувати над труднощами. Найслабший і найрозніженіший здобуває справжнє загартування мужчини” [377, 560]. Найбільш глибокий виховний смисл військової гри В. Сухомлинський вбачає у тому, що дитина переживає почуття перемоги над своїми слабкостями, пишається власною витривалістю й стійкістю.

Разом з грою педагоги часто торкалися питання значення **спорту** для зміцнення характеру. Так, С. Гайдучок на Першому Українському Педагогічному Конгресі зазначав, що людина під час спортивних занять всебічно гартується, зміцнюючи тіло і дух, волю і характер [301, 187]. Гарт тіла, наголошував П. Біланюк, має завжди у наслідку гарт духу [25, 15]. “Руханка і змаг, вишколюють не словами, як це робить наука, але дійсним рухом в просторі, гартують здоровля, силу, звинність і виховують характер чоловіка ділом до дійсного діла” [429, 7], – писав І. Боберський.

Як індивідуальна гімнастика, так і групові види спорту сприяють формуванню уміння володіти собою, переборювати інертність [50, 311], виховують такі риси, як наполегливість, організованість, дисциплінованість, товариськість і відповідальність [41, 124]. Проте спортивні навантаження, зауважував Г. Ващенко, не повинні бути самоціллю – якщо людина живе лише спортом, вона перестає прогресувати в інших видах діяльності. Аналогічні акцетування фізичного виховання як засобу зміцнення волі й характеру знаходимо також у І. Ющишина [461].

Могутнім чинником формування характеру є **праця**. “Без праці нема характерів, так як без світла нема життя” [29, 153], – наголошував П. Біланюк. П. Будз вважав працю першим

чинником виховання характеру [33, ч. 12, 5], а Г. Ващенко називав “школою волі і характеру” [41, 36]. Педагоги підкреслювали, що в праці утворюються такі риси характеру, як витривалість, наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, відповідальність, організованість тощо.

Важливо підкреслити, що боротьба за впровадження “ручної праці” у шкільний навчально-виховний процес набула поширення у педагогічних колах Європи і світу наприкінці ХІХ – першій половині ХХ ст. У вітчизняній, як і зарубіжній, педагогіці необхідність запровадження “ручної праці” у дошкільне і шкільне повсякдення обґрунтовувалася ще й її позитивною роллю у формуванні характеру. А. Животко, говорячи про самостійне виготовлення собі “забавок” дітьми дошкільного віку, вважав, що у цьому найбільше виявляється психічна діяльність дитини, її уява та фізичні сторони, “а також воля, характер і хист” [420, 44]. “Молодь, що виходить зі школи, де ручні роботи є головним виховуючим чинником, – писав Т. Угринівський, – то будучі люди діла, о здецидованім самостійнім характері, – а таких нам як раз треба” [396, 56]. С. Русова зауважувала, що ручна праця “дає дитині певні звички, знання, виробляє і зміцнює волю дитини, її характер” [327, 133].

Ці ідеї перейняла і радянська педагогіка, поклавши їх в основу Декларації про “Єдину трудову школу” (1918 р.). Крім того, на думку М. Ніжинського, в теорії виховання у праці, розробленій А. Макаренком, центральну сходинку займає постулат про зв’язок трудового зусилля з вихованням волі, характеру, терпіння і наполегливості, благородства душі, уміння долати труднощі, тобто формування того, що характеризує сильну особистість [273, 169]. Однак це повинна бути не просто праця, а праця виробнича, спрямована на організацію і здійснення виробництва певного товару. “Я прибічник виробничих процесів у школі, – запевняв А. Макаренко, – хай найпростіших, найдешевших, найнудніших, бо тільки у виробничому процесі виростає справжній характер людини, члена виробничого колективу...” [243, 177].

У творах А. Макаренка можна виділити й певні умови, які забезпечують найбільш позитивний щодо характеру вихованця

ефект праці: 1) виробництво повинно перебувати на умовах госпрозрахунку й отоваренні продукції (це вимагає якісної роботи); 2) бажано, щоб праця дитини стимулювалася певним заробітком; 3) залучення дитини до організації виробництва та керування ним; 4) поступове ускладнення виробництва, застосування складних технологічних процесів, поділ праці, подальше структурування організації тощо. А. Макаренко бачив корисність цього процесу виробництва в кожному окремому його пункті для виховання характеру людини [247, 201].

Зауважимо, що підготовка учнів до виробничої праці у радянських школах, запроваджена законом “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” (1958 р.), деякими ученими пояснювалася, зокрема й позитивним впливом на характер учнів [Див.: 410, 22 – 35].

Враховуючи роль **навчальної діяльності** у формуванні особистості в цілому, керуючись принципом виховуючого навчання, учені-педагоги значну увагу у становленні характеру присвячували саме навчанню. “Виховуючи інтелект, даючи дітям знання, ми так або інакше впливаємо на їх волю і почуття. Особливо ж це твердження треба пам’ятати, коли йде справа про виховання волі й характеру” [42, 173]. Загалом ставлення педагогів до ролі навчання у формуванні характеру залежало від трактування навчання або як засвоєння знань, або як розвитку інтелекту.

У першому випадку простежується негативна оцінка навчання щодо його впливу на характер. Як зазначав О. Тисовський, науки, які ми нашій молоді подаємо, не в силі зробити її культурною, бо збагачують лише відомості не утворюючи характеру [393, 213]. С. Русова засуджувала схоластичну спрямованість навчання, результатом якої була лише ерудованість, оскільки це не відповідало запитам суспільства. Педагог наголошувала, що “...за мало щороку випускати по maturі одноманітну масу учнів, наповнених знаннями про фараонів, алгебраїчні вираховування, і цілком не підготованих до життя, до виконання своїх людських, громадських обов’язків. Українському народові особливо потрібна не тільки сама вже освічена більш менш маса, йому

потрібні міцні духом діячі, потрібні особи з міцним характером...” [330, 111]. Так само і Г. Ващенко засуджував однобічний характер едукації в сучасних йому школах, зауважуючи, що діти виходять з такої школи з певною кількістю знань з різних дисциплін, але безхарактерні [41, 277].

Мусимо, проте, зауважити, що категорії “засвоєння знань” та “розумовий розвиток” часто ототожнювалися. Це помітно в педагогічних працях різного часу. Ідентифікація набування знань з розвитком інтелекту призводила до формування нігілістичного стереотипу: чим більше засвоюється інформації, тим розвинутіший розум. А оскільки удосконалення інтелекту потребує певного вольового напруження, то формувалося помилкове уявлення про набуття знань як засобу розвитку певних сторін характеру. Так, П. Чамата зазначав, що в середніх, як і молодших класах, важливу роль у формуванні характеру дітей відіграє засвоєння знань з основ наук [441, 27].

Окремі педагоги позитивно оцінювали роль навчання у формуванні характеру за умови, що *навчальна діяльність зорієнтована на розвиток духовних сил людини, її інтелекту і характеру, а не на звичайне запам’ятовування інформації*. Навчання, вважала С. Русова, може добре причинитися до вироблення характеру, розвиваючи увагу, розум, викликаючи постійно власну ініціативу, даючи дитині цікаві для неї праці, які вимагають від неї самостійної активності [333, 63]. Навчальний процес, навчальний матеріал повинні становити собою сукупність проблем і завдань, труднощів і перешкод, які учень має розв’язати-подолати. Тому, підкреслює П. Біланюк, будь-які наука і знання повинні бути так добирали, щоби причинилися до зросту внутрішньої сили вихованків, до зміцнення їх характерів [27, 294]. Напруження думки, пошук, самостійне розв’язання навчальної задачі – ось те, за висловом В. Сухомлинського, “родюче поле, на якому можна виростити людей сильного духу” [386, 300]. Як відзначає С. Соловейчик, В. Сухомлинський не уявляв собі, як учити дітей не виховуючи їх характер, переконання, почуття власної гідності, віру в себе, волю, працелюбність. “Не можна вчити, не виховуючи характер. Нічого не вдасться” [368, 69].

Отже, навчання вбачалося засобом розвитку характеру. “Розвій інтелекту стає вже тільки засобом до вищої мети, тобто засобом розбудови в чоловіці внутрішньої культури – **характеру**” [27, 293]. Г. Ващенко з цього приводу писав: “... основне в людини – не знання самі по собі, навіть не глибина і систематичність їх, а характер і добра воля, що визначаються спрямуванням сил людини до високої мети, поєднанням з енергійністю, великою наполегливістю і стійкістю в досягненні поставлених перед собою завдань. Людина з таким характером уже через свою послідовність і наполегливість буде шукати засобів до здійснення своїх високих завдань, а одним з наймогутніших засобів до цього є знання” [43, 59].

Звісно, названі види діяльності задля розвитку характеру потребують відповідної організації. Хоч Н. Медведєва і зауважувала, що труд сам собою є важливим засобом виховання характеру [258, 30], проте з цим не можна погодитись. Особливо В. Сухомлинський заперечував твердження, ніби значна праця, подолання перешкод – усе це вже є духовним гартом [374, 230]. Аналізуючи характерологічні твори українських педагогів, можна виділити ряд взаємопов’язаних вимог до процесу організації діяльності вихованця (гри, праці, навчання тощо), які сприяють розвитку характеру. Ці умови ми назвемо педагогічним інструментарієм (за О. Вишневським).

По-перше, **діяльність повинна мати мету, бути цілеспрямованою**. Зауважимо, що обґрунтування виняткового значення мети для формування характеру педагога знаходили ще у класичній філософії. Г.В.Ф. Гегель, зокрема наголошував, що лише через здійснення великих цілей людина виявляє великий характер [87, 77].

На стрижневу роль основної життєвої мети у характері людини вказував Г. Ващенко [44, 155]. Відповідно до його поглядів, усвідомлення мети виконує концентрувально-стимулювальну функцію, зосереджуючи усі сили, властивості, якості людини задля її досягнення. Натомість, як писав І. Гопко, “...наслідком безцільності розширилася безхарактерність...” [101, 4]. В. Філатов зазначав, що, проявляючи наполегливість в подоланні перешкод на шляху до здійснення поставлених цілей, людина формує свій характер [410, 12].

Слід зазначити, що А. Макаренко сформулював положення про близьку, середню і далеку перспективи колективної діяльності, зважаючи і на їх надзвичайно важливий вплив щодо характеру вихованців. Усвідомлюючи, що чим привабливіші цілі, тим більше наснаги до подолання труднощів, а отже тим ефективніший розвиток якостей характеру, педагог ставить завдання допомогти колективу дітей визначити ці перспективи, привчити бачити їх. Особливо позитивно на характер дітей впливає, звісно ж, далека перспектива, яка “може захоплювати дітей на великі роботи і напруження” [242, 114]. Праця вихованця обов’язково повинна мати далеку мету, що зумовить її значну тривалість у часі. Зорієнтована на далеку перспективу, тривала діяльність, зазначали педагоги, є найкращим гартуванням духовних сил людини. В. Сухомлинський був категорично проти завдань діяльності, які вимагають від вихованців одноразового, хоч і вкрай важкого напруження фізичних і духовних сил. Короткочасне напруження вольових зусиль може дати значні результати, але після нього зазвичай іде спад вольової активності, свідомість не зосереджується на далекій меті, розвиток призупиняється. Прояви напруження “волі і духу” матимуть позитивний вплив на характер учня, якщо становитимуть складові ланки довготривалого завдання. “Кожне тимчасове, навіть епізодичне трудове завдання учня ми розглядали як складову частину... значної для нього справи” [385, 44].

Тривала праця повинна мати такі особливості: 1) у її процесі не можна штучно наблизити в часі досягнення мети; 2) вона має породжувати чимало дрібних поточних складнощів, які слід долати; 3) праця (особливо якщо вона фізична) повинна якомога активніше задіявати інтелект, свідомість людини: “Чим активніше діє думка, свідомість, тим яскравіше виявляється характер у процесі подолання труднощів” [385, 43]. В. Сухомлинський зазначає, що педагогічний колектив Павлівської середньої школи добирав трудові завдання так, щоб робота починалася в ранньому отроцтві і завершувалася в ранній юності.

Коли ми хочемо виховати у молодому українцеві міцну волю і суцільність характеру, стверджував Г. Ващенко, треба



передусім прищепити їй прагнення до високої мети, яка б об'єднувала український народ [42, 174]. Кожна людина має свою мету в житті, але будь-які цілі і завдання вчений узагальнює до двох стратегічних, але діаметрально протилежних життєвих напрямів: егоїстичного – служіння особистим інтересам, які часто суперечать інтересам суспільства; альтруїстичного – служіння суспільству на різних рівнях (родина, громада, батьківщина, людство) чи якійсь високій мистецькій або ж науковій меті.

Засуджуючи егоїстичний індивідуалізм як явище, що призводить до недооцінки та, навіть, ігнорування суспільства, а також крайній соціалізм, як систему, що тероризує і пригнічує людину, принижує її гідність, Г. Ващенко вказує на християнство, як на шлях розв'язання проблеми особи і суспільства. Християнство, з одного боку, підносить людину на височині як образ і подобу Божу, а з іншого – закликає любити ближнього. Тож в християнстві особа і суспільство знаходять гармонію [41, 255]. Виходячи з ідеї гармонії між людиною і суспільством, вчений водночас заперечує можливість компромісу між егоїзмом і альтруїзмом, підкреслює нетвердість напрямку життя, метою якого є служіння собі і водночас людям. Правда, так живуть більшість людей, але при цьому порушуються моральні норми, активізується голос сумління, виникає дисгармонія у внутрішньому світі людини і, як наслідок – слабкість характеру. Тому Г. Ващенко однозначно робить вибір на користь суспільства, тобто *альтруїстичної життєвої мети людини*. “Отже, метою життя людини мусить бути Бог і суспільство або краще, – служіння суспільству в душі Абсолютної Правди, Добра і Краси” [41, 256]. Така мета не принижує гідність людини, не обмежує свободи волі, навпаки – утверджує і підносить її, адже людина сама свідомо обирає такий шлях. Водночас вона не заперечує й особистого щастя людини, хоча й не забезпечить великих матеріальних благ.

Зважаючи на це, переважна більшість педагогів робили наголос на *суспільній спрямованості діяльності вихованців*. П. Будз зазначав, що праця має бути спрямована на досягнення громадського добра, бо “...найкращі характери виховуються серед праці для суспільних ідеалів” [33, ч. 11, 7]. Особливо

акцентувалися суспільні ідеали діяльності в радянській педагогіці. В. Сухомлинський вважав погляд на свою працю як на боротьбу за добро і щастя суспільства надзвичайно могутнім стимулом для вольової напруги. “У цій боротьбі гартується дух, народжується характер, міцніє воля нової людини” [380, 71]. У “Педагогічному словнику” (1960 р.) декларувалося, що суспільно корисна праця є найважливішим засобом виховання характеру [297, 616].

По-друге, *діяльність повинна бути самостійною*. Свобода, самостійна діяльність є найкращою умовою повноцінного розвитку особистості, гартування сили духу, вияву активності. Сучасний філософ і педагог Г. Васянович, розглядаючи внутрішню свободу людини, зауважує, що вона робить її досконалою і сильною, унеможливорює аморальні дії, оскільки гартує духовний характер, самостійність і самовизначеність особи [39, 62]. Самостійність визначає і мету діяльності, адже полишена на свої власні сили, людина, з природним прагненням до самостійності-свободи, змушена обирати життєву дорогу, ставити цілі, долати перешкоди на шляху до їх реалізації, а отже, загартувувати свій характер.

Саме тому українські педагоги, починаючи з К. Ушинського, вважали самостійну діяльність необхідною умовою розвитку характеру. І. Танчковський наголошував, що самостійна наука і самостійне виховання розвиває і зміцнює наш характер [387, 109]. Виокремлюючи такий вид діяльності, як гра, К. Федьков зазначав, що через певну свободу подаємо дитині можливість для розвитку індивідуальності, котра є підставою самостійності і твердого характеру [406, 213]. С. Конрад вважав, що виховання (у передшкільному віці) шляхом радості й свободи прямує до “уформлення сильного характеру” [189, 97]. Натомість діяльність з примусу, несамостійна, перетворює людину на раба, мисляче знаряддя, нівелює її волю, гідність, робить безпринципною і безхарактерною. На думку І. Франка, манія постійного опікування, відраза до будь-якої самостійності спотворює розуми і характери молоді [413, 172].

Слід зауважити, що представники різних педагогічних напрямів, наполягаючи на забезпеченні самостійної діяльності

вихованців як умови становлення їх життєспроможності, характерності, ставили різні вимоги до її організації і обмеження. Я. Чепіга, С. Русова, О. Музиченко, перебуваючи на позиціях вільного виховання, відстоювали необхідність надання дитині повної свободи дій, необмеження її активності, але скерування її у правильне рiчище. Розвиток особистості дитини, її характеру повинен забезпечуватися максимальною реалізацією інтересів дитини. О. Музиченко наголошував, що школа знайшла особливий спiсiб розвивати волю – це інтерес дитини, що є “мостом”, який веде дитину від бажання до дії, тобто до прояву волі. Виховувати, – писав він, – “означає виробляти характер, а це означає гартувати волю: цього ж можна досягнути, головним чином, при посередництві розвитку інтересу в учневі” [267, 397].

Демократичні ж погляди на самостійність діяльності визнавали необхідність свободи дій дитини, але у рамках жорстко визначених правил, норм поведінки. Ці обмеження не повинні зводити нанівець самостійність дитини, лише створювати межі для свавільних дій, проявів девіантної поведінки, яка виникає, зокрема завдяки почуттю уседозволеності. Наголошувалося на потребі винайдення способу, “аби можна над дитиною запанувати, взяти натуру в карби, а не звихнути характер, не забити самостійність” [439, 199]. Зауважимо, що сьогодні цей постулат є однією з основних підстав особистісно орієнтованого виховання. Вихованцеві, переконаний І. Бех, слід надавати можливість діяти вільно, але в межах загальноприйнятих стандартів [19, 36].

У К. Ушинського знаходимо головні вимоги до самостійної діяльності як чинника виховання характеру. Він зауважував, що “сучасна школа (як і інші виховні інститути. – М.Г.) і сучасне виховання... повинні залишати розумний простір для самостійного життя серця і волі дітей, у якому тільки й можуть бути накоплені матеріали для майбутнього характеру” [400, V, 322]. Однак важливо створити таке середовище, “яке не було б надто вузьке для дитини, але за межами якого стояло б міцне, неподатливе життя, що безцеремонно відштовхує дитину, коли вона хоче переступити призначену їй межу. Тоді характер дитини, зміцнівши й організувавшись усередині відведеної йому

сфери, буде не без зусиль поширювати її межі. Таке життя являтиме безліч прикладів удачі, невдачі, успіху та неуспіху, залежних від самої дитини, а це найкращі засоби, щоб зосередити почуттєві маси уявлень в один сильний характер” [400, V, 323 – 324].

Прагнення педагогів розробити систему виховання характеру, яка б базувалася на самостійності, але елімінувала сваволю, закономірно приводили їх до вивчення питання *дисципліни*. Зрештою, розуміння дисципліни (вимог, норм і правил поведінки) як дієвого інструмента виховання особистості, її характеру, було історично-традиційним. Крім того, воно спиралося на популярні серед українських педагогів другої половини XIX – початку XX ст. погляди Й.Ф. Гербарта на дисципліну (*Zucht*) як засіб виховання характеру. Ф. Миськевич у 1871 р. писав: “Карність же воспитательна разомъ съ наукою найбільше причиняея къ выдосконаленью моральной силы и характеру” [263, 106]. І. Керней задля вироблення самостійності (а отже, й характеру), наголошував на потребі у школі і домі, в товаристві дітей строго тримати, але давати їм волю у межах вимог [174, 516]. Карність, на думку В. Левицького, змушує молодь до рівномірності й правильності в духовім житті, витворює характер [221, 176].

На початку XX ст. необхідність поєднання свободи діяльності вихованців з суворою дисципліною в українській педагогіці була підтримана завдяки поширенню творів Ф. Ферстера, Г. Кершенштайнера, які наголошували на потребі послуху дитини вимогам виховника. “Усі модерні школи, – писав Ф. Ферстер, – які дають дітям надто велику свободу, поповняють у відношенні до виховання їхнього характеру більшу хибу від авторитетних педагогів. Дискусія замість послуху творить говорунів і слабодухів, які ніколи не навчаться собі самим приказувати передусім тому, бо ніколи не вмiли слухати” [407, 47].

У радянській педагогічній літературі визнавалася важливість самостійної діяльності для виховання характеру. А. Тер-Гевондян наголошував на потребі “так організувати навчально-виховний процес, щоб у ньому було відведено досить місця для самостійної діяльності учня. Педагог повинен

створити умови, які дозволяють дітям розвивати свою волю і характер у діяльності” [389, 456]. Проте, в умовах тоталітарного суспільства і переважно авторитарної педагогіки, завдання організації педагогом самостійної діяльності учнів асоціювалося з енергійним і чітким керівництвом, вимогами і контролем, а це практично зводило нанівець самостійність учня, а отже, позбавляло можливості розвитку характеру. Межі самостійної діяльності вихованців нівелювалися жорсткою дисципліною, під якою розуміли (за Й. Ліпманом) “встановлення твердого більшовицького порядку в школі” [231, 14]. Тож у радянській педагогіці спостерігаємо явище подвійних стандартів, коли, з одного боку, декларується самостійність діяльності, з іншого – пропонується тотальний контроль над діяльністю людини.

Дещо іншу позицію займав В. Сухомлинський, який вважав, що активна діяльність вихованця не повинна повсякчас пригнічуватися величезною системою норм і правил дисципліни. Це стримує розвиток дитини, формування її духовних сил. “Виховання волі дитини полягає не в тому, щоб буквально на кожному кроці регламентувати її поведінку, а в тому, щоб дати максимум можливостей для вияву вольових зусиль у самостійній діяльності” [382, 507]. Не варто “стояти у вихованця над душею”, “тримати його за руку”, треба надати йому свободу вибору, і він, на переконання В. Сухомлинського, обов’язково обере те, чого від нього чекають: напружуватиме вольові зусилля, долатиме труднощі, переживаючи при цьому повагу до самого себе [378, 450]. “Свідома дисципліна – це насамперед активність, ініціатива, а не пасивне підкорення людини певним правилам, нормам, які часто мають характер заборони. Людина твердих переконань не може примиритися з тим, щоб кожний її крок хтось опікав, на кожний випадок життя передбачав певне правило поведінки” [385, 140]. Не можна, щоб вихователі прагнули добитися високої дисциплінованості, “правильності поведінки” тільки створенням “хитромудрої системи підкорення і керівництва”. Це, вважав В. Сухомлинський, зв’язує внутрішні сили людини, не сприяє розвиткові і зміцненню переконань, не формує сильної духом людини.

Важливий чинник формування самостійності дитини педагоги убачали в залученні її спочатку до самообслуговування, згодом до самостійного виконання певних доручень. З раннього віку слід залучати дітей до праці в сім'ї. “Нехай активніше включаються діти в працю дорослих, нехай живуть інтресами і тривогами батьків” [371, 114], – писав В. Сухомлинський. Він радить як батькам, так і вчителям, привчати дітей до оплачуваної праці, сприяти розвитку господарності. Уже з 10 до 12 років дитина повинна сама заробляти собі на необхідні речі для навчання; з 12 до 14 років вона має заробляти на літній одяг і взуття; з 14 до 17 років – повністю одягати себе за власноруч зароблені кошти.

Особливо педагоги наголошували на потребі оперти навчання дітей на їх самостійну діяльність. Шкільні предмети, зазначала С. Русова, повинні будуватися на лабораторній, самостійно-дослідній основі. Вони мають збуджувати “моральну активність”, інтереси, формувати звичку до впорядкованої праці і поряд з цим творити силу волі. Тож з розвитком розуму, робить висновки вчена, пов'язаний розвиток характеру, душі учня [326, 31].

По-третє, *діяльність повинна бути адекватною природним задаткам, здібностям і зацікавленням вихованця*. Значення різних видів діяльності, праці для характеру людини залежить від того, наскільки глибоко вони зачіпають її думки і почуття, а також вольову сферу. Тільки в улюбленій діяльності, яка відповідає задаткам особистості, вона самореалізується, розвиваються її інтелектуальні, фізичні, духовні сили, воля і характер. На цьому наголошував й Г. Кершенштайнер: кожен даний характер не може служити будь-якому моральному завданню, лише такому, що відповідає його задаткам [172, 53].

Улюблена діяльність тісно пов'язана з самостійністю людини. К. Ушинський писав, що беручись до діяльності з любові до її змісту, до її ідеї, людина сама добровільно обмежує свою свободу і переборює обмеження, покладені на неї улюбленою працею. Таким чином, у будь-якій улюбленій праці людина робить постійні спроби тішитися свободою, коли береться за те, що її захоплює, за подолання нових перешкод. “Саме в цих безмежних спробах розвиваються й міцніють воля,

прагнення до свободи, вміння користуватися нею і необхідна для цього сила характеру” [400, V, 333].

З огляду на велике значення для повноцінного формування характеру, його рис і властивостей улюбленої праці, для педагогіки особливої гостроти набирає проблема природовідповідності розвитку характеру. Саме тому чимало українських учених-педагогів (Г. Ващенко, В. Метельський, М. Остапович, Я. Ярема та ін.) присвячували увагу профорієнтаційній функції школи як засобу реалізації спрямованості характеру та здібностей і талантів особистості. Так, В. Метельський стверджував, що характер людини не може забезпечити їй успіх у всіх видах професійної діяльності. Він наголошував: “...годі вимагати від школи, щоб вона, супроти такого великого різникування людських зайнятть, надавала всеціло своїм вихованкам такий характер і таку вдачу, що запевнила б їм успіх у виконванні кожної праці...” [260, 138]. На його думку, школа повинна формувати характер дитини зважаючи і на творчі здібності особистості, її інтереси і зацікавлення. М. Остапович, зазначав, що найбільшою трагедією для людини є неправильний вибір діяльності, що не відповідає її характерові, нахилам, здібностям [283, 242]. Зрештою, ще англійський філософ XVII ст. Ф. Бекон наголошував, що діяльність треба обирати у відповідності з характером [34, 456]. Правильний вибір заняття є чинником власного успіху і становлення характеру.

По-четверте, **діяльність людини задля гарту характеру повинна бути важкою, але посильною**. В. Сухомлинський підкреслював: завдання вихователя полягає у тому, щоб його вихованцеві було важко [381, 76]. Головним змістовим конструктом різних видів діяльності, який забезпечує їх важкість, складність, задачність, є завжди об’єктивно присутній комплекс труднощів і перешкод. К. Ушинський зауважував, що діяльність є боротьбою і подоланням перешкод [401, 362]. Подолання труднощів – неодмінна умова розвитку характеру особистості, утвердження її людської гідності, відчуття свободи. Радянський педагог Я. Резнік переборення труднощів (щоправда, в навчальній роботі) вважав “кращою школою для виховання характеру” [318, 139].

Учені-педагоги зазвичай поділяють труднощі на дві категорії: зовнішні та внутрішні. Перші породжуються певними об'єктивними обставинами: важкими умовами діяльності, складністю завдання, що розв'язується людиною, перепонами, які чинять інші люди, тощо. Другі пов'язані із суб'єктивним ставленням самої людини до реалій, що заважає їй здійснити мету: суперечливі бажання, сторонні щодо поставлених цілей почуття, нестійкість намірів тощо. М. Грушкевич до внутрішніх перешкод відносив вроджений нахил людської волі до злого та "темні сили-пристрасті" [116, 7].

Вихователеві, зауважував В. Сухомлинський, не треба докладати якихось особливих зусиль для створення з виховною метою спеціальних труднощів. Їх не треба створювати, вони завжди є у праці, лише потрібно їх бачити і використовувати [372, 142]. Вчений виділяє три типи перешкод: 1) фізичні – злигодні, виснаження, спрага, спека, холод, відмова від сну і відпочинку; 2) моральні – вихованець переборює себе задля того, щоб утвердити у собі та в інших певні моральні чесноти, подолати зло, свої та чужі вади, недоліки, негативні звички; 3) інтелектуальні – напруження мисленнєвої діяльності у процесі пошуку вирішення задач, розв'язання теоретичних чи практичних проблем. У Павлівській СШ було створено Кімнату складних справ, де на учнів чекали завдання інтелектуального плану – задачі з різних галузей знань, які при певному напруженні розумово-вольових сил можна було розв'язати. "Переступаючи поріг цієї кімнати, хлопчики й дівчатка входили немовби в переддвер'я науки. Тут випробовувався характер, гартувалася воля..." [378, 576], – писав В. Сухомлинський.

Одна й та сама перешкода у різних людей потребує різного напруження сил, мобілізації волі, по-різному впливає на формування якостей характеру. Тому педагоги з метою гармонійного формування характеру наголошували на необхідності дозування труднощів, відповідно до вікових, індивідуальних можливостей вихованця. І. Урбан у 1890 р. писав, що подаючи дитині безнастанно і поступово таке заняття, яке б відповідало її вікові і поняттям (можливостям), можна досягнути ціль – виховати діяльних, характерних людей [398, 183]. Надзвичайно важливе і водночас складне завдання для



вихователя, зауважував В. Сухомлинський, знайти для кожної дитини той ступінь фізичного, інтелектуального, вольового напруження, який дасть їй змогу досягнути мети у діяльності, загартує її волю, характер. “Якщо вихователь не зуміє правильно розрахувати сили дитини, то вона або не знаходить праці для випробування своєї волі, або ж непосильна праця призводить до фізичного й духовного виснаження – і в тому, і в іншому випадку вона відступає перед труднощами” [379, 26], а отже, й не розвивається характер вихованця.

Українські вчені відзначали негативний вплив на характер дитини як легких, так і надмірних труднощів. Так, С. Русова виступала проти того, щоб дітям накидали штучно зменшені перешкоди. Свобода учня не в тому, щоб йому була забезпечена діяльність без перешкод, а в тому, щоб учень сам чогось досягав шляхом боротьби, обмірковування, щоб учень сам знаходив вихід із різноманітних труднощів [326, 62]. Долання незначних для дитини труднощів, так само як і їх уникнення, за браком вольової напруги не дає жодного ефекту для розвитку дитини і її характеру, формування життєвої спроможності.

Надмірні труднощі засуджуються з огляду не лише на духовне виснаження, а й на постійні невдачі, що призводить до формування комплексу “невдахи”, зневіри у власні сили, пасивності і байдужості до самого себе, безвілля і безхарактерності. Щоправда, А. Макаренко пропонував ставити важкі завдання, незважаючи на можливість перенапруження. “Неможна загартувати людину, якщо не ставити перед нею важких завдань, на яких інколи можна й спіткнутися. І якщо ви (педагоги. – М.Г.) боятиметеся, що вона спіткнеться, значить вона спіткнеться” [243, 170]. Якщо не моделювати такі труднощі для вихованця, то, безумовно, не буде тих, хто “спіткнеться”, але й не буде людей, здатних долати перешкоди.

Дозування труднощів повинно забезпечувати індивідуально зорієнтоване, максимальне напруження фізичних і психічних сил людини, працю в “зоні найближчого розвитку” (Л. Виготський), не лише в навчанні, а й в інших видах діяльності. У цьому процесі не виключені невдачі, що є невід’ємним атрибутом цілеспрямованої діяльності. Але важливо, щоб у дитини, яка хоч і потерпіла невдачу, все ж

сформувався позитивний і приємний досвід подолання перешкод. Як зазначав К. Ушинський, для того, щоб виробилася воля, потрібно дати їй вправління і керувати ним так, щоб почуття подолання перешкод не було заглушене почуттям невдач [401, 110 – 111]. В. Сухомлинський наголошував на тому, щоб вихованець обов'язково власними силами подолав певну складність, відчув радість перемоги, свою мужність. У школі не повинно бути жодної дитини, яка б не вчинила жодного вчинку, що потребує сили духу.

Подолання труднощів вимагає від людини **активності** у діяльності, а не пасивного терпіння. Тільки активна діяльність сприятиме гарту характеру, бо ж, як писала С. Русова, "...характером керує воля, а воля закладається й розвивається лише на ґрунті активності" [328, 20]. М. Матіїв-Мельник на Першому Українському Педагогічному Конгресі підкреслював, що праця повинна викликати в молоді бадьорість і життєрадісність, які впливають тільки з почуття перемогичину. Але перемога над перешкодами забезпечується саме активною боротьбою. Ця "поезія праці", на думку вченого, дасть "найкращі і найсильніші основи характеру" [301, 220].

По-п'яте, **важливою умовою розвитку характеру у різних видах діяльності є змагальність, конкуренція**. Це положення декларував ще російський педагог П. Каптерев, рекомендуючи всілякі "змагальні вправи, фізичні та духовні", адже змагання напружує сили, доводить усі дії до вищого ступеня енергії [161, 89].

У 1906 р. О. Іванчук, говорячи про реформу школи, де б примус і зубріння замінили свободою і цікавістю, писав, що тоді "...свобідна конкуренція в житевій боротьбі стояла би вже в простій залежності від розвиненого ума, здібности і характеру" [155, 79]. Він, як й інші галицькі педагоги, акцентував на необхідності розвитку характеру задля досягнення успіху в умовах конкуренції. С. Конрад стверджував, що людина створена для змагання, а це потребує сильного характеру [190, 177]. Тому саме конкуренцію вважали умовою розвитку характеру, особливо змагальність у спорті.

У радянському суспільстві, як відомо, відсутність підприємницької конкуренції намагалися замінити

соціалістичним змаганням. Радянські педагоги наголошували, що соцзмагання має велике виховне значення в розумінні організації вольової діяльності учня [389, 456]. “Соціалістичне змагання в школі, – писав О. Кондратюк, – не самоціль, не гра в конкурси і місця, а спосіб організації життя учнівського колективу, з допомогою якого... формується радянський характер” [186, 32]. До цього засобу радянськими педагогами ставилися такі вимоги: 1) небажаність індивідуальної конкуренції всередині колективу – вона можлива лише за умови, коли особи репрезентують різні колективи; 2) жорсткий контроль за виконанням завдання та заходи заохочення за добру успішність; 3) терміни виконання завдань під час змагання повинні встановлюватися на недовгий час з метою забезпечення достатньої частоти контролю.

По-шосте, окремі педагоги наполягали на *посіднанні діяльності вихованця з діяльністю колективу*. На різні аспекти впливу колективної діяльності на характер дитини вказували С. Русова, П. Біланюк, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші. У їхніх поглядах відбивалися педоцентричні, авторитарні, демократичні концепції, у зв’язку з чим пропонувалися різні підходи до організації діяльності дитини в межах колективу.

Так, на думку С. Русової, діяльність дитини в групі є найкращою умовою формування характеру. “Характери складаються в вільному, моральному **груповому** житті: в групі формується самоопанування, народжується зусилля досягнути якусь спільну мету...” [330, 112]. Стрижнем організації колективної діяльності дітей повинен бути принцип: гуртова праця має давати можливість вияву власне індивідуальних уподобань вихованців. “При усякій такій праці індивідуальна творчість хоч і виявляє себе, але в згоді з колективною думкою, з гуртовим завданням. Це дуже гарна школа характеру” [327, 99].

Учена рада використовувати існуючий світовий досвід (О. Декролі, М. Монтессорі) організації груп учнів за інтересами, де б вони, об’єднані спільними зацікавленнями і працею, творили доволі організовані колективи, в яких виділявся б лідер. “Вплив на характер, вдачу окремих дітей цих

вільних груп був надзвичайний, – наголошує С. Русова. – За лінощі, за неухважність групи виключали своїх членів...” [422, 17]. Отже, в таких групах спонтанно зароджуються елементи самоврядування та відповідні норми і правила, яким самі ж учасники колективу добровільно скоряються. Таким чином, колектив виступає ще й стимулятором самовиховання.

У радянській педагогіці особливо детально розроблялися проблеми виховання у колективі, вплив якого на характер вихованців підкреслював А. Макаренко: “Не можна створити характеру яким-небудь особливим способом або методом, що швидко впливає. Створити характер можна тільки тривалою участю людини в житті правильно організованого, дисциплінованого, витриманого, гордого колективу” [243, 169]. З метою виховання “більшовицького характеру” діяльність дитини повинна бути уніфікована з діяльністю колективу. Так, А. Тер-Гевондян зауважував, що умовою виховання більшовицького характеру і волі є нерозривний зв’язок діяльності учня з діяльністю всього колективу [389, 455]. Цьому мала слугувати розроблена А. Макаренко організаційна структура колективу, яка будувалася на системі залежностей (погодженні прагнень особи із прагненнями колективу); системі взаємопідлеглості командирів шкільних класів, загонів тощо, зі зміною статусу (із командира у підлеглі і навпаки); функціонуванні органів учнівського самоврядування; загальнообов’язковому і чіткому режимові. Така організація повинна була забезпечувати механізм впливу педагога через колектив на дитину (“педагогіка паралельної дії”).

Однак, якщо в А. Макаренка ця система давала позитивні результати – перевиховання характеру членів колективу, – то у масовій практиці радянського виховання вона перетворилася на інструмент цілковитого підкорення діяльності дитини засадам колективу. Її наслідком стало розуміння саме колективу, а не дитини, “першою метою нашого виховання”. Проти такого призначення колективу виступив В. Сухомлинський, засудивши цілковите підкорення інтересів особистості інтересам колективу, оскільки таке твердження “повністю узгоджувалося з положенням про те, що людина – це гвинтик” [375, 13]. Рекомендація А. Макаренка про абсолютну перевагу інтересів

колективу у випадку конфлікту між особистістю і колективом, на думку В. Сухомлинського, є небезпечною, навіть непедагогічною, оскільки вона “таїть у собі тенденцію зламати волю особистості, знищити людину” [375, 13].

Натомість конформістській моделі взаємин, що панувала в суспільстві і педагогіці, В. Сухомлинський протиставляв альтернативу – нонконформістський виховний підхід, відповідно до якого інтереси дитини повинні і поступатися інтересам радянського суспільства в цілому, і збігатися з ними, але шкільний колектив при цьому має бути умовою вияву неповторних граней особистості дитини, її розвитку. Колектив повинен надавати широкі можливості для вияву ініціативи своїх членів, не регламентувати самостійність дитини нормами й правилами, що сковують її активність. Колективна діяльність має бути насичена високоморальними ідеями, а не тенденціями підлеглості і керівництва [374, 322 – 323]. Небажаним є невміле, нетактовне втручання колективу у внутрішній світ підлітка з метою усунути негативні риси його характеру [374, 323].

Галицькі педагоги, зокрема П. Біланюк, найбільш ефективною щодо виховання характеру діяльністю дітей у колективі вважали учнівське самоврядування. Зауважимо, що у резолюціях з'їзду учителів Західної області УНР (березень 1919 р.) декларувалася потреба створювати шкільні громади, щоб “зарадити деправації характерів” [143, 3]. П. Біланюк пропонував утворювати “Клясові Громади” – самоврядні структури з посадами і відповідними обов'язками вїйта, писаря, бібліотекаря, скарбника, руховика, санітара, цензора тощо. Організація такої громади сприяє вправлянню дітей в обов'язковості, відповідальності і контролю власного сумління [23, 40]. Характери дітей гартуються у спілкуванні, спільній праці, грі. “Де немає громади, там не буде теж й індивідуальностей, нема характерів” [23, 42].

Підсумовуючи, зазначимо, що опрацювання українськими педагогами елементів організації діяльності вихованця перегукується з розробленою Л. Виготським теорією діяльнісного підходу. “В основу виховного процесу повинна бути покладена особиста діяльність учня, і все мистецтво вихователя повинно зводитися тільки до того, щоб

спрямовувати і регулювати цю діяльність” [67, 82], – писав відомий психолог, акцентуючи на самодіяльності дитини. Однак ще до Л. Виготського діяльнісний підхід проглядається у працях К. Ушинського, котрий виділив найважливіші педагогічні засади діяльності вихованця: самостійність та улюбленість. Згодом Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський та інші вчені удосконалили систему діяльнісного підходу (цілеспрямованість, важкість, змагальність), підкреслюючи: виховання слід організовувати так, щоб учень виховував себе сам, результатом чого є розвиток характеру.

Розглядаючи проблему використання педагогічного інструментарію виховання характеру, зрештою, слід зупинитися на двох заувагах: 1) названі умови діяльності є природними, часто присутні в життєдіяльності кожної людини. Завдання батьків, педагогів – адаптувати їх до процесу виховання характерності; 2) складові педагогічного інструментарію тісно взаємопов’язані між собою, тож необхідно використовувати його комплексно.

### **3.3. Методи виховання характеру в працях українських педагогів**

Досліджуючи процес виховання характеру, українські вчені приділяли увагу й питанням методів як способу впливу на дітей та молодь. Загалом звернення учених до методів виховання характеру не відзначалося прагненням виробити спеціальний методичний комплекс, спрямований на плекання лише якостей характеру вихованців. Це було зумовлено розумінням едукативної універсальності методів: одними і тими ж методами формується особистість в цілому, а отже, і її характер. Крім того, в умовах, коли весь процес виховання багатьма педагогами розумівся як шлях становлення передусім характеру особистості, як його мети, то й усі методи виховання закономірно вважалися зорієнтованими на характер.

Окремі педагоги робили спроби класифікувати методи виховання характеру. Так, Д. Сокульський узагальнював методи до двох напрямів: шлях стриму, до якого включав покарання і заборону; шлях розвитку “через спрямування дитячої енергії у

відповідне рiчище, сублимація небажаних привичок через присвоювання бажаних прикмет характеру” [358, 114]. Шлях стриму, до якого Д. Сокульський зараховував і процес перевиховання (“викорiнення хиб характеру”), критикує за обмеження дитячої активності і самостійності, що, зрештою, призводить до ослаблення волі. З огляду на це, педагог надавав перевагу розвитку як природовідповідному й оптимальному для дитини.

Керуючись класифікацією методів виховання волі, запропонованою В. Селівановим [342], виділимо три групи методів виховання характеру: 1) методи, що формують у вихованця правильні переконання і погляди, високі ідеали й цілі; 2) методи, що допомагають людині закріплювати модель поведінки відповідно до переконань; 3) методи, що спонукають людину збільшувати зусилля у боротьбі з перешкодами.

До *першої групи* належать: а) вербальні методи (передусім бесіда та роз’яснення); б) метод прикладу.

**Вербальні методи** спрямовані на формування трьох типів понять у вихованців: а) усвідомлення необхідності гарту характеру задля успішної життєдіяльності. Наприклад, М. Макух закликав “навчити” дітей, що лише характер робить людину щасливою [252, 23]; в) розуміння сутності характеру як психічного явища. Наголошувалося на необхідності “показати, що то є характер” [268, 165]; г) сприйняття соціально значущих ціннісних орієнтацій, моральних принципів, їх усвідомлення та усталення. П. Чамата зазначав, що уже з дошкільниками з метою виховання характеру треба проводити бесіди етичного змісту. Їм слід пояснити, що можна робити, а чого не можна, що означає поводитися добре, яких людей називаємо чесними тощо [441, 19].

Слід наголосити, що особливого значення словесним методам надавала радянська педагогіка. Це закономірно, оскільки авторитарна педагогіка, як відомо, зазвичай орієнтується на активні для учителя, але пасивні для учня методи навчання й виховання. А. Тер-Гевондян, описуючи засоби і методи виховання більшовицької волі й характеру, називав роз’яснення й бесіди могутнім “засобом впливу на дитину” [389, 457]. С. Збандуто зазначав, що метою етичної

бесіди є прищеплення дітям культурних, суспільнокорисних навичок, виправлення негативних рис характеру [148, 25]. “Можна також прищеплювати дітям певні позитивні якості характеру, – писав про роль бесіди у вихованні Я. Рєзнік, – підказуючи їм думку, що такі якості вони вже мають” [317, 3].

Щоправда, у період лібералізації суспільно-політичного життя в радянських педагогічних працях роль виховного слова педагога вбачалася не так у “прищепленні рис характеру”, як у формуванні позитивного ставлення до своїх можливостей у розвитку власного характеру. П. Чамата, зокрема, наголошував на мотиваційній ролі бесід у самостійному плеканні вихованцем свого характеру. “Усвідомлюючи норми і правила громадської поведінки та моральні якості людей, діти поступово набувають морального досвіду, який допомагає їм виробити такі риси характеру, як правдивість, чесність, скромність, ввічливість...” [441, 19].

Звісно, більшість українських педагогів не переоцінювали роль вербального впливу дорослої людини на дитину в процесі виховання характеру. Адже в результаті бесід у дітей часто з’являються лише правильні уявлення про поведінку характерної людини, а не сама ця поведінка. Тому надмірне акцентування повчань, переконань, бесід та роз’яснень як методів впливу на характер дитини засуджувалося. Ще К. Ушинський зауважував, що дорослі заважають дитині “безперестанними моральними сентенціями...почувати їй бажати, словом жити практично” [400, V, 321], а отже їй гальмують розвиток характеру. На Першому Українському Педагогічному Конгресі Д. Бурко наголошував: “Саме моралізування, хоч часом необхідне, не вистарчає для плекання характеру” [301, 209].

**Метод прикладу** особливо важливий з огляду на природну для дитини здатність до наслідування. Як зазначав П. Чамата, формування характеру дітей починається з наслідування ними дій і вчинків інших людей. Засвоюючи дії, у яких виявляються риси характеру дорослих, діти тим самим формують риси свого характеру [441, 16]. Тому у сім’ї, дитячих садках, школі, молодіжних організаціях важливо, щоб вони завжди мали перед собою позитивні зразки поведінки.



“Виховувати, – зауважував П. Біланюк, – значить давати дітям добрі приклади до наслідування й таким робом вціплювати в них добрі звички, будувати в душах дітей основи сильного характеру...” [28, 25]. На переконання Я. Чепіги, корисний приклад сам собою міг би створити той чи інший характер людини [442, 389].

Учені-педагоги у вихованні характеру надавали великого значення:

а) прикладу оточення (батьків, педагогів, родичів, друзів тощо). На думку Й. Дуба, кожна мати, батько, родина, навіть ціла суспільність повинна бути для молоді “взором” релігійно-морального характеру [133, 260]. П. Біланюк, підкреслюючи роль батьківського прикладу у формуванні характеру дитини від її народження і до зрілості, писав: “Для розвитку дитини і для її характеру небайдуже хто стане для неї зразком для наслідування” [397, 22]. У діаспорному журналі “Наш світ” Р. Білінський зазначав, що від доброго батьківського прикладу залежатиме характер дітей, їхня особиста й суспільна вартість [30, 8];

б) прикладу літературного та історичного походження. Приклади з історії особливо радив Ю. Дзерович. Г. Ващенко вважав, що виховання на прикладі героїчних постатей (політиків, воїнів-полководців, науковців, митців) має невичерпну базу в українській історії. Руські князі, українське козацтво, герої Крут, воїни УПА є тими зразками сильних характерів, на які може орієнтуватися українська молодь. Водночас Г. Ващенко не оминув яскравих постатей світової історії. Наприклад, Олександр Македонський, на його думку, “може бути прикладом для нашої молоді, що готуючись до боротьби за Батьківщину, мусить багато працювати над виробленням у себе високих рис характеру” [45, 250].

Література часто дає більш ідеальні приклади сильних, активних, наполегливих характерів, ніж історія. П. Чамата зазначав, що вже в дошкільному віці діти можуть наслідувати героїв книжок, намагаються діяти так, як і вони, виховують у себе певні риси характеру [441, 16]. Тому батькам і педагогам потрібно підбирати літературу, що містила б зразки моральних і сильних людських характерів, які, як правило, захоплюють

дітей. Ще І. Франко висловлював бажання, щоб діти заради здорового і морального розвитку “якнайдовше витали фантазією” у “світі простих характерів” [414, 221].

До *другої групи* методів, які виділяли українські педагоги у вихованні характеру, належать: приучування, створення виховних ситуацій, вправа, доручення.

**Метод приучування** найбільш актуальний у дошкільному та молодшому шкільному віці. Г. Ващенко пропонує з раннього віку привчати дітей до молитви, правил поведінки у товаристві, шанобливого ставлення до старших та ін.

На Першому Українському Педагогічному Конгресі С. Балей у вихованні характеру відстоював **метод створення педагогічних ситуацій**. Він пропонував кожну з прикмет характеру виховувати певною “виховною ситуацією”. У цьому процесі виховання вчений, на наш погляд, виділяв три етапи: визначення тих рис характеру, які слід формувати; теоретичне накреслення для кожної риси характеру певної окремо взятої виховної ситуації; реалізація виховної ситуації включно з контролювальною і регулювальною функціями вихователя. Абсолютна роль при цьому відводилася школі, що має подбати про “переведення виховника крізь усі ті ситуації, які провокують відносні чинності та щоб упорядкувати їх хід”. Однак С. Балей визнавав, що школа “не може зреалізувати в своїй області всіх ситуацій, у яких може ученик управлятися в чинностях питомих для даної прикмети” [14, 430].

Ставити дитину в таку ситуацію, щоб вона з власної волі могла побороти спокусу пропонував П. Біланюк. При цьому не можна допустити, що спокуса була сильнішою від постанов дитини [397, 35].

До методу створення педагогічних ситуацій належить і розроблений А. Макаренком **метод вибуху**. Зауважимо, що цей метод, як зазначають сучасні дослідники історії педагогіки, справив великий вплив на практику роботи радянської школи [152, 473]. Однак А. Макаренко радив використовувати його лише для перевиховання характеру. Він стверджував, що “перековування” характеру не повинно відбуватися еволюційно, протягом тривалого часу, оскільки “...виправляти характер значно краще методом, якщо хочете, вибуху” [245, 180]. Під

цим він розумів різкий одномоментний вплив на свідомість людини, який мав би для неї характер катастрофи, потрясіння, що перевертає усі прагнення, усі погляди і цінності. Зауважимо, ще І. Кант стверджував, що утвердження характеру подібне до певного відродження, урочистої обітниці самому собі, які роблять незабутнім цей момент. “Виховання, приклади та настанови можуть викликати цю твердість і наполегливість в принципах (характер. – М. Г.) взагалі не *поступово*, а раптово, ніби шляхом вибуху...” [160, 544], – писав філософ.

Метод вибуху, за А. Макаренком, приводиться у дію через “педагогіку паралельної дії” і включає лише один прийом – винесення вчинку людини на розгляд колективу. Форми методу вибуху різні: осуд, бойкот, гнів, відразу колективу до особистості. Високо оцінюючи педагогічну могутність і доцільність методу вибуху як одного з найбільш вдалих, А. Макаренко пропонував використовувати його для перевиховання осіб, передусім з “індивідуалістичним характером”, які ігнорують й зневажають інтереси інших людей. Він також відзначав, так би мовити, бівекторність цього методу – вибух “підриває” не лише характер особистості – об’єкта впливу, а й своєю детонацією зачіпає характер багатьох членів колективу. В. Сухомлинський, оцінюючи метод вибуху, вважав, що він придатний до застосування у виняткових обставинах, а в звичайній школі є неприпустимим [375, 16].

Роль *методу вправи* ученими-педагогами оцінювалася найбільш позитивно, адже ні словесні методи, ні приклад не сформує певних рис, якостей характеру і відповідної їм поведінки без закріплення за допомогою тренажу. “В постійному вправлянні добрих звичок, – писав Д. Сас, – елементарна школа може виховувати волю і характер” [339, 2]. С. Сірополко вважав: освіта має подбати, щоб юнацтво придбало вправу духу і волі [425, 20]. Цитуючи М. Монтеня, С. Русова твердила, що формувати розум і характер можна лише вправами [423, 142]. Радянські ж педагоги зазначали, що метод вправи особливо необхідний у вихованні такої риси характеру як уміння підпорядковуватися і наказувати. Тобто вправлятися треба у формулюванні розпоряджень однією людиною та їх виконанні іншою, з подальшою зміною ролей.

Вправа містить мету, завдання, комплекс труднощів і перешкод, а тому потребує напруження інтелектуальних та емоційно-вольових якостей, завдяки чому й забезпечує розвиток характеру.

*Доручення* чи *завдання* як метод виховання характеру також має своєю метою вправління вихованця у позитивних діях і вчинках. П. Чамата високо оцінював як навчальне, особливо творче, так і трудове, індивідуальне та колективне завдання. “Особливо позитивно, – писав він, – на формуванні характеру підлітків позначається колективне виконання громадських завдань, при якому відкриваються можливості для прояву самостійності, ініціативи, організаційних здібностей, соціалістичного змагання, взаємодопомоги в роботі. Об’єднуючи дітей на виконання подібних завдань, ми створюємо умови не лише для виявлення моральних та характерологічних якостей, а й сприяємо їх дальшому формуванню” [441, 29].

Методи приучування, створення педагогічних ситуацій, вправи, доручення зорієнтовані на формування звички. Особливої уваги формуванню звички як шляху коригування характеру надавав К. Ушинський. “Тільки звичка відкриває вихователю можливість вносити ті, чи інші свої принципи в самий характер вихованця, в його нервову систему, в його природу” [401, 250 – 251]. Звичка, відзначав К. Ушинський, вкорінюється повторенням якої-небудь дії доти, доки в нервовій системі не встановиться нахил до цієї дії. Він радить на початковому етапі формування звички інтервал повторюваності цих дій зробити частішим, але не настільки частим, щоб це призвело до перенавантаження нервової системи. З огляду на останнє, слід також час від часу робити перерви у процесі формування звички. Важливим є те, що звички, сформовані цілеспрямованими виховними діями у молодшій школі, повинні обов’язково враховуватися в старших класах задля наступності і послідовності у формуванні характеру. Коли ж учитель старших класів залишить без уваги звички, виплекані у початковій школі, або взагалі береться викорінювати їх протилежними звичками, то цим “тільки розхитуються, а не створюються характери” [401, 253].

До *третьої групи* методів належать: вимога, заохочення, покарання, довіра.

Метою **вимоги** є стимулювання активності або гальмування дій вихованця. П. Чамата вважав, що особливе значення для формування характеру учня має вміння вчителя ставити перед ним певні вимоги і домагатися їх здійснення [441, 24 – 25]. Як зауважував А. Макаренко, вимога має бути твердою, конкретною і посилюючою для вихованця, але обов'язково диктаторською. Водночас він зазначав, що не можна ставити грубих, нелогічних, смішних вимог, не пов'язаних з вимогами колективу [247, 150].

Педагоги особливо наголошували на єдності вимог батька і матері щодо дитини. На її значення для формування характеру дітей вказували І. Сливко [354, 15], Н. Медведєва [258, 34]. В. Сухомлинський зазначав, що батьківські вимоги повинні бути спрямовані не на заборони, а переважно на спонукання дітей до активної діяльності. Батькам необхідно свідомо уникати слова “не можна”, формулювати вимогу так, щоб вона починалася словом “треба” [371, 152].

Особливою формою вимоги є **громадська думка** (колективна вимога). А. Макаренко, підкреслюючи вагомість цього методу, писав, що контроль громадської думки народжує у дитині твердість, непохитність загартованої вдачі (характеру) [246, 43]. Схоже міркування висловлював й американський педагог Д. Дьюї, зазначивши, що настанови мають менший вплив на формування характеру, ніж громадське схвалення чи несхвалення вчинків особи [118, 33].

Поряд з вимогою, зокрема радянські педагоги пропонували використовувати **примус**. “Не можна, – стверджував О. Кондратюк, – заперечувати позитивного значення методу примусу для виховання дисциплінованості у дітей” [186, 21]. Він радив вживати його у тих випадках, коли метод переконання вичерпав себе. В. Селіванов наголошував, що комуністичне виховання здійснюється в боротьбі нового зі старим у свідомості людей, й ця боротьба ведеться не лише засобами переконання, але й примусу [342, 181].

Слід зауважити, що подібне позитивне ставлення до примусу як методу виховання вольових якостей характеру

демонстрували і деякі педагоги української діаспори. Так, В. Мацьків писав: “Кожне завдання, яке дається дитині, вона мусить виконати. Поблажливість ніяк не сприяє вихованню сили волі. Дитина хоч зразу поневоли привикає до сповнювання своїх обов'язків” [256, 36]. Отже, примусити дитину до виконання певних завдань вважалося необхідним з огляду на потребу сформувати у неї уміння керувати собою.

Однак, якщо відстоювання методу примусу в радянській педагогіці детерміновано суспільними обставинами і авторитарним спрямуванням системи едукації, то у В. Мацьківа воно пояснюється впливом консервативних педагогічних поглядів на виховання людини і її характеру.

Із прийомів методу примусу повністю виключалося залякування як вкрай деструктивний чинник становлення характеру. “Страшеннєм”, – писав П. Будз, – маловажити не вільно, бо воно “ділає відемно на розвій характеру” [33, ч. 12, 6]. Радянський учений І. Сливко зазначав, що страх іноді може мобілізувати людину на боротьбу, але тривале виховання в умовах страху сприяє виробленню у дітей негативних якостей [354, 15].

Серед методів стимуляції виховання характеру значні дискусії, часто протилежні погляди викликали **методи заохочення і покарання**. Особливу увагу їм приділяли радянські педагоги. “Правильна система заохочень і покарань, – писав С. Збандуто, – коли учні не відчувають ні марності своїх зусиль, ні безкарності негативних вчинків, має велике значення для виховання волі і характеру учнів” [149, 321]. Є. Єресь та У. Силенко також наголошували, що на виховання характеру великий вплив мають заохочення і покарання [138, 28]. Таке виняткове ставлення до цих методів зумовлено традиційним для радянської виховної практики превалюванням механізмів підкріплення. Як зауважує І. Бех, виховний вплив будувався за стимул-реактивною схемою, коли виробляється умовний зв'язок між зовнішнім впливом (різними видами заохочення і покарання) і потрібним способом поведінки [20, 41].

Як вважає О. Кондратюк, система заохочення за зразкову працю, добре навчання “...залишає незгладимий слід у мереживі рисочок характеру дитини, який формує школа, сім'я і

радянська громадськість” [185, 30]. Нагорода, на його думку, виступає якнайкращим стимулом для активізації зусиль учня на переборення труднощів, напруження волі, досягнення поставленої мети і, зрештою, розвитку характеру.

Найбільш неоднозначну оцінку в українській педагогіці отримав метод покарання. Педагоги зазвичай засуджували фізичну кару з огляду на її негативний вплив на характер. В. Луців наголошував, що фізична кара ламає характер дитини і робить її або ще більше впертою, або безвольною [294, 16].

Проте певні види покарань допускалися. А. Макаренко, який використовував у своїй роботі з колоністами і комунарками різні методи покарання, у тому числі й арешт, писав: “Розумна система кари, покарань не тільки законна, але й необхідна – вона допомагає оформитися міцному людському характерові, виховує почуття відповідальності, виховує волю, людську гідність, вміння опиратися спокусі та переборювати її” [246, 44]. У статті “Виховання характеру в школі” [239] він продовжує цю думку, наголошуючи, що будь-які покарання мають бути зважені, продумані, відповідати провині дитини і не бути фізичними. Покарання повинно стати не спокутуванням провини, а поштовхом до зміни свого характеру і звичок.

За умов тоталітарного суспільства і авторитарної педагогіки тлумачення покарання як дієвого виховного методу (засобу) надавали йому першорядної ваги серед методичного арсеналу практичної педагогіки. У таких обставинах цілком закономірним було твердження, що покарання як “...міра захисту від посягань окремої особи на інтереси колективу є актом не тільки справедливим, а й необхідним” [187, 78].

Серед педагогів національно-демократичного спрямування щодо покарання побутували два погляди:

а) застосовувати покарання слід лише у виняткових обставинах, як це радив, говорячи про виправлення “нешасних характерів” (важковиховуваних дітей), ще Я.А. Коменський [183, 353]. Так, І. Кухта вважав доцільним використовувати кару як метод виховання, але в обмежених випадках, без “перебільшення в її напрямі”. Надмірна суворість і використання покарання дуже шкідливі для розвитку характеру, відзначає він, бо ведуть до безнастанних спротивів дитини, є

шкідливим для суспільної та індивідуальної “сторінки” характеру [210, 178]. Г. Ващенко визнавав, що бувають ситуації, коли покарання не уникнути. Тоді педагогові треба мати на увазі: покарання є антипедагогічним засобом; воно не має носити характер помсти; треба уникати фізичних покарань, бо вони вбивають свідомість людської гідності, виробляють рабські настрої; покарання має відповідати вчинкові вихованця; караючи, слід дбати про те, щоб якнайменше принизити гідність вихованця [41, 381 – 382].

За В. Сухомлинським, покарання калічать людську душу, принижують і нівелюють гідність вихованця, ламають волю, перетворюють його на пасивну, безпринципову людину, яка здатна лише коритися, без будь-якої критики сприймати ідеї, “...пробуджуючи в ній найтемніші, найпідліші риси, боягузство, людиноненависництво і лицемірство” [372, 424]. Він виступав проти крику, глуму над дитиною, образливих слів на її адресу, проти негативних оцінок як засобу кари. В окремих випадках педагог допускав використання методу покарання, однак лише для перевиховання характеру людини. Кара перевиховує тоді, вважав він, коли у чомусь переконує, примушує замислитися над власною поведінкою, а не просто звільняє вихованця від мук власного сумління.

б) застосування покарань у будь-якій формі відкидалося як чинник людинозневаги і негативний щодо її характеру. І. Коссак у 1903 р. наголошував, що слід усунути примус і кари, заклади (заборони) [195, 227]. Окремі вчені вважали доцільнішим дозволити дитині відчувати негативність наслідків її вчинку (якщо вони не шкодять її здоров'ю), відчувати докори сумління, ніж карати її. Так, В. Шухевич наполягав, що природні наслідки дій дитини витворюють силу характеру і волі краще, ніж “штучні кари” [452, 346]. Виховання, що будується на нагородах і покараннях, зазначав Г. Верцін, “забиває характер, придушє здібности, робить чоловіка манекіном, з ества мислячого робить бездушне орудіє, котрим не кермує жодне внутрішнє переконаннє, котрє стає почитателем того – що єго скорше допровадить до цілі” [51, 348]. Страх і кара віднімає у родини дитину, у громади члена здорового і міцного духом й тілом, а дає натомість істоту безвольну, апатичну, писав А. Животко



[140, 74]. На думку С. Русової, у жодному випадку не можна використовувати покарання. Дитина “має бути вихована не під погрозою кари, а на попередженні шкودливих її виступів, вчинків, і на моральному впливові того оточення, серед якого дитина живе” [327, 135 – 136].

Важливу роль у вихованні характеру педагога надавали **методові довіри**. Ще К. Кахникевич зазначав, що “...без довіри не дасться подумати яка небудь поправа характеру” [166, 117]. В. Сухомлинський вважав, що до дитячих “проступків” слід ставитися з розумінням, пробачати їх, демонструвати вихованцям свою довіру. Це зачепить найбільш чуттєві куточки дитячого самолюбства, народить в дитячій душі вольову активність, спрямовану на те, щоб виправити помилку [366, 42]. Довіра надихає вихованця, активізує його самостійну діяльність. Натомість недовіра немовби паралізує душу дитини, не залишає в ній місця для самостійних рішень, напруження вольових сил для подолання труднощів [378, 450].

Метод довіри апелює до амбіцій учнів. Вихованці, особливо підлітки та юнаки, прагнуть утвердити своє “Я” в навколишньому середовищі, виявляючи певні амбіції. Використовуючи їхнє самолюбство, можна скерувати їх на правильний шлях [123, 197 і 210], спонукаючи до позитивних вчинків, праці над собою. На амбітності учнів ґрунтується і **метод “виховних заліжок”**. Заліжки – це заклади (закластися – заложитися). Оскільки, діти часто “заложуються”, то це треба використовувати з виховною метою. Д. Сокульський вважав, що “...виховні заліжки помагають у боротьбі з хибами характеру” [359, 28]. Вихователь може “заложитися” з дитиною у тому, що вона зробить – незробить ту чи іншу справу. Прагнення перемогти у “заліжці” стимулює дитину до самовиховних зусиль.

Підсумовуючи, зазначимо, що педагоги Західної України другої половини XIX – початку XX ст. значно більшої ваги надавали методам виховання, розробленим Й.Ф. Гербартом (що помітно з творів М. Барановського та Г. Врецьони). Натомість учені Наддніпрянщини наголошували на необхідності тих методів, які сприяли б активній діяльності вихованців (передусім методу вправи). У радянській же педагогіці, хоч й

критикувалася гербартіанська методика, проте підбір методів залишався той самий. Перевага надавалася тим з них, які забезпечували якомога більшу ефективність впливу вихователя на дитину.

### **3.4. Самовиховання як головний шлях формування характеру**

Самостійна діяльність як базовий принцип розвитку особистості, становлення її характеру та життєвої спроможності, передбачає передовсім головну роль підростаючої людини у своєму творенні. Праця людини над собою ґрунтується на природній потребі до самовдосконалення. Відповідно до висновків американського психолога А. Маслоу, найвищою в ієрархії людських потреб є потреба у самоактуалізації – прояві власних можливостей у створенні духовних та матеріальних цінностей, культурному самовдосконаленні. В основі прагнення до саморозвитку лежить суперечність між тим, ким людина є і ким хоче бути.

Зауважимо, що українські педагоги, досліджуючи процес самостійної праці людини над власним характером найчастіше вживали термін “самовиховання”. “Коли ж людина працює над собою з метою...виховати в себе сильну волю, твердий характер, звички культурної поведінки або перебороти якісь негативні якості..., то таку її роботу над собою називають самовихованням” [440, 44], – писав П. Чамата. За аналогією до трактування поняття “виховання”, яке часто розумілося як цілеспрямований процес формування власне характеру, поняття “самовиховання” іноді визначають як процес розвитку людиною свого характеру. Так, С. Конрад зауважував, що мета самоосвіти – інтелігентна, а самовиховання – характерна людина [190, 7]. О. Кондратюк під самовихованням розуміє самостійні дії дітей, спрямовані на засвоєння ними кращих норм поведінки, на вироблення рис характеру, які б відповідали їх власному уявленню про ідеал [186, 44].

Самовиховання характеру багатьма українськими педагогами різного часу і поглядів вважалося першочерговою

метою, завданням кожної молоді людини. Галичанин Ю. Претич стверджував, що Батьківщина від “молодших” вимагає, щоб вони “шляхом самовиховання вирости на **характерних, енергійних, підприємливих, свідомих і мудрих працівників-громадян**” [312, 2]. Радянський учений Ю. Самарін також зауважував, що систематичне самовиховання характеру – одне з найважливіших завдань, що стоять перед радянською молоддю [338, 54].

Аналізуючи погляди українських педагогів-характерологів на процес виховання людиною свого характеру, можемо виділити низку основних взаємозв’язаних проблемних концентрів, на яких вони особливо зосереджували увагу: 1) організація самовиховання характеру як стратегічний напрям виховання; 2) врахування вікових особливостей дитини і властивих їй можливостей самотворення характеру; 3) розробка шляхів, засобів і методів самовиховання характеру.

Праця над творенням людиною свого характеру може мати дві форми (за Г. Ващенком): а) продумане планове формування, коригування певних рис характеру, “...коли людина наперед ставить завдання виховати у себе певні риси вдачі” [41, 164]; б) спорадичне самовиховання, яке обумовлюється різними життєвими обставинами, зазвичай неочікуваними, що змушують людину “...попрацювати над собою, переборювати в собі бодай без системи і плану свої негативні риси, що утруднюють наше життя і спричинюють нам невдачі й зайві неприємности” [41, 166]. Продуктивнішою Г. Ващенко вважав першу форму самовиховання.

Епізодичні зусилля недостатні для ефективного самотворення характеру, а тому необхідне уміле педагогічне керівництво, тобто організація самовиховання дітей. Слід наголосити, що самі терміни “організація” та “керівництво”, особливо в умовах авторитарної педагогіки, асоціювалися з енергійною, вимогливою, контролювальною діяльністю педагога щодо учнів. На практиці це призводило до нівеляції самовиховних можливостей вихованців і нігілізації ідеї самовиховання. Демократична педагогічна думка має на увазі передусім створення умов для самовиховання характеру, а саме – формування відповідної мотивації і бажання формувати свій

характер. Ще наприкінці XIX ст. Є. Волянський зазначав, що у вихованні характеру праця родичів і учителів лише тоді приносить користь, коли “побудить” підростаючу молодь до праці над внутрішнім удосконаленням, творенням характеру [137, 59]. Власне, цьому повинен слугувати увесь методичний арсенал виховання особистості.

Формування мотиваційно-спонукального чинника самотворення характеру, відповідно до поглядів українських педагогів, повинно полягати у:

а) популяризації серед вихованців ідеї самовиховання характеру та плеканні уявлень про шляхетність праці над собою. “Панування над собою треба зясувати молоді не як переслідування й обмеження, але навпаки, як поконування себе, як вищий прояв життя, як першу рису дозрілості. Хто хоче бути правдивою людиною, повинен показати свою змужнілість передовсім пануванням над собою” [123, 229], – писав Ю. Дзерович. Він наголошував, що вироблення у собі сильного характеру, опанування пристрастей і поганих схильностей є для дитини чинним патріотизмом. В. Сухомлинський наполягав на потребі закликати вихованців боротися з собою, володарювати духом і волею над слабкостями свого тіла, адже: “Кожна твоя перемога над власним безвіллям – це вже твоя сила духу” [386, 316]. Таким чином, у свідомості вихованців з’являється позитивне сприйняття самовиховання як вияву мужності, найвищої гідності людини.

б) формуванні впевненості в можливостях самовиховання характеру. В. Сухомлинський наполягав на потребі привести вихованців до переконання, що завдяки регулярним вправам у них, зокрема, формується характер, гартується сила волі [379, 141].

в) допомогти зрозуміти психологічну природу характеру. Ю. Самарін зауважував, що змінити свій характер, удосконалити його може будь-яка людина, якщо вона знатиме, що таке характер, як він формується, що впливає на його формування [338, 6]. Юнаки і дівчата повинні знати свій духовний світ, виховувати свою волю і характер, зазначав В. Сухомлинський [379, 236]. З цією метою у Павлівській СШ для учнів 14 – 17 років

у позаурочний час було організовано читання циклу лекцій з психології, у тому числі з проблематики волі та характеру.

г) підібрати позитивні зразки характерних особистостей. Необхідно подбати, щоб стимулом для вихованців були справді героїчні постаті з сильними характерами, котрі принесли добро суспільству. Розповідаючи про мужніх, цілеспрямованих, наполегливих людей, наголошував В. Сухомлинський, слід пробуджувати у вихованців питання до себе: “Чи намагався ти випробувати свою волю, загартувати характер в якій-небудь справі, потрібній людям?” [379, 121].

Галицькі педагоги найвищим надихаючим ідеалом вважали постать Ісуса Христа. “Тому, коли вибираєш собі, дорогий Друже, за взір когось із замітних людей, когось, хто найбільше Тобі подобається чи то своїм характером чи ділами, то не спускай із своїх очей того найправильнішого взору, що ним є Христос-Бог...” [190, 178], – писав С. Конрад, звертаючись до пересічного юнака. Схожу думку висловлювали Ю. Дзерович [123, 240; 301, 197] та П. Ісаїв [157, 21].

Однак, організовуючи роботу виховання над своїм характером, **треба враховувати його вікові особливості**. Незважаючи на те, що у більшості дітей у підлітковому віці з’являється бажання розвивати певні властивості свого характеру, готувати їх до планомірного самовиховання слід значно раніше. Як наголошував Ю. Дзерович, педагогічна праця в напрямі самовиховання мусить початися вже у домі родичів над малою дитиною [123, 236]. Виховання, на думку П. Біланюка, в дошкільному віці повинно закласти звички, на основі яких дитина і будуватиме свій характер згодом [25, 6]. Якщо у період першого дитинства (2 – 4 роки) потрібно призвичаїти дитину до двох речей – послуху і порядку, то в другому дитинстві (5 – 8 років) “пора й саму дитину втягати до спів праці над її вихованням” [397, 31].

Подібну позицію займав і В. Сухомлинський. Погоджуючись із думкою Л. Толстого, що від народження до п’ятирічного віку дитина бере з навколишнього світу набагато більше для свого розуму, почуттів волі, характеру, ніж від п’ятирічного віку до кінця свого життя, усе ж стверджував, що у “дошкільному й молодшому шкільному віці формується

характер...” [383, 15]. Вчений наголошував, що починати вчити дитину самоорганізації, уміння “примусити себе” треба в дитинстві і ранньому отрочстві, від 7 до 10-11 років [372, 232].

На основі поглядів В. Сухомлинського, можна виділити ряд педагогічно-методичних підходів підготовки дитини у молодшому шкільному віці до самовиховання характеру: 1) захоплювати духовно-емоційну сферу дитини і пробуджувати в неї глибоко особисте ставлення до сили свого духу. “Зовсім недопустимо, – писав учений, – вселяти у свідомість першокласників думку: ми ще маленькі, нам і те не під силу, і те важко. Дитині не хочеться думати й почувати, що вона маленька і потребує вашого постійного захисту від усіляких бід і небезпек, – держіть в голові, а в дитячій свідомості і серці утверджуйте думку: я повинен бути сильним і мужнім, не мене нехай захищають, а я повинен захищати; у світі багато істот, набагато слабших від мене, я повинен бути їх захисником” [386, 250]; 2) дати дитині можливість перемогти і відчутти здивування своїми силами. Нехай маленька людина якомога більше разів здивується, зробивши те, що здавалося їй недосяжним, здивується силою власного духу. У цьому подиві, вважає В. Сухомлинський, корінь презирства до легкодухості й безвілля, адже лише той, хто дивується силою власного духу, здатний соромитися свого безвілля, не хоче проявити слабкості; 3) вихованець у молодшому шкільному віці (як і в підлітковому та юнацькому) повинен зазнати “багатства людських відносин”, бо лише воно “... може забезпечити повноцінний розвиток психіки дитини, її розуму, мислення, волі, почуттів, характеру” [379, 13].

Особливістю підліткового віку є поява прагнень до удосконалення своїх характерологічних властивостей. П. Чамата зауважував, що у підлітковому віці не лише зміцнюються старі, а й виникають нові позитивні риси характеру, а саме прагнення до героїчного, до пізнання внутрішнього світу інших людей і свого власного, до саморегулювання і самовдосконалення [441, 31]. Бажаючи утвердити себе, підліток, як зауважував В. Сухомлинський, інколи вдається до смішних, з погляду дорослої людини, спроб випробувати свою волю. Треба бути

поблажливим до цих намагань, скеровуючи до більш раціональних шляхів самовиховання характеру.

Особливо гостро переживає підліток постійне нагадування рідними чи вихователями про недоліки в його характері, які він певною мірою усвідомлює і навіть прагне боротися з ними [368, 248]. Це сприймається ним як неповага до особистості, завдає підліткові великого горя, доводячи його до відчаю. Він стає грубим, діє всупереч існуючим нормам і правилам, перестає працювати над собою. “Проявляючи певну терпимість до цих рис його особистості, – писав В. Сухомлинський, – ми добиваємося того, що підліток сам мобілізує свої духовні сили на усунення негативних рис свого характеру” [374, 323]. Справжня майстерність виховання підлітка – дати йому подумати, як виховувати себе, як стати кращим, як боротися за себе, переборювати труднощі, переживаючи радість перемоги [378, 326]. Не треба нічим стримувати бурхливу емоційну реакцію підлітка на негативне явище життя, адже саме у ці моменти вихователі мають справу з формуванням характеру, його виявленням [378, 323].

Особливу увагу вчені-педагоги приділяли формуванню характеру в юнацькому віці. П. Юркевич зауважував, що характер і тверда воля можливі тільки тоді, коли внутрішній світ юнацької душі зміцніє і організується так само визначено й міцно, як у період до юності зміцніли форми його тіла [458, 46]. Юнаки і дівчата мають уже ряд стійких типових й індивідуальних рис характеру, які виразно виступають у їх діяльності, ставленні до зовнішнього світу, інших людей і самих себе. Для цього віку характерні високі поривання і прагнення, сміливі задуми, оптимізм. “В огні, що оживляє юність, – писав К. Ушинський, – гартується характер людини” [400, IV, 298]. На думку Г. Ващенко, властиві юнацькому вікові прагнення до високого, здатність до самопожертви, свідомо орієнтація на майбутнє, цікавість до світоглядних питань, здібність до ідеального кохання – сприяють формуванню позитивних рис волі і характеру [41, 32].

У старшому шкільному віці, зауважував П. Чамата, риси характеру під впливом зростаючих вимог школи, родини, різних організацій зазнають дальшого розвитку. У цьому процесі

важливу роль відіграє підвищення вимогливості юнаків і дівчат до себе, яка стимулює самовиховання, що у цьому віці стає змістовнішим, планомірнішим і цілеспрямованішим [441, 33]. Г. Ващенко наголошував, що юнак 17 – 18 років “мусить виявляти значну самостійність... в праці над виробленням волі й характеру” [49, 349]. Зважаючи на особливості цього віку, В. Сухомлинський зазначав, що виховне завдання школи стосовно юнаків і дівчат істотно змінюється: їх треба залучати до процесу самовиховання значно більшою мірою, ніж підлітків [374, 365].

Аналіз поглядів українських педагогів на процес самовиховання характеру дає нам можливість виділити у ньому три процесуально взаємозв'язаних структурних компоненти: самопізнання, самопрограмування, самовдосконалення. Зокрема М. Грушкевич писав, що самовиховна праця має такі етапи: 1) пізнання безоглядної правди й вироблення на її основі засад, принципів, ідеалів; 2) безстороннє пізнання свого внутрішнього “Я”, усвідомлення своїх хиб, налогів і водночас усіх добрих прикмет і чеснот свого характеру; 3) самоудосконалення відповідно до вироблених засад [114, 5].

Самовиховання характеру неможливе без *самопізнання* свого характеру. Щоб взятися до “направи” свого характеру, зазначала О. Кисілевська, “треба в першу чергу спостерегти те, що нам дійсно чогось в нашому вихованні бракує” [173, 153]. “Хто хоче досконалити свою душу, – стверджував М. Грушкевич, – цей безумовно мусить пізнати її наскрізь. Він мусить вглянути в її темряву й видобути на денне світло всі свої додатні й відємні ціхи характеру” [112, 5]. Отже, головну мету самопізнання педагоги вбачали в об'єктивному виявленні позитивних і негативних властивостей і рис свого характеру.

Окремі учені особливого значення надавали виявленню недоліків характеру. Так, К. Ярош єдиним ворогом виховної справи вважав ту чи іншу властивість особистості, котра заважає вихованцеві підніматися “на гору удосконалення” [469, 113]. На думку М. Грушкевича, в душі кожної людини є якась пристрасть, “головний блуд”, що є вихідною точкою всіх інших хиб його характеру. Отже, першим завданням самопізнання буде відшукати цей “головний блуд” [112, 6]. Це може бути



самолюбство, гордість, лінощі, гнівливість, неправдомовство. Про потребу знайти свою головну хибу говорив і Ю. Дзерович. Він, як і М. Грушкевич, зауважував, що всі інші недоліки є в ближчому або дальшому зв'язку з головною хибою, і лише коли дитина “вилікується з головної хиби, інші самі завмирають, і при невеликому зусиллі волі цілком зникають” [123, 227].

Українські педагоги пропонували два основні методи пізнання свого характеру.

По-перше, *зіставлення і порівняння себе з навколишнім середовищем, його ідеалами*. “Людське середовище, – писав П. Біланюк, – є для людини зеркалом, в якому пізнає себе саму, свої індивідуальні здібності і свою вартість” [25, 10]. Механізм дії цього методу, на наш погляд, має три варіанти: 1) людське середовище імперативно пропонує свої норми та правила поведінки, порівнюючи які зі своєю поведінкою й спрямуванням, людина пізнає себе як істоту соціальну чи асоціальну; 2) у людському оточенні особа (особливо дитина, підліток, юнак) знаходить собі певний зразок – людину (або групу осіб), що стає для неї ідеалом особистості, характеру, і, зіставляючи себе з нею, пізнає власне “Я”; 3) соціум часто пропонує людині певні ірреальні зразки для наслідування – ідеали постатей літературного (вигаданого) або історичного (часто прикрашеного) походження, порівняння з якими, знову ж таки, продукує самопізнавальну активність.

Окремо можемо виділити такий засіб самопізнання, пропонований деякими вченими-педагогами, як сповідь. “Памятаючи про те, що докладне пізнання самого себе це підстава для слушної оцінки себе, треба заохочувати вихованців до старанного і щоденного обрахунку совісти...” [123, 204], – наголошував Ю. Дзерович. Слід зауважити, що у сутності сповіді теж міститься механізм порівняння. Найвищим зразком, ідеалом тут є постать Ісуса Христа та репрезентовані ним християнські моральні цінності, зіставлення з якими дає можливість вивчати свої слабкі сторони.

Однак зіставлення з ідеалом сприяє не лише самопізнанню, а й спонукає до праці над собою. “Критицизм супроти себе дає у висліді змагання сформувати свою особовість, та виробити собі характер” [204, 60], – стверджував

П. Кривоносок. Тому педагоги закликали плекати в собі ідеал характерної людини, шукати його в інших [145, 3].

По-друге, *самотестування* – постановка самому собі запитань, що стосуються світогляду та психічних властивостей власної особистості і характеру. Хто хоче не лише пізнати себе досконало, зауважував М. Грушкевич, а й “різьбити свій характер” мусить шукати відповідь на такі питання: яка ціль мого життя? Якими засобами змагаю до цілі? Які особливі прикмети “ціхують мій характер”? Як примножити чесноти та зменшити хиби характеру? Котрим із моїх засад я вірний, а яким зраджував і які причини цього? [112, 5]. У радянській педагогіці подібні, але більш розгорнуті тестові програми пропонували Д. Грішин і Я. Колдунов [108], М. Макляк і З. Голева [250] та ін. У сучасній українській педагогічній думці тестову систему самопізнання пропонують використовувати Е. Помиткін [311], В. Семиченко та В. Заслуженюк [344] тощо.

До процесу самопізнання характеру українські педагоги загалом ставили низку вимог: а) намагатися об’єктивно оцінювати властивості свого характеру; б) вивчати себе систематично, бажано щоденно; в) вивчати себе цілісно: свої звички, будь-які прояви поведінки, навіть дрібні вчинки.

Паралельно зі самопізнанням триває своєрідний етап *самопрограмування* – суб’єкт розробляє цілі своєї праці над собою (відповідно до моральних цінностей, соціальних вимог, власних устремлінь і результатів самопізнання), формує певну програму дій, дотримуючись якої, гартуватиме волю і характер. Загалом у програмах, вироблених українськими педагогами для самовиховання характеру, можна виділити два рівні: 1) життєві принципи, максими, цілі, ідеали, що є найвищим орієнтиром діяльності особистості; 2) більш конкретна регламентація свого щоденного життя, вчинків і навіть думок.

Прикладом програми першого рівня можуть слугувати засадничі норми життєдіяльності, запропоновані М. Грушкевичем, Ю. Дзеровичем. Наприклад, Ю. Дзерович наголошував, що треба “засвоїти собі деякі загальні постанови та завжди згідно з ними діяти” [123, 237]. Тобто людина має виробити у собі певні правила регульовального, скеровуючого характеру, які з часом перетворюються у фіксовані психічні

установки. На думку М. Грушкевича, тільки на основі християнської віри найлегше виробити собі правильні життєві принципи [110, 5].

Пропонована ним самовиховна програма життєдіяльності людини містить перелік завдань, цілей і обов'язків, які відповідають загальнолюдським, національним, громадянським, родинним та особистим цінностям, що складає п'ять блоків: 1) “супроти Бога” (бути вірним Богові і Його законам, бути оборонцем і апостолом Христової віри); 2) “супроти Батьківщини” (пізнати минуле і сучасне України, цінувати і зберігати все українське, шанувати всюди рідну мову, причинитися до економічного зростання українського народу та ін.); 3) “супроти ближніх” (допомагати ближнім, бути чесним, привітним, справедливим і безстороннім, говорити правду і т.д.); 4) “у праці” (обов'язки виконувати сумлінно, пильно і точно, бути витривалим у праці, цінувати і не марнувати час тощо); 5) “супроти себе самого” (бути ощадним і стриманим, дбати про своє здоров'я, панувати над собою, “різьбити” свій характер і боротися зі своїми пристрастями, залишатися вірним своїм засадам та ін.) [110, 6 – 7].

Яскравим прикладом програми самовиховання може слугувати і своєрідний моральний кодекс “Як збудувати сильну волю”, що знаходився біля входу до Інституту ім. П. Могили, створеного у 1916 році в м. Саскатуні (Канада): 1. Засмійся, навіть як хочеться сумувати; 2. Скажи тепле слово, хоч хочеться дуже вколоти; 3. Зроби щодня хоч одно маленьке добре діло замість того, щоб легенько спочивати; 4. Подумай добру думку, хоч би і хотілося нічого не думати; 5. Шукай за красою навіть в поганих річах; 6. Знайди щось інтересного навіть в неприємнім ділі; 7. Коли говориш про когось, то говори лиш добре, навіть хоч би він тобі і що прикрого зробив; 8. Відмов собі хоч одну маленьку річ щодня; 9. Люби свого брата по Христі, хоч би він і образив тебе; 10. Будь терпеливий; 11. Будь веселий, хоч треба і велике горе пережити; 12. Дякуй Богу денно за все [456, 352].

Зауважимо, що до другого рівня програми самовиховання характеру належать і чітко сформульовані завдання перевиховання окремих властивостей свого характеру, які постали в результаті самопізнавальної діяльності, а також норми

режиму дня. Програму удосконалення власного характеру, незважаючи на рівні, розуміли як головну підвалину продуманої праці над собою. Зокрема М. Грушкевич створення системи засад, принципів вважав утворенням основи для всієї самовиховної праці [110, 5].

Крім самопізнання і самопрограмування, починається, за висловом М. Грушкевича, найважливіша, а zarazом і найтяжча частина – *самовдосконалення* характеру. Розглядаючи процес самовдосконалення, українські педагоги-характерологи зупинилися в основному на двох його взаємопов'язаних компонентах: самостимулюванні і самовправлінні.

Погляди педагогів на *самостимуляцію* пройшли певне становлення. Так, в галицькій педагогіці початку ХХ ст. основними методами самостимуляції у процесі самовиховуючої вправи були лише самонаказ і самопереконання. С. Магальяс наголошував: “Треба вміти наказувати собі, треба в собі самому вбити всяке самолюбство, користолюбність, переляк, рабство, невільницький дух...” [237, 7]. О. Кисілевська, говорячи про необхідність позбавитися негативних звичок (“налогів”), пропонує вдаватися для *самопримусу* – змусити себе зусиллям волі за допомогою сумління побороти слабкість. “Треба собі сказати раз на все: не хочу бути невільником не лише своїх пристрастей, а навіть хоч би й приємних навичок” [173, 159]. У П. Біланюка ці методи мають назву “холодної води на гарячу голову”. “Саме в хвили, коли нас опановує гнів, злість чи якийсь інший афект, – пише він, – всю силу холодної розваги, всю силу критики, на яку тільки можемо спромогтися, спрямувати на афекти, які буйною струєю вибухають з гарячих сердець” [24, 117]. Цю методику він доповнював методом *самопереорієнтації*, який назвав “вибивати клин клином”. Суть його полягає у протиставленні одним почуттям, думкам, афектам інші [24, 116], спрямовуючи викиди неконтрольованої енергії у раціональне рчище.

Методи самовимоги та самопримусу, самонавіювання виділяв А. Макаренко. Людина, зауважував він, повинна боротися з собою, щоб подолати свої страх, лінощі, індивідуальні прагнення, що йдуть всупереч колективним

інтересам. Вона повинна “...змусити себе робити ту справу, яку потрібно робити” [244, 211].

Цікаву методику самостимулювання себе до праці над власним характером пропонував В. Сухомлинський. Вихованець, долаючи труднощі в діяльності, повинен бути дещо невдоволеним собою і своєю працею, гніватися на себе. Це, при наявності оптимізму, обов’язково штовхатиме його на подолання більших перешкод, працювати над собою – розвивати свій характер. “Воля людська найяскравіше виявляється у тому, що людина вміє пробудити в собі гнів на себе, злість на саму себе, якщо не хочеться робити те, що треба. З “не хочеться”, якщо воно вийшло переможцем над “треба”, “повинен”, починається нікчемність, безвілля, лінощі. Той, хто не зумів вступити в єдиноборство з “не хочеться”, стає рабом лінощів” [381, 153]. Якщо у вихованця зародилася думка, що він досягнув межі, вичерпав свої можливості, його вольові зусилля слабнуть, розвиток призупиняється. Спорідненим із гнівом на себе елементом стимулювання є уміння не жаліти себе. “У хвилини, коли труднощі здаються тобі непереборними, – вчить В. Сухомлинський, – коли з’являється думка відступити, піти легким шляхом, найбільше бійся пожаліти себе. Жалість до себе – почуття слабовільних, воно може навіть сильного зробити слабосилою істотою” [386, 249].

Зазначимо, що методика самостимулювання з особливою теоретичною чіткістю була розроблена в радянській педагогіці, починаючи з 1950-х рр. У працях П. Чамати, М. Фіцули, російських учених Л. Рувинського та С. Хохлова, О. Ковальова, Ю. Самаріна та багатьох інших називаються такі методи самостимулювання: самосугестія, самопідбадьорення, самопереконавання, самонаказ, аутотренінг, самозобов’язання, самопереключення, самопримус тощо.

Дотримання виробленої і прийнятої програми дій потребує постійного тренування, *самовправляння*. “Треба з поміччю безперервної вправи призвичаїтись до цього: у кожному положенні життя поступати виключно згідно з своїми ідеалами, засадами. Придержуватись засад, коли воно нас нічого не коштує, це не штука, але видержати при них тоді, коли воно для нас не вигідне, це геройство, що гартує характер” [111, 7], –

писав М. Грушкевич. У “Листах до сина” В. Сухомлинського знаходимо таке ж завдання вправи – не відступати від своїх переконань. “Не йди на компроміс із власною совістю, – повчає він, – тільки так можна викувати характер” [376, 588].

На основі праць українських педагогів можна виділити низку засад, на яких повинна будуватися вправа як виразник праці людини над своїм характером: а) обдуманість, раціональність самовиховних дій; б) дотримання формули “від легкого до важчого” у процесі подолання труднощів; в) розпочату справу доводити до кінця, незалежно від ставлення до неї; г) ставитися ретельно до кожної справи, завдання, праці; д) користуватися будь-якою нагодою для тренування свого характеру; е) дотримуватися встановленого собі самим порядку, режиму. Дотримання режиму, зазначав В. Сухомлинський, є першим важливим предметом самовиховання дітей, які задля цього напруженням волі змушуватимуть себе діяти відповідно до норм. “Додержання режиму праці й відпочинку ґрунтується на самовихованні – подоланні труднощів, загартуванні, вправах, що вимагають сили волі” [378, 363]; є) ніколи не “...викручуватися від труднощів, які стрічаємо на дорозі. Засада нашого життя взагалі повинна бути така: якщо жде нас щось неприємного, вимагаючого зусиль духа, то відразу завдаємо собі питання: є нашим обов'язком поладнати цю справу так і так – чи ні? Як є, то робимо це зараз же, без відтягання, без вагання сповнюємо її якнайскорше. Тим досягаємо дві користи: позбуваємося муки довгого вичікування чогось прикрого, а рівночасно сталимо свій характер” [173, 160 – 161];

Учені-педагоги загалом виділяли дві групи вправ, спрямованих на самовдосконалення характеру: *стримування* та *активізація*. Лише М. Грушкевич виділяв “три способи досконалення характеру, скріплення волі”: “Повздержуй себе! Ділай! Витривай!” [111, 11]. Окремі педагоги ще наприкінці ХІХ ст., наголошуючи на потребі морального удосконалення особистості, перевагу надавали самостримуванню як засобу окультурення “гріховної” природи людини. Так, К. Ярош першою умовою зміцнення волі вважав набуття людиною здатності затримувати пориви бажань [469, 99]. Інші вчені, зважаючи на особливості української

ментальності (повільність, пасивність), наголошували на особливій актуальності самоактивізації. В. Янів, зокрема, писав, що удосконалення власних, а загалом і національних якостей вдачі, можна досягнути “активізованням себе і наставлюванням себе на дію”, що має закінчитися результатом, який дає вдовolenня успіху, послаблює комплекс меншовартості, зроджує віру в себе, автоматично ще більше активізуючи нашу особисту діяльність [466, 979].

Зауважимо, що переважна більшість педагогів, досліджуючи самотворення характеру, чи не найважливішою умовою розвитку характерності вважали повсякчасну, щоденну і тривалу працю над собою. “Твердий характер, – писав М. Грушкевич, – вимагає не тільки сильної постанови, але передовсім довгої витривалої **праці...**” [109, 4]. Розвиток характеру вимагає наполегливої боротьби із собою та зовнішнім середовищем, а перемога над останнім здобувається перемогою над собою. “Тому, якщо хочете добути собі сильний характер, мусити протиставитися впливам та opinii довкілля, мусите вміти видержати людські кпини й поступати все так, як вимагають від вас ваші засади, як диктує голос вашої совісти без огляду на похвалу чи догану людей” [113, 4].

### **3.5. Ідеї українських педагогів-характерологів і сучасність**

У сучасний період національно-державного відродження України, реформування вітчизняної системи освіти і виховання першочергової актуальності набирає необхідність творчого використання надбань педагогів минулого, які упродовж XIX – XX ст. заклали підвалини національної освіти, розробляли різні аспекти виховання особистості. Розбудова громадянського суспільства, формування ринкової економіки, кризові явища в духовно-світоглядній сфері народу формують нові соціальні запити, що змушують педагогів повертатися до проблеми виховання характеру. Так, О. Вишневський обґрунтував необхідність виховання характеру з погляду сучасного соціального замовлення, зробив спробу надати сучасній

педагогіці чітке розуміння структури характеру та педагогічний інструментарій його виховання [53 – 56]. Крім того, питанням виховання характеру присвятили свої праці Н. Корчага [194], Д. Леонтьєв і Л. Трубіцина [226], М. Пантюк і Т. Пантюк [288], І. Скляр [349].

Для теоретичної і практичної педагогіки особливого значення набувають ідеї педагогів національно-демократичного спрямування, які формувалися під впливом поступової демократизації суспільного життя, починаючи з другої половини ХІХ ст. і до поширення на українських землях тоталітарного режиму. Причиною цього є *схожість запитів і вимог* українського суспільства до педагогіки тоді і зараз. І у той час воно перебувало, і сьогодні знаходиться на шляху зародження громадянського суспільства та вільного ринку. Це слугує вирішальним чинником *спорідненості* сучасних проблем у галузі виховання особистості з тими, які прагнули розв'язати педагогічні кола національно-демократичної орієнтації. Цінний досвід містить й характерологічна спадщина українських педагогів радянського часу (А. Макаренка, В. Сухомлинського, П. Чамати), яким, незважаючи на існування антигуманного політичного режиму, вдавалося певною мірою обґрунтувати і впроваджувати у життя цілісні педагогічно-гуманістичні концепції формування життєвоактивної особистості.

На нашу думку, за допомогою виховання характерності сучасна педагогіка безпосередньо сприятиме:

1) *розбудові демократії і громадянського суспільства*. Завдяки притаманній самостійності, прагненню до реалізації своєї свободи, характерна людина активно шукає та впроваджує нові способи і організаційні форми громадянської ініціативи. Її боротьба за власні права та права навколишніх є вирішальним чинником утвердження правового суспільства;

2) *економічному розвитку суспільства*, який прямо залежить від таких рис характеру кожної людини, як: активність, підприємливість, ініціативність, наполегливість, працелюбність та ін. Характерна особистість в умовах конкурентної боротьби максимально розкриває свій господарський потенціал, забезпечуючи добробут собі і країні;



3) **утвердженню загальнолюдських моральних вартостей**. При умові прийняття людиною вічних цінностей Добра, перетворення їх у непорушну, імперативну складову змістової частини характеру (що є завданням морального виховання), суспільство отримає особистість, котра не лише знатиме канони доброчесної діяльності, а й керуватиметься ними кожної миті свого свідомого життя. Моральне здоров'я діяльної, характерної людини є передумовою і запорукою морального оздоровлення українського суспільства, яке цього особливо потребує в сучасних умовах;

4) **корекції національного характеру** – зміцнення позитивних і послаблення негативних сторін. Повсякчасно мусимо дбати про розвиток у нашої молоді рис екстравертності, господарської експансивності, дуже потрібних для успіху в державотворчих змаганнях [55, 524]. Важливо подалати егоцентризм та пасивно-споглядальний індивідуалізм, меншовартість, виховувати здатність до тривалої вольової напруги, солідарності, дисципліни, відповідальності та обов'язковості, чого бракує сучасному українцеві. Формування спрямованості характеру на засадах загальнолюдської моралі дозволить поступово усувати з нашої ментальності наслідки комуністичного режиму: атеїзм, зневагу до оточуючих, апатію та байдужість, некерованість сексуальних потягів тощо. Серед сучасної молоді, зазначає М. Кліманська, популярною є позиція “соціального утриманства”. Це може означати, що в майбутньому свою професійну діяльність розпочнуть велика частка пасивних, конформних і безініціативних працівників [175, 75]. Така перспектива підносить важливість виховання характеру як засобу подолання утриманства та формування активної життєвої позиції.

Важливим для української педагогічної науки кінця ХХ – початку ХХІ ст. є окреслений у минулому філософами – педагогами – характерологами засадничий діалектичний принцип **взаємозумовленості свободи людини та виховання характерності**, який слугуватиме методологічною підставою для теорії виховання характеру. Його підґрунтям є аксіоматичне твердження про природовідповідність свободи. Прагнення свободи – вроджений рушій діяльності, що ставить людину в

умови повсякчасного вибору, прийняття рішень і їх здійснення. Як наголошував філософ О. Зибачинський, свобода не є дана як дійсність, – це потенціал [150, 53]. Реалізація потенціалу свободи потребує від людини напруженої боротьби з собою та навколишнім середовищем, що, зрештою, веде до розвитку характеру – спрямованості (відповідно до певних цінностей) та спроможності активного перетворення внутрішнього і зовнішнього світу. Діяльність вільної-характерної людини є внеском у становлення вільного, демократичного суспільства, яке, у свою чергу, є найбільш оптимальним середовищем здійснення свободи особистості та удосконалення її характеру. “Демократія допомагає виховати, виплекати й розгорнути вільну людську особистість і тільки вона створює справжні життєві шанси для більшості людей. Усі інші, недемократичні форми суперечать прагненню людини до самостійності й свободи, деформують її волю і пригнічують гідність” [281, 35]. Тому виховання характерності людини найбільш затребуване саме у вільних суспільствах, особливо на стадії їх становлення, адже воно приводить до максимального розкриття потенціалу особистості і, в кінцевому результаті, розвитку суспільства.

Вагомою для сучасної педагогіки є *ідея характерності* як вищого ступеня розвинутої характеру. Категорія “характерності” дає педагогічній науці змогу синтезувати в єдиний змістовий конструкт виховного ідеалу характеру ті риси, властивості і якості, яких вимагає сьогодення або вимагатиме майбутнє. Таким чином, запровадження даної категорії в науково-педагогічний обіг збагачує цільовий компонент педагогічного процесу, надаючи місткий ідеал цілеспрямованої і життєспроможної особистості.

Особливе практичне значення має *бачення інтегрованої моделі структури характеру*. У вивченні “анатомії” характеру педагогіка може користуватися даними психології. Проте, зазначає О. Вишневський, ці дані часто малоприматні для практичної діяльності, надто специфічні і розпорошені, бо кожна наука працює найперше для себе. Педагогіка потребує дещо “спрошеного”, але компактного бачення структури характеру. Виховник, який хоче впливати на процес його становлення, мусить постійно тримати цю структуру та її

складові у своїй свідомості [53, 162]. Розуміння структури характеру як зосередженості емоційної (центральної) та вольової, інтелектуальної, ціннісноорієнтаційної (периферійної) сфер навколо життєвої мети є доцільним з огляду на такі аспекти. По-перше, ця структура достатньо компактна, що дозволяє педагогові тримати її у полі зору як цілісну систему. По-друге, вона не суперечить психологічному трактуванню сутності характеру, лише універсалізує, спрощує його для потреб педагогіки. По-третє, вона виступає концептуальним орієнтиром у діяльності педагога щодо виховання характеру підростаючого покоління. Адже завдяки такій моделі структури характеру педагог має можливість зосереджувати свою увагу на стрижневій почувально-мотиваційній частині характеру вихованця, формуванні уміння вихованця ставити собі цілі й завдання, визначати їх пріоритетність.

Українська педагогіка минулого пропонує нам цілісну систему організації виховного процесу задля ефективного виховання характеру. Визначальною у ній є ідея *співпраці виховних інституцій* – родини, дошкільних та шкільних закладів, Церкви, молодіжних організацій – з метою розвитку характерологічних якостей школярів. Ця теза особливо актуальна для сьогодення, в умовах різноспрямованого, часто суперечливого впливу виховних інституцій на формування особистості. “Успішне виховання рис характеру, – зауважують С. Максименко та В. Соловієнко, – потребує єдності виховних заходів сім’ї, школи та соціального середовища, громадськості” [251, 250]. Воно вимагає організації усіх сторін життя людини від її народження і до часу її самостійної життєдіяльності. Забезпечити створення такого виховного середовища можна лише за умови координації та взаємодоповнюваності зусиль виховних інститутів.

Актуальною на сьогодні видається вимога українських учених-педагогів до сім’ї щодо створення виховної атмосфери, головним атрибутом якої повинно бути етнопедагогічне середовище родинно-національних традицій. Не втратили своєї цінності й розроблені ними особистісні та професійні вимоги до педагога як ключової постаті у вихованні характеру дітей. Правило К. Ушинського “характер виховується характером” є

визначальним у цьому контексті, оскільки дає чітку вказівку на необхідність самовдосконалення особистісних рис педагога. Висловлена окремими ученими ідея про рівноправність взаємин між педагогом і вихованцем як передумови сприятливого розвитку характерності, доведення негативного впливу на характер авторитарних стосунків є у наш час особливо доречними. Перебудова взаємин між учасниками педагогічного процесу на засадах педагогіки співробітництва, суб'єкт-суб'єктних стосунків – одне з головних завдань сучасної освіти і виховання.

В основі пошуку нових форм, засобів, методів виховання особистості лежить особистісно-гуманістичний підхід. Однак сьогодні “в центр усієї виховної роботи ми повинні не просто ставити особистість, її всебічний розвиток, а індивідуальну своєрідність, оригінальність кожної конкретної особи, її унікальність” [196, 2]. Саме такий підхід визначається самою сутністю характеру особистості. *Індивідуальна природа характеру обумовлює потребу індивідуального підходу* до виховання характеру кожної людини. Цікавими у цьому плані є поради вітчизняних педагогів щодо вивчення існуючих прикмет, задатків, нахилів характеру (характеристики, індивідуальні картки, учительський щоденник та журнал, анкети). Індивідуальний підхід є важливим принципом сучасного виховання, актуальність якого детермінується не лише потребою забезпечення ефективного виховного процесу, а й соціальним значенням індивідуалізації. Як наголошує Г. Сорока, тільки розвиток індивідуальних особливостей дозволяє ставити людину на гідне місце і рухати вперед культуру і суспільне життя [360, 6]. Розкриття закладеного природою потенціалу людини відкриває шлях до формування продуктивної особистості.

Не втратили своєї значущості для сьогодення й обґрунтовані українськими педагогами-характерологами *засади організації діяльності вихованців*. Вони спрямовані на інтенсифікацію і орієнтацію розвитку характеру вихованця, індивідуальних творчих сил, утвердження його людської гідності.

Забезпечення *цілеспрямованої діяльності* дозволить не тільки визначати й будувати стрижневий компонент характеру, а й сприятиме формуванню цілісної особистості, зі стійкою системою ставлень до себе, людей, праці. Аналіз ціннісних орієнтацій учнівської молоді, як засвідчують результати наукових досліджень Л. Добровольської та І. Третякової, показує, що для сьогодення характерна домінанта скороминучих цілей. Переважна більшість молоді на перший план висуває матеріальні цінності, які мають значення лише сьогодні і лише для них самих, – “цінності найближчої перспективи” [129, 23]. Це ще раз акцентує потребу формування спрямованості характеру на засадах загальнолюдських, національних, громадянських, родинних, особистісних, валеоекологічних вартостей.

Сучасні ідеї виховання вільної та автономної особистості неможливі без реалізації самостійної діяльності вихованця. Це є одним із пріоритетних завдань у процесі трансформації навчально-виховного процесу на особистісно орієнтованих основах. У контексті “виховання людини для свободи” важливе значення має формування у підростаючій молоді стійкого поведінкового взаємозв’язку між *свободою людини і обов’язками перед людьми та суспільством*. “Нині міжнародна спільнота, – зазначає О. Сухомлинська, – надає значно більшого значення питанням формування обов’язків і відповідальності як новим моральним основам спільного суспільного життя” [369, 3]. Надмір свободи для дитини у процесі виховання призводить до проявів свавілля, що є свідченням відсутності самодисципліни. Водночас наслідком різкого обмеження самостійності є пасивність та життєва неспроможність. Тому важливим для теорії і практики виховання є пошук “золотої середини” між надміром свободи і підкорення дитини. Цю проблему активно розробляли ті українські педагогічно-характерологи минулого, що, відкидаючи вільне виховання і авторитарність, пропонували чітко визначити рамки діяльності дитини, але з достатнім простором для вияву її можливостей.

Повноцінний розвиток особистості забезпечується максимальним розкриттям задатків, здібностей, талантів вихованця у “сродній праці” (Г. Сковорода). Це правило

детермінує необхідність організації педагогічного процесу за лінією “від задатків до професійної орієнтації”. У цьому сенсі актуального значення набуває і обґрунтоване педагогами, зважаючи на потребу плекання характерності, положення про *улюблену працю*, котра визначає і самостійність дитини, і зорієнтованість на привабливу та природну для неї мету, створює ефективний мотиваційний ресурс для її досягнення.

Здатність людини до активної взаємодії зі світом і культурою, її продуктивність прямо залежить від тих емоційно-вольових якостей характеру, які формуються у процесі подолання труднощів і, зрештою, забезпечують їх подолання на шляху до мети. Однак одним з негативних проявів сучасної освіти та виховання є розрахованість навчально-виховних завдань на рівень “середнього” учня. Цьому сприяють фронтальні форми роботи педагога з дітьми. Недостатність диференціації та індивідуалізації у процесі формулювання завдань, їх усередненість, призводить до оптимізації розвитку дитини з власне середнім рівнем інтелектуальних і вольових можливостей. Натомість вихованці з вищим та нижчим едукативним потенціалом втрачають здатність й уміння долати перешкоди – розвиватися. Перші через легкість труднощів, другі – через важкість. Нездатність долати труднощі стимулює реакцію “втечі від життя”. Зважаючи на це, практика виховання повинна змалку прищеплювати людині думку про *необхідність і гідність життєвої боротьби*, плекати переконання про невдачі як закономірний, але проміжний етап, формувати уміння самоорганізації у долатті незгод. На цьому наголошувала українська педагогічна характерологія минулого.

Сучасна виховна система повинна спиратися на співробітництво, участь, діалог і повагу, солідарність. Адже розвиток громадянського суспільства будується як взаємодія суб’єктів. Воно складається не стільки з діяльності індивідів, скільки з взаємодії груп, об’єднань. Це передбачає вивчення, дослідження і втілення у життя програм (проектів, моделей) спільної життєдіяльності дітей та їх взаємодії [369, 3]. Поради українських педагогів минулого щодо виховання характеру *в спільній діяльності* дають змогу суттєво доповнити інноваційні моделі колективного виховання. Неприпустими є для

становлення характеру дитини такі елементи колективного виховання, як: беззастережне підкорення інтересів особистості інтересам колективу; обмеження свободи дитини у колективних заходах; обговорення колективом будь-якого вчинку дитини тощо. Важливо забезпечити громадську, господарську спрямованість групової активності дітей, вільний простір для їхньої ініціативи. Особливе значення для розвитку характеру вихованців у спільній діяльності має змагальність. Культивування чесної змагальності для сучасної педагогіки означає формування готовності дітей до конкурентних умов ринкового середовища.

Пріоритетом сучасної освіти є побудова навчально-виховного процесу на основі самостійності дитини, її власної праці над собою. Як підкреслює І. Зязюн, цитуючи А. Швейцера, школа має орієнтуватися не на виховання особистості, бо особистість народжується лише зусиллями самої людини [151, 5]. Тому важливим завданням сучасної практики виховання є потреба не тільки забезпечити зростання активної діяльності вихованця, а й запропонувати йому належним чином розроблену і обґрунтовану методичну *систему самовиховання*.

Для людини є природним прагнення до самовдосконалення, що особливо проявляється у підлітковому та юнацькому віці. Проте, як засвідчують дослідження Т. Зовгородньої, значна частина молодих людей старшого шкільного віку (16 %) не вважають за необхідне постійно займатися самовихованням [144, 5]. Тому ідеї і практичні рекомендації українських педагогів-характерологів щодо шляхів підготовки дитини до праці над собою починаючи з дошкільного віку є особливо доречними. Важливо зосередити педагогічну роботу у цьому плані на: а) формуванні у свідомості дошкільників й молодших школярів відповідної мотивації стати кращим; б) розвитку за допомогою належним чином організованої діяльності дітей (наприклад, режиму дня) навичок до самовиховної праці.

Не втратили цінності погляди педагогів-характерологів на трискладовість самовиховного процесу: сапопізнання, самопрограмування, саморозвиток. Особливе значення має другий складник. Якщо сапопізнання і саморозвиток виконують

інструментальну функцію, то самопрограмування – скеровуючу. В існуючих умовах поступового повернення обличчям до духовно-етичних надбань людства і українського народу, актуальним є обрання загальнолюдських, християнських моральних максим життєдіяльності людини. Програма життя й самоудосконалення особистості повинна будуватися на імперативних вартостях, ідеалах Добра та принципі свободи волі як вирішальному у самоактуалізації. Різноманітність пропонованих методів самостимуляції та самовправління у процесі гартування власного характеру дозволяє сьогодні і на теоретичному, і, звісно, на практичному рівні удосконалити методику самовиховання.

Виховання характеру на сучасному етапі розвитку українського суспільства покликане формувати життєвостроємну особистість в інтересах людини, суспільства і держави. Педагогічно-характерологічні надбання минулого є цінним джерелом для збагачення теорії і практики виховання дітей та молоді в сучасних умовах. Творчі досягнення наших попередників сприятимуть розвитку усіх компонентів системи виховання, досягнення його мети і завдань.

### **Висновки до третього розділу**

У розділі висвітлено прикладні засади виховання характеру в українській педагогічній думці 60-х рр. XIX – 60-х рр. XX ст. Основні положення, викладені в третьому розділі книги, знайшли відображення в публікаціях [71; 73; 75; 76; 77; 78; 79; 83; 85; 86].

Розглядаючи процес формування характеру, українські педагоги охоплювали своєю увагою як роль і функції виховних інституцій, так і методику виховання. Серед виховних інститутів учені закономірно найбільше уваги присвячували сім'ї та школі. Визнаючи слабкі сторони родинного виховання у становленні характерності дитини (гіпо- та гіперопіка), педагоги у своїх працях ставили акцент на педагогічно обґрунтовану організацію позитивної родинної атмосфери. У досліджуваній період, особливо наприкінці XIX – на початку XX ст., українські



вчені, під впливом європейської і світової педагогіки, висували ідеї реформування школи, зокрема і з огляду на потребу виховання характеру. Головними недоліками організації навчально-виховного процесу у школах, що негативно відображаються на характері, вважали домінування засвоєння і відтворення знань над розвитком духовних і фізичних сил дитини, пасивну діяльність учнів під час занять, часто авторитарний стиль взаємин учителя і учня.

Оскільки головним показником якості характеру є діяльність, то саме в організації належним чином діяльності (гри, розумової і фізичної праці тощо) вихованців педагоги вбачали головну умову плекання характерності. Найбільш вагомими засадами сприятливої для характеру діяльності переважно вважали наявність привабливої мети, самостійності вихованця у її досягненні, труднощів і перешкод та активності у їх подоланні, змагальності у процесі реалізації завдання. З огляду на потребу формування соціально активного характеру людини, оптимальним середовищем діяльності, особливо радянськими педагогами, визнавався колектив. Важливим принципом організації діяльності, спрямованої на ефективне плекання необхідних властивостей характеру, вважалася її відповідність індивідуально-віковим особливостям вихованців. Це проявлялося як у положенні про необхідність дозування труднощів, так і у твердженні про відповідність діяльності задаткам, здібностям, зацікавленням дітей.

Педагоги-демократи, у тому числі й деякі радянські, пріоритет надавали методам, спрямованим на активізацію самостійної діяльності вихованця, стимуляції самовиховної діяльності. Саме останньому чиннику як найбільш продуктивному у розвитку характеру вони приділяли найбільше уваги. У самовихованні характеру, відповідно до праць українських педагогів, виділяємо компоненти: самопізнання, самопрограмування, самовдосконалення. Для реалізації кожного з них пропонувалася відповідна система методів і прийомів самовиховання. Загалом, можемо констатувати, що українська педагогічна думка 60-х років XIX – 60-х років XX ст. розробила цілісну теоретичну систему виховання характеру (див. додаток 3).

Дослідження відкриває можливості для творчого використання у сучасному педагогічному процесі теоретично розроблених у минулому аспектів виховання характеру. Це необхідно з огляду на реалії сьогодення, що спонукають надати проблемі виховання характеру першорядного значення. Важливим для сучасної української педагогіки є розроблений у минулому засадничий діалектичний принцип взаємозумовленості свободи людини та виховання характерності, який слугуватиме методологічною підставою для теорії виховання характеру. Запровадження категорії “характерність” у науково-педагогічний обіг, збагачує цільовий компонент педагогічного процесу. Практичне значення має бачення інтегрованої моделі структури характеру, адже дозволяє педагогові тримати її у полі зору як цілісну систему. Цінними для практики виховання є обґрунтовані українськими педагогами-характерологами засади організації діяльності вихованців, методи виховання і самовиховання характеру вихованців.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ:

1. У монографії проаналізовано розвиток характерологічної проблематики в філософській та психолого-педагогічній думці людства. З'ясовано, що теоретичне осмислення явища характеру особистості започатковано в епоху античності (Аристотель, Платон, Теофраст). У цей час з'явилося розуміння індивідуально-неповторної природи характеру та його етичної значимості. Такий підхід до розуміння характеру особливо проявився у феноменологічній традиції Пізнього Відродження та Нового часу: Ж. Лабрюєр, Т. Овербері, Дж. Хол та інші автори описувалися типові зразки моральних та недоброчесних характерів. Виявлено, що у другій половині XVIII – початку XIX ст. окремі філософи (Д. Дідро, Г. Гегель, І. Кант) здійснили спроби розкрити психологічну природу характеру. У зв'язку з виникненням емпіричної психології та характерології (А. Бен, Ф. Кейра, Дж.С. Мілль, Т. Рібо, О. Лазурський та ін.) у середині XIX ст. розпочалося систематичне і ґрунтовне вивчення сутності характеру, його формальних і змістових особливостей, класифікаційних типів, закономірностей формування. Водночас проблема характеру почала набувати ваги у педагогічній науці (П. Лесгафт, П. Каптерев, Г. Кершенштайнер, Ф. Ферстер тощо), в якій розробляли як ідеал характеру, так і виховні механізми його реалізації.

2. Дослідження засвідчило, що проблема формування характеру особистості стала однією з центральних у педагогічних концепціях вітчизняних учених 60-х рр. XIX – 60-х рр. XX ст. У середині XIX ст., внаслідок утвердження ринкової моделі економічних відносин, поступового становлення громадянських інститутів, розширення прав і свобод особи, формується новий ідеал людини – активної, вільної, підприємливої, здатної реалізувати свій особистісний потенціал. Саме у цей період в українській педагогіці спостерігається активне зацікавлення проблемою формування характеру. Виявлено, що, зважаючи на вимоги суспільства, етичний субстрат у змісті характеру (який вважався основним у попередні часи) педагогами не елімінується, але доповнюється такими рисами, як самостійність, підприємливість, цілеспрямованість, наполегливість тощо. Формування такого

характеру трактується як головна мета виховання педагогами Наддніпрянської (до 1920-х рр.), Західної України (до 1939 р.), де відбувалося поступове зародження громадянського суспільства. Аналогічні цілі ставили й педагоги української діаспори демократичних країн.

Тоталітарна модель розвитку суспільства, яка утвердилася з часу встановлення радянської влади, вимагала формування людини-“гвинтика” як засобу функціонування державного механізму. Проблема формування характеру залишається в радянській педагогіці помітною, але його виховний ідеал, закономірно, зазнає трансформації. З’ясовано, що головним наповненням етичної частини змісту “більшовицького характеру” проголошувалися принципи комуністичної моралі, яку сучасні фахівці вважають гетерономною, а значить, і релятивною, що, звісно, не сприяло формуванню стійкості, сили, твердості характеру поколінь радянської молоді. Основними якостями вважалися колективізм, уміння підкоряти свою волю волі колективу (керівника), активність у виконанні завдань радянського суспільства. У 1950 – 1960-х рр. в умовах лібералізації окремі педагоги, зокрема В. Сухомлинський, виступили проти перетворення людини в придаток колективу, відстоюючи необхідність виховувати самостійних, сильних духом особистостей. Проте, загалом, практика радянського виховання переважно призводила до формування властивостей, які сучасні вчені називають безхарактерністю, адже наслідком плекання комуністичної моральності ставала безпринципність, а колективізму – конформізм.

3. Зважаючи на динаміку педагогічних вимог українського суспільства окресленого періоду, можна виділити три етапи розвитку проблематики формування характеру у вітчизняній педагогіці:

*Перший етап* – 1860 – 1910-ті рр. – становлення характерологічної проблематики в українській педагогіці. Для нього характерні такі тенденції: залежність у визначенні характеру від філософсько-етичної традиції та перших досліджень з психології характеру; чітка акцентуація на потребі виховання морально-релігійного характеру; виразна

спадкоємність (особливо у галицьких педагогів) теоретичних розробок Й.Ф. Гербарта у галузі засобів і методів виховання характеру; майже повна відсутність детальної розробки методичних механізмів самовиховання характеру.

*Другий етап* – 1920 – 1930-ті рр. – нерівномірність педагогічної уваги до проблеми виховання характеру особистості в різних українських землях. У педагогіці Західної України (за винятком Буковини) спостерігається особливе зацікавлення нею. Натомість у підрадянській Україні помітне зниження уваги до проблеми виховання характеру у 1920-х рр. і зростання інтересу до неї наприкінці 1930-х рр. Даний етап у західноукраїнській педагогіці позначився такими тенденціями: підкресленням важливості виховання характеру молоді з огляду на національні потреби політичного, господарського, культурного розвитку; наголошенням необхідності формування активності, підприємлих, вольовості у поєднанні з морально-патріотичною спрямованістю характеру; впливом реформаторської педагогіки на визначення підходів у вихованні характеру; початком детального вивчення методів самовиховання характеру. Особливостями цього етапу в радянській педагогіці були: майже цілковита відсутність досліджень виховання характеру у педології; утвердження ідеї виховання “комуністичного характеру”; трактування колективу як основного чинника виховання характеру

*Третій етап* – 1940 – 1960-ті рр. – зростання й занепад зацікавленості проблемою формування характеру в українській – як діаспорній, так і радянській педагогіці. Включає такі підетапи: а) утвердження вагомості педагогічно-характерологічної проблематики Г. Ващенком, В. Сухомлинським, П. Чаматою та ін. (1940 – перша половина 1960-х рр.); б) спад науково-педагогічного інтересу до питань виховання характеру (кінець 1960-х рр.). У цілому цьому етапові притаманні такі тенденції: детальна розробка мети і завдань виховання характеру; більш глибоке вивчення його психологічної структури; визнання потреби демократизації виховних механізмів формування характеру; удосконалення методів та прийомів саморозвитку характеру.

4. У ході дослідження виявлено, що українські педагоги трактували характер як сукупність індивідуальних психічних властивостей, що проявляються в спрямованості та спроможності діяльності людини. У шкалі розвинутого характеру ми, на основі праць педагогів, виділяємо три рівні: а) характерність – відзначається властивостями, що відповідають виховному ідеалові; б) слабохарактерність – сформованість переконань і цілей життя, але слабкість спроможності їх реалізації; в) безхарактерність – недосформованість цінностей та слабкість волі. Погляди педагогів досліджуваного періоду на психологічну структуру характеру відзначалися нечіткістю або загальністю. За допомогою їх синтезу створено модель структури характеру. Серед чотирьох сфер психіки особистості, які стосуються формування характеру – інтелектуальної, вольової, моральної та емоційної, – центральне місце займає остання, оскільки завдяки відчуттям і почуттям природжені потреби та набуті прагнення осмислюються розумом, оцінюються відповідно до ціннісних установок, реалізуються волею. У процесі життя стрижневу, організаційну роль у формуванні характеру відіграє мета діяльності людини. Рівень концентрації емоційно-вольових, розумових, моральних сил навколо життєвої мети визначає спроможність і межу характеру.

Серед чинників формування характеру – біологічного, навколишнього середовища та власної волі людини, – у педагогіці головне значення надавалося переважно двом останнім.

5. Досліджено, що процес формування характеру, на переконання учених-педагогів, визначається сприятливим впливом виховних інститутів: сім'ї, дошкільних закладів, школи, Церкви, молодіжних організацій. Центральна роль у ньому належить педагогові, його особистим (моральний і сильний характер) та професійним (майстерність у вихованні характеру учнів) якостям.

На основі аналізу характерологічної спадщини українських педагогів досліджуваного періоду, встановлено, що ігрова, розумова та фізична діяльність вихованців задля розвитку їх характеру повинна бути: цілеспрямованою, зорієнтованою на високу суспільну мету, а також самостійною,

активною і напружено важкою, але не виснажливою; відповідати зацікавленням, здібностям вихованця; містити елемент змагальності в контексті групового співжиття. Методи, пропоновані українськими педагогами для плекання характеру, охоплюють усе методичний комплекс виховання і поділяються на: 1) методи, що формують у вихованця правильні переконання, високі орієнтири; 2) методи, що допомагають вихованцеві закріплювати модель рис і поведінки відповідно до переконань; 3) методи, що спонукають вихованця збільшувати зусилля у боротьбі з перешкодами. Наголошуючи на потребі готувати дитину до самостійної праці над собою з раннього віку, учені (П. Біланюк, Г. Ващенко, М. Грушкевич, В. Сухомлинський, П. Чамата та ін.) розробляли як методику педагогічного керівництва самовихованням характеру, так і методи та прийоми самопізнання, самопрограмування, самовдосконалення.

б. У дослідженні доведено, що теоретичні положення виховання характеру, які висловлювали педагоги у 60-ті рр. ХІХ – 60-ті рр. ХХ ст., залишаються значущими і сьогодні. Важливими для сучасної педагогіки є: запровадження категорії “характерність” у науково-педагогічний обіг, що збагачує цільовий компонент педагогічного процесу; компактне бачення структури характеру, яку педагог завжди може тримати у полі зору як цілісну систему; вимоги до організації діяльності вихованців, методи виховання і самовиховання характеру особистості.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розкриття цієї багатоаспектної проблеми. Перспективними напрямками подальшого дослідження вважаємо: індивідуальний підхід у вихованні характеру у дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому, юнацькому віці; дитячий колектив як чинник формування характеру його членів; теоретико-методологічні та методичні основи підготовки педагогів до виховання характеру підростаючого покоління; зміст, форми й методи виховання характеру особистості у родині, дошкільній установі, школі, молодіжних організаціях; самоактуалізація як найбільш ефективний процес розвитку характеру.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ\*

1. Абраменко В.І. Взаємини в колективі і розвиток характеру учня // Початкова школа. – 1972. – № 2. – С. 11 – 20.
2. Абраменко В.І. Основні тенденції в формуванні характеру школярів підліткового віку // Радянська школа. – 1973. – № 1. – С. 23 – 30.
3. Абраменко В.І. Сім'я як фактор впливу на розвиток характеру підлітка // Радянська школа. – 1984. – № 8. – С. 18 – 22.
4. Аквінський Тома. Коментарі до Аристотелевої “Політики” / Пер. з латини О. Кислюка; Передм. В. Котусенка. – К.: Основи, 2000. – 794 с.
5. Ананьев Б.Г. Проблема формирования характера // Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 52 – 102.
6. Андрій П. Хай Луг буде кадрово бадьорого елементу! // Вісті з Лугу. – 1932. – Ч. 9. – С. 1 – 3.
7. Андрусів С. Ім'я гелленів (про національний характер українців) // Дзвін. – 1993. – № 10 – 12. – С. 110 – 115.
8. Андрухів І.О. Виховна діяльність українських молодіжних товариств у Галичині (1894 – 1939 рр.): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Івано-Франківськ, 1997. – 220 с.
9. Аристотель. Поэтика // Аристотель. Сочинения. В 4-х т. / Под общ. ред. А.И. Даватура. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 645 – 680.
10. Арпад. Молодь – праця – характер // Студентський шлях. – 1934. – Ч. 9 – 10. – С. 258 – 261.
11. Бабій Т. Школа і дім // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 8. – С. 236 – 239.
12. Базник М. Забави дошкільної дитвори // Рідна школа. – 1937. – Ч. 15 – 16. – С. 222 – 224.
13. Базник М. Нові (модерні) шляхи сучасного виховання і навчання // Шлях навчання і виховання. – 1927. – Ч. 10. – С. 4 – 8; Ч. 11. – С. 11 – 15.

---

\* Від розкритих псевдонімів і криптонімів у дужках подаються посилання на справжні прізвища авторів



14. Бaley С. Психологія характеру: Реферат виголошений на першому українському Педагогічному Конгресі у Львові дня 2 листопада 1935 р. // Бaley С. Зібрання праць: У 5-ти т. / Наук.-пошук. робота, укладання, заг. ред. теорет. аналіз праць М.М. Верникова; Відп. ред. тому О.В. Чайковський. – Львів – Одеса: ІФЛІС ЛФС “Cogito”, 2002. – Т. 1. – С. 426 – 434.
15. Барановський М. Педагогіка для семинарий учительских і учителів шкіл народних. – Чернівці: З друк. Т-ва “Руська рада”, 1901. – 102 с.
16. Барвінський О. Про спільне діланє родинного дому і школи у вихованю молодежи // Учитель. – 1910. – Ч. 8 і 9. – С. 129 – 132; Ч. 10. – С. 150 – 152.
17. Батурич А.К. Воспитание волевых черт характера у учащихся // Советская педагогика. – 1952. – № 6. – С. 29 – 36.
18. Безручко І. Проблеми дисципліни в школі // Життя і Школа. – 1962. – Ч. 10 – 12 (68 – 70). – С. 20 – 30.
19. Бех І.Д. Виховання особистості: Наук.-метод. посібник: У 2-х кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1.: Особистісно-орієнтований підхід. – 280 с.
20. Бех І.Д. Концепція виховання особистості // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 40 – 47.
21. Бійчук Г. Сутність, структура та психологічні особливості формування національного характеру особистості // Історія в школі. – 2005. – № 7 – 8. – С. 1 – 8.
22. Біланюк П. Батьки та їх діти // Рідна школа. – 1938. – Ч. 5. – 72 – 74; Ч. 6. – 95 – 96.
23. Біланюк П. Громадський устрій класи як виховний чинник (Приклади з практики) // Шлях виховання й навчання. – 1938. – Ч. 1. – С. 36 – 42.
24. Біланюк П. Де шукати джерел внутрішньої карности // Шлях виховання й навчання. – 1939. – Кн. 2. – С. 115 – 119.
25. Біланюк П. До чого змагає сучасна школа взагалі і Рідна Школа з окрема. – Львів: Накл. Повітового Союзу Кружків Р.Ш., 1938. – 19 с.
26. Біланюк П. Значіння виховання // Рідна школа. – 1937. – Ч. 20. – С. 282 – 285.

27. Біланюк П. Не лишень навчаємо, але й виховуємо // Рідна школа. – 1936. – Ч. 20. – С. 293 – 296.
28. Біланюк П. Потреби й основні завдання виховання // Рідна школа. – 1936. – Ч. 2. – С. 25 – 26.
29. Біланюк П. Праця єдина з неволі нас вирве // Рідна школа. – 1936. – Ч. 9. – С. 139 – 140; Ч. 10. – С. 152 – 153.
30. Білінський Р. Декілька порад для батьків // Наш світ. – 1961. – 3 (94). – С. 6 – 9.
31. Богданів Ю. Нові програми й учитель // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Кн. 4. – С. 188 – 203.
32. Бойко А. Виховання як особистісно-соціальний феномен // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Вип. 1 – 2 (28/29): Серія “Педагогічні науки”. – Полтава, 2003. – С. 13 – 19.
33. Будз П. Виховання характеру // Шлях навчання і виховання. – 1928. – Ч. 11. – С. 1 – 9; Ч. 12. – С. 4 – 9.
34. Бэкон Ф. О достоїнствах и приумножении наук // Бэкон Ф. Сочинения. В 2-х т. / 2-е испр. и доп. изд.; Сост., общ. ред. и вступит. статья А.Л. Субботина. – М.: Мысль, 1977. – Т. 1. – С. 81 – 522.
35. В.Г. (за Т. Тотом). Різьби свій характер // Українське юнацтво. – 1937. – Ч. 12. – С. 181.
36. В.М. (Мудрий В.) За будучність нації // Розбудова нації: Орган проводу українських націоналістів. – Прага. – 1934. – Ч. 7 – 8. – С. 155 – 160.
37. Вайнингер О. Пол и характер // <http://www.lib.ru/DPEOPLE/wajninger.txt>
38. Василюшин І. Молодь в молодечі організації! // Наш світ. – 1961. – Ч. 7 (98). – С. 8 – 9.
39. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навч.-метод. посібник. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.
40. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики // Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – С. 324 – 384.
41. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: Підручник для вчителів. – К.: Школяр, 1999. – 385 с.

42. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. – 191 с.
43. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
44. Ващенко Г. Мета життя як стрижень характеру // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 2 – 3. – С. 155.
45. Ващенко Г. Олександр Македонський (Спроба характеристики) // Ващенко Г. Твори. Т. 5. Хвороби в галузі національної пам’яті. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2003. – С. 250 – 257.
46. Ващенко Г. Основні лінії розвитку советської педагогіки і школи. // Ващенко Г. Твори. Т. 5. Хвороби в галузі національної пам’яті. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2003. – С. 61 – 146.
47. Ващенко Г. Психічні властивості українців і причини наших невдач // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 31 – 35.
48. Ващенко Г. Роля релігії в житті людства і релігійне виховання молоді // Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори. – Дрогобич: “Відродження”, 1997. – С. 128 – 141.
49. Ващенко Г. Свобода людини як філософічно-педагогічна і політична проблема // Ващенко Г. Твори. Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2000. – С. 326 – 361.
50. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру // Ващенко Г. Твори. Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2000. – С. 271 – 313.
51. Верцін Г. Кілька гадок о цілі виховання // Учитель. – 1899. – Ч. 22. – С. 347 – 350.
52. Вишневський І. Твори / З книжної укр. мови перекл. В. Шевчук; передм. і прим. В. Шевчука. – К.: Дніпро, 1986. – 247 с.
53. Вишневський О.І. Людині потрібен характер // Вишневський О. На шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання: Вибрані науково-публіцистичні праці. – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 161 – 166.

54. Вишневський О.І. Педагогіка як чинник подолання “лівизни” // Рідна школа. – 2001, – № 11. – С. 5 – 9.
55. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Дрогобич: Коло, 2003, – 528 с.
56. Вишневський О.І. Характер як предмет педагогіки // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 4 – 9; № 3. – С. 3 – 10.
57. Вишневський О.І., Галів М.Д. Програма курсу “Виховання характеру: історія і сучасність”. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2007. – 16 с.
58. Віконська Д. За силу й перемогу. – Львів: Накл. Л. Малицької, 1938. – Ч. 1: За державну бронзу. – 283 с.
59. Віталій з Дубна. Діоптра, себто дзеркало або зображення людського життя на світі...// Історія філософії України: Хрестоматія: Навч. посібник / Упоряд.: М.Ф. Тарасенко, М.Ю. Русин, А.К. Бичко та ін. – К.: Либідь, 1993. – С. 76 – 87.
60. Волошин А. Педагогічна психологія. – Ужгород: Накл. Пед. Т-ва Підкарпатської Русі, 1932. – 111 с.
61. Волошин А. Учитель автомат і вчитель мистець (Вступні уваги з особистої педагогіки) // Наша школа. – 1937. – Ч. 1. – С. 1 – 5; Ч. 2. – С. 1 – 4; Ч. 3. – С. 6 – 7.
62. Врецьона Г. Задача народного учителя // Газета школьна. – 1878. – Ч. 18. – С. 137 – 139.
63. Врецьона Г. Новомодні основи виховання // Школьна часопись. – 1886. – Ч. 19 і 20. – С. 145 – 148; Ч. 22. – С. 169 – 170.
64. Врецьона Г. О сколько особа (личность) учителя впливати може на виховане школьної молодіжжі? // Школьна часопись. – 1884. – Ч. 20. – С. 153 – 155; Ч. 21. – С. 161 – 162; Ч. 22. – С. 169 – 172.
65. Врецьона Г. Учитель повинен бути характеромъ // Школьна часопись. – 1884. – Ч. 23. – 177 – 179; Ч. 24. – С. 186 – 187.
66. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Психология индивидуальных различий / Под

- ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 115 – 127.
67. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
  68. Гагеман К.Л.А. Что такое характеръ и какъ онъ можетъ быть образованъ воспитаніемъ? – 2-е изд. – СПб: Типографія М.М. Стасюлевича, 1882. – 15 с.
  69. Гадамер Г.-Г. Истина і метод / Пер. з нім. О. Мокровольського. – К.: Юніверс, 2000. – Т. 1. – 459 с.; Т. 2. – 500 с.
  70. Гайдукевич Л. Моральне вихованя // Учитель. – 1926. – Ч. 4 – 6. – С. 75 – 87.
  71. Галів М.Д. Виховання характеру у творчості В.О. Сухомлинського // Молодіжна політика: проблеми і перспективи: Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (Дрогобич, 10 – 11 березня 2006 року). – Дрогобич: ДДПУ, 2006. – С. 212 – 216.
  72. Галів М.Д. Завдання виховання характеру людини в українській педагогіці Галичини в умовах становлення громадянського суспільства (друга пол. XIX – поч. XX ст.) // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 308: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2006. – С. 33 – 43.
  73. Галів М.Д. Людина як творець власного характеру у педагогічній системі Г.Ващенка // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2005. – №4. – С. 92 – 96.
  74. Галів М.Д. Мета і завдання формування характеру особистості у вітчизняній педагогіці (20 – 80-ті рр. XX ст.) // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 43 – 47.
  75. Галів М.Д. Напрями та методи виховання характеру української молоді у спадщині Г. Ващенка // Молодіжна політика проблеми і перспективи: Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (Дрогобич, 20 – 21 травня 2005 року). – Дрогобич – Львів: Вимір, 2005. – С. 148 – 156.

76. Галів М.Д. Проблема виховання характеру людини в педагогічній спадщині К.Д. Ушинського // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 66 – 69.
77. Галів М.Д. Проблема формування характеру особистості в педагогічній творчості Софії Русової // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Випуск 39. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2006. – С. 49 – 53.
78. Галів М.Д. Проблема характеру особистості на Першому українському педагогічному конгресі (1935р.) // Молодь і ринок. – 2005. – № 2. – С. 84-86.
79. Галів М.Д. Самовиховання характеру особистості в українській педагогічній думці Галичини міжвоєнного періоду (1919 – 1939рр.) // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім.В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – №1. – С. 52 – 57.
80. Галів М.Д. Становлення проблеми формування характеру людини в українській філософсько-педагогічній думці (до XIX ст.) // Наукові записки: Збірник наукових праць Національного педагогічного ун-ту ім. М.П. Драгоманова / Укл. П.В. Дмитерко, Л.Л. Макаренко. – Випуск LXIII (63). – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – С. 60 – 69.
81. Галів М.Д. Структура характеру особистості в українській педагогічній думці (друга половина XIX – XX ст.) // Педагогічна думка. – 2006. – № 2. – С. 76 – 82.
82. Галів М.Д. Трактатування змісту характеру особистості в галицькій педагогіці міжвоєнного періоду (20 – 30 рр. XX століття) // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 37 – 39.
83. Галів М.Д. Українська педагогічна думка про роль педагога у процесі виховання характеру дитини // Молодь і ринок. – 2006. – № 1. – С. 114 – 119.
84. Галів М.Д. Характерність як найвищий ступінь розвитку характеру людини у працях українських педагогів // Людинознавчі студії: Збірник наукових праць ДДПУ. – Випуск 13: Педагогіка. – Дрогобич: Вимір, 2006. – С. 34 – 43.

85. Галів М.Д. Характер особистості як предмет педагогічної думки української діаспори західних країн // Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті: Тези доповідей першої міжнародної наукової конференції (Львів, 8 – 10 березня 2006 р.). – Львів: ПЦ Вид-ва НУ “Львівська Політехніка”, 2006. – С. 72 – 75.
86. Галів М.Д. Характер особистості: педагогічний контекст // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 6 – 9.
87. Гегель Г.В.Ф. Философия духа // Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. / Ред. кол.: Б.М. Кедров и др. – М.: Мысль, 1977. – Т. 3. – 471 с.
88. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та виховання / Переклад В. Підмогильного. – Харків: Політвидав “Пролетар”, 1932. – 402 с.
89. Генік Л. Релігійно-моральне виховання в українських навчальних закладах Східної Галичини кінця ХІХ – початку ХХ століття: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. / Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2003. – 22 с.
90. Герbart И.Ф. Общая педагогика, выведенная изъ цели воспитания // Главнейшія педагогическія сочиненія Иог. Герbartа въ систематическомъ изложеніи / Переводъ съ немецкаго А.В. Адольфа. – М.: Издание К. Тихомирова, 1906. – С. 3 – 280.
91. Герцюк Д.Д. Учительський рух на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 255 с.
92. Гізель І. Твір про філософію // Історія філософії України: Хрестоматія: Навч. посібник / Упоряд.: М.Ф. Тарасенко, М.Ю. Русин, А.К. Бичко та ін. – К.: Либідь, 1993. – С. 155 – 180.
93. Глотов Б., Здоровенко В. До проблеми характеру української нації // Гуманізм і людина в контексті культури: Матеріали людинознавчих читань. – Вип. 1. Кн. 3.: Людина у вимірах культури / Редкол.: Т. Біленко та ін. – Дрогобич: Б. в., 1995. – С. 279 – 291.
94. Гнатенко П. І. Український національний характер. – К.: Док, 1997. – 115 с.

95. Гоноболин Ф.Н. Воля, характер, деятельность: Рассказы о психической жизни человека: Для старшего школьного возраста. – Минск: Народна асвета, 1966. – 211 с.
96. Гончаренко І. Уваги до українського національного характеру. (За виданням: “Українські вісті”. – Новий Ульм, 1961) // <http://ukrlife.org/main/2000/vdacha.htm>
97. Гончаренко І. Як виховувати наших дітей. – Вінніпег: Printed by The Cristian Press, Ltd, 1956. – 110 с.
98. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
99. Гончаренко Ю. О важности морального вихованя // Учитель. – 1932. – Ч. 9. – С. 263 – 267.
100. Гончаров Н.К. Основы педагогики. – М.: Учпедгиз, 1947. – 408 с.
101. Гопко І. Виховання характеру // Наша школа. – 1936. – Ч. 10. – С. 3 – 7.
102. Горват І. На нових дорогах вихованя // Учитель. – 1931. – Ч. 3. – С. 54 – 57.
103. Горохович Т. Батьки і діти. – Вінніпег – Торонто: Накл. Союзу Українок Канади, 1965. – 136 с.
104. Григор’їв М. До питання про предмет і методологію педагогіки // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 36 – 43.
105. Гриньох І. Зміна характеру // Українське юнацтво. – 1938. – Ч. 9 – 10. – С. 200 – 201.
106. Гриньох І. Характер // Українське юнацтво. – 1938. – Ч. 6. – С. 136 – 139.
107. Грицак Я.Й. Нарис історії України: формування модерної української нації ХІХ – ХХ ст.: Навч. посібник. – К.: Генеза, 2000. – 360 с.
108. Гришин Д.М., Колдунов Я.И. Руководство самовоспитанием школьников. В помощь классному руководителю и воспитателю. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
109. Грушкевич М. Боріться витривало! // Українське юнацтво. – 1934. – Ч. 9. – С. 4 – 5.
110. Грушкевич М. Будуйте підвалини вашого характеру! // Українське юнацтво. – 1934. – Ч. 2. – С. 5 – 7.



111. Грушкевич М. До боротьби за свій характер! // Українське юнацтво. – 1934. – Ч. 4. – С. 10 – 11; Ч. 6. – С. 6 – 8.
112. Грушкевич М. Пізнай себе! // Українське юнацтво. – 1934. – Ч. 3. – С. 4 – 6.
113. Грушкевич М. Проти хвиль // Українське юнацтво. – 1934. – Ч. 8. – С. 4 – 5.
114. Грушкевич М. Самовиховання // Українське юнацтво. – 1934. – Ч. 1. – С. 4 – 5.
115. Грушкевич М. Характер // Українське юнацтво. – 1933. – Ч. 6. – С. 7 – 9.
116. Грушкевич М. Характери треба виховувати! // Українське юнацтво. – 1933. – Ч. 8. – С. 5 – 7.
117. Гуревич Л.І. О.М. Горький про виховання волі і характеру // Радянська школа. – 1953. – № 6. – С. 13 – 19.
118. Д'юї Д. Демократія і освіта / Пер. з англ. М. Олійник та ін. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.
119. Декарт Р. Страсти души // Декарт Р. Сочинения: В 2-х т. / Пер. с лат. и франц; Сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 481 – 572.
120. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
121. Державний архів Закарпатської області. – Ф. 28 (Реферат Освіти Підкарпатської Русі в Ужгороді). – Оп. 2. – Спр. 161. – Арк. 1 – 34.
122. Джус О.В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції: Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 260 с.
123. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів: Накл. Греко-католическої Академії, 1937. – 240 с.
124. Дидро Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция “О человеке” // Дидро Д. Сочинения. В 2-х т. / Пер. с франц.; Сост., ред. В.Н. Кузнецова. – М.: Мысль, 1991. – Т. 2. – С. 342 – 506.
125. Дидро Д. Принципы нравственной философии, или Опыт о достоинстве и добродетели, написанный милордом Ш\*\*\* // Дидро Д. Сочинения. В 2-х т. / Пер. с франц.; Сост.,

- ред., вступит. статья и примеч. В.Н. Кузнецова. – М.: Мысль, 1986. – Т. 1. – С. 58 – 163.
126. Дистервег А. Каков отличительный признак учителя, возбуждающего духовные силы учащихся и укрепляющего их характер? // А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.А. Ротенберг, общ. ред. Е.Н. Медынского. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 325 – 326.
127. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.А. Ротенберг, общ. ред. Е.Н. Медынского. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 55 – 212.
128. Дмитерко Д. О відношеню учителя до учеників // Учитель. – 1894. – Ч. 1. – С. 2 – 7.
129. Добровольська Л., Третьякова І. Психологічні та соціальні чинники формування ціннісної сфери старшокласників у контексті українського державотворення // Рідна школа. – 2006. – № 1. – С. 22 – 24.
130. Добрянський Б.В. Проблеми виховання характеру в галицькій педагогіці 30-х рр. ХХ ст. // Фактори соціального формування особистості: школа, сім'я, громадськість: Матеріали науково-практичної конференції. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, – 2000. – С. 115 – 120.
131. Донцов Д. Про характер // Крила. – 1952. – Ч. 2 (6). – С. 6 – 7.
132. Донцов Д. Психологічне обличчя провідної верстви // Донцов Д. Дух нашої давнини. – 2-е вид. – Дрогобич: “Відродження”, 1991. – С. 133 – 238.
133. Дуб Й. Гадки про потреби і вимоги сучасного виховання // Учитель. – 1905. – Ч. 15 і 16. – С. 228 – 230.
134. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
135. Духнович О. Листи до Акакія Петрова, його сестри, батька та вихователя // Духнович О. Вибрані твори / Упоряд., вступ. стаття, підгот. текстів та прим. Д.М. Федаки. – Ужгород: ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2003. – С. 466 – 476.

136. Духнович О. Народная педагогія...// Духнович О. Вибрані твори. / Упорядкування, вступна стаття, підготовка текстів та примітки Д.М. Федаки. – Ужгород: ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2003. – С. 364 – 390.
137. Е. В. (Волянський Є.) Наука о характерах в приміненю до вихованя // Учитель. – 1899. – Ч. 3. – С. 33 – 36; Ч. 4 – С. 56 – 59.
138. Ересь Е.П., Силенко У.М. Воспитание характера. – Минск: Общ-во “Знание” БССР, 1961. – 35с.
139. Жарський Е. Виховання: суть – мета – засоби – організація // Курс працівників дошкілля: Збірник матеріалів. – Зошит II. – Нью-Йорк – Філадельфія: Шкільна Рада УККА і Програмова комісія ради дошкілля, 1967. – 33 с.
140. Животко А. Кара й залякування // Світло. – 1922. – Ч. 4 – 6. – С. 72 – 77.
141. Жуковський О. О потребі характеристики учеників // Bukowiner Schule. – 1906. – № 1. – С. 14 – 16.
142. Жураковській Е. О характерах: Критико-психологический очерк. – Сергеев Посады: Типографія Св.-Тр. Сергіевой Лавры, 1909. – 54 с.
143. З’їзд учителів середніх шкіл ЗО УНР. Резолюції // Республіка. – 1919. – Ч. 45. – 26 марта. – С. 3.
144. Завгородня Т. Штрихи до портрету сучасного старшокласника // Рідна школа. – 2002. – № 11. – С. 3 – 5.
145. Задумайся над собою // Шлях молоді. – 1939. – Ч. 1 – 2. – С. 3.
146. Зайченко І.В. Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. XIX – поч. XX ст.) / За ред. М.Д. Ярмаченка. – Львів, Б.В., 2002. – 344 с.
147. Закон України “Про освіту” // [http://www.mon.gov.ua/laws/ZU\\_1060.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_1060.doc)
148. Збандуто С.Ф. Етична бесіда як метод морального виховання // Радянська школа. – 1950. – № 5. – С. 21 – 27.
149. Збандуто С.Ф. Педагогіка: Навч. посібник для студентів пед-х ін-тів. – К.: Радянська школа, 1965. – 508 с.
150. Зибачинський-Орлан О. Меч духа: Коментар. – Вінніпег: Вид-во “Тризуб”, 1980. – 111 с.

151. Зязюн І. Проблеми виховання молоді в Україні // Педагогічна газета. – 2000. – № 5 (травень). – С. 5 – 6.
152. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учеб. пособие для пед-их учебных заведений / Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
153. Ифика – иерополитика, или Философия нравоучительная // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – С. 117 – 120.
154. Иванченко А.В., Сбруева А.А. Соціально-педагогічна підготовка вчителя. – Житомир, 2002. – 112 с.
155. Иванчук О. Non scolae, sed vitae. З нашої середньої школи // Літературно-науковий вістник. – 1906. – Т. 33. Кн. 1. – С. 73 – 82.
156. Ізборник 1073 року // Історія філософії України: Хрестоматія: Навч. поібник / Упоряд.: М.Ф. Тарасенко, М.Ю. Русин, А.К. Бичко та ін. – К.: Либідь, 1993. – С. 43 – 44.
157. Ісаїв П. Виховання характерів // Католицька акція: Вістник Генерального ін-ту Католическої акції Греко-католическої церкви Галицької провінції. – 1936. – Ч. 2. – С. 18 – 21.
158. Калининчук Л. “Наш русский народ...не лише не загине, але воскресне до нового життя” // Шлях освіти. – 1998. – № 2. – С. 43 – 46.
159. Калічак Ю. Формування особистісних рис характеру у педагогічних концепціях Аркадія Животка // Психолого-педагогічні та методичні проблеми розвивального навчання: Зб. статей / За ред. Б. Скоморовського. – Івано-Франківськ, 1998. – С. 311 – 315.
160. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Сочинения. В 6 т. / Под общ. ред. В.Ф. Асмуса и др. – М.: Мысль. – Т. 6., 1966. – С. 349 – 588.
161. Каптерев П.Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся? // Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 75 – 90.

162. Карбулицький І. Виховуй дитину до самостійності! // Bukowiner Schule. – 1905. – № 2. – С. 81 – 85.
163. Карпенко І.М., Белогоров В.М. На шляху до нового мислення. Про концепцію формування творчого соціального мислення школярів // Радянська школа. – 1991. – № 3. – С. 44 – 50; № 4. – С. 43 – 47.
164. Касьян В. Про деякі риси українського характеру // Розбудова держави. – 1994. – № 7–8. – С. 17 – 22.
165. Кахникевич К. Вплив школи на виховане характеровь // Школьна часопись. – 1886. – Ч. 23. – С. 177 – 179.
166. Кахникевич К. Задача сучасної педагогії // Школьна часопись. – 1886. – Ч. 15 і 16. – С. 113 – 118.
167. Квинтилиан Марк Фабий. О воспитании оратора // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – С. 40 – 46.
168. Кейра Ф. Характеръ и нравственное воспитаніе / Переводъ съ французкаго подь редакціей Р.И. Сементковскаго; Изданіе Ф. Павленкова. – СПб.: Типографія Ю.Н. Эрлихъ, 1897. – 116 с.
169. Кемінь В.П. Розвиток освіти й педагогічної думки українців у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918 – 1996 рр.) / За ред. М.Б. Євтуха. – К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1997. – 186 с.
170. Кершенштайнер Г. Трудова школа / Переклад А. Козлова. – Катеринослав: Видання Кооперативного Т-ва “Каменяр”, 1920. – 24 с.
171. Кершенштайнер Г. Що таке державногромадянське виховання / Авторизований переклад д-ра В. Сімовича. – Раштат – К.: “Нові видавничі шляхи”, 1918. – 94 с.
172. Кершенштейнеръ Г. О характере и его воспитаніи / Переводъ съ немецкаго Е. Пашуканиса. – СПб.: Типографія «Сверхъ», 1913. – 88 с.
173. Кисілевська О. Самовиховання // Наша книга: Альманах “Жіночої долі” з додатком календаря на рік 1929. – Коломия, Б.в., 1928. – С. 152 – 166.
174. К-й (Керней І). Что должна дѣлать школа, чтобы самостоятельность и дѣйствующую силу юношества

- воздвигла? // Газета для народных учителей. – 1868. – Ч. 33. – С. 514 – 517.
175. Кліманська М. Соціальне утриманство і його потенційний вплив на трудову діяльність молоді // Молодіжна політика: проблеми і перспективи: Зб. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. конференції (26 – 27 квітня 2004 р.). – Дрогобич: Коло, 2004. – С. 69 – 76.
176. Кляп М.І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919 – 1939). – Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2001. – 152 с.
177. Книги Бджола промови і мудрості од Євангелія і од Апостола, і од святих мужів і розум зовнішніх і філософів // Історія філософії України: Хрестоматія: Навч. поїбник / Упоряд.: М.Ф. Тарасенко, М.Ю. Русин, А.К. Бичко та ін. – К.: Либідь, 1993. – С. 52 – 68.
178. Князюк В.К. Світ маленьких гуліверів. Про педагогічну та громадську діяльність В.О. Сухомлинського. – К.: Політвидав України, 1976. – 104 с.
179. Ковалёв А.Г. Характер и его воспитание. – Симферополь: Крымиздат, 1947. – 48 с.
180. Ковалев А.Г., Мацищев В.Н. Психические особенности человека. В 2-х т. – Л.:Изд-во Ленинградского ун-та, 1957. – Т. 1: Характер. – 264 с.
181. Ковальчук І.В. Моральне виховання учнів українських шкіл Буковини (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаніка. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.
182. Колодій А.Ф. На шляху до громадянського суспільства. Теоретичні засади й соціокультурні передумови демократичної трансформації в Україні: Монографія. – Львів: Вид-во “Червона калина”, 2002. – 276 с.
183. Коменский Я.А. Великая Дидактика // Ян Амос Коменский. Избранные педагогический сочинения / Под ред. А.А. Красновского, – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 164 – 391.
184. Кондратюк О.П. Виховання в учнів комуністичної ідейності. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1967. – 46 с.
185. Кондратюк О.П. Заохочення і покарання дітей у сім’ї. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1964. – 48 с.

186. Кондратюк О.П. Моральне виховання учнів. – К.: Радянська Україна, 1961. – 48 с.
187. Кондратюк О.П. Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів. – К.: Радянська школа, 1963. – 144 с.
188. Кониський Г. Загальна філософія, поділена на чотири відділи, включає логіку, метафізику, фізику й етику...// Кониський Г. Філософські твори. У 2 т. / АН УРСР. – Ін-т філософії, Ін-т сусп. наук; Редкол.: М.М. Верников та ін. – К.: Наук. думка, 1990. – Т. 1. – 496 с.
189. Конрад С. До чого прямуємо у передшкільному вихованні // Рідна школа. – 1937. – Ч. 7. – С. 97.
190. Конрад С. Листи до молоді // Українське юнацтво. – 1935. – Ч. 4. – С. 50 – 51; Ч. 6. – С. 88 – 90; Ч. 7. – С. 106 – 108; Ч. 9. – С. 128 – 130; Ч. 10. – С. 145 – 146; Ч. 11. – С. 160 – 161; Ч. 12. – С. 175 – 178; 1936. – Ч. 1. С. 7 – 8; Ч. 2. – С. 22 – 23; Ч. 3. – С. 35 – 36; Ч. 5. – С. 71 – 73; Ч. 8. – С. 119 – 120; Ч. 9 – 10. – С. 137 – 139; Ч. 12. – С. 184 – 185; 1937. – Ч. 1. – С. 7 – 10; Ч. 3. – С. 41 – 43; Ч. 4. – С. 56 – 57; Ч. 5. – С. 81 – 83; Ч. 6. – С. 101 – 102; Ч. 7 – 8. – С. 115 – 116.
191. Константинов Н.А., Савич А.Л., Смирнов М.Т. Основные вопросы педагогики: Лекции для студентов ун-та. – М.: Учпедгиз, 1957. – 342 с.
192. Конституційний статут Католицької Акції Української Молоді. – Львів: Накл. Митрополичого Ординаріату, 1933. – 21 с.
193. Корнилов К.Н. Воспитание воли и характера. – М.: Трудрезервиздат, 1950. – 36 с.
194. Корчага Н. Твій характер: на шляху до самовдосконалення. Година спілкування // Шкільний світ. – 2005. – № 15 (287). – квітень. – С. 14 – 15.
195. Коссак І. Сучасне виховане // Учитель. – 1903. – Ч. 15. – С. 225 – 228; Ч. 17. – С. 257 – 261; Ч. 18. – С. 277 – 280; Ч. 19. – С. 291 – 294.
196. Костів В. Сучасні аспекти виховання в національній школі // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 2 – 8.

197. Костомаров М. Дві руські народности / Переклав О. Кониський; з переднім словом Д. Дорошенка. – Київ – Лейпціг: Українська накладня, Б. р. – 111 с.
198. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; Упоряд. В.В. Андрієвська та ін. – К.: Радян. школа, 1989. – 608 с.
199. Костюк Г.С. Питання психології почуттів і волі в “Педагогічній антропології” К.Д. Ушинського // Ушинський К.Д. Твори. В 6-ти т. – К.: Радянська школа, 1954. – Т. 5. – С. 5 – 21.
200. Кошель О. Суспільно-моральне виховання в демократичній школі // Наша школа. – 1937. – Ч. 10. – С. 1 – 4.
201. Крайник І. Декоtrh хибы нашоh школы // Учитель. – 1923. – Ч. 4. – С. 81 – 88.
202. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2003. – № 1. – С. 6 – 16.
203. Кречмер Э. Стрoение тела и характер // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 425 – 455.
204. Кривоносюк П. Перші щілини між доростаючими і дорослими // Рідна школа. – 1934. – Ч. 4 – 5. – С. 59 – 60.
205. Кривоносюк П. Характер в теорії і дійсності // Рідна школа. – 1939. – Ч. 13 – 14. – С. 209 – 213.
206. Крутецкий В.А. Воспитание воли и характера. – М.: “Знание”, 1960. – 40 с.
207. Кузьмович В. Мої помічення, щодо виховання, навчання й організації гімназій Рідної Школи // Українська школа. – 1929. – Ч. 1 – 4. – С. 1 – 16.
208. Куличенко Л.А. Становление и развитие английской характерологической школы // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. № 3. – С. 94 – 99.
209. Кульчицький О. Світовідчування українця // Українська душа. – Нью-Йорк – Торонто: Вид-во “Ключі”, 1956. – С. 13 – 25.
210. Кухта І. Учитель-виховник і його постава до учня // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Ч. 3. – С. 167 – 183.



211. Кухта М.І. Виховний ідеал у шкільництві Закарпаття 20 – 30-х років ХХ століття (на матеріалах української педагогічної преси): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. –К.: Київський ун-т ім.Т. Шевченка, 1998. – 20 с.
212. Лабрюйер Жан де. Характеры, или нравы нынешнего века / Перевод с франц. Э. Линецкой и Ю. Корнеева. – М. – Л.: Худ. лит., 1964. – 415 с.
213. Лазурский А.Ф. О развитии воли и характера у детей // Лазурский А.Ф. Избранные психологические труды. К учению о психологической активности. Программы исследования личности / Коммент., примеч., прилож. Е.В. Левченко. – СПб.: Алетейя, 2001. – С. 49 – 92.
214. Лазурский А. Очеркъ науки о характерахъ. – 3-е дополн. изд. – Петроградъ: Издание К.Л. Риккера, 1917. – 386 с.
215. Лай В.А. Школа дѣйствія. Реформа школы сообразно требованіямъ природы и культуры / Авторизованный переводъ съ немецкаго Е. Пашуканиса. – СПб.: “Школа и Жизнь”, 1914. – 158 с.
216. Ларошфуко Ф. Максимы и моральные размышления / Пер. с. франц. Э. Линецкой. – М. – Л.: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1959. – 96 с.
217. Левитов Н.Д. Проблема характера в современной психологии // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 210 – 214.
218. Левитов Н.Д. Психология характера. – Изд. 3-е, пер. и доп. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.
219. Левицька Л.Я. Остап Макарушка про виховання характеру дитини // Наука і освіта: Наук.-практ. журн. Південного наукового Центру АПН України: Педагогіка і психологія. – Одеса, 2004. – № 1. – С. 100 – 103.
220. Левицька Л.Я. Етнопедагогічні аспекти виховання характеру в українській педагогіці Галичини (1919 – 1939 рр.): Монографія. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2006. – 222 с.
221. Левицький В. Історія виховання і навчання. – Львів: Вид-во “Нова українська школа”, 1925. – 184 с.

222. Левицький Т. Подарки а характер дитини // Учитель. – 1911. – Ч. 3 і 4. – С. 52 – 53.
223. Левітов Н.Д. Характер та його формування: Стенограма публічної лекції. – К.: Тов-во для поширення політ. та наук. знань Української РСР, 1951. – 38 с.
224. Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки: Навч. посібник / За ред. М.В. Левківського. – Харків: “ОВС”, 2002. – 240 с.
225. Лейбниц Г.В. Основы исчисления рассуждений // Лейбниц Г. В. Сочинения: В 4-х т. / Ред. и сост., авт. вступит статей и примеч. Г.Г. Майоров и А.Л. Субботин; перевод Я.М. Боровского и др. – М.: Мысль, 1984. – Т 3. – С. 501 – 504.
226. Леонтьев Д., Трубіцина Л. Ми і наш характер // Шкільний світ. – 1999. – № 5 (37). – березень. – С. 9.
227. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение // Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – С. 16 – 228.
228. Липа Ю. Підстави українського характеру // Липа Ю. Призначення України. – Львів: Накл. видавн. кооперативи “Хортиця”, 1938. – С. 186 – 201.
229. Липинський В. Листи до братів-хліборобів про ідею і організацію українського монархізму. Писані 1919 – 1926 Р. – Відень, Б. в., б. р. – 580 с.
230. Лікона Т. Розвиток громадянської відповідальності. Повернення до виховання // [http://westukr.itgo.com/pidr\\_grom\\_ch2\\_14.html](http://westukr.itgo.com/pidr_grom_ch2_14.html)
231. Ліпман Й.А. Виховання свідомої дисципліни в школі // Радянська школа. – 1948. – № 1. – С. 10 – 20.
232. Локк Д. Мысли о воспитании // Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – С. 145 – 179.
233. Луначарский А.В. Воспитание нового человека // Луначарский А.В. О воспитании и образовании / Под. ред. А.М. Арсеньева и др. – М.: Педагогика, 1976. – С. 269 – 299.

234. Луначарский А.В. Воспитательные задачи советской школы // Луначарский А.В. О воспитании и образовании / Под. ред. А.М. Арсеньева и др. – М.: Педагогика, 1976. – С. 300 – 318.
235. Луців В. Слово педагога. – Стейт Каледж: Вид-во “Життя і Школа”, 1971. – 176 с.
236. М. К. (Малицька К.) Виховуймо характери // Світ молоді: Дівочий журнал. – 1936. – Ч. 2. – С. 4 – 5.
237. Магальяс С. Порадник для освітників. Форми і методи освітньої праці. – Львів: Накл. Тов-ва “Просвіта”, 1933. – 96 с.
238. Макаренко А.С. Виховання в сім’ї // Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори / За заг. ред. Є.Н. Мединського та І.Ф. Свадковського. – Київ – Харків: Радянська школа, 1947. – С. 222 – 281.
239. Макаренко А.С. Виховання характеру в школі // Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори / За заг. ред. Є.Н. Мединського та І.Ф. Свадковського. – Київ – Харків: Радянська школа, 1947. – С. 45 – 48.
240. Макаренко А.С. Доклад в педагогическом училище // Макаренко А.С. Сочинения. В 7 т. / Ред. кол.: Й.А. Каиров (гл. ред.), Г.С. Макаренко, Е.Н. Медынский. – М.: Изд-во АПН, 1958. – Т. 5. – С. 407 – 419.
241. Макаренко А.С. Книга для батьків. – К.: Радянська школа, 1972. – 336 с.
242. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Радянська школа, 1990. – 336 с.
243. Макаренко А.С. Мої педагогічні погляди // Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори / За заг. ред. Є.Н. Мединського та І.Ф. Свадковського. – Київ – Харків: Радянська школа, 1947. – С. 161 – 178.
244. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хемелендик. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.
245. Макаренко А.С. Про мій досвід // Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори / За заг. ред. Є.Н. Мединського та І.Ф. Свадковського. – К. – Харків: Радянська школа, 1947. – С. 178 – 195.

246. Макаренко А.С. Проблеми виховання в радянській школі // Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори / За заг. ред. Є.Н. Мединського та І.Ф. Свадковського. – Київ – Харків: Радянська школа, 1947. – С. 41 – 45.
247. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Макаренко А.С. Сочинения. В 7 т. / Ред. кол.: И.А. Каиров (гл. ред.), Г.С. Макаренко, Е.Н. Медынский. – М.: Изд-во АПН, 1958. – Т. 5. – С. 103 – 224.
248. Макарушка О. Наука виховання. Підручник для шкіл і родин. – Львів: Накл. автора, 1922. – 152 с.
249. Макарушка О. Основи і напрямок народного виховання // Наша школа. – 1916. – Зш. 2 і 3. – С. 14 – 26.
250. Макляк М.М., Голева З.В. Керівництво самовихованням підлітків // Радянська школа. – 1974. – № 9. – С. 44 – 48.
251. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: Навч. посібник. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
252. Макух М. Становище вчителя в питанні традиційного реформістичного руху в вихованні й освіті // Шлях навчання і виховання. – 1929. – Ч. 10. – С. 12 – 16; Ч. 12. – С. 12 – 17; Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 1. – С. 21 – 24.
253. Марден О. Воля й успіх. – Вид. 2-е / Переклав В. Приходько. – Прага: Накл. в-ва “Пробоем”, 1941. – 108 с.
254. Марден О. Характер – це могутня сила. – Львів: Укр. вид-й ін-т, 1937. – 76 с.
255. Мартэн А. О воспитаніи характера / Переводъ съ французкаго В.Ревякина. – М.: Изданіе Типографіи А.А. Карцева, 1888. – 416 с.
256. Мацьків В. Наші діти і їх виховання. – Філадельфія: Накл. учительської громади у Філадельфії, 1966. – 59 с.
257. Машкаринець В. Задача школы односно вихованя // Учитель. – 1932. – Ч. 1. – С. 5 – 6.
258. Медведева Н.Г. Воспитание воли и характера у детей. – Минск: О-во по распостр. полит. и науч. знаний БССР, 1955. – 37 с.
259. Мельник І.М. Проблеми народної школи і виховання в педагогічній пресі (За матеріалами західноукраїнських видань другої половини ХІХ – початку ХХ століття):

- Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1997. – 18 с.
260. Метельський В. Аналіза психічних здатностей і теперішні вимоги життя // Шлях виховання й навчання. – 1935. – Ч. 3. – С. 137 – 144.
261. Метельський В. Чому людина має характер? // На сліді. – 1936. – Ч. 10. – С. 165 – 167.
262. Милль Д.С. Система логіки силлогістической и индуктивной. Изложеніе принциповъ доказательства въ связи съ методами научного изследованія / Переводъ съ англійскаго, подъ ред. В.И. Ивановскаго. – М.: Изданіе магазина “Книжное Дело”, 1899. – Выпуск VI. – 720 с.
263. Миськевичъ Ф. Где-що о педагогії в короткости // Учитель. – 1871. – Ч. 26. – С. 102; Ч. 27. – С. 106.
264. Мишишин І. Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької Церкви і громадськості (Галичина, кін. ХІХ – 30-ті роки ХХ ст.): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львівський держ. ун-т ім. І. Франка. – Львів, 1998. – 232 с.
265. Мітюров Б. К.Д. Ушинський про вимоги до вчителя // Педагог-демократ К.Д. Ушинський. – Львів: Вид-во Львівського держ. ун-ту, 1959. – С. 54 – 59.
266. Монтень М. О том, что нужно владеть своей волей // Монтень М. Опыты. Избранные произведения: В 3-х т. / Пер. с. фр. – М.: Голос, 2000. – Т. 3. – С. 259 – 286.
267. Музыченко А.Ф. Что такое педагогика и чему она учит? // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – С. 393 – 398.
268. Н. Гадки про вихованє // Учитель. – 1889. – Ч. 1. – С. 5 – 7; Ч. 2. – С. 24 – 27; Ч. 3 і 4. – С. 46 – 48; Ч. 7 і 8. – С. 106 – 108; Ч. 9. – С. 134 – 137; Ч. 10. – С. 149 – 151; Ч. 11. – С. 164 – 166; Ч. 12. – С. 180 – 183; Ч. 13. – С. 197 – 199.
269. Наторп П. Народня культура й культура особистости: Шість викладів / З нім. переклав М. Галушинський. – Львів: Накл. Т-ва “Взаїмна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок”, 1921. – 107 с.
270. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – С. 2 – 4.

271. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – 2004. – № 4 (5). – С. 7 – 30.
272. Невшімалова К. Характер // Жіноча доля: Тижневик для українського жіноцтва. – 1931. – Ч. 46. – С. 5 – 6.
273. Нежинский Н.П. А.С. Макаренко и современная школа. – К.: Радянська школа, 1970. – 312 с.
274. Новий тлумачний словник української мови. У 4-х т. / Укладачі В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Вид-во “Аконіт”, 1998. – Т. 1. – 910 с.
275. Новий шлях української молоді // Українське юнацтво. – 1933. – Ч. 3 – 4. – С. 11 – 12.
276. О выхованю: Подручникъ для руских женщинъ / Написавъ И.Н. (И. Негребецький). – Львів: 3 друк. Т-ва ім.Шевченка, 1882. – 128 с.
277. Огієнко І.І. Наука про рідномовні обов’язки // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – С. 122 – 136.
278. Онацький Є. Українська емоційність // Українська душа. – Нью-Йорк – Торонто: Вид-во “Ключі”, 1956. – С. 5 – 12.
279. Онацький Є. Українська мала енциклопедія. – Буенос-Айрес: Накл. Адміністрації УАПЦеркви в Аргентині, 1959. – Книжка 15. – С. 1845 – 2146.
280. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
281. Основи демократії: Навч. посібник для студентів ВНЗ / Авт. колектив: М. Бессонова, О. Бірюков, С. Бандарчук та ін.: За заг. ред. А. Колодій. – К.: Вид-во “Ай Бі”, 2002. – 684 с.
282. Основне завдання молодого покоління // Шлях молоді. – 1939. – Ч. 4 (59). – С. 1.
283. Остапович М. Психографія в школі (Пропозиція завести коротку характеристику школярів) // Учитель. – 1931. – Ч. 10. – С. 242 – 245.
284. Оуен Р. Новый взгляд на общество, или Опыты об образовании человеческого характера // Хрестоматія по

- истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С. 416 – 423.
285. Павлов И.П. Полное собрание трудов. Т. 3. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности... / Под. ред. В.Л. Комарова и др. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1949. – 603 с.
286. Пам'ятки української мови XVI – XVII ст. Лексис Лаврентія Зизанія. Синоніма славеноросская / Підгот. текстів пам'яток і вступ. статті В.В. Німчука. – К.: Наук. думка, 1964. – 203 с.
287. Пантюк М.П. Виховання підлітків у діяльності молодіжних товариств і об'єднань в Західноукраїнських землях кінця XIX – початку XX століття (історико-теоретичний аспект): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998 – 16 с.
288. Пантюк М., Пантюк Т. Формування внутрішньої “карності” як необхідної складової становлення особистості // Молодь і ринок. – 2005. – № 2. – С. 49 – 52.
289. Паращин П. Дайте дітям характер // Рідна школа. – 1936. – Ч. 4. – С. 72 – 75.
290. Партицький О. Гадки про виховане домашнє // Газета школьна. – 1877. – Ч. 21. – С. 173 – 174.
291. Партицький О. Листы о вихованю домашномъ // Газета школьна. – 1879. – Ч. 1. – С. 1 – 2; Ч. 2. – С. 9 – 10; Ч. 3. – С. 17 – 18; Ч. 4. – С. 25; Ч. 5. – С. 33 – 34.
292. Пастушенко В. Хто є характерним юнаком? (за Тігамером Тотом) // Українське юнацтво. – 1937. – 10. – С. 163.
293. Пастушенко Н.М. Просвітницька діяльність та педагогічні погляди Юліана Дзеровича: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01: Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001 – 19 с.
294. Педагог (В. Луців). Похвала і кара у вихованні дітей // Життя і Школа. – 1961. – Ч. 5. – С. 16.
295. Педагогика: Учебник для пед-х ин-тов / Под ред. И. А. Каирова и др. – М.: Учпедгиз, 1956. – 436 с.

296. Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. / Под ред. И.А. Каирова, Ф.И. Петрова и др.— М.: “Советская энциклопедия”, 1968. — Т. 4. — 912 с.
297. Педагогический словарь. В 2-х т. / Под ред. И.А. Каирова. — М.: Изд-во АПН, 1960. — Т. 2. — 767 с.
298. Педагогіка: Підручник для студентів пед. ін-тів та ун-тів / За ред. М.Д. Ярмаченка. — К.: Вища школа, 1986. — 544 с.
299. Пелех П.М. Темперамент і характер // Психологічна спадщина К.Д. Ушинського / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Радянська школа, 1963. — С. 163 — 175.
300. Перський С. Популярна історія Товариства “Просвіта” з ілюстраціями. — Львів: Накл. Тов-ва “Просвіта”, 1932. — 268 с.
301. Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові 1935. — Львів: Накл. Т-ва “Рідна Школа”, 1938. — 252 с.
302. Першій учительській конгресъ на Подкарпатской Руси // Учитель. — 1920. — Ч. 5 и 6. — С. 1 — 17.
303. Песталоцци И.Г. Письма учителю Петерсену // Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 2. — С. 6 — 48.
304. Петрів І. Вплив родинної атмосфери на виховання дітей // Життя і Школа. — 1962. — Ч 7 — 9 (65 — 67). — С. 16 — 20.
305. Петровский А.В. От поступка к характеру. — М.: Изд-во “Знание”, 1963. — 32 с.
306. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.З. Смирнов. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. — 752 с.
307. Платон. Держава / Пер. з давньоогр. Д. Коваль. — К.: Основи, 2000. — 355 с.
308. Плотічер А.І. Виховання волі / За ред. д-ра Л.А. Квінта. — Харків — Київ: Державне видавництво України, 1930. — 54 с.
309. Подмазін С.І., Сібіль О.І. Як допомогти підлітку з “важким” характером: Практичний посібник для шкільних психологів та класних керівників // Шкільний світ. — 1999. — № 13 — 14 (вставка). — липень. — С. 1 — 28.
310. Полан Ф. Психологія характера / Переводъ съ французкаго под редакціей и съ предисловіемъ Р.И.



- Сементковскаго. – СПб: Типографія Ю.Н. Эрлихъ, 1896. – 208 с.
311. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Навч.-методич. посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 164 с.
312. Претич Ю. Служба Батьківщині // Шлях молоді. – 1938. – Ч. 9 – 10. – С. 2.
313. Претич Ю. Щоденний іспит совісти // Шлях молоді. – 1938. – Ч. 6 (44). – С. 6.
314. Прокопович Ф. Етика // Прокопович Ф. Філософські твори. В 3-х т. / Ред. кол.: В.І. Шинкарук, В.Є. Євдокименко, В.М. Нічик; Упоряд.: М.Д. Рогович, В.М. Нічик. – К.: Наук. думка, 1980. – Т. 2. – С. 503 – 513.
315. Распопов П.П. Характер и его воспитание. – Киров: Книжное изд-во, 1959. – 32 с.
316. Ратальський В. Дещо про вироблене характеру у дітей // Учитель. – 1900. – Ч. 21. – С. 327 – 330.
317. Рєзнік Я.Б. Методика виховної бесіди // Радянська школа. – 1946. – № 3. – С. 1 – 12.
318. Рєзнік Я.Б. Психологічні основи навчального процесу. – К.: Радянська школа, 1940. – 140 с.
319. Рибо Т. Характеръ. Образование характера, его элементы, виды, разновидности и уклонения: Психологический этюдъ (Les Caractères) / Переводъ и примечанія И.П. Рапгофа. – СПб.: Изданіе книгопродавца В.И. Губинскаго, 1899. – 75 с.
320. Рожицкій Ч.К. Скелеты характера. Популярный психологический очерк. – Житомиръ: Типо-Литографія “Трудъ и Искусство”, 1902. – 44 с.
321. Романюк А. За перевиховання душі народу // Студентський шлях. – 1933. – Ч. 8 – 9. – С. 247 – 252.
322. Рубинштейн С.Я. Черты характера ребенка и их воспитание в семье. – М.: Просвещение, 1964. – 47 с.
323. Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Как воспитать волю и характер: Книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
324. Русалов В.М., Манолова О.Н. Взаимосвязь характера и темперамента в структуре индивидуальности //

- Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 65 – 73.
325. Руснак І., Романюк С. Українське шкільництво в Канаді. – Снятин: Прут-Принт, 2002. – 352 с.
326. Русова С. Дидактика: Конспект лекцій, читаних в Укр. Педагог. Інституті ім. М. Драгоманова в 1924/25 р. – Прага: Сіяч, 1925. – 190 с.
327. Русова С. Дошкільне виховання // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34 – 184.
328. Русова С. Єдина діяльна (трудова) школа: Вступна лекція на катедру педагогіки. – Катеринослав – Ляйпціг: Українське видавництво в Катеринославі, 1923. – 52 с.
329. Русова С. Молодь серед хаосу // Жінка. – 1938. – Ч. 4. – 15 лютого. – С. 4.
330. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Рідна школа. – 1938. – Ч. 7. – С. 109 – 113.
331. Русова С. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав – Ляйпціг: Українське видавництво в Катеринославі, 1924. – 150 с.
332. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Кн. 1. – С. 1 – 12.
333. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – Прага: Український Громадський видавничий фонд, 1924. – 123 с.
334. Руссо Ж.-Ж. Юлія, или Новая Элоиза // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2-х т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – С. 134 – 165.
335. Савчук П. Цінний твір українського педагога // Визвольний шлях. – 1958. – Кн. 3. – С. 349 – 355.
336. Сакович К. Трактат про душу // Пам'ятки братських шкіл на Україні (кінець XVI – початок XVII ст.): Тексти і дослідження / АН УРСР. Ін-т філософії, Ін-т сусп. наук; редкол.: В.І. Шинкарук та ін. – К.: Наук. думка, 1988. – С. 443 – 512.
337. Самарин Ю.А. Воспитание воли и характера: Стенограмма публичной лекции. – Л.: Всесоюз. об-во по располстр. полит. и науч. знаний, 1952. – 36 с.

338. Самарин Ю.А. Самовоспитание характера. – Л.: Лениздат, 1958. – 55 с.
339. Сась Д.А. Воспитание воли и характера в народной школе // Народная школа. – 1937. – № 7. – С. 1 – 4.
340. Свенціцький І. Значіння учителя-виховавця в розвитку суспільного світогляду // Світло. – 1921. – Ч. 6. – С. 57 – 60.
341. Святий Августин. Сповідь / Пер. з латин. Ю. Мушака; Післям. С. Здіорука. – К.: Основи, 1999. – 319 с.
342. Селиванов В.И. Воспитание воли школьника. – 2-е изд., перераб. – М.: Учпедгиз, 1954. – 208 с.
343. Селихановичъ А. Очеркъ общей педагогики для семьи, школы и самовоспитанія. – К.: Типографія С.В. Кульженко, 1913. – 194 с.
344. Семиченко В.А., Заслуженюк В.А. Який у вас характер? // Шкільний світ. – 2001. – № 44. – С. 6.
345. Сенека Луцій Аней. Моральні листи до Луцілія / Пер. з латин. А. Содомори. – К.: Основи, 1999. – 603 с.
346. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга // Сеченов И.М. Избранные произведения / Под ред. В.М. Каганова. – М.: Учпедгиз, 1953. – С. 31 – 117.
347. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания. – К.: Типографія Тов-ва И.Н. Кушнеревъ и К°, 1905. – 28 с.
348. Сіднев Л.М. Комуністичне виховання: чи є альтернатива? // Радянська школа. – 1991. – № 6. – С. 19 – 25.
349. Скляр І. Характер успадковується або виховується? // Позакласний час. – 2001. – № 26. – вересень. – С. 2 – 3.
350. Скворода Г. Басни Харківськія // Скворода Г. Твори. В 2-х т. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961. – Т. 2. – С. 99 – 150.
351. Скворода Г. Листи до М. Ковалінського // Скворода Г. Твори. В 2-х т. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961. – Т. 2. – С. 211 – 390.
352. Скворода Г. Наркісс. Разглагол о том: узнай себе // Скворода Г. Твори. В 2-х т. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961. – Т. 1. – С. 27 – 82.
353. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. – Львів: Українські технології, 2005. – 384 с.

354. Сливко І. М. Характер, воля і виховання: Стенограма публічної лекції. – К., Б.в., 1947. – 30 с.
355. Смайльс С. Самодеятельность / Переводъ съ дополненіями изъ жизни русскихъ деятелей Н. Кутейникова. – 3-е изд. – СПб – М.: Изданіе Т-ва М.О. Вольфъ, 1914. – 483 с.
356. Смайльс С. Характеръ / Переводъ съ англійскаго С. Майловой. – СПб.: Четвертое издание книгопродавца О.Н. Плотникова, 1883. – 338 с.
357. Смирновъ А.И. О воспитаніи характера: Публичная лекція. – Казань: Типо-литографія Императорскаго Ун-та, 1902. – 30 с.
358. Сокульський Д. Дитячі провини та реакція на них у світлі сучасної педагогіки // Шлях виховання й навчання. – 1939. – Ч. 2. – С. 100 – 114.
359. Сокульський Д. Заліжки між дітьми та їх виховне значіння // Шлях виховання й навчання. – 1937. – Ч. 1. – С. 24 – 28.
360. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: Навч.-метод. посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. – Харків: Веста: Вид-во “Ранок”, 2002. – 128 с.
361. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка. В 3 т. – М.: Книга, 1989. – Т. 2. Ч. 1. – 852 с.
362. Стечишин Ю. Характер і налоги // Каменярі: Журнал студентського кружка “Каменярі” при ін-ті ім. П. Могили. – 1919. – Ч. 4. – С. 114 – 116.
363. Столица З.К. Выработка характера. – 2-е изд., дополн. – Петроград – Москва: Издание Т-ва М.О. Вольфъ, 1915. – 97 с.
364. Ступарик Б.М. Шкільництво Галичини (1772 – 1939 рр.). – Івано-Франківськ: Акород, 1994. – 143 с.
365. Сумівський табір – школа життя // Крилаті. – 1963. – Ч. 6. – С. 1.
366. Сухомлинский В.А. Верьте в человека. – М.: Молодая гвардия, 1960. – 112 с.

367. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви / Сост. А.И. Сухомлинская. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 304 с.
368. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит очерков С. Соловейчик. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.
369. Сухомлинська О.В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 2 – 6.
370. Сухомлинська О.В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології і педагогіки // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 41 – 45.
371. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Радян. шк., 1978. – 263 с.
372. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5: Статті. – 639 с.
373. Сухомлинський В.О. Виховання характеру // Кіровоградська правда. – 1950. – № 161. – 15 серпня. – С. 4.
374. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 207 – 400.
375. Сухомлинський В.О. Йти вперед! // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 11 – 16.
376. Сухомлинський В.О. Листи до сина // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 583 – 657.
377. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 401 – 637.
378. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 281 – 582.
379. Сухомлинський В.О. Павльська середня школа // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 5 – 390.
380. Сухомлинський В.О. Праця і моральне виховання. – К.: Радянська школа, 1962. – 153 с.

381. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 53 – 206.
382. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 391 – 626.
383. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 5 – 279.
384. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 417 – 654.
385. Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань молодого покоління // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 5 – 146.
386. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 147 – 416.
387. Танчковській І. Въ якій спосібъ має школа народня розвивати самостойность молодѣжи школьной // Учитель. – 1890. – Ч. 7. – С. 109 – 112.
388. Теофраст. Характери // Дзвін. – 2003. – № 2. – С. 67 – 82.
389. Тер-Гевондян А.Г. Виховання більшовицької волі і характеру // Педагогіка: Посібник для педагогічних вищих шкіл / За ред. С.Х. Чавдарова. – К.: Радянська школа, 1940. – С. 449 – 457.
390. Типологическая модель А.Е. Личко // Психология и психоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характеров / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский . – Самара: Издательский Дом “БАХРАМ-М”, 2002. – С. 417 – 493.
391. Типологическая модель А.Лоуэна // Психология и психоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характеров / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский . – Самара: Издательский Дом “БАХРАМ-М”, 2002. – С. 564 – 596.

392. Тисовський О. Користи й труднощі гуртового навчання й виховання // Рідна школа. – 1936. – Ч. 3. – С. 41 – 46.
393. Тисовський О. Уваги про виховане молодіжи (з приводу ввведення у школах т.зв. клясових громад) // Наша школа. – 1913. – Без числа. – С. 199 – 216.
394. Турищева Л.В. Виховання “важких” школярів // Виховна робота в школі. – 2005. – № 4 (5). – квітень. – С. 37 – 41.
395. Тюлелієв К.А. Характеръ, его сущность и разновидности. – СПб. – М.: Изданіе Т-ва М.О. Вольфъ, 1912. – 24 с.
396. Угринівський Т. Ручні роботи в народовій школі // Життя і Школа. – 1923. – Ч. 3 – 4. – С. 55 – 62.
397. Українське дошкілля: Підручник для провідниць українських дитячих садків. – Львів: Накл. Головної Управи Рідної Школи, 1936. – 294 с.
398. Урбан І. Наука ручныхъ работъ для хлопцѣвъ и ея педагогічне значѣне // Учитель. – 1890. – Ч. 12. – С. 181 – 187.
399. Ушинський К.Д. Звіт відрядженого для огляду закордонних жіночих навчальних закладів // Ушинський К.Д. Твори. В 6-ти т. – К.: Радянська школа, 1954. – Т. 2. – С. 174 – 258.
400. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Ушинський К.Д. Твори. В 6-ти т. – К.: Радянська школа, 1954. – Т. 4. – 518 с.; Т. 5. – 430 с.
401. Ушинський К.Д. Матеріали до третього тому “Педагогічної антропології” // Ушинський К.Д. Твори. В 6-ти т. – К.: Радянська школа, 1955. – Т. 6. – С. 39 – 399.
402. Ушинський К.Д. Педагогічна подорож по Швейцарії // Ушинський К.Д. Твори. В 6-ти т. – К.: Радянська школа, 1954. – Т. 2. – С. 17 – 122.
403. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // Ушинський К.Д. Твори. В 6-ти т. – К.: Радянська школа, 1952. – Т. 1. – С. 50 – 109.
404. Ушинський К.Д. Три елементи школи // Ушинський К.Д. Твори. В 6-ти т. – К.: Радянська школа, 1952. – Т. 1. – С. 110 – 126.

405. Ушинський К.Д. Що нам робити із своїми дітьми // Ушинський К.Д. Твори. В 6-ти т. – К.: Радянська школа, 1952. – Т. 1. – С. 408 – 416.
406. Федьковъ К. Забава яко средство виховання // Учитель. – 1890. – Ч. 13 і 14. – С. 211 – 214.
407. Ферстер Ф.В. Старе і нове виховання / Авторизований переклад з німецької зладив мгр. Ярослав Чума. – Львів: Накл. Богословського Наукового Т-ва, 1939. – 153 с.
408. Ферстер Ф.В. Школа и Характеръ. Замітки по педагогикіи послушанія и реформі школьної дисципліни / Превод съ немецкаго Г.Г. Зоргенфрея, съ предисловіемъ Д.Н. Королькова. – М.: Книгоиздательство К. Тихомирова, 1910. – 158 с.
409. Ферстер Ф.В. Як вести життя? (Lebensführung) / Пер. Ю. Кміт. – Львів: З печатні НТШ, 1922. – 183 с.
410. Филатов В.С. О влиянии труда на формирование характера человека. – М.: Профтехиздат, 1960. – 45 с.
411. Фихтэ И.Г. Назначение человека / Пер. съ нем. Т.В. Поссе и В.М. Брадиса; Съ вступ. статьей И.И. Лапшина. – СПб.: Издание журнала “Жизнь для всѣхъ”, 1913. – 200 с.
412. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г. Проблемы дисциплины в советской школе // Советская педагогика. – 1991. – № 6. – С. 91 – 99.
413. Франко І.Я. “Тасмні товариства молоді” // Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання / Упоряд. О.Г. Дзеверін. – К.: Радянська школа, 1960. – С. 167 – 175.
414. Франко І.Я. Передмова до другого видання збірки казок “Коли ще звірі говорили” // Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання / Упоряд. О.Г. Дзеверін. – К.: Радянська школа, 1960. – С. 221 – 223.
415. Фрейд З. Психоанализ и учение о характерах // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 379 – 403.
416. Фромм Э. Характер // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 492 – 534.



417. Хрущ-Ріпська О.В. Духовні цінності в структурі диспозицій українського національного характеру // Вісник Прикарпатського університету ім. В. Стефаника. Філософські і психологічні науки. – Вип. 1. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – С. 31–39.
418. Цао Сяо-Лань. Індивідуальний підхід к вихованню характеру дітей дошкільного віку. Автореф. дисс...канд. пед. наук / Московский гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1960. – 24 с.
419. Цегельська О. Наука історії в школі народній, як середник розвиваючий характер дитини // Шлях навчання і виховання. – 1929. – Ч. 6. – С. 4–11.
420. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України у Києві (далі – ЦДАВОВУ України у Києві). – Ф. 3560 (Особистий фонд Аркадія Петровича Животка). – Оп. 1. – Спр. 34. – Арк. 1–102.
421. ЦДАВОВУ України у Києві. – Ф. 3560. – Оп. 1. – Спр. 36. – Арк. 1–46.
422. ЦДАВОВУ України у Києві. – Ф. 3889 (Особистий фонд української емігрантки, професора Софії Русової). – Оп. 1. – Спр. 5. – Арк. 1–140.
423. ЦДАВОВУ України у Києві. – Ф. 3889. – Оп. 2. – Спр. 2. – Арк. 1–164.
424. Центральний державний історичний архів України у Львові (далі – ЦДІА України у Львові). – Ф. 206 (Українське педагогічне товариство “Рідна школа”). – Оп. 1. – Спр. 333. – Арк. 1–197.
425. ЦДІА України у Львові. – Ф. 309 (Наукове товариство ім. Т. Шевченка). – Оп. 1. – Спр. 1879. – Арк. 1–106.
426. ЦДІА України у Львові. – Ф. 309. – Оп. 1. – Спр. 2012. – Арк. 1–47.
427. ЦДІА України у Львові. – Ф. 312 (Українське спортивне товариство “Сокіл-Батько” у Львові). – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 1–16.
428. ЦДІА України у Львові. – Ф. 312. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 1–6.
429. ЦДІА України у Львові. – Ф. 312. – Оп. 1. – Спр. 6. – Арк. 1–51.

430. ЦДІА України у Львові. – Ф. 348 (Товариство “Просвіта”). – Оп. 1. – Спр. 136. – Арк. 1 – 143.
431. ЦДІА України у Львові. – Ф. 359 (Назарук Осип Тадейович, адвокат). – Оп. 1. – Спр. 383. – Арк. 1 – 238.
432. ЦДІА України у Львові. – Ф. 362 (Студинський К. – академік). – Оп. 1. – Спр. 514. – Арк. 1 – 115.
433. ЦДІА України у Львові. – Ф. 366 (Боберський Іван – голова товариства “Сокіл-Батько”). – Оп. 1. – Спр. 28. – Арк. 1 – 98.
434. ЦДІА України у Львові. – Ф. 410 (Тисовський Олександр Васильович, біолог). – Оп. 1. – Спр. 12. – Арк. 1 – 272.
435. ЦДІА України у Львові. – Ф. 410. – Оп. 1. – Спр. 13. – Арк. 1 – 36.
436. ЦДІА України у Львові. – Ф. 410 – Оп. 1. – Спр. 23. – Арк. 1 – 149.
437. ЦДІА України у Львові. – Ф. 410 – Оп. 1. – Спр. 103. – Арк. 1 – 108.
438. Цимбалістий Б. Родина і душа народу // Українська душа. – Нью-Йорк – Торонто: Вид-во “Ключі”, 1956. – С. 26 – 43.
439. Ціль виховання // Учитель. – 1903. – Ч. 13. – С. 196 – 199.
440. Чамата П.Р. Про самовиховання учнів та шляхи педагогічного керівництва цим процесом // Радянська школа. – 1963. – № 4. – С. 44 – 48.
441. Чамата П.Р. Характер та його виховання у дітей. – К.: Радянська школа, 1958. – 42 с.
442. Чепига Я.Ф. Нравственное внушение в деле воспитания (в сокращении) // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – С. 384 – 391.
443. Чепіль М.М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.): Монографія. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 503 с.
444. Чепіль М. Проблеми виховання українського характеру в матеріалах ПУПІК та шляхи їх реалізації в сучасній школі // Сучасна початкова школа: проблеми, пошуки, знахідки:

- Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Тернопіль, 1996. – Ч. 1. – С. 13 – 14.
445. Чижевський Д. Український народній характер і світогляд // Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – Прага: Український громадський видавничий фонд, 1931. – С. 15 – 20.
446. Чин – чи тільки слово? // Українське юнацтво. – 1933. – Ч. 1. – С. 3 – 4.
447. Чума Я. Виховні конференції Католицької Акції // Шлях виховання й навчання. – 1938. – Кн. 2. – С. 113 – 119.
448. Шамахов Ф.Ф. А.С. Макаренко о воспитании советского волевого человека. – Томск: Всесоюз. общ-во по распротр. полит. и науч. знаний, 1948. – 39 с.
449. Шлемкевич М. Душа і пісня // Українська душа. – Нью-Йорк – Торонто: Вид-во “Ключі”, 1956. – С. 44 – 54.
450. Шлемкевич М. Прогулька до великої столиці. Гутірка при ватрі про світогляд і характер. – Регенсбург: Вид-во “Пласт”, 1947. – 32 с.
451. Шопенгауэр А. Об основе морали // Шопенгауэр А. Две основные проблемы этики; Афоризмы житейской мудрости: Сборник / Перев. с нем. – Мн.: ООО “Попурри”, 1997. – С. 153 – 350.
452. Шухевич В. Провина і кара // Учитель. – 1898. – Ч. 22. – С. 345 – 349.
453. Щербяк Ю.А. Система морального виховання учнів загальноосвітніх шкіл Галичини (1900 – 1939 рр.): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.01 / 4 Ук /; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2000. – 20 с.
454. Экземплярский В.М. Воспитание воли (Биологические основы психотехники характера). – М.: Издание автора, 1929. – 176 с.
455. Ю. Хто є характерний? // На сліді. – 1938. – Ч. 9. – С. 127.
456. Ювілейна книга 25-ліття Інституту ім. П. Могили в Саскатуні. 1916 – 1941. – Вінніпег: 3 друк. “Українського Голосу”, 1945. – 429 с.

457. Юм Д. Трактат о человеческой природе / Перев. с англ. С.И. Церетели; Под общ. ред., со вступ. ст. и примеч. И.С. Нарского. – Мн: ООО “Попурри”, 1998. – 720 с.
458. Юркевич П. Курс загальної педагогіки з додатками / Пер. з рос. Г. Боровської; Пердмова Ролянда Піча. – Львів: Логос, 2004. – 256 с.
459. Юркевич П. Чтенія о воспитаніи / Изданіе Н. Чепелевскаго. – М.: Въ Университетской Типографіи (Катковъ и К°), 1865. – 272 с.
460. Юцишин І. Дороговкази нашого виховання // Шлях виховання й навчання. – 1938. – Кн. 3. – С. 170 – 179; Кн. 4. – С. 224 – 236.
461. Юцишин І. Значіння сучасного фізичного виховання, спорту й військової підготовки молоді // Шлях виховання й навчання. – 1937. – Ч. 1. – С. 4 – 14.
462. Юцишин І. Колективізм чи індивідуалізм (Завваги до громадівських інстинктів нашого народу) // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 5. – С. 129 – 133.
463. Юцишин І. Новим шляхом // Шлях навчання і виховання. – 1927. – Ч. 4. – С. 8 – 10; Ч. 5 – 6. – С. 1 – 4; Ч. 9. – С. 1 – 4.
464. Юцишин І. Чинник суспільно-культурного розвитку // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 5. – С. 161 – 163.
465. Яворський С. Філософські твори. У 3 т. / АН України. – Ін-т філософії, Ін-т сусп. наук; Редкол.: І.С. Захара та ін. – К.: Наук. думка, 1992. – Т. 1. – 632 с.
466. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал // Визвольний шлях. – 1969. – Кн. 7 – 8. – С. 806 – 816; Кн. 9. – С. 970 – 981.
467. Ярема Я. Психографія в школі // Яким Ярема / Упоряд., ред. і прим. С. Яреми. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – С. 118 – 153.
468. Ярема Я. Українська духовість в її культурно-історичних виявах. – Львів: Накл. автора, 1937. – 77 с.
469. Ярошъ К.Н. Современныя задачи нравственнаго воспитанія. – Харьковъ: Типографія Зильберберга, 1893. – 163 с.

470. Ясінчук Л. Азбука нації: Рідна Школа та її вага. – Львів: Накл. “Рідної Школи”, 1931. – 32 с.
471. Ясінчук Л. Рідна школа в ідеї і житті: Підручник для рідношкільних організацій і діячів. – Львів: Накл. “Рідної школи”, 1934. – 206 с.
472. A Book of Character of Theophrastus, Josef Hall, Sir Thomas Overbury, Nicolas Breton, John Earle, Thomas Fuller, and other English authors; Jean de la Bruyere, Vauvenargues, and other French authors / Compiled and Translated by Richard Aldington with an Introduction and Notes. – London: George Routledge & Sons Ltd – New York: E.P.Dutton & Co., w.y.(б.п.). – 559 p.
473. Bain A. On the Study of Character: Including an Estimate of Phrenology // <http://books.google.com/books?vid>
474. Ballkin Harry H. The Hew Science Analyzing Character. – New York: Milligan, 1924. – 290 p.
475. Czarnecka St. Charakter // Przyjacieli szkoły. – 1933. – Nr. 9. – S. 245 – 250.
476. Danysz A. O wychowaniu. – Lwów: Nakł. Macierzu Polskiej, 1903. – 337 s.
477. Dawid J. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. – 2 wyd. – Warszawa: Nakł. “Naszej Księgarni”, 1926. – T. 1. – 207 s.; T. 2. – 192 s.; T. 3. – 193 s.
478. Dawid J. Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych // Dawid J. Pisma pedagogiczne pomniejsze / Wybrała, wstępem i komentarzem opatrzyła Barbara Wilgocka-Okoń. – Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1968. – S. 58 – 172.
479. Foerster F. Wychowanie obywatelskie. – Lwów: Książnica Atlas, 1930. – 319 s.
480. Szuman S. Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości // Kwartalnik pedagogiczny. – 1934. – № 3 – 4. – S. 264 – 289.
481. Zarzecki L. Character i wychowanie. – Wyd. II. – Warszawa: Nakł. Gebethnera i Wolee, 1924. – 220 s.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### *П. Будз*

#### **Виховання характеру**

Людина приходить уже на світ із даними її з природи так фізичними, як і психічними життєвими здібностями. Для психічного розвитку життя людини мають першорядне значінне вроджені відрухи, інстинкти та гони. Кожда людина в початках свого життя лише ними жиє. Вони власне дають малим дітям спромогу примінитися до життєвих обставин. Всі чинности людини полягають в заранні її життя на інстинктах, відрухах і гонах. Вони відбуваються механічно без участі волі. Щоби вміти опанувати механізм свого тіла, треба на те довгого труду. Людина мусить довго вчитися, щоби вміти здержати механізм свого тіла там де сього потреба, або щоби впровадити його в рух знова там, де треба. Це власне є початком виховання людини. Вихованне отже не є всемогучою силою, яка творить відразу щось нового, але перетворює<...> розвиває те, що находить уже готове.

Більшість гонів з якими людина приходить на світ, мають самолюбний характер. Вони завсіди звернені на особисте добро людини. Людина одначе, це складова часть суспільности. Вона мусить жити серед суспільности й тому мусить по части ограничувати свої бажання в користь загального добра. Ця обставина власне є одною з головних причин стриму гонів.

Нахил зречися части особистого добра для добра других вироблюється в людини аж пізнійше. Скріплення сього нахилу людини, це найважнійше завданне виховання. Вихованне власне додає людині до її вроджених уже диспозицій, нові диспозиції, а вони разом узяті становлять, як дана людина буде поводитися в життю. Вони рішають, які почування та бажання викличе у даної людини якась подія і чого від неї надіятися в даних обставинах.

Житте людини одначе дуже складне. Воно на кождім кроці наражене на ріжні впливи поступу культури людства. Під тими впливами поволі розвивається, або навіть по части змінється під ріжними змінами культури. В дозрілої людини

одначе процес той відбувається дуже поволі, майже незначно. Зміна цілого ряду душевних диспозицій у дозрілої людини поступає так незаметно, що їх можна вважати властиво незмінними, згідно тревалими, сталими. Суму тих всіх диспозицій людини, що кермують її волею й є згідно сталі, називаємо характером. Характер може бути додатній, або відємний. Додатній характер є збудований на правдивім розумі і кермується моральними засадами. Такий характер називаємо моральним. Моральний характер, це найбільше добро людини, а тому, що з людей, як одиниць, складаються народи, то характер є zarazом найбільшим добром народу. Характер одної людини можна назвати індивідуальним характером, а характер народу, народнім характером.

Ми українці не досягнули ще свого національного щастя. Не здобули ще того найбільшого народного скарбу, не виховали в собі народнього характеру, який мавби кермувати народною волею, так як індивідуальний характер керує волею одиниці. Під словом воля розуміємо між іншим також панованне над самим собою. І коли людина здобуває собі індивідуальну волю в праці і борбі, а після здобуття удержує її індивідуальним характером, то так само в праці і борбі мусить здобути собі народну волю нарід, а після здобуття боронити і удержувати її народнім характером.

Причиною нещасного положення українського народу, це та основна хиба його душі, що полягає на традиційній уже м'якості, байдужості, зневірі у власні сили й боязні перед тревалими змаганнями. А коли додамо, що в новітніх часах закоринилось між нами самолюбство, грубий матеріалізм, зарозумілість, непогамована заздрість, ворожнеча, а передовсім боязнь перед власною тінню, тоді нам стане ясно, чому то щораз частійше даються чути посеред нас голоси нарікань, на обниженне етичної культури, на зникання святощів, на брак характерів. Нам стане тоді ясным, що наше життя замість кріпшати, що-разто слабне, гіршає. Воно поперериване, йде зигзаком. Не має головної напрямної, що світилаб цілому народови, як морська ліхтарня в пристані. Ми задивлені в своє нещастя, тратимо орієнтацію, губимо переконання і замість отямитися, гриземо самі себе. Жиємо як діти, що роблять

забавку. Колибаємося то в одну, то в другу сторону й нічого осягнути не можемо. Сходимо на манівці. Відпихаємо один одного від праці, або самі від неї відступаємо. Відмовляємо один одному права здатности до починань. Підозріваємо, обмовляємо...

І так без кінця. Почавши від “низів”, а на “горі” скінчивши. А тим часом поза нами й посеред нас росте бурян із самохвальників, демагогів, підданчих духів, а де-не-де, то й зрада вилізе. І мимоволі насувається питання: А деж сила духа? Де гарт, що життє буде? Де люди посвяти? Де ті, що вміють бачити майбутність і для неї жити й працювати? Чи наша минувшість мало ще нас навчила? Чи ще мало було труду, болів, мук і крові? Таж коли ми кинемо зором на розвій історії українського народу, то що бачимо? Лише довгий ланцюх віків самих терпінь, переплетених хвилимих взривами, які хоч і коштували багато зусиль і втрат народу, не дали йому тревалої власної держави. А чи це не наглядний доказ браку сильної народньої волі і сталого народнього характеру? Чи це не боязнь перед тревалістю в змаганнях, які в нагороду дають народам постійну вигоду, радість і безпереривне щастє? Нам навіть у найсвітліших наших часах бракувало тревалости в змаганнях, спільноти думки, єдности, сталих переконань і сильної, непохитної віри, що ведуть до мети. Бо коли в 1640 роках бачимо Богдана, то не видимо Богданівців, коли в 1700 роках являється Мазепа, то з ним не приходять Мазепинці, а коли в 1918 році висупили чотирма шляхами й Богданівці й Мазепинці, то не було з ними ні Богдана, ні Мазепа...

Гете каже: “той лиш гідний життя і волі, хто їх мусить щоденно здобувати”. А наша приповідка каже: “Хто не стукає, тому не втворює”. І справді. Чи відчинять ворота щастя тому, хто до них не підходить? Чи розгорнуться листки книги життя волі перед тим, хто її не любить,.. хто не хоче знати найглибших тайн її найвищої правди? Перед тим стоїть життє тайною загадкою. Його думки й діла не ростуть до сонця правди, але гнуться, куди вітер віє. А нарід із таких одиниць, це ліс лозини...

Наведені мотиви повинні збудити нас до чину. До тревалої праці над собою, тимбільше, що й сучасні умовини



життя вимагають від кожної одиниці відповідного життєвого поготівля, яке мусить опертися на попередній підготовці. Нарікання не допоможуть. Критика дає лише оцінку стану, але його не направляє. До такої справи, як виховання характеру мусить ставитися педегог конкретно. Не як критик, а як робітник, бо на нім у більшій часті полягає підготовка людини громадянина. На це нема двох думок. Звідси пішла і приповідка: “Який учитель, такий і нарід”.

*Джерело:* [33, 1 – 3].

## Додаток Б

*Д.Донцов*

### Про характер

Тією чудодійною силою, яка підносить одиниці вгору, даючи їм владу над числом, – є їх **сила характеру**. Командує над іншими не завжди найінтелігентніший, не завжди найдужчий, але все – завзятіший, той, що виявляє найбільш тверду вдачу. Амбіція, навіть геніяльність – ніщо, де нема характеру. Амбіція може зійти на манівці, розум заплутатися в сумнівах, тільки незломний, мов віра, лишається характер. Твердо йти своєю життєвою дорогою може тільки нація великих характерів. Суспільність безхарактерна, навіть при сприятливих обставинах, навіть при чужій допомозі, не створить нічого. Завжди перекидатиметься від захвату до розпачі, тратитиме голову при перших невдачах, перецінюватиме силу перешкоди, не довірятиме власній силі, хоч би і як “свідома” була свого “ідеалу”. Сама свідомість не допоможе, ні сам запал. Великі речі у цім світі стоять твердими характерами, бо й світ цей не є м’яким.

Що ж це є сила характеру?

Це передусім **витривалість**.

Витривалим був кошовий Кальнишевський, що 25 років карався в тюрмі, осліп і помер, та не покорився Москві.

Витривалими були ті українці, що, від 1917 р. почавши, боролися проти червоної Москви в українській армії, в повстанчих загонах (в 1919 р. на самому Лівобережжі забито українцями в повстаннях 50 тисяч добірних комуністів і очищено повстанцями від комуністів 300 міст і містечок), чи боролися проти колгоспного ладу, і тільки фізична смерть мільйонів українців через заслання, розстріли і голод привели червоних до тимчасової окупації України.

Витривалість дала можливість українцям опанувати степ, колонізувати Кубань, Сірий і Зелений Клини в Азії.

Равіта-Гавронський пише про козаків: “Козаки, при безсумнівній мужності, виказували величезну винахідливість в обороні, надзвичайну витривалість, силу волі...”

Це **певність** себе, певність вибраної лінії – думки.

Це знати, чого хочеться, і конче того хотіти, вміти в рішальну хвилину сказати „так” або “ні”, не втратити віри в “найтяжчих хвилинах, як не втратив її Шевченко на засланні – “а я, брате, таки буду сподіватись” – і, певний перемоги своєї ідеї, знав, що “встане Україна і розвіє тьму неволі...”

Певні в слушності своєї ідеї в рішальну хвилину, гордо гинули на шибениці сл. п. Білас і Данилишин.

**Це вірність переконанням, це вірність ідеї.**

Це готовість іти з нею до слави і до загину, як ішов полк. Коновалець і тисячі інших друзів, що, вірні своїй ідеї, в лавах ОУН, УПА загинули в боротьбі...

**Це замилювання в пригодах.**

Це любити незнане, шукати нових шляхів, не боятися труднощів, невідгид і небезпек.

**Це ніколи не зражатися невдачами.**

“Падає лиш той, хто не хоче зачинати наново”. Таким був Хмельницький, що “зачав знову” по кількох невдалих і криваво поляками здушених козацьких повстаннях; таким був Орлик, що “зачав знову” по Полтаві...

**Це культ успіху.**

Це культ великої амбіції і великої праці. Це не хвилеве захоплення, але стала, вперта праця протягом довгих років.

Платон працював над своїми „Діялогами” 18 р. Коперник над своїми „Революціонес” — 36 років; щоб лиш відписати твори Гете, треба 60 років праці одного копійста, а скільки праці в свої твори мусіли вложити Іван Франко, Панько Куліш, Михайло Грушевський?

**Це почуття чести.**

Князь Святослав Завойовник, оточений великими силами греків, кликав своїх воїнів полягти в бою, а не посоромити землі Руської – “мертві сорому не знають”.

Козаки говорили про себе, що вони “корінь і твердиня чести та вікопомної слави всього товариства воєнного” (слова козаків з походу Острянина 1638 р.).

Шевченко високо оцінив почуття чести в козаків у своїй поемі “Гамалія”:

“...І сором тут і сором там –  
Вставать з чужої домовини,

На суд Твій праведний прийти,  
В залізах руки принести  
І перед всіми у кайданах стать козакові...”

Козак, умираючи, залишав своєму синові як одиноке майно – шаблю, якою мав боронити чести свого народу.

Сильне почуття чести було в тих козаків, що їх 300 оточили поляки на острові під Берестечком. На пропозицію короля “здатися” і одержати ласку за їх хоробру оборону, козаки повідкидали від себе свої дорогоцінності і відповіли, що “волять з честю згинуть, як одержати ласку з руки ворога”.

Зловлений поляками і до розстрілу присуджений запорожець просив не стріляти його, але вбити на палю, бо “такою смертю згинув його батько”.

З честю згинув Байда Вишневецький на турецькій гаку, але віри своєї і народу не зрадив.

Шевченків Гонта вбиває своїх синів “за честь, славу, за братерство, за волю України...”

В обороні чести українського народу згинув 300 юнаків в бою під Крутами.

Ще почуття чести в щоденному житті означає: мати почуття відповідальності й говорити те, що робиш, робити те, що говориш.

Це **завжди бути готовим** виконати свій обов’язок.

Завжди бути готовим на труд, на небезпеку, на боротьбу, на смерть. Полк. Іван Богун знав дуже докладно більшість теренів України і це, між іншим, допомагало йому всюди бити ворога. Коли під Берестечком несподівано нестало гетьмана Хмельницького, Богун залізною рукою опанував ситуацію і майже без втрат вивів козацьке військо з небезпечного оточення.

Про це пише англійський письменник Редіард Кіплінг: „Нації проходять, і по них нема сліду, та історія дає нам нагу причину цього, розгадку у всіх випадках; впали народи тому, що не були приготовані. Ніщо на світі – ні братерство, ні слава, ні талант – не заступлять одного того, що є законом понад усі закони: **будь приготований**. Це є єдина наука, що впливає з усіх часів і з усіх країн, одна незмінна правда серед усіх вартостей світу – і для дітей, і для жінок, і для нації, і для цілих

рас. Будь приготований, будь приготований, і ще раз кажу –  
будь **приготований**.

Це значить **дбати за справу, не за себе**.

Дбати за справу кликав Іван Франко:

Кожний думай, що на тобі мільонів стан стоїть,  
Що за долю мільонів мусиш дати ти одвіт...”

Про **справу**, не про себе думав київський архієпископ  
Константин – розстріляний московським окупантом. Він  
звертався до вірних: “Найбільше буду вчити вас віри в Господа  
нашого Ісуса Христа, буду проповідувати любов до  
обездолених усього світу, а **найперше** до народу України, до  
його тяжкого минулого і славного майбутнього; буду  
накликати вас відкинути ганебну байдужність до своєї рідної  
матері і любов’ю своєю залікувати її рани, обтерти її сльози. А  
коли поле ваше бур’яном заросло, коли ворог толочить вашу  
ниву, коли потрібна буде вам допомога братерська ідіть за нею  
до мене...”

Це **вміння володіти собою**.

Це холоднокровно вміти зорієнтуватися, звідки прийде  
найближчий удар, передбачити ходи противника і їм запобігти.

Це, нарешті, вміти **дивитися на життя, як на гру**.

Не бути дуже втішеним по виграній, а дуже  
пригнобленим – по програній. Кожну небезпеку вміти  
зустрічати.

Сила характеру — це є наставлення душі, оспіване  
Редьярдом Кіплінгом:

“Коли ти можеш бачити зруйнованим діло цілого життя  
І без слів взятися будувати його наново,  
Або за одним ударом – стратити виграну соток партій  
Без жадного порушення і без одного зідхання;  
Коли ти можеш бути коханцем, не шаліючи з любови;  
Коли ти можеш бути сильним, не перестаючи бути  
ніжним...  
Коли ти можеш любити всіх приятелів, як братів, але  
так,  
Щоб ніхто з них не був **всім** для тебе;  
Коли ти вмієш розважати, спостерігати й пізнавати,

Не стаючи ніколи скептиком або руїником,  
Мріяти, та не давати своїй мрії стати твоїм паном...  
Коли ти потрапиш бути суворим, не впадаючи ніколи в  
лють;  
Коли ти вмієш бути відважним, а ніколи безрозсудним;  
Коли ти вмієш бути добрим, коли ти вмієш бути мудрим,  
Не будучи моралізатором, ні педантом;  
Якщо ти вмієш зберегти свою відвагу і не стратити  
голови,  
Коли всі інші довкола тратять її, –  
Тоді князі, боги, щастя і перемога стануть навіки твоїми  
вірними рабами,  
Тоді ти станеш Л ю д и н о ю ”.  
*Джерело:* [131].

## Додаток В

*К. Кахникевич*

### **Впливъ школы на выхованє характерѣвъ**

Що то есть характеръ? Есть то сума всѣхъ тыхъ духовныхъ признакъ чоловѣка, котрими одинъ чоловѣкъ вѣдь другого вѣдрѣжняе ся. Въ смѣ загалнѣмъ значеню есть характеръ рѣвнозначный зъ уродою; въ психольогичнѣмъ однакожь и моральному значеню есть характеръ обьявомъ волѣ, котра выплывае зъ сильной и самосвѣдомой працѣ надъ самымъ собою. Симъ и вѣдрѣжняеся характеръ вѣдь уроды. Вже само слово “урода” вказуе на то, що нимъ означуемо суму всѣхъ тыхъ духовныхъ обьявовъ въ чоловѣчѣ, котри вѣнь вже въ своимъ уродженѣмъ на свѣтъ приносить. Для того то неразъ чуемо, якъ отецъ звиняе свого сына и каже: “Мѣй сынъ сему або тому не виноватый; то добра дитина, але щожъ зробити, коли то вже така его урода, що вѣнь не посидитъ тихо”. И справдѣ, за уроду нема що винувати дитины. Урода есть не тѣлько, що такъ скажемо, спадщиною, котру чоловѣкъ одержуе по своихъ родичахъ, дѣдахъ и прадѣдахъ, але она може ще крѣмъ того бути – простѣтъ за слово – выбрикомъ природы. Чи мало може чуемо, якъ люде нарѣкають, що дѣти не вдали ся въ своихъ родичѣвъ? Родичѣ честни, спокойни, трудолюбиви, а дѣти ледаци, незгѣдни, сварливи и т.д. Бувае, хочъ рѣдше, и такъ, що зли родичѣ мають добрыхъ дѣтей, а тогды знову кажемо, що дѣти вѣдродили ся вѣдь своихъ родичѣвъ. Урода и вѣдродженє есть чимсь дуже звычайнымъ, есть дѣломъ природы, и для того вѣдь чоловѣка яко единицѣ независимымъ. Чи-жь можна одже виновати чоловѣка за то, що вѣнь вже за своимъ уродженѣмъ на свѣтъ принѣсь? Чи-жь можна назвати справедливымъ гнѣвъ учителя на дѣтей, котри сами не знаютъ, зъ вѣдки се або то зло у нихъ взяло ся? Гнѣвъ такій бувъ бы такъ само неоправданный, якъ гнѣвъ огородника на ту яблѣнку, що родитъ квасницѣ и нѣкакъ не хоче на его жаданє зродити благородный овочъ. Урода може бути дальше добра або зла, въ всѣлякихъ своихъ вѣдѣтнѣкахъ: меньше и бѣльше добра або зла. На уродѣ доперва вытворюеся характеръ при помочи волѣ, а зъ вѣдси то походить, що розрѣжняемо добрый и злый, красный и поганный характеръ, характеръ стальной и похитный. Характеръ чоловѣка зависить

одже завсгды вѣдь его волн, а позаякь чоловѣкъ може добре або зле хотѣти, то у него виробляєсь добрый або злый характеръ. Воля чоловѣка може бути знову сильнѣйша або слабша, т. е. она бѣльше або менше улягає уродн або бере верхъ надъ нею и зъ вѣдси то походить, що характеръ есть сильнѣйшій або слабшій. Воля зъ уродою чоловѣка есть майже завсгды в борбн и лишъ рѣдко лучає ся, що чоловѣкъ може волю свою звести в гармонію зъ своєю уродою; въ такѣму случаю вытворюєсь у чоловѣка характеръ, котрый называемо скѣнченнымъ. На характерн опирає ся дальша моральна вартѣсть чоловѣка; де нема характеру, тамъ нема и моральности. Але зъ другои стороны характеръ самъ не становить ще моральной вартости чоловѣка. Характеръ набирає ажъ тогды моральной вартости, коли чоловѣкъ зъумѣе погодити свое я, т. е. свою уроду и свою волю такъ одну зъ другою якъ и обн разом съ тымъ, що есть безъусловно добрымъ и правдивымъ. Позаякь правдивый характеръ есть объявом моральной волн чоловѣка на пѣдставн его уроды, а воля знову зависить лишъ вѣдь чоловѣка самого, не дасть ся одже, що такъ скажемо, влити въ него черезъ когось другого, то выходитъ зъ сего, що характеръ есть лишъ наслѣдкомъ вихованя чоловѣка черезъ себе самого, не дасть ся одже нѣякъ научити такъ якъ н. пр. читане або писане.

Розьяснивши собн такъ поняте характеру, застановимъ ся теперъ надъ тымъ, чи школа має право впливати на виховане характерѣвъ въ своихъ ученикахъ. На се не можемо дати иншой вѣдповѣди, якъ лишъ потверджаючої. Ученикъ вступивши разъ до школы, належить вже до неї цѣлкомъ своимъ существомъ, а коли вѣдь каждого морального чоловѣка жадає ся, а навѣтъ въ певнѣй мѣрн кладе ся на него обовязокъ, впливати морально на своихъ ближнихъ, то тымъ бѣльше жадає ся сего вѣдь школы, котра збирає дѣтей въ певнѣй моральной цѣли и котра має передъ собою единицн въ тѣмъ вѣку, въ котрѣмъ всякій впливъ одже впливъ и на характеръ дасть ся найскорше осягнути. Можемо одже рѣшучо сказати: школа повинна и мусить впливати на характеръ дѣтей повѣренныхъ си опѣцн; она мусить характеръ в дѣтѣхъ будити, розвивати и его въ нихъ укрѣпляти. Порѣшивши такъ повыше пытане, пригляньмо ся теперъ, якими дорогами може и повинна школа стремѣти до сеи цѣли.



Коли школа має впливати на виховане характеровъ, то заданемъ еи есть будити, плекати и розвивати въ дѣтѣхъ всѣ ти честноты, котри взявши разомъ становлять характеръ. Религійность и моральность, почуте чести и справедливости, любовь правды, щирость и милосердность, смѣлость и вѣдлага, охота до всего доброго, любовь чистоты и порядку, точность и словность, самостѣйность въ стремленю до доброго, пильность и вытревальность, повздержимость, пошановане для старшихъ, патріотизмъ и т.д. – ото суть честноты, на котри школа мусить звертати свою увагу. Она мусить не только будити и рѣзвивати в дѣтѣхъ кожду зъ честнотъ, але мусить такожъ старати ся сполучати всѣ ти честноты въ одну гармонійну цѣлность і тымъ способомъ вытворювати характеры. Не можна сказати, щобы наши тепершні школы не ставили собѣ сеи задачѣ, а однакожь успѣхи еи въ сѣмъ напрямѣ – се, думаемо, признаеть намъ кождый – не суть конче вдоволяючи. Въ тепершнихъ часахъ жалуютъ ся загально – не лишъ у насъ, але и въ другихъ краяхъ – на бракъ характеровъ, мимо того, що въ численнихъ школахъ маемо добре средство для ихъ виховуваня. Причина сего есть по нашѣй думцѣ двояка: разъ школы наши стали ся теперь зъ певной потребности, що такъ скажемо, фабриками розумовъ, а вѣдтакъ есть хиба въ самѣмъ выбиранно средствъ и способовъ до виховуваня характеровъ. Зъ причины скорости и великого объему науки сходить само вихованье на другій плян, а вѣдтакъ и каже ся, що школа має учити одже и учить ся характеру. Учитель напоминае, сварить, карае и на сѣмъ звычайно кѣнчить ся виховане въ школѣ. Правда, що и си средства суть потрібни, але они сами ще не доводятъ до цѣли; треба передовсѣмъ памятати, що характеръ не дасть ся научити, що дѣти можуть его лишъ сами въ собѣ виробити. Треба одже уживати такихъ средствъ, котри наводили бы дѣтей до вихованя себе самыхъ, треба въ нихъ розбуджувати и пѣддержувати силу ихъ власной волѣ, а то дасть ся лишъ осягнути черезъ заохочуючи примѣры, черезъ образуоче обходженесь зъ ними, черезъ здорову и сильну духову поживу и черезъ вводжене ихъ в кругъ понятій, що суть въ силѣ розвинути въ них самостѣйне стремлене до доброго и зможуть въ нихъ розвинути зародки до позиточныхъ цѣлей житя, а все зло, всяку подлѣсть представлять имъ въ

цїлой нагодї. Такимъ лишь способомъ зможе школа вплинути на вихованє характеровъ.

*Джерело:* [165].

§ 153. Характерь

Постоянные элементы волевой дѣятельности человека составляют его *характерь*. Сюда входят постоянныя основныя стремленія человека, постоянныя интересы и склонности, а также всѣ привычныя дѣйствія. Въ зависимости отъ устойчивости основныхъ стремленій и дѣйствій, характеры можно разделить на *постоянные* и *непостоянные*. Въ зависимости отъ энергіи воли, характеры дѣлятся на *сильные* и *слабые*. Въ зависимости отъ готовности къ дѣйствию, характеры можно разделить на *активные* и *пассивные*. Человекъ активнаго характера любитъ дѣйствіе, рѣшителенъ и не откладываетъ своихъ рѣшеній. Человекъ пассивнаго характера дѣйствуетъ только подъ вліяніемъ необходимости, нерешителенъ, вѣчно колеблется. Въ зависимости отъ преобладающей склонности къ извѣстнаго рода переживаніямъ, всѣ характеры можно свести къ нѣсколькимъ типамъ: интеллектуальному, эмоціональному, волевому, эстетическому, нравственному, религіозному. Каждый этотъ типъ отличается преобладаніемъ извѣстнаго рода переживаній, которыя окрашиваютъ и опредѣляютъ всю душевную жизнь. Напримѣръ, при эстетическомъ типѣ характера, основнымъ является стремленіе къ красоте, къ созерцанію природы, искусства, а также желаніе всѣмъ переживаніямъ придать эстетическую окраску.

Воспитатели и родители должны изучать характеръ дѣтей, такъ какъ пріемы воздѣйствія, годныя для одного характера, могутъ оказаться совершенно негодными для другого. Напримѣръ, у ребенка съ устойчивымъ характеромъ достаточно взять слово, чтобы онъ исполнилъ свое обѣщаніе, а ребенокъ съ непостояннымъ характеромъ требуетъ постояннаго надзора, и ему нужно постоянно напоминать объ его обязанностяхъ. При интеллектуальномъ типѣ характера, можно поддѣйствовать рассужденіями и наставленіями, въ то время какъ эмоціональный ребенокъ будетъ только скучать во время наставленія. Чтобы повліять на него, необходимо обращаться къ чувству.

Формальные достоинства характера сводятся къ энергіи воли, устойчивости стремленій и готовности къ дѣятельности. Всѣ формальные недостатки характера сводятся къ безволю, т. е. къ слабости энергіи воли, отсутствію самообладанія и т. д. Очевидно, что для развитія положительныхъ сторонъ характера необходима развитая воля. Въ даномъ случаѣ воспитаніе характера совпадаетъ въ воспитаніемъ воли...

Въ составъ характера каждаго человѣка всегда входятъ извѣстныя добродѣтели и пороки. Поэтому необходимо постоянное нравственное воздѣйствіе на характеръ. Слѣдовательно, воспитаніе характера имѣетъ основу въ воспитаніи нравственномъ. Нравственное воспитаніе здѣсь указываетъ и цѣли и приемы педагогическаго воздѣйствія...

*Джерело:* [343, 189 – 190].

## Додаток Д

### В. Сухомлинський

#### Виховання характеру

Два роки тому в дев'ятій клас нашої школи вступив учень Іван С. В педагогічній характеристиці, складеній класним керівником 8-го класу Дерев'яської середньої школи нашого району, було записано: “Навчається задовільно. Непосидючий. Непостійний, слабкий характер відбивається на успішності...”. З перших же днів перебування в нашій школі новий учень звернув на себе увагу замкнутістю, розгубленістю. Він мало цікавився життям класу, не шукав дружби серед однолітків. Навчався він справді задовільно. До власних успіхів ставився байдуже. Його не турбували посередні оцінки в навчанні, і, здавалось, не радували й хороші. Як комсомолец, він виконував всі доручення організації, але й тут у нього не було глибокої зацікавленості життям колективу, не було хвилювань і тривоги, властивих шістнадцятирічним юнакам і дівчатам.

Систематично вивчаючи індивідуальні особливості учнів, наш педагогічний колектив зацікавився ним. Наслідуючи принципи Антона Семеновича Макаренка, ми не стали аналізувати причин, що сприяли формуванню такого нестійкого, байдужого характеру. Піти по цьому шляху – це значило б копатися в минулому учня, вишукувати щось таке, чим можна було б виправдати його характер. Наш колектив вирішив активно втрутитися в характер, виховати в юнака стійкість, прищепити цілеспрямованість, почуття дружби.

Кожен учитель, що працював з ним, провів індивідуальну бесіду. В цих бесідах ми звернули увагу юнака на те, що він може учитися далеко краще, ніж зараз. Але в цьому його треба було переконати. Як викладач російської літератури, для бесіди я використав характеристики позитивних образів героїв сучасної радянської літератури, в яких втілені кращі риси радянської людини – Мересьєва, Олега Кошового, Воропаєва, Сабурова. На яскравих прикладах їх героїчного життя й боротьби я показав юнакові всю силу волі радянської людини, яка особливо яскраво проявляється в час труднощів і випробувань. Учень переконався в тому, що він відмахується від труднощів, не намагається їх переборювати. Він пише,

наприклад, твір з літератури на “3”, а міг би написати на “5”, якби працював над ним зосереджено й серйозно. Він уважно слухав мої слова і по його очах я бачив, що хлопець вперше думав про себе уважно й не по-дитячому.

На закінчення бесіди я дав йому індивідуальне завдання: написати твір на тему “Моральні риси радянської людини за творами радянських письменників”. Юнак з радістю зустрів цю пропозицію. Через два тижні він приніс твір. В ньому я вперше побачив його власні думки, активне, творче ставлення до матеріалу. Учень попрацював над джерелами, в творі були узагальнені моральні риси радянської людини, зроблені правильні висновки. Твір закінчувався словами: “Більшовицька впевненість і принциповість – основи риси радянської людини. Я докладу всіх зусиль до того, щоб виховувати в собі ці риси, а не плисти за течією й бути пасивним спостерігачем”.

Перевіривши твір і оцінивши його балом “5”, я сказав хлопцеві: “Закінчення твору зобов’язує тебе рівнятися на кращих людей нашої епохи. Ленін учив судити про людей не по тому блискучому мундирі, який вони самі собі одягли, а по їх ділах. А для цього треба не чекати успіхів, а добиватись їх, перемагати труднощі, а не обходити їх”.

Так почалась уперта боротьба вчителів і учня за зміцнення сили волі, за становлення цілеспрямованого характеру. Наш вихованець був вдумливий і розсудливий. Це ми використали для того, щоб сила волі була свідомим, постійним фактом. Зосередженість його сприяла створенню стійкості, усидливості – основи стилю роботи. Аналізуючи відповіді й письмові роботи юнака, ми з задоволенням відзначали, що тепер для нього кожен успіх – радість, а невдача – горе. Він поступово втягувався в життя класу і жив його інтересами, успіхи колективу хвилювали його тепер більше, ніж колись власні успіхи. Над підготовкою кожного уроку він працював серйозно, вдумливо. Оцінка була тільки своєрідною винагородою за вперту працю. Почуття задоволення, яке відчував юнак у процесі успішного навчання, було не егоїстичним почуттям, а почуттям упевненості в своїх силах. Ця впевненість зробила його ще більш усидливим, організованим в

роботі. Поступово покращувалася його успішність, зникали трійки.

Особливі здібності виявив наш вихованець до математичних наук. Це було несподіванкою для всього педагогічного колективу, бо математичні предмети вважаються найтруднішим циклом. Саме тут ми побачили результат зосередженої, вдумливої роботи учня. Викладач математики став давати йому спеціально дібрані задачі, які він розв'язував з великим інтересом.

В кінці навчального року Іван С. в десятому класі став одним з кращих учнів, успішно склав екзамени на атестат зрілості. На наших очах сформувався характер людини, і педагогічному колективові приємно було відчувати плоди роботи по вихованню соціалістичних поглядів на працю, по вихованню сильної волі і цілеспрямованого характеру майбутнього будівника комунізму. Свідомість того, що від зусиль вихователя залежить формування характеру людини, залежить його дальший шлях в житті, покладав на нас величезну відповідальність за долю кожного учня. Ми ще раз переконалися в тому, що до визначення індивідуальних особливостей кожного школяра не можна підходити з готовою думкою, а треба активно працювати над переровкою негативних рис характеру, спираючись на те, що є кращим в кожному учневі.

Приклад з Іваном С. свідчить, що немає і не може бути “безнадійних” учнів і “особливих” характерів. Виховання характеру кожного учня залежить від зусиль педагогічного колективу.

*Джерело:* [373].

## Додаток Е

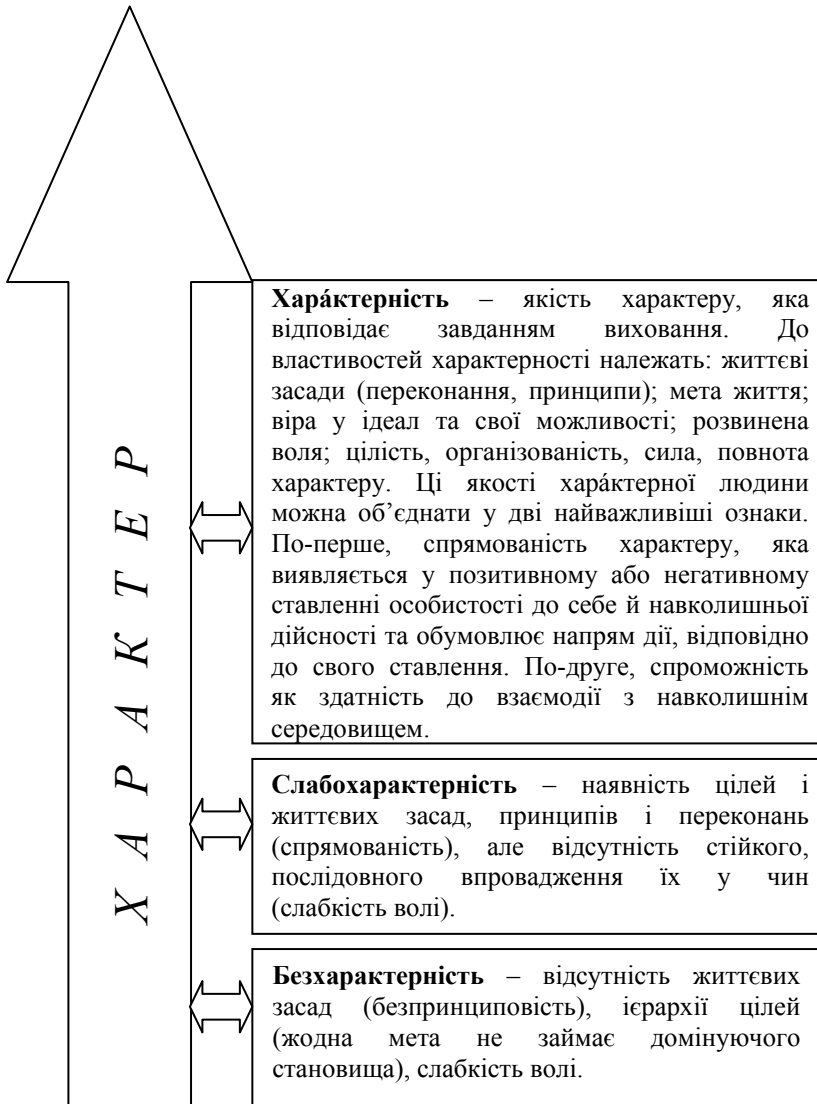


Рис. Е. 1. Рівні розвитку характеру



## Додаток Ж

Табл. Ж. 1.

### Риси характеру-характерності у працях українських педагогів (60-ті роки XIX – 60-ті роки XX ст.)

№ з/п	Прізвище, ім'я автора	Перелік рис	Джерело
1.	Юркевич П.	Древніе различали въ нравственно-доблестном характерѣ четыре добродѣтели: мужество, справедливость, мудрость, умеренность. Христіанство возвышаетъ этотъ идеаль требованіями любви и святости.	Чтенія о воспитаніи / Изданіе Н. Чепелевскаго . – М.: Въ Университетско-й Типографіи (Катковъ и К <sup>о</sup> ), 1865. – С. 12 – 13.
2.	Врецьона Г.	Характеръ жиє въ честнѣй душѣ; вѣнь домагася чистого чувствованя, ясного розуму, правої совѣсти и крѣпкой волѣ: кто посѣдає ти хороши свойства, той пѣзнає правду, полюбить хороше и ретельно силоватися буде хотѣти добре и дѣлати найлѣпше. Неудавана побожнѣсть, непорочне жите, совѣстне повненє обовязкѣвъ, прилична дума, тепла любовь... привѣтливѣсть, правдомовнѣсть, неперекупна справедливѣсть, любов до званя, безпретенсійнѣсть, добровольне пожертвованє себе для загальної справы съ постояннымъ поглядомъ на цѣль, для якої призначило насъ провидѣнє, – ось ти добродѣтти	Учитель повинен бути характеромъ // Школьна часопись. – 1884. – Ч. 24. – С. 186 – 187.

		чесноты, котри мусять окрасити сердце правдивого учителя...	
3.	Кахнике-вич К.	Коли школа має впливати на виховане характеровъ, то заданемъ ей есть будити, плекати и розвивати в дѣтѣхъ всѣ ти чесноты, котри взявши разомъ становлять характеръ. Религійность и моральность, почуте чести и справедливости, любовь правды, щирость и милосердность, смѣлость и водвага, охота до всего доброго, любовь чистоты и порядку, точность и словность, самостоятельность в стремленію до доброго, пильность и вытревальность, повздержимость, пошановане до старшихъ, патриотизмъ...	Впливъ школы на виховане характеровъ // Школьна часопись. – 1886. – Ч. 23. – С. 178.
4.	Парашин П.	Такі дуже потрібні в житті здібности це меткість, зарадність, самостійність і підприємчивість.	Дайте дітям характер // Рідна школа. – 1936. – Ч. 4. – С. 72.
5.	Білинський Р.	Успіх у житті людини, успіх у господарському житті приносять не лише знання і розум, але і особливіші прикмети характеру, як активність, меткість, підприємчивість, рішучість, дальше послідовність, роботящість, витривалість, словність, точність і солідність.	Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові 1935. – Львів: Накл. Т-ва “Рідна Школа”, 1938. – С. 178.
6.	Претич Ю.	Прикмети характерної людини: вміти володіти собою, кермувати собою, мати почуття справедливості і відповідальності, мати довіру до себе, вірити, все що захочу, зроблю і кожне почате діло доведу до кінця, сила волі.	Щоденний іспит совісті // Шлях молоді. – 1938. – Ч. 6 (44). – С. 6.

7.	–	Найважливіші чесноти характеру становлять: солідарність, відповідальність, почуття чести, карність, жертвенність, ентузіазм, енергія, підприємчивість, пильність.	Основне завдання молодого покоління // Шлях молоді. – 1939. – Ч. 4 (59). – С. 1.
8	Макарен-ко А.	Сімейне господарство являє собою дуже зручне поле для виховання багатьох дуже важливих особливостей характеру майбутнього громадянина-господаря. ... За допомогою правильного керівництва в галузі сімейного господарства виховуються колективізм, чесність, дбайливість, бережливість, відповідальність, здатність до орієнтування, оперативна здатність.	Книга для батьків. – К.: Радян. шк., 1972. – С. 295
9.	Ващенко Г.	Релігійність і моральність; патріотизм (любов до свого народу, рідної культури природи, готовність у разі потреби захищати її; висока й безкомпромісова принциповість; лицарська мужність; чесність в її найрізноманітніших формах; твердість у своєму слові; альтруїзм і солідарність, пов'язану з ними товариськість; риси, що характеризують громадсько виховану людину: чемність, пошана до інших, витриманість у виразах і поведінці; дисциплінованість; наполегливість у досягненні поставленої мети; терпеливість, уміння володіти собою і не приходити в розпач при невдачах; життєрадісність, бадьорість, здоровий оптимізм; рішучість; розважливість; пошана до батьків і старших; стриманість у	Виховання волі і характеру: Підручник для вчителів. – К.: Школяр, 1999. – С. 263 – 268.

		статевому житті і фізичних наसолодах	
10	Чамата П.	Риси характеру радянських людей: колективізм, соціалістичний гуманізм, комуністичне ставлення до праці, мужність, відвага, героїзм, ініціативність, готовність до боротьби, вимогливість до себе, скромність, оптимізм, бадьорість, життєрадісність, чесність.	Характер та його виховання у дітей. – К.: Радян. школа, 1958. – С. 10 – 13.

### Додаток 3

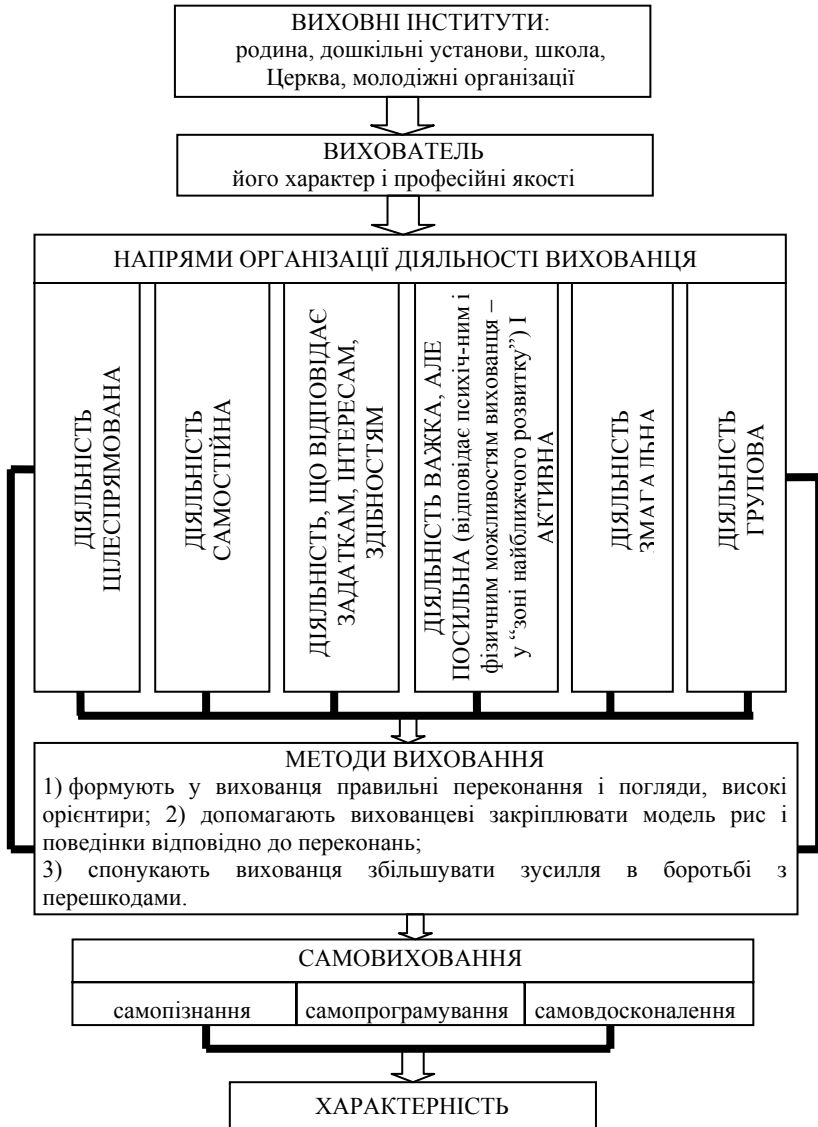


Рис. 3. 1. Система виховання характеру в українській педагогічній думці (60-ті роки XIX – 60-ті роки XX ст.)

**Додаток К**  
**Програма спецкурсу “Виховання характеру: історія і сучасність”**

для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня  
“Бакалавр”  
спеціальності “ПМСО. Історія”

Затверджено на засіданні Вченої ради Дрогобицького  
державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(протокол № 1 від 25 січня 2007 року)

**Пояснювальна записка**

Програма спецкурсу “Виховання характеру: історія і сучасність” розроблена для студентів IV курсу історичного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Необхідність запровадження даного спецкурсу продиктована реаліями сучасного розвитку нашого суспільства: розбудовою громадянських інституцій, становленням ринкового, конкурентного середовища, а отже й формуванням інноваційної парадигми освіти і виховання, зорієнтованої на розвиток людини нової формації, творчої, готової до продуктивної праці в різних сферах суспільного життя.

Це ставить перед теоретичною і практичною педагогікою вимогу розробити і запровадити виховну систему, яка б давала змогу плекати життєвостроємну особистість з такими властивостями характеру: активність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, підприємливість, вольовість, рішучість, відповідальність, обов’язковість, принциповість, моральність, здатність успішно долати життєві перешкоди, працювати над собою заради себе, рідних і близьких, суспільства. Завдання розвивати такі риси у кожного представника підростаючого українського покоління зумовлює практичну потребу підготовувати фахівців, які б майстерно, ефективно, успішно забезпечували процес розвитку характеру вихованців.

**Мета** пропонованого спеціального курсу – на основі ретроспективного аналізу історичного розвитку української і зарубіжної педагогічної думки сформувані у майбутніх

педагогів цілісну систему педагогічно-характерологічних знань та умінь, спрямованих на забезпечення процесуальних компонентів виховання і самовиховання характеру дітей різного віку.

Курс покликаний розв'язати такі завдання:

- ознайомлення студентів з суспільно-історичними передумовами становлення та розвитку характерологічної проблематики у педагогіці;
- формування цілісного уявлення про сутність характеру як психічного явища;
- засвоєння теорії методики вивчення індивідуально-типологічних особливостей характеру вихованців;
- оволодіння основними засадами та методами розвитку характеру школярів у контексті навчання і виховання;
- стимулювання праці майбутніх педагогів над розвитком власного характеру.

Курс розрахований на 20 годин лекційних занять.

### **Вступ**

Актуальність, об'єкт, предмет, мета і завдання, структура курсу “Виховання характеру: історія і сучасність”; перспективи практичного застосування студентами-педагогами засвоєного педагогічно-характерологічного матеріалу

### **Історіографічний аналіз характерологічної проблематики**

Становлення проблеми формування характеру в українській та зарубіжній філософсько-антропологічній думці. Зародження феноменологічного етапу дослідження характеру в зарубіжній філософії. Зростання уваги до явища характеру в українській філософії. Етичний підхід до трактування характеру. Виникнення френології та фізіогноміки. Дослідження характеру людини в контексті емпіричної психології: виникнення характерології. Вивчення психологами структури характеру та розбіжність у тлумаченні його взаємозв'язків з темпераментом. Розробка класифікації характерів. Розвиток проблематики виховання характеру в українській та зарубіжній педагогіці. Зародження ідей виховання характеру у творчості європейських педагогів XVII – XIX ст. Погляди на виховання характеру

дитини в річці традиційної та реформістської педагогіки. Особливості трактування проблеми формування характеру в українській педагогіці. Характерологічна проблематика на сучасному етапі в українській та зарубіжній педагогічній думці.

### **Суспільно-історичні передумови розвитку проблематики формування характеру в педагогіці**

Вплив типу суспільного устрою на соціально-педагогічне формування характеру особистості. Взаємозв'язок вимог соціального замовлення громадянського суспільства й акцентування педагогічної необхідності виховання характеру особистості. Тоталітарне суспільство і його вимоги до характеру особистості. Сучасна Україна та педагогічна характерологія. Можливості динамізації і покращення політично-правової, соціально-економічної, культурно-духовної сфер суспільного життя завдяки практичній реалізації концепції виховання характеру.

### **Характер особистості і сучасний виховний ідеал**

Поняття характеру, його еквіваленти в психолого-педагогічній літературі. Три підходи до визначення характеру (етичний, індивідуалістичний, рефлексологічний). Український національний характер і характер особистості. Завдання виховання характеру людини з огляду на позитивні і негативні сторони українського національного характеру. Рівні розвитку характеру особистості (характерність, слабохарактерність та безхарактерність). Риси характерної людини з огляду на сучасні завдання суспільства.

### **Структура характеру та чинники його формування**

1. Підходи до визначення структури характеру. Бачення складових характеру як синтезу природженого та набутого в процесі життєдіяльності. Трактування структури характеру як сукупності його властивостей – темпераменту, волі, повноти, сили, цілісності тощо. Розуміння компонентів характеру як синтезу емоційної, вольової, інтелектуальної, ціннісноорієнтаційної сфери. Структурні компоненти характеру. Потреби і прагнення – природне джерело діяльності. Тип



нервової системи як чинник, що обумовлює формально-динамічну сторону характеру. Емоційна сфера – центральна психічна структура особистості. Роль почуттів, волі, розуму, ціннісних орієнтацій, світогляду у системі характеру. Головна мета життя як концентрувальний механізм психічних складових характеру. Чинники формування характеру особистості: біологічні задатки, впливи оточуючого середовища, власна воля людини.

### **Роль виховних інституцій у формуванні характеру дитини**

Родина – первинне характероформуюче оточення. Вплив особистісних рис батьків і позитивної сімейної атмосфери на становлення характеру дитини. Наслідки гіпо- та гіперопіки у сім'ї щодо дитячого характеру. Дошкільні та шкільні установи і характер вихованців. Особистість педагога, його індивідуальні та професійні якості у справі виховання характеру підростаючого покоління. Значення Церкви та молодіжних організацій у вихованні характеру. Пропонована Церквою система самоудосконалення духу за допомогою аскези та саморегуляції. Організаційне середовище молодіжних організацій (Пласт, СУМ, “Козачата” та ін) як стимулювально-мотиваційний чинник самовиховання характеру.

### **Діяльність вихованця як визначальна умова формування характеру**

Гра, навчання, праця, спорт як провідні види діяльності дошкільника, молодшого школяра, підлітка, юнака. Засади організації діяльності вихованця, спрямовані на розвиток його характеру:

1. Цілеспрямованість діяльності вихованця. Функції життєвої мети у формуванні характеру (орієнтувальна, концентрувальна та стимуляційна). Ієрархія цілей. Альтруїстичний та егоїстичний зміст життєвої мети – його вплив на характер.

2. Самостійна діяльність вихованця. Співвідношення самостійності та дисципліни (авторитарний, ліберальний та демократичний підхід).

3. Відповідність діяльності задаткам, здібностям та інтересам вихованців. Необхідності формулювання мети діяльності у відповідності з інтересами та здібностями учня. Значення профорієнтаційної праці школи та педагогів з огляду на формування характеру вихованців.

4. Труднощі і перешкоди в системі активної діяльності вихованців. Потреба індивідуального підходу у дозуванні труднощів (“зона найближчого розвитку” (Л. Виготський)). Наполегливість і активність у подоланні перешкод – запорука розвитку характеру.

5. Діяльність у групі (колективі) і характер дитини. Негативний вплив окремих сторін колективного життя на характер вихованця. Вимоги до організації колективу та його діяльності задля повноцінного розвитку особистості дитини, її характеру.

6. Змагальність та її вплив на характер вихованців. Особливості організації змагального процесу.

### **Методи виховання характеру**

Засади диференціації методів виховання. Методи, що формують у вихованця правильне переконання і погляди, високі орієнтири: вербальні методи та метод прикладу. Методи, що допомагають вихованцеві закріплювати модель рис і поведінки відповідно до переконань: метод приучування; метод створення виховних ситуацій, методи вправи та доручення. Методи, що спонукають вихованця збільшувати зусилля в боротьбі з перешкодами: метод вимоги та метод громадської думки; методи заохочення та покарання у процесі виховання характеру; методи довіри і “виховних заліжок”.

### **Самовиховання як головний шлях формування характеру**

Вікові особливості та процес самовиховання характеру. Самопізнання як первинний компонент самовиховання характеру. Сутність самопізнавальної діяльності. Необхідність виокремлення позитивних та негативних властивостей характеру. Два основні методи самопізнання (співставлення і порівняння себе з оточуючим середовищем, його ідеалами; самотестування). Прийняття програми самовиховання.

Програма життя (ідеали, вартості, життєві засади) та її приклади і варіанти (релігійно-християнський, утилітаристично-прагматичний тощо). Програма щоденної саморегуляції (режим дня) та його приклади. Самоудосконалення – вирішальний етап самовиховання. Методи самостимулювання (самопереконавання, самовимога, самонавіювання, самонаказ, самопереорієнтація, “гнів на себе” (В. Сухомлинський) тощо). Засади, на яких повинна будуватися вправа як виразник праці людини над своїм характером. Дві групи вправ, спрямованих на самоудосконалення характеру (абстиненція та активізація). Потреба щоденної наполегливої боротьби із собою та зовнішнім середовищем. Педагогічне керівництво самовихованням.

### **Вивчення характеру школяра**

Вимоги до вивчення вихованця та складання характеристики. Методи дослідження характеру особистості школяра: спостереження, бесіда, анкетування та тестування, соціометрія. Критерії дослідження характеру вихованця: врахування умов оточуючого середовища (сім'ї, класу, неформальної групи тощо); врахування вікових особливостей розвитку характеру вихованців; деталізація рівня сформованості інтелектуальних, емоційних, вольових, моральних рис характеру; аналіз особливостей спрямованості (мрії, завдання, цілі, ідеали, переконання) та спроможності (рівень домагань, здатність до тривалої вольової напруги, уміння долати труднощі, не засмучуватися невдачами і т.д.); розкриття акцентуацій характеру (за наявності). Накреслення загального плану виховання чи перевиховання характеру школяра, активізації його праці над розвитком власного характеру.

*Джерело:* [57].

**Наукове видання**

**Микола Галів**

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ  
ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ  
В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ  
(60-ті роки ХІХ – 60-ті роки ХХ століття)**

**Монографія**

**Редакційно-видавничий відділ  
Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені Івана Франка**

**Головний редактор**  
*Ірина Невмержицька*

**Технічний редактор**  
*Наталія Кізіма*

**Коректор**  
*Віра Лудин*

Здано до набору 18. 05. 2007 р. Підписано до друку 16. 07. 2007 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура. Times. Наклад 300 прим.  
Ум. друк. арк. 14,64. Зам. 115.

Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 2155 від 12. 04. 2005 р.) 82100 Дрогобич, вул. І.Франка, 24, к.43.тел. 2 – 23 – 78.