

УДК 371.4 (477) “XX”

Микола Галів, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри нової та новітньої історії України
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ (60-ТІ РР. XIX – 60-ТІ РР. XX СТОЛІТТЯ) ПРО ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються погляди українських педагогів, які досліджували характерологічну проблематику (період її розквіту припадає на 1860 – 1960-ті роки) на чинники формування характеру особистості, простежується вплив тогочасних новітніх наукових тенденцій та соціального замовлення на бачення ними даної проблеми.

Ключові слова: виховання і самовиховання характеру, чинники формування характеру, українська педагогіка.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української педагогіки та психології все більш актуального значення набувають дослідження проблематики виховання характеру людини. Вони передбачають, передовсім, з'ясування співдії і значення біологічно-спадкового, соціального та особистісно-вольового чинників у процесі формування характеру, що дасть змогу визначити подальші кроки в справі створення педагогічно обґрунтованих механізмів виховання характерологічних властивостей особистості. У контексті цих досліджень необхідно проаналізувати погляди тих українських педагогів, які в минулому вивчали й збагачували своїми працями “педагогіку характеру”. Зауважимо, що період розквіту характерологічної проблематики у вітчизняній педагогічній думці припадає на 60-ті рр. XIX – 60-ті рр. XX століття, що й визначило хронологічні межі роботи.

Аналіз досліджень. Майже всі українські педагоги, що досліджували виховання характеру, торкалися питання чинників формування цієї стрижневої частини психічно-духовного життя особистості. Уже в працях К. Ушинського бачимо спроби не лише проаналізувати власне чинники формування характеру, а й окреслити бачення цієї проблеми іноземними ученими – філософами, психологами, педагогами. У творах Г. Ващенка також зроблено невеликий екскурс в історію педагогічно-характерологічної думки й дано оцінку трактуванню П. Лесгафтом, О. Лазурськими та іншими вченими чинників формування характеру людини. Серед сучасних українських педагогів, які аналізували дану проблему, слід назвати О. Вишневецького, О. Левицьку,

М. Чепіль. Проте, об'єктом їхньої уваги були характерологічні праці переважно галицьких педагогів міжвоєнного періоду, а також К. Ушинського та Г. Ващенка. На жаль, на сьогодні немає майже жодної публікації, де б висвітлювалося й аналізувалося бачення усіма вітчизняними педагогами-характерологами (1860 – 1960-ті рр.) чинників формування характеру особистості.

Мета статті – проаналізувати погляди українських педагогів-характерологів (60-ті рр. XIX – 60-ті рр. XX ст.) на чинники формування характеру.

Виклад матеріалу. Проблема формування характеру особистості була однією з центральних у педагогічних концепціях вітчизняних учених у 1860-ті – 1960-ті рр. Виховання характеру вважалося ними необхідною умовою й запорукою реалізації ідеалів прогресу, розвитку як суспільства в цілому, так і особистості зокрема. Досліджуючи проблематику характеру, педагоги, філософи, психологи робили спроби виокремити й обґрунтувати головні чинники його формування.

На XIX ст. у філософсько-педагогічній думці чітко усталилося розуміння триумвірату чинників, що формують людину: *біологічного-спадкового* (генотип), *суспільного* (соціальне середовище) й *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 [14, V, 309]. Наукові пошуки в галузі педагогіки зосередилися на з'ясуванні питання домінантності впливу цих чинників. Розв'язання

УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ (60-ТІ РР. XIX – 60-ТІ РР. XX СТОЛІТТЯ) ПРО ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ

цього питання давало можливість з'ясувати потенційність педагогічної дії в 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 [3, 293]. Певний вплив на акцентування біологічної домінант у вітчизняній психології та педагогіці мала популярна в 1920-х рр. праця Е. Кречмера “Будова тіла і характер” [2].

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, в 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. Першим 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 й впливу зовнішніх обставин [7, 422], а найбільшою помилкою – “...вірування, що людина сама утворює свій характер” [7, 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 в 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 в 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...” [14, 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 [14, V, 320]. Якщо нервова система зумовлює форму душевних процесів, то життя дає їм матеріал, а властивості матеріалу, відзначав К. Ушинський, змінюють дуже часто й саму форму. Наш характер, як висловлюється педагог, – це “висновок з усього нашого життя”, бо “матеріали” характеру нагромаджуються в людині пропорційно багатству вражень життя [14, 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

УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ (60-ТІ РР. XIX – 60-ТІ РР. XX СТОЛІТТЯ) ПРО ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ

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” [14, V, 310]. Детально розглянути це питання та визначити роль самої людини в 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 в різних місцях творів К. Ушинського.

Будучи людиною християнсько-гуманістичного світогляду, вчений внутрішньо не погоджувався з думкою, що людина є заручником своєї спадковості й навколишнього середовища. Формування характеру – це не середня математична лінія між впливами природжених особливостей темпераменту й впливами випадковостей життя. К. Ушинський риторично запитував: “Невже людина сама не бере ... участі в утворенні власного характеру, з якого потім, як математичні висновки, випливають всі її бажання, рішення і вчинки?” [14, V, 326].

Воля, як “бажання, що перетворюються в душі в акт влади”, на думку ученого, 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” [14, 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” [14, 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 XX ст. українська педагогіка зазнала ідейного розмежування, спричиненого історичними змінами в розвитку нашого суспільства. Українська радянська педагогіка, що творилася в умовах становлення й розвитку тоталітарного суспільства, та українська педагогіка Галичини, Закарпаття (кінець XIX – початку XX ст.) і нашої західної діаспори, що розвивалася в умовах зародження громадянського суспільства, ставили, безумовно, абсолютно різні цілі виховання. Це спричинило, зокрема, і відчутну різницю в поглядах на пріоритетність факторів формування характеру.

Радянська педагогічна наука, керуючись ідеями марксизму більшовицького трактування, починаючи з 20-х років XX 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 оснований на принципах теорії історичного матеріалізму дозволяє стверджувати, що поведінку колективів і особистості детермінують *виключно соціальні фактори* (курсив наш – М. Г.)” [1, 42]. Аналогічні твердження звучали і в працях інших педологів-педагогів.

Надання винятковості соціальному чинникові у формуванні особистості й характеру, звісно, продовжувало домінувати й 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 й психолога Ч. Ломброзо, який вважав, що “злочинні характери” успадковуються й не виправляються. А. Макаренко наполягав, що ніяких природжених важких характерів немає [5, 133].

Вирішальним чинником виховання характеру, на його думку, було навколишнє соціальне

УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ (60-ТІ РР. XIX – 60-ТІ РР. XX СТОЛІТТЯ) ПРО ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ

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 формуванні 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” [4, 45].

Послідовники А. Макаренка не були настільки різними 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 й 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 й змін, зумовлених зовнішнім середовищем, становить “фенотип, характер” [8, 567]. У процесі життя людина отримує величезну кількість різноманітних подразників, які сумуються, складаються в 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 й тварини, зауважував І. Павлов, зумовлюється “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 і навчання в самому широкому сенсі цих слів” [8, 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” [12, 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” [6, 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” [15, 9].

Таким чином, у радянській педагогіці обґрунтовувалися, як це видно з праці Ю. Самаріна, величезні можливості виховного впливу [10, 8]. Російський радянський педагог В. Селіванов наголошував, що усі спонуки до дій є ні що інше як відображення об’єктивного матеріального світу [11, 5], а прагнення й цілі людини мають своє джерело не в її свідомості, а в зовнішніх умовах життя [11, 6]. Схожу позицію займає І. Сливко, стверджуючи, що характер це не щось успадковане, а створене у вихованні [13, 11]. Закріплення домінантності соціально-виховного джерела характеру знаходимо в “Педагогічному словнику” (1960 р.), де зазначається, що він “формується залежно від життєвого шляху людини і змінюється при зміні умов життя і діяльності” [9, 616], і винятково важлива роль у формуванні характеру відводиться колективу, піонерській і комсомольській організаціям.

Таке гельвеційське тлумачення всемогутності виховання (зовнішнього впливу) на практиці призводило до ігнорування самовиховних можливостей людини, зумовлювало авторитарний шлях едукативної особистості в педагогіці.

1. Григор'їв М. До питання про предмет і методологію педагогіки // *Шлях освіти*. – 1929. – № 10. – С. 36 – 43.

2. Кречмер Э. Строеение тела и характер / *Психология индивидуальных различий*. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 425 – 455.

3. Левківський М.В. *Історія педагогіки*. – К.: ЦНЛ, 2003. – 360 с.

4. Макаренко А.С. *Книга для батьків*. – К.: Рад. шк., 1972. – 336 с.

5. Макаренко А.С. *Проблеми школьного советского воспитания* // Макаренко А.С. *Сочинения*. В 7 т. – М.: Изд-во АПН, 1958. – Т. 5. – С. 103 – 224.

6. Медведева Н.Г. *Воспитание воли и характера у детей*. – Минск: Знание, 1955. – 37 с.

7. Оуен Р. *Новый взгляд на общество, или Опыты об образовании человеческого характера* // *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С. 416 – 423.

8. Павлов И.П. *Полное собрание трудов*. Т. 3.

ОПЕРАЦІЙНИЙ РИЗИК БАНКУ: СУТЬ, ЗНАЧЕННЯ, ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ

Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1949. – 603 с.

9. Педагогический словарь. В 2-х т. – М.: Изд-во АПН, 1960. – Т. 2. – 767 с.

10. Самарин Ю.А. Воспитание воли и характера. – Л.: Знание, 1952. – 36 с.

11. Селиванов В.И. Воспитание воли школьника. – 2-е изд., перераб. – М.: Учпедгиз, 1954. – 208 с.

12. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга // Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: Учпедгиз, 1953. – С. 31 – 117.

13. Сливко І.М. Характер, воля і виховання. – К., Б.в., 1947. – 30 с.

14. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Ушинський К.Д. Твори. В 6-ти т. – К.: Рад. шк., 1954. – Т. 4. – 518 с.; Т. 5. – 430 с.

15. Чамата П.Р. Характер та його виховання у дітей. – К.: Рад. шк., 1958. – 42 с.

(Продовження статті див. у наступному числі журналу №11 (58) 2009).

Стаття надійшла до редакції 05.06.2009

УДК 336.71

Олександр Ковальчук, спеціаліст Департаменту операційного ризику
ВАТ “КРЕДОБАНК”

ОПЕРАЦІЙНИЙ РИЗИК БАНКУ: СУТЬ, ЗНАЧЕННЯ, ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ

У статті висвітлено причини виникнення операційного ризику. Здійснено розмежування понять операційний ризик та операційний випадок. Розглянуто визначення терміну операційний ризик з позиції Центральних банків України та Росії, Базельського Комітету з питань банківського нагляду, а також науковий підхід щодо трактування цього поняття. Розроблено власну інтерпретацію операційного ризику.

Ключові слова: система, операційний ризик, операційний випадок, процес, операційна втрата, фінансовий результат, операційний прибуток, операційні витрати, Базельський Комітет з питань банківського нагляду.

Актуальність теми. Діяльність банківських установ на сучасному етапі функціонування банківської системи України характеризується розширенням обсягу здійснюваних банком операцій та надання послуг. При цьому спостерігається ускладнення внутрішніх банківських процесів, укрупнення та консолідація вітчизняних банківських установ на міждержавному рівні, поглиблення інтеграційних процесів банків з іншими видами бізнесових структур. Це відповідно супроводжується виникненням потреби в додатковій кількості працівників, підвищення рівня професійної підготовки та кваліфікації персоналу банку, розвитку та впровадження нових підходів до побудови інформаційно-телекомунікаційних систем, нарощення клієнтської бази та рівня матеріально-технічного оснащення, що в комплексі забезпечує здійснення банківської діяльності. Як наслідок усе це сприяє розвитку банку як системи, в якій взаємодіють люди, технології, процеси, предмети матеріального характеру, знання, конкуренція, державні органи

управління, які потребують диференціації дій та системного підходу до управління банком.

Наявність наведених вище складових системи у їх комплексному функціонуванні може спричинити появу певних відхилень при здійсненні в банку операційної роботи, зумовлених відсутності або недосконалістю дій з управління банком, що в подальшому призведе до появи певних загроз, наслідком яких є операційний ризик.

Метою статті є розмежування понять операційний ризик та операційний випадок, установлення основних причин, що сприяють появі операційного ризику та здійснення розробки власної інтерпретації терміну операційний ризик.

Виклад матеріалу. Між поняттями загроза та ризик існує проміжне поняття – операційний випадок, що часто на практиці ототожнюється з операційним ризиком або ж зараховується до певного виду загроз. У нашому розумінні операційний випадок слід розглядати як неправильну чи помилкову подію при реалізації внутрішньобанківських процесів або ж взаємодію