

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

КОНЦЕПЦІ ВИХОВАННЯ: ФОРМУВАННЯ, МАНІПУЛЯЦІЯ І СПРИЯННЯ

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про існування різних підходів до концептуалізації виховного процесу, у зв'язку з чим виникає потреба в їх узагальненні та систематизації. Це дасть змогу виробити своєрідну систему координат, яка полегшить орієнтацію у різноманітті виховних систем і концепцій минулого та сьогодення.

Найбільш поширеним у педагогіці є дихотомічний підхід до типологізації виховних концепцій, який полягає у протиставленні ефективних, гуманних, педагогічно доцільних і протилежних їм непродуктивних, антигуманних моделей виховання. Так, наприклад, Ш. О. Амонашвілі виділяє дві діаметрально протилежні концепції виховання: авторитарно-імперативну та гуманістичну [1]. Перша ґрунтується на переконанні про неможливість виховання без примусу, оскільки дитина з самого початку має асоціальну спрямованість і потребує постійного контролю, нагляду, обмеження природної активності, примусу до відповідальності, старанності та ретельності. За такого підходу виховний процес набуває форми відкритого односпрямованого формуючого впливу. Активність дитини виявляється цілком підконтрольною вимогам дорослого, який, стимулюючи, скеровуючи чи гальмуючи її, розв'язує визначені ним виховні завдання. Авторитарно-імперативне виховання прагне підпорядкувати життя дитини вихователю, оскільки вважається, що лише в такий спосіб її можна підвести до майбутнього повноцінного, «справжнього» дорослого життя. Внаслідок цього, вважає Ш. О. Амонашвілі, виховання виявляється відірваним від життя дітей, їх реальних інтересів і тому відторгається ними, викликає опір і неприйняття.

Як альтернативу авторитарно-імперативній моделі виховання Ш. О. Амонашвілі обґрунтовує гуманістичну концепцію співробітництва, згідно з якою виховання спрямовується на реалізацію природних задатків

дитини, її прагнення до розвитку, свободи і дорослішання. Педагог повинен не ігнорувати актуальні стани дитини, а навпаки, максимально повно узгоджувати виховання з її власними намірами й нахилами. Гуманістична концепція виховання орієнтує вихователя на те, щоб зробити дитину своїм одностороннім, добровільним і рівноправним учасником, співавтором власного виховання.

Ш. О. Амонашвілі різко протиставляє обидві концепції виховання, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу.

Аналізуючи позицію відомого педагога-новатора, важливо мати на увазі, що в ній знайшли концентрований вияв запеклі дискусії, які у другій половині 80-х рр. ХХ ст. точилися навколо бездітності офіційної радянської педагогіки й авторитаризму масової школи. Саме цим можна пояснити категоричність і гостру полемічну спрямованість автора. Водночас Г. Б. Корнетов справедливо зауважує, що «ставлячи питання про необхідність педагогічного плюралізму і критикуючи радянську епоху за те, що вона не несла в собі альтернативних варіантів теорії й практики освіти в силу глибоко ідеалізованого поділу педагогіки на «найбільш передову» радянську і «реакційну» буржуазну, сам Ш. О. Амонашвілі такої конструктивної альтернативи не дає. Виділені ним парадигми освіти й у своїх назвах - гуманна й авторитарно-імперативна, й у своїх змістових характеристиках спрямовані на оцінку, яка орієнтує не на їх продуктивний діалог, а на конфронтацію і викриття...» [6].

Більш диференційованого і конструктивного, на наш погляд, підходу до типологізації виховних моделей дотримуються Г. О. Ковальов, Г. О. Балл і М. С. Бургін, які виділяють дві основні стратегії виховання: монологічну та діалогічну [2, 5]. Вихователь, який керується монологічною стратегією, поводить таким чином, ніби лише він є повноправним суб'єктом і носієм істини (а вихованець - лише об'єктом прикладання його сил). Він одноосібно, як правило, не враховуючи прагнень дитини, визначає мету виховання.

Оригінальність підходу Г. О. Ковальова, Г. О. Балла і М. С. Бургіна полягає у виділенні двох типів монологічної стратегії виховання: імперативного і маніпулятивного. При імперативній стратегії бажаний результат виховного впливу (наприклад переконання вихованця або очікувана від нього дія) прямо вказується чи проголошується вихователем, на усвідомлення і виконання розпоряджень якого має спрямовуватись активність дитини. При маніпулятивній стратегії мета виховного впливу прямо не проголошується, а досягається за допомогою активності вихованця, яка приховано організовується і скеровується вихователем.

На відміну від монологічної, діалогічна стратегія виховання ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності учасників виховної взаємодії і в цьому сенсі прагне абстрагуватися від розбіжностей у соціальному статусі вихователя і вихованця.

Слід зауважити, що Г. О. Балл і М. С. Бургін, на відміну від Ш. О. Амонашвілі, досить виражено підходять до оцінки педагогічної ефективності виділених стратегій виховання. На їхній погляд, «у всіх своїх іпостасях педагогічна діяльність передбачає психологічні впливи на тих, кого навчають (вихованців). Це стосується і «фасилітації» - з тим уточненням, що в останньому випадку впливи є діалогічними, більшою мірою непрямими. Без монологічних впливів у педагогічній діяльності, очевидно, теж не обійтись. Вони виявляються корисні насамперед у навчанні «премудростей», або, виражаючись сучасною мовою, у формуванні чітко окреслених знань, навичок та інших нормативних компонентів інструментального оснащення особистості» [2]. Отже, автори визнають за вихователем право визначати мету виховання і прищеплювати всім дітям, незалежно від їх бажання, нормативні моральні цінності.

Аналогічний до розглянутого спосіб типологізації виховних моделей запропонував Г. Б. Корнетов [6]. Ми погоджуємось з ним у тому, що під час виділення основних концепцій виховання перш за все необхідно зважати на особливості визначення виховних завдань і способи їх реалізації. Справді, виховання як цілеспрямоване керівництво розвитком людини розпочинається з визначення мети. Воно може бути результативним лише тоді, коли для досягнення поставленої мети добираються адекватні засоби. Тому педагогічна типологія виховних моделей повинна враховувати насамперед джерела і способи визначення виховних цілей, а також характер взаємодії учасників виховного процесу. На основі вказаних критеріїв можна виділити три моделі виховання: виховання-формування, виховання-маніпуляція і виховання-сприяння. В контексті першої з них виховання розглядається як відкрите цілеспрямоване *формування* особистості у відповідності з визначеними вихователем цілями. В другій виховання трактується як *маніпуляція* - прихований вплив на особистість з метою розвитку в неї важливих з погляду вихователя якостей. У третій виховання розуміють як допомогу, *сприяння* самоактуалізації особистості, реалізації її вроджених потенцій.

Концепція *виховання-формування* ґрунтується на визнанні за педагогом як більш зрілою, досвідченою людиною права визначати виховну мету, а також педагогічні шляхи і способи її досягнення. Під час визначення мети виховання до уваги береться перш за все соціальне замовлення, вимоги суспільства, хоча певною мірою враховуються й інтереси дітей, якщо вони не суперечать суспільним нормам. Вихідним є припущення: для того, щоб повноцінно жити в суспільстві, діти повинні засвоїти певні соціальні ролі, оволодіти певними способами діяльності і спілкування, нормами поведінки, знаннями і цінностями, що створені попередніми поколіннями.

У формуючій моделі виховання взаємодія педагога і вихованця здебільшого набуває форми відкритого впливу першого на другого. Вихова-

тель виявляється суб'єктом, який визначає мету і шлях розвитку дитини, дитина - об'єктом, що виховується під керівництвом і контролем наставника. При цьому педагог не намагається яким-небудь чином приховати свою позицію ведучого. Навпаки, він відкрито демонструє її, закликаючи і зобов'язуючи вихованця слідувати за ним, виконувати його вказівки, реалізовувати педагогічні задуми.

Модель виховання-формування не позбавлена суттєвих недоліків. Основним з них є фундаментальна неузгодженість між природними життєвими інтересами дітей і виховними завданнями дорослих. Діти часто не усвідомлюють важливості й необхідності вимог, які ставлять до них дорослі. Крім того, в умовах формуючого виховання дитина відчуває певний тиск з боку вихователя, який тією чи іншою мірою обмежує її свободу, скеровує поведінку. Вихованець часто звільняється від необхідності робити самостійний вибір, тому що за нього обирає вихователь. У зв'язку з цим може гальмуватися розвиток самостійності, готовності жити в умовах свободи і нести відповідальність свої дії. Крім того, культурні цінності та норми, які вихованець засвоює в процесі такого виховання, часто сприймаються ним як «чужі», нав'язані ззовні, а не як свої власні.

Слід зазначити, що саму по собі модель виховання-формування не можна вважати ні «поганою», ні «гарною». Все залежить від того, в яких умовах, для розв'язання яких завдань і за допомогою яких засобів вона реалізується. З одного боку, вона дає змогу планувати, контролювати і коректувати розвиток дитини, забезпечувати засвоєння нею об'єктивно значущих культурних норм і цінностей незалежно від того, наскільки сама дитина усвідомлює їх важливість. Значною мірою саме цим можна пояснити той факт, що в історії педагогіки модель формуючого виховання була і залишається провідною.

Усвідомлення проблем і суперечностей формуючого виховання стимулювало пошуки такої моделі організації виховання, яка б зводила до мінімуму неузгодженість вихованих завдань педагога і життєвих інтересів вихованців, а також забезпечувала розвиток в останніх здатності до самостійного, відповідального життєвого вибору, самовизначення. Зазначені вимоги знайшли своє втілення в моделі *маніпулятивного* виховання.

Як наукове поняття, маніпуляція означає «вид психологічного впливу, вправне виконання якого веде до прихованого збудження в іншій людині намірів, які не збігаються з її актуально існуючими бажаннями» [4, с. 59]. Маніпуляцію здійснює, наприклад, учитель, який спеціально намагається створити для учня ситуацію успіху в навчанні, щоб підвищити його самооцінку. Загалом під маніпуляцією ми розуміємо ті поширені в педагогічній практиці ситуації, коли суб'єкт впливу (вихователь) щиро прагне до блага вихованця, але при цьому сам вирішує, у чому це благо полягає.

На наш погляд, модель маніпулятивного виховання є достатньо ефективною, оскільки дає змогу розвивати вихованців, їх самосвідомість, самостійність і відповідальність, уникаючи відкритого тиску і конфронтації. Дотримуючись цієї моделі, педагог намагається так організувати виховний процес, щоб не ставити перед вихованцями педагогічної мети в явному вигляді, уникати прямого, нехай і відповідного їхнім інтересам, впливу. Такий спосіб взаємодії сприяє виникненню у вихованців почуття самостійності, відповідальності за те, що відбувається з ними у процесі виховання. Причому саме виховання сприймається особистістю як вияв власної активності, а не як результат організованих впливів педагога.

Ключову для моделі маніпуляції ідею про прихованість виховних впливів як важливу передумову їхньої ефективності висловлювали багато відомих педагогів. Зокрема, В. О. Сухомлинський вважав, що «однією з умов високої ефективності педагогічного впливу є обстановка невимушеності цього впливу. Іншими словами, учневі не слід у кожний момент знати, що вчитель його виховує... Виховний намір повинен бути прихований обстановкою дружніх, невимушених взаємин. ... зробити свій виховний задум непомітним - один з важливих елементів педагогічної майстерності» [9, с. 248].

Вихованець у контексті маніпулятивної моделі виховання виявляється одночасно об'єктом педагогічного впливу, тому що мета і засоби його розвитку проектуються вихователем, і суб'єктом, тому що суб'єктивно він діє самостійно, не усвідомлюючи, що напрямок і умови його активності визначає вихователь. Дитина не відчуває керівництва з боку педагога, який намагається не демонструвати свою ведучу роль у вихованні, а всіляко її маскує. Таким чином вирішується проблема неузгодженості між виховними цілями педагога і життєвими інтересами дітей. У вихованців формується здатність жити в умовах свободи, приймати відповідальні рішення, робити самостійний життєвий вибір, хоча ця свобода і самостійність програмується і контролюються вихователем.

Першу серйозну спробу теоретичного осмислення маніпулятивної концепції виховання, не використовуючи самого терміну «маніпуляція», здійснив Ж.-Ж. Руссо у романі "Еміль, або Про виховання". Схожі ідеї висловлювала на початку ХХ століття М. Монтесорі, яка розробила досить ефективну систему вільного виховання дітей. Заперечуючи ефективність прямих виховних впливів, М. Монтесорі надавала особливого значення створенню педагогічного середовища, яке сприяє спонтанній активності дитини, спрямовує її поведінку у визначене вихователем русло, забезпечує засвоєння культурних досягнень людства, розвиток конкретних якостей і властивостей особистості.

Маніпулятивна модель виховання в порівнянні з авторитарною створює сприятливіші умови для стимулювання активності дитини, роз-

витку її самостійності. Водночас, будучи педагогікою «спрямованої свободи», вона в прихованій формі зберігає за вихователем функцію керівника й організатора педагогічного процесу, який визначає мету виховання, шляхи та засоби її досягнення.

Як повноправний партнер педагога вихованець розглядається у третій моделі виховання - моделі *сприяння* або допомоги, підтримки. В її основі лежить віра в конструктивне, творче начало людської природи, в її первісну моральність і доброту, альтруїстичну спрямованість, здатність самостійно обирати правильний шлях власного розвитку. Відповідно до настанов моделі виховання-сприяння вихователю повинен не вести дитину за собою і навіть не скеровувати її розвиток, а слідувати за нею, підтримувати її самореалізацію, допомагати у розв'язанні власних проблем.

Перше завдання, яке вирішує вихователю, - знайомство з дитиною, налагодження контакту, продуктивного спілкування, що ґрунтується на взаємній повазі і довірі, а в ідеалі - і на взаємній любові. Наступне завдання - зрозуміти вихованця. Учителю, спостерігаючи за учнем і спілкуючись з ним, намагається делікатно і ненав'язливо проникнути в його внутрішній світ, з'ясувати його потреби і здібності, розкрити його потенційні можливості, зрозуміти актуальні інтереси, мотиви, яким він керується у своїй поведінці, визначити життєві проблеми, які хвилюють дитину.

Тільки успішно виконавши два зазначені завдання, вихователю робить наступні кроки у своїх педагогічних діях. Насамперед він сприяє дитині в самопізнанні, усвідомленні нею набутого досвіду, осмисленні власних інтересів і можливостей. На цій основі вихованець визначає завдання власного розвитку. Отже, виховну мету педагог визначає не на основі власних уявлень про те, яким має стати вихованець, а з урахуванням його внутрішнього потенціалу та життєвого досвіду. З'ясувавши разом з дитиною мету її виховання, точніше, створивши умови для визначення дитиною шляхів власного розвитку, педагог сприяє їх реалізації.

Така модель виховання практично виключає неузгодженість педагогічних цілей і актуальних життєвих інтересів вихованця, тому що виховні завдання формулюються на основі життєвих цілей і за особистої участі вихованця. Завдяки цьому вони сприймаються ним не як нав'язані ззовні, а як свої власні. Це запобігає зіткненню цілей і прагнень учасників виховного процесу. При цьому позиція педагога виявляється позицією старшого товариша, радника та помічника вихованця і не приховується від нього, тому що є продуктом їхньої взаємодії.

Перші спроби теоретичного обґрунтування і практичної реалізації педагогіки сприяння здійснювались педагогами-гуманістами на рубежі XIX-XX ст. в період так званої «педоцентричної революції». Кредо педоцентризму сформулював Д. Дьюї, який писав книзі «Школа і суспільство» (1899 р.) про коперніканську революцію в педагогіці, суть якої полягає

у перетворенні дитини в центр «педагогічного всесвіту». Така ідеологія склала основу руху вільного виховання, представникам якого були близькі ідеї педагогіки сприяння. Головний принцип вільного виховання - «виходячи з дитини» - сформулювала О. Кей у книзі «Вік дитини» (1899 р.). На місце поширеного серед педагогів-гуманістів XIX сторіччя заклик Ф. Фребеля «Жити заради дітей» вона висунула гасло «Дайте жити дітям».

У Росії на початку XX ст. найбільш відомим представником вільного виховання був К. М. Вентцель, який вимагав звільнення дитини від «ланцюгів невидимого рабства», якими його обплутує виховання, обмежуючи дитячу свободу і перешкоджаючи розвитку індивідуальності.

У другій половині XX ст. ідеї педагогіки сприяння знайшли своє втілення в гуманістичній педагогіці, біля витоків якої стояли А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм і ін. Вони критикували модель авторитарного виховання, біхевіоризм і педагогічну технологію за те, що ці концепції розглядають особистість як частину технологічної системи, пасивний об'єкт зовнішніх впливів. На противагу цьому, К. Роджерс закликав бачити у вихованцеві особистість, здатну самостійно розвивати свої природні задатки, робити вибір і нести за нього відповідальність, виробляти власні цінності в процесі життєдіяльності.

Крайньої форми вияву ідеї виховання-сприяння набули у представників антипедагогіки (Е. фон Браунмюль, К. Берейтер, М. Манноні, А. Міллер, К. Рутчкі, Х. фон Шенебек, Р. Шерер та ін.). На їхній погляд, цілеспрямоване виховання є насильством, придушенням особистості, оскільки ґрунтується на страхові і підпорядкуванні дітей чужим нормативним уявленням. Основними гаслами антипедагогіки є: «невтручання у внутрішні справи дітей», «свобода для всіх», «дружба з дітьми». Тільки такий підхід, вважає Е. фон Браунмюль, дозволить покінчити з виховною війною між дітьми і дорослими [10, с. 104]. Не слід, на думку прибічників антипедагогіки, вважати, що діти самі не здатні зрозуміти, що для них є кращим. Претензія дорослих - «я краще знаю, що для тебе добре, а що погано» - знижує відповідальність дитини за свої вчинки. Антипедагогічна модель людини ґрунтується на протилежній позиції: дитина від народження здатна відчувати, що для неї є найкращим, вона може брати на себе відповідальність за свої вчинки і не потребує виховання. Звідси випливає й основна мета цього педагогічного (точніше «антипедагогічного») підходу - «підтримувати, а не виховувати», розглядати дорослого як друга і партнера дитини, а відносини між ними як симетричні. Дорослий має виступати не в ролі вихователя, а в ролі друга, який нічого не диктує і не нав'язує. Його основна функція - супроводжувати духовну і фізичну еволюцію дітей, котрі мають усе робити тільки за власним бажанням.

Отже, концепція сприяння заперечує виховання як цілеспрямований вплив на дитину з метою прищеплення їй певних цінностей.

Слід підкреслити, що різниця між трьома виділеними моделями виховання полягає не в мірі симпатії, любові, поваги вихователя до вихованців, а в джерелах визначення і способах реалізації виховних цілей. У кожній з цих моделей вихователі керуються гуманними намірами, піклуються про дітей, однак по-різному бачать шляхи реалізації своєї місії. У моделі формування виховні цілі визначаються і відкрито реалізуються вихователем за допомогою прямих виховних впливів на дітей. У маніпулятивній моделі педагогічні цілі теж визначаються вихователем, однак реалізуються приховано шляхом непрямих впливів, відповідної організації предметного та соціального оточення дітей. Нарешті, у контексті моделі виховання-сприяння завдання розвитку особистості визначаються самим вихованцем, а не вихователем, який виступає лише помічником, фасилітатором самореалізації дитини.

Існування різних моделей виховання закономірно ставить питання про оцінку їх ефективності. У педагогічній літературі пропонуються різні відповіді, діапазон думок простягається від визнання найбільш ефективною якоїсь однієї моделі до твердження про принципову відсутність універсальної, абсолютно ефективної стратегії виховання.

Найчастіше у педагогічній літературі підкреслюються переваги гуманістичної (діалогічної, суб'єкт-суб'єктної) стратегії виховання, яка прямо протиставляється авторитарній (імперативній, директивній, монологічній, суб'єкт-об'єктній). Аналітичні огляди різних концепцій виховання, як правило, закінчуються однозначними висновками про досконалість гуманістичного підходу, в руслі якого виховання трактується як сприяння самоактуалізації, спонтанному розвитку особистості. У більшості випадків негативно оцінюється також маніпулятивне виховання. Домінуючими при цьому є морально-етичні аргументи. Стверджується, зокрема, що воно не забезпечує перетворення вихованця в повноправного партнера вихователя, а їхні взаємини - у справді суб'єктно-суб'єктні. Л. Толстой свого часу обурювався з приводу того, що вихователь вважає за можливе самостійно визначати виховні цілі, нав'язуючи тим самим власні цінності та переконання дітям. Викликає також певне неприйняття сам факт прихованості виховних впливів, який часто асоціюється з обманом і нещирістю у стосунках. Декого непокоїть обмеження педагогом свободи вихованців. На наш погляд, такі побоювання і зауваження не завжди обґрунтовані. Як правило, в їх основі лежить максималістська етична позиція, що не враховує поступовості, еволюційності становлення особистості, в тому числі її суб'єктності. Не можна заперечувати той факт, що на початковому етапі виховання відносини між дитиною і вихователем мають чітко виражений асиметричний характер, зумовлений об'єктивно вищим рівнем особистісної зрілості останнього. Лише згодом, у міру розвитку дитина набуває якостей і здібностей, які є необхідними для самовизначення

і партнерської взаємодії з оточуючими. Прибічники гуманістичного виховання часто ігнорують цю закономірність. Складається враження, що, розглядаючи проблеми виховання, вони мають на увазі не реальних вихованців, а вже досить зрілих особистостей, які з самого початку налаштовані на моральні цінності й здатні до самостійного відповідального вибору. Тобто, як даність сприймається той рівень особистісної зрілості дітей, який лише має бути досягнутий у процесі їх виховання. Вихованець, як правило, подається в ідеалізованому образі досить вихованої, розважливої, відповідальної особистості, яка охоче приймає моральні цінності і налаштована на партнерську взаємодію з вихователем. За таких обставин справді нема потреби у вихованні як цілеспрямованому формуванні: навіщо виховувати виховану людину? Однак виникають питання: Як часто такий ідеалізований образ вихованця відповідає реальності? Чи володіють з самого початку вихованці тими ознаками особистісної зрілості і готовності до співробітництва, які їм приписуються?

Зрозуміло, що у ставленні до дітей вихователь завжди має дотримуватися оптимістичної гіпотези, вірити в їх творчий, позитивний потенціал. Однак, це не означає, що він повинен закривати очі на реальність і заперечувати існування у дітей також егоїстичних, деструктивних імпульсів, які вимагають контролю і обмеження.

На наш погляд, неможливо однозначно, безвідносно до конкретних обставин оцінити ефективність або неефективність різних моделей виховання. Виховний підхід, ефективний в одних умовах, може виявитись непродуктивним в інших. Деякі психологи, вважають, наприклад, що за певних умов монологічна модель виховання може бути цілком доцільною. «Попри всі принципи переваги діалогічного підходу, - стверджує Г. О. Балл - імперативні та маніпулятивні впливи на певних відтинках педагогічного процесу нерідко виявляються потрібними з тактичних, ситуативних міркувань...» [2].

На думку С. Степанова, конструктивний шлях полягає в поєднанні переваг різних виховних підходів і відмові від недоліків, властивих будь-якій моделі виховання [8]. Рациональне зерно міститься в кожній моделі, а перекручення починаються там, де позитивні моменти того чи іншого підходу надмірно переоцінюються.

Об'єктивній оцінці ефективності різних моделей виховання нерідко перешкоджає некоректне вживання педагогічних термінів, своєрідна ідіосинкразія до понять, які так чи інакше пов'язані з контролем, керуванням, маніпуляцією, впливом у виховному процесі [3].

Слід визнати, що керівництво і підпорядкування - необхідні елементи виховного процесу, що аж ніяк не заперечує визнання прав вихованця і поваги до його особистості. Варто мати на увазі, що у вихованні ми маємо справу з особистістю, яка розвивається і через це лише поступово набуває

якостей рівноправного учасника виховної взаємодії. Становлення особистості передбачає засвоєння певних моральних цінностей і правил поведінки. «Самостійно таке засвоєння не відбувається. Воно забезпечується системою зовнішніх норм і обмежень, які дитина під керівництвом старших поступово інтеріоризує» [8]. Виховання на цьому етапі може розглядатися як вплив вихователя на дитину. Але по мірі розвитку (в ідеалі) спочатку асиметричний виховний процес поступово набуває взаємоспрямованої форми, переходить на рівень партнерських, суб'єкт-суб'єктних стосунків вихователя з вихованцями. Отже, рівноправним учасником взаємодії вихованець стає лише тоді, коли досягає відповідного рівня особистісної зрілості. Для вихователя важливо відчувати темп цього поступального процесу і не намагатися його гальмувати, форсувати чи пускати на самоплив.

Таким чином, на ранніх етапах розвитку дитини певні елементи авторитарності в її вихованні можуть бути цілком прийнятними. Інколи варто не влаштовувати з дітьми дискусію щодо бажаності тієї чи іншої дії, а однозначно зажадати її виконання або, навпаки, категорично заборонити.

З погляду обгрунтованої Л. С. Виготським культурно-історичної концепції розвитку особистості, дитина навчається керувати своєю поведінкою поступово, перебираючи на себе регулюючі функції, яка спершу належить дорослому. Якщо ж зовнішня регуляція відсутня, поведінка дитини довгий час може залишатися спонтанною в гіршому значенні цього слова, тобто імпульсивною і безвідповідальною. В міру дорослішання дитина набуває здатності приймати зовнішні, соціальні норми, вимоги й обмеження як власні життєві настанови. Цьому сприяє поступова еволюція відносин зі старшими, які, втрачаючи елементи авторитарності, стають усе більш демократичними. Лише коли виховання дитини постійно і незмінно будується на авторитарних принципах, це призводить до деформацій в її особистісному становленні. В свою чергу, інша крайність - надання дітям абсолютної свободи дій - може породити розбещеність і особистісну незрілість. На думку Г. О. Балла і М. С. Бургіна, непродуктивними є «спроби (наприклад, у проектах «суспільства без шкіл» за І. Іллічем) надання дітям «максимальної свободи» без врахування їхніх вікових особливостей і забезпечення процесу навчання досконаліми, науково і культурно апробованими нормами діяльності. Адже прилучення до систем таких норм (у тому числі й альтернативних стосовно одна одної, діалогічно взаємодіючих між собою в процесі розвитку культури) слугує передумовою свідомого та вільного самовизначення особистості» [2].

Отже, універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання не існує. Кожна з них має певні переваги і сферу своєї придатності. На наш погляд, виділені моделі виховання слід розглядати не як альтернативи, а як

етапи єдиної виховної стратегії, що поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого формування через приховані (маніпулятивні) виховні впливи до сприяння саморозвитку особистості. Важливо у міру особистісного становлення поступово розширювати межі зовнішньої свободи дітей, надавати їм більший простір для вияву власної ініціативи та самостійності, готувати їх до вільного відповідального вибору і самовизначення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. *Размышления о гуманной педагогике*. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. - 496 с.
2. Балл Г. А., Бургин М. С. *Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение II* Вопросы психологии. - 1994. - №4. - С. 56-66.
3. Балл Г. *Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів //* Освіта і управління. - 1998. - №3. - С. 41-48.
4. Доценко Е. Л. *Психология манипуляции*. - М., 1996. - 336 с.
5. Ковалев Г. А. *Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия II* Вопросы психологии. - 1987. - №3. - С. 41-49.
6. Корнетов Г. Б. *Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса //* Гуманітарні науки. - 2001. - № 1. - С. 85-108.
7. Руссо Ж.-Ж. Пед. соч.: В 2-х т. - Педагогика, 1981. - Т. 2. - 524 с.
8. Степанов С. *Воспитание без крайностей //* Школьный психолог. - 2000. - №40. - С. 26.
9. Сухомлинский В. А. *Сто советов учителю*. - К.: Рад. школа, 1984. - 254 с.
10. Braunmuhl von E. *Antipadagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. - Weinheim, Basel, 1975.