

## ПРОБЛЕМА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНИХ ПІДХОДІВ

**ГАЛУЗЯК В. М.**

к. псих. н., доцент, завідувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

У сучасній психолого-педагогічній літературі пропонуються різні підходи до класифікації концепцій, моделей, стилів, типів виховання. Найбільш поширеним є дихотомічний підхід, який полягає у протиставленні ефективних, гуманних, педагогічно доцільних і протилежних їм непродуктивних, антигуманних моделей виховання. Так, наприклад, Ці. 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 погребує 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 дослідник 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, намагатися зробити дитину своїм однодумцем, добровільним і рівноправним учасником, співавтором виховання.

Ш. О. Амонашвілі різко протиставляє обидві концепції виховання, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу. 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..." [5].

Більш диференційованого 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; 4]. Вихователь, який керується монологічною стратегією, поводить ся таким чином, ніби лише він є повноправним суб'єктом і носієм істини (а вихованець - об'єктом його впливів). 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 педагогом. Діалогічна стратегія, на відміну від монологічної, 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 виважено підходять до оцінки педагогічної ефективності і доцільності 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 непрямыми. 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 дітям, незалежно від їх бажання, нормативи моральні цінності.

Аналогічний до розглянутого спосіб типологізації виховних моделей запропонував Г. Б. Корнетов, який виділяє три педагогічні парадигми авторитету, маніпуляції і підтримки [5]. 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.

Існування різних моделей виховання закономірно ставить питання про оцінку їх ефективності. Діапазон оцінок 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, особистісної) стратегії виховання, яка 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 формуванню: навіщо виховувати виховану людину? Однак виникають питання: Наскільки 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 дотримуватись 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 тієї чи іншої моделі 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 [6]. Раціональне 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, свосередна 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" [6]. Виховання на цьому етапі може розглядатися як вплив вихователя на дитину. Але по мірі розвитку (в ідеалі) спочатку асиметричний виховний процес поступово набуває взаємспрямованої 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 обґрунтованої Л. С. Виготським культурно-історичної концепції розвитку особистості, дитина навчається керувати своєю поведінкою поступово, перебираючи на себе регулюючу функцію, яка спершу належить дорослому. Якщо ж зовнішня регуляція відсутня, поведінка дитини довгий час може залишатися спонтанною у 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) наданий 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) служить 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 по мірі 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 // 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. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. - 1987. - № 3. - С. 41-49.
5. Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса // Гуманітарні науки. - 2001. - №1. - С. 85-108.
6. Степанов С. Воспитание без крайностей // Школьный психолог. - 2000. - №40. - С. 26.