

УДК 37.034

## ДИРЕКТИВНЕ Й ОСОБИСТІСНО ЗОРИЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ – АЛЬТЕРНАТИВИ ЧИ ЕТАПИ ЄДИНОЇ ВИХОВНОЇ СТРАТЕГІЇ

**В. М. Галузяк**

*У статті проаналізовано різні підходи до диференціації концепцій, стратегій, моделей і парадигм виховання (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Р. Квасниця, Г. Корнетов, С. Ямбург, та ін.). З'ясовано особливості розуміння в їх контексті сутності і значення виховання, його ролі у розвитку особистості. Показано, що в основі різних концепцій і моделей виховання лежать відмінності у розумінні сутності людської природи: директивні, монологічні концепції ґрунтуються на песимістичній оцінці природи людини (дитини), недирективні, діалогічні – на позитивному сприйнятті природи людини, вірі в її конструктивне начало. Доводиться непродуктивність абстрактного протиставлення «гуманістичних» і «авторитарних» моделей виховання. Розглянуті підходи до виховання слід розглядати не як альтернативні, серед яких є кращі і гірші, пріоритетні і другорядні, а як послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, що відповідає етапам особистісного становлення вихованців. Кожен виховний підхід має певні переваги і обмеження, а також сферу своєї придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованця: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним повинно ставати виховання аж до повної відмови від цілеспрямованих впливів на розвиток особистості. Важливою є поступова зміна виховних підходів у напрямку від зовнішнього управління і цілеспрямованого формування до розвитку в особистості здатності до самоуправління, самовизначення і самодетермінації.*

**Ключові слова:** виховання, концепція виховання, модель виховання, стратегія виховання, педагогічна парадигма.

## DIRECTIVE AND PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION – ALTERNATIVES OR STAGES OF SINGLE EDUCATION STRATEGY

**V. M. Haluziak**

*The article reveals different going near differentiation of conceptions, strategies, models and paradigms of education (Sh. Amonashvili, G. Ball, R. Kwasnica, G. Kornetov, Y. Yamburg and other). The features of interpretation are found out in their context of essence and value of education, his role in development of personality. It is shown that different conceptions and models of education differences are the basis of in understanding of essence of human nature: directive, monologue conceptions are base on pessimistic estimation of nature of people (child), undirective, dialogic – on positive perception of nature of people, faith in their undoubtedly-positive and good structural beginning. There is an unproductiveness of the abstract contrasting of «humanistic» and «authoritarian» models of education. The considered going near education it follows to examine not as alternative, among that the best and worst, priority and second-rate, but as the successive stages of single pedagogical strategy that answers the stages of the personality becoming of pupils. Every education approach has certain advantages and limitations, and also sphere of the applying, that is determined foremost by the level of personality maturity of pupil: than this level is higher, that less directive and more free education must become up to complete abandonment from purposeful influences on development of personality. Important is a fade of educator approaches at direction from an external management and purposeful forming to development in personality of capacity for self-government and self-determination.*

**Key words:** education, conception of education, model of education, strategy of education, pedagogical paradigm.

У сучасній психології і педагогіці представлено велику кількість різноманітних теорій і моделей виховання, які ґрунтуються на різних методологічних засадах і акцентують увагу на різних аспектах педагогічної взаємодії. Спектр підходів до розуміння сутності і значення виховання доволі широкий: від його трактування як цілеспрямованого формування особистості за певним зразком до відведення йому допоміжної ролі в самоактуалізації особистості або ж цілковитого заперечення права на його існування. Існує об'єктивна потреба в систематизації наукових уявлень про основні підходи до організації виховання, створенні своєрідної системи координат, яка б дала змогу орієнтуватися у розмаїтті виховних систем і концепцій минулого та сьогодення.

Протягом останнього часу у педагогіці обґрунтовано декілька підходів до диференціації концепцій, стратегій, моделей і парадигм виховання (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Р. Квасниця, Г. Корнетов, Є. Ямбург, та ін.). Ш. Амонашвілі, наприклад, виокремлює 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 та моральної поведінки. За такого підходу виховання набуває форми відкритого односпрямованого формуючого впливу педагога на вихованця. 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 лише в такий спосіб її можна підвести до майбутнього повноцінного, «справжнього» дорослого життя. Внаслідок цього, вважає Ш. Амонашвілі, виховання виявляється відірваним від життя дітей, їх реальних інтересів і тому відторгається ними, викликає опір і неприйняття.

Як позитивну альтернативу авторитарно-імперативній моделі виховання Ш. 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 і потреби дитини, а навпаки, максимально повно узгоджувати виховання з її власними намірами й нахилами. Гуманістична концепція виховання орієнтує педагога на те, щоб зробити дитину своїм однодумцем, добровільним і рівноправним учасником, співавтором власного виховання.

Ш. Амонашвілі різко протиставляє обидві концепції виховання, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу. Аналізуючи його позицію, варто мати на увазі, що в ній знайшли концентрований вияв запеклі дискусії, які наприкінці ХХ ст. точилися навколо «бездітності» офіційної радянської педагогіки й авторитаризму масової школи. Саме цим можна пояснити категоричність і гостру полемічну спрямованість автора. Водночас Г. 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 виховання в силу глибоко ідеалізованого поділу педагогіки на «найбільш передову» радянську і «реакційну» буржуазну, сам Ш. Амонашвілі такої конструктивної альтернативи не дає. Виокремлені ним парадигми виховання й у своїх назвах – гуманна й авторитарно-імперативна, й у своїх змістових характеристиках спрямовані не на продуктивний діалог, а на конфронтацію і викриття...» [13, с. 89].

Є. Ямбург будує типологію педагогічних парадигм не лише на інших основах, ніж Ш. Амонашвілі, але й в іншій логіці, – не протиставляючи їх як «хороші» і «погані», «правильні» і «неправильні», а дотримуючись принципу взаємодоповнення. Виходячи з практичної потреби пошуку теоретичних основ для реформування шкільної освіти, Є. Ямбург виокремлює чотири педагогічні парадигми, які по-різному визначають стратегічні цілі виховання і способи вирішення педагогічних проблем: когнітивно-інформаційну, компетентнісну, особистісну і культурологічну [16]. Когнітивно-інформаційна парадигма виходить з уявлень про необхідність передачі дітям максимального обсягу накопичених людством знань, умінь і навичок. При цьому бажання і потреби дитини, як правило, не враховуються. Компетентнісна парадигма акцентує увагу на посиленні практичної, інструментальної спрямованості освіти. Головною метою проголошується підготовка вмілої людини, яка володіє не набором фактів, а способами їх отримання і застосування. Особистісна парадигма переносить акценти з інтелектуального на емоційний і соціальний розвиток дитини, багато уваги приділяє інтересам і проблемам вихованців. Основною цінністю вона проголошує особистісне становлення дітей, їх вільний, спонтанний, природний розвиток. Культурологічна парадигма також розглядає формування особистості дитини як пріоритетну мету виховання, але на відміну від особистісної, не фетишизує вільного виховання. Свобода і примус тут вважаються взаємодоповнюючими початками, повне заперечення примусу у вихованні прирівнюється до заперечення культури. Головне завдання виховання культурологічний підхід вбачає в передачі наступним поколінням культурних цінностей. Оскільки вихованці через низку обставин можуть не усвідомлювати необхідності засвоєння культурних норм і цінностей, то визнається неминучість елементів педагогічного примусу у вихованні.

На нашу думку, перші дві з виділених Є. Ямбургом парадигм більшою мірою стосуються процесу навчання і відображають традиційне для дидактики протистояння теорії дидактичного матеріалізму і дидактичного утилітаризму [14, с. 142-146]. Дві інші парадигми – особистісна і культурологічна – мають безпосереднє відношення до виховання у вузькому значенні і загалом відповідають опозиції гуманістичного й авторитарного підходів.

Г. Балл і М. Бурґін виокремлюють дві основні стратегії виховання: монологічну та діалогічну [2]. У монологічній вихователь вважається повноправним суб'єктом і носієм істини, а вихованець – об'єктом виховних впливів. Педагог одноосібно, без урахування думки дитини визначає мету і завдання її виховання. Автори розрізняють два типи монологічної стратегії виховання: імперативний і маніпулятивний. За імперативної стратегії бажаний результат виховного впливу (наприклад переконання вихованця або очікувана від нього дія) прямо вказується чи проголошується вихователем. Активність вихованця має спрямовуватись на усвідомлення і виконання розпоряджень педагога. За маніпулятивної стратегії мета виховного впливу прямо не проголошується, а досягається за допомогою прихованого скерування активності вихованця у бажаному для вихователя напрямку. Активність вихованця може здійснюватися на різних рівнях – від елементарних умовних рефлексів до самостійної складної діяльності, умови якої організовуються так, щоб досягнути запланованого вихователем результату. На відміну від монологічної стратегії у двох її варіантах, діалогічна стратегія виховання абстрагується від розбіжностей у соціальному статусі вихователя і вихованця та ґрунтується на визнанні їх суб'єктивної повноцінності і принципової рівноправності.

Аналогічний до розглянутого підхід до диференціації базових моделей виховання запропонував Г. Корнетов [13]. На думку дослідника, різні моделі виховання відрізняються перш за все за особливостями визначення виховних завдань і способами їх реалізації. Виховання як цілеспрямований вплив на розвиток людини починається з визначення мети. Воно результативне лише тоді, коли взаємодія учасників педагогічного процесу забезпечує досягнення поставлених цілей за допомогою спеціально підібраних засобів. Тому типологія базових моделей виховання, на думку Г. Корнетова, повинна враховувати насамперед джерела і способи постановки виховних цілей, а також способи їх досягнення. На основі вказаних критеріїв автор виокремлює три базові моделі виховання, кожній з яких відповідає певна педагогічна парадигма: педагогіка авторитету, педагогіка маніпуляції і педагогіка підтримки. В контексті першої виховання розуміється як цілеспрямоване формування особистості у відповідності з визначеним вихователем зразком. У другій виховання трактується як маніпуляція – прихований, непрямий вплив на особистість з метою розвитку в неї бажаних з погляду вихователя якостей. У третій виховання розуміється як сприяння самоактуалізації особистості – створення умов для самовизначення і самореалізації дитини.

Педагогіка авторитету – це традиційна педагогіка, яка ґрунтується на визнанні за вихователем як більш зрілою, досвідченою людиною права одноосібно визначати виховну мету і способи її реалізації. У контексті цієї моделі від вихованців вимагається виконання вимог педагога, визнання його провідної ролі як людини, що керує їхнім розвитком і покликана розв'язувати важливу соціальну проблему виховання підростаючих поколінь. Педагог, враховуючи досягнутий рівень і перспективи соціального та культурного розвитку суспільства, спираючись на історичний досвід, планує та здійснює виховання своїх підопічних. Він визначає виховну мету, планує бажані зміни, проектує властивості й якості, які мають бути сформовані у дітей внаслідок педагогічних впливів. Під час визначення мети виховання до уваги береться перш за все так зване «соціальне замовлення», вимоги суспільства, хоча певною мірою враховуються й інтереси дітей, якщо вони не суперечать суспільним нормам. Вихідним є припущення: для того, щоб стати повноцінними членами суспільства, діти повинні засвоїти певні соціальні ролі, оволодіти певними способами діяльності і спілкування, цінностями і нормами поведінки, що створені попередніми поколіннями. При цьому вважається, що педагог краще, ніж сама дитина, знає, якою вона повинна стати, в якому напрямку повинна розвиватися. Вихованець у момент його включення у виховний процес може не усвідомлювати необхідність того шляху розвитку, який диктується міркуваннями педагогічної доцільності. У зв'язку з цим може виникати потреба у примусі, нав'язуванні дітям бажаних з погляду вихователя форм поведінки.

У педагогіці авторитету взаємодія вихователя і вихованця здебільшого набуває форми відкритого цілеспрямованого впливу першого на другого. Вихователь є суб'єктом, який визначає мету і шлях розвитку дитини, а дитина – об'єктом, що формується 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 і розпорядження.

Така модель виховання не позбавлена недоліків. Основним із них є загострення фундаментальної суперечності між природними життєвими інтересами дітей і виховними завданнями дорослих. Діти, які мають власні інтереси й бажання, часто не усвідомлюють важливості й необхідності вимог вихователів, котрі орієнтуються на запити майбутнього дорослого життя. Це може призводити до зростання напруженості у стосунках між дитиною і вихователем, виникнення конфліктів. Крім того, в умовах

постійного контролю і регламентації поведінки вихованець звільняється від необхідності робити самостійний вибір, тому що за нього завжди обирає вихователь. У зв'язку з цим може гальмуватися розвиток самостійності вихованця, його готовності жити в умовах свободи і нести відповідальність за свої дії. Варто зазначити також, що в умовах директивного виховання дитина відчуває певний тиск з боку вихователя, який тією чи іншою мірою обмежує її свободу, регламентує і скеровує її поведінку. Культурні цінності та норми, які особистість засвоює в процесі такого виховання, часто сприймаються нею як «чужі», нав'язані ззовні, а не як власні, внутрішньо прийняті.

Таких недоліків, на думку Г. Корнетова, позбавлена педагогіка маніпуляції, яка зводить до мінімуму неузгодженість виховних завдань педагога і життєвих інтересів вихованців, а також забезпечує розвиток в останніх здатності до самостійного вибору, самовизначення. 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» [12, с. 59]. У вихованні під маніпуляцією розуміють ті поширені в педагогічній практиці ситуації, коли вихователь, використовуючи непрямі впливи, намагається приховано спонукати дітей до певної поведінки і формування у них певних прагнень і установок. При цьому він широко прагне до блага вихованця, але сам вирішує, у чому це благо полягає.

Маніпулятивна модель виховання дає змогу змінювати вихованців, уникаючи відкритого тиску і конфронтації. Дотримуючись цієї моделі, педагог намагається не ставити перед вихованцями педагогічної мети в явному вигляді, уникати прямих, нехай і відповідних їхнім інтересам, впливів. Вихованець виявляється одночасно об'єктом педагогічних впливів, 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 тиску з боку педагога, який намагається не демонструвати свою ведучу роль у вихованні, а всіляко її маскує. Таким чином вирішується проблема неузгодженості між виховними завданнями 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 приховано програмується і контролюється педагогом.

Першу серйозну спробу теоретичного осмислення маніпулятивної концепції виховання, не використовуючи самого терміну «маніпуляція», здійснив Ж.-Ж. Руссо. 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 вияву спонтанної 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 більш сприятливі умови для розвитку активності і самостійності дитини. Водночас, будучи педагогікою «спрямованої свободи», вона в прихованій формі зберігає за вихователем функцію керівника й організатора педагогічного процесу, який одноосібно визначає мету виховання, шляхи та засоби її досягнення.

Як рівноправний партнер педагога вихованець розглядається у третій із виокремлених Г. Корнетовим педагогічних парадигм – педагогії 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 педагогіки підтримки вихователь повинен не вести дитину за собою і навіть не скеровувати приховано її розвиток, а слідувати за нею, підтримувати її самореалізацію, допомагати у розв'язанні її проблем.

Перше завдання, яке вирішує вихователь, – налагодження емоційного контакту з дитиною, продуктивного спілкування, що ґрунтується на взаємній повазі і довірі, а в ідеалі – на взаємній любові. Наступне завдання – зрозуміти вихованця. Спостерігаючи за дитиною і спілкуючись з нею, педагог намагається делікатно і ненав'язливо проникнути в її внутрішній світ, з'ясувати її потреби й інтереси, розкрити її потенційні можливості, визначити життєві проблеми. Після цього він допомагає дитині в самопізнанні, осмисленні власних інтересів і можливостей, визначенні завдань саморозвитку. 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. Створивши умови для визначення дитиною завдань власного розвитку, педагог сприяє в їх реалізації. Така модель виховання практично виключає неузгодженість педагогічних цілей і актуальних життєвих інтересів вихованця, тому що завдання (само)виховання формулюються самим вихованцем при підтримці і допомозі педагога. 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, порадирика та помічника і не приховується від вихованця.

Перші спроби теоретичного обґрунтування і практичної реалізації педагогіки підтримки здійснювались педагогами-гуманістами на рубежі ХІХ–ХХ ст. в період так званої «педоцентричної

революції». Кредо педоцентризму сформулював Д. Дьюї, який у книзі «Школа і суспільство» (1899 р.) писав 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. Вентцель, який вимагав звільнення дитини від «ланцюгів невидимого рабства», якими її обплутує виховання, обмежуючи дитячу свободу і перешкоджаючи розвитку індивідуальності. У другій половині XX ст. ідеї педагогіки підтримки знайшли своє втілення в гуманістичних теоріях А.Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма і ін. Вони критикували авторитарний підхід до виховання, біхевіоризм і педагогічну технологію за сприйняття особистості як елемента технологічної системи, пасивного об'єкта 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, створювати власні цінності в процесі життєдіяльності.

Радикального вияву ідеї педагогіки підтримки набули в антипедагогіці, представники якої закликали відмовитися від цілеспрямованого виховання, яке, на їхній погляд, є формою насильства, придушення особистості, оскільки ґрунтується на страхові і підпорядкуванні дітей чужим нормативним уявленнями (Е. фон Браунмюль, Х. фон Шенебек, К. Рошфор, Г. Купфер, Г. Остермайер, К. Рутчкі, В. Хінт та ін.). 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 [17, с. 104]. Не варто, на його думку, 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. Прибічники антипедагогіки дотримуються протилежної позиції: дитина від народження є внутрішньо мудрою і здатною відчувати, що для неї є найкращим, вона може брати на себе відповідальність за свої вчинки і не потребує виховання. Звідси випливає й основна вимога антипедагогіки: «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, педагогіка підтримки у своєму крайньому, найбільш радикальному варіанті заперечує виховання як цілеспрямований вплив на дитину з метою формування у неї певних якостей і цінностей.

Не важко помітити, що виокремлені Г. Корнетовим педагогічні парадигми (педагогіка авторитету, педагогіка маніпуляції і педагогіка підтримки) загалом відповідають трьом виховним стратегіям, описаним Г. Баллом і М. Бургінім: педагогіці авторитету відповідає імперативна стратегія виховання, педагогіці маніпуляції – маніпулятивна, педагогіці підтримки – діалогічна. У рамках кожної парадигми феномен виховання набуває специфічного змісту. У педагогіці авторитету виховання трактується як цілеспрямоване формування особистості відповідно до цілей, які одноосібно визначає і відкрито реалізує вихователь шляхом прямих виховних впливів. У педагогіці маніпуляції виховні завдання також визначаються вихователем, однак реалізуються приховано за допомогою непрямих впливів, відповідної організації предметного та соціального оточення дітей. Нарешті, у педагогіці підтримки завдання розвитку визначаються самим вихованцем, а не вихователем, який виступає лише помічником, фасилітатором самореалізації особистості. Парадигма педагогіки авторитету і педагогіки маніпуляції багато в чому подібні, оскільки в обох випадках мету виховання одноосібно визначає педагог, за яким визнається право формувати у дітей соціально бажані установки і ціннісні орієнтації. Це дає підстави вважати відповідні парадигми двома варіантами монологічної стратегії виховної взаємодії у розумінні Г. Балла і М. Бургіна. Таким чином ми приходимо до висновку про існування двох базових парадигм виховання: монологічної, в якій за педагогом визнається право формувати особистість у відповідності з власними уявленнями про виховний ідеал, і діалогічної, в якій таке право заперечується і натомість визнається право дитини на самовизначення.

Аналогічної позиції дотримується польський дослідник Р. Квасниця, який виокремлює теорії авторитарного виховання (консервативна і біхевіористична педагогіка) і антиавторитарного виховання (гуманістична і ліберальна педагогіка) [18]. У теоріях авторитарного виховання, які репрезентують адаптаційну педагогіку, мета вихователя вбачається в пристосуванні дітей до наявних умов життя, у формуванні вихованців згідно з суспільними вимогами, у керуванні їх розвитком, прищепленні бажаних і викоріненні небажаних якостей. На відміну від цього, в антиавторитарних теоріях, що репрезентують емансипаційну педагогіку, мета виховання вбачається у розвитку вихованців, сприянні їх самореалізації, самовихованню, безкорисливій підтримці становлення їх внутрішньої свободи.

В авторитарних теоріях виховання розуміється як безпосередній вплив на дитину, передача їй готових знань, цінностей і зразків поведінки; як дисциплінування, підпорядкування вихованця волі вихователя. В антиавторитарних теоріях виховання трактується як непрямий вплив на дитину, що полягає в організації умов, сприятливих для її розвитку; як сприяння вихованцям у самопізнанні; як навчання без примусу, визнання права особистості на власний шлях розвитку; як схвалення автономії, індивідуальності, суб'єктності вихованця і вихователя.

Прихильники обох типів теорій вбачають свою виховну місію у допомозі особистісному становленню вихованців, однак розуміють сутність і призначення такої допомоги по-різному. В адаптаційній педагогіці допомога розуміється як керування розвитком вихованця. Суспільний статус вихователя легітимізує його право втручатися у справи вихованців і змінювати їх розвиток на власний розсуд. Педагог одноосібно без участі вихованця вирішує, що для нього є цінним і корисним, а що ні. Вихователь сам, або спираючись на владу, уповноважує себе на те, щоб: управляти іншою людиною заради її інтересів, які визначає одноосібно; вимагати від вихованців поведінки, яка відповідає його вимогам і рекомендаціям; оберігати вихованців від помилок, вказувати їм правильні способи поведінки.

На відміну від цього, прихильники емансипаційної педагогіки виховну допомогу розуміють не як керування, а як пропонування. Вони усвідомлюють, що кожен вихованець є індивідуальністю, яка живе у своєму власному світі, тому виховна допомога надається з урахуванням двох умов:

- право на втручання в світ іншої людини може визнати лише вона сама, звернувшись до вихователя за допомогою; від неї залежить також сфера і зміст повноважень, які будуть доступні вихователю;
- поки не буде виконана перша умова, педагогові залишається лише позиція невтручання; педагог сам приймає рішення щодо форми і змісту пропозицій, але розглядає їх як власні погляди, а не як імперативні поради чи рекомендації вихованцям.

Допомога як адресована вихованцеві пропозиція не порушує його автономії і визнається прихильниками антиавторитарної (емансипаційної) педагогіки морально допустимою.

Порівнявши обидві педагогіки (адаптаційну і емансипаційну), Р. Квасниця робить висновок про їх принципову схожість за багатьма параметрами:

1. В обох підходах однаково розуміється сутність виховання як цілеспрямованої спеціальним чином організованої діяльності, що оцінюється за своїми наслідками відповідно до критеріїв технічно зрозумілої ефективності.

2. Обидва підходи, зосереджуючись на питаннях: яку людину і як слід виховувати? – обходять увагою інше важливе питання: чи потрібно взагалі виховувати? В їх дискусії не розглядається проблема легітимності виховання як свідомо організованої цілеспрямованої діяльності.

3. Теоретичний статус питань, які хоча й вирішуються по-різному, залишається однаковим: обидва підходи зосереджені на розв'язанні проблеми «Яку людину і як належить виховувати?»; «Як слід організовувати виховання, щоб воно було більш ефективним?» Це технічні питання, правомочні тільки в перспективі інструментальної раціональності.

Очевидно, що Р. Квасниця виводить за рамки свого аналізу концепцію антипедагогіки, яка дає однозначну відповідь на поставлені питання, заперечуючи легітимність виховання як цілеспрямованого формування особистості за певним зразком.

Отже, в педагогічній літературі описуються різні теорії й концепції виховання, які загалом можна звести до двох протилежних типів: авторитарного (монологічного) і антиавторитарного (діалогічного). Що ж лежить в основі таких різних, часто діаметрально протилежних поглядів на сутність виховання? Ми схильні вважати, що кінцевою причиною існування різних теорій і моделей виховання є відмінності у розумінні сутності людської природи. Йдеться про відповідь на питання: «Якою є людина (дитина) за своєю природою – конструктивною чи деструктивною?». С. Братченко, орієнтуючись на критерій віри-невіри в людину, її конструктивну суть, розділяє виховні підходи на дві групи: ті, що довіряють людській природі (гуманістично орієнтовані), і ті, що не довіряють (авторитарні) [4]. У середині кожної групи, в свою чергу, можна виокремити радикальну і більш помірковану позицію:

1) підходи, які не вірять у конструктивну природу людини (песимістичні):

1.1) початково-негативний погляд: природа людини негативна, асоціальна і деструктивна, і сама людина з цим впоратися не може (фрейдизм);

1.2) пасивно-нейтральний погляд: людина позбавлена природної суті і спочатку є нейтральним об'єктом зовнішніх формувальних впливів (біхевіоризм, радянська психологія);

2) підходи, які вірять у конструктивну природу людини (оптимістичні):

2.1) безумовно-позитивний погляд: людина має безумовно-позитивну, добру і конструктивну суть, закладену у вигляді потенціалу, який розкривається за відповідних умов (гуманістична психологія К. Роджерса, А. Маслоу та ін.);

2.2) умовно-позитивний погляд: спочатку людина не має внутрішньої суті, а набуває її внаслідок самотворення, причому позитивна актуалізація не гарантована, а є результатом власного вільного і відповідального вибору людини (екзистенціальний підхід В. Франкла, Дж. Бюдженталя та ін.).

Хоча ця схема дещо спрощує реальне різноманіття виховних підходів, вона акцентує увагу на принципових відмінностях і певною мірою окреслює простір можливих способів розуміння сутності виховання та його значення у розвитку особистості.

Відповідно до імпліцитної базової установки щодо сутнісної природи людини вирішується питання про те, «що робити» з цією суттю, щоб людина стала «кращою»: чи потрібно її виховувати і якщо потрібно, то як це слід робити. Питання про сенс виховання принципово вирішується таким чином:

- якщо суть людини негативна, то її потрібно виправити;
- якщо її немає – її потрібно створити, сформувати і «вкласти» в людину (причому в обох випадках головним орієнтиром виступають «інтереси суспільства», «соціальне замовлення»);
- якщо вона позитивна – їй потрібно допомогти розкритися;
- якщо суть набувається шляхом вільного вибору людини, то потрібно допомогти їй зробити цей вибір (в останніх двох випадках за основу беруться інтереси самої людини).

С. Братченко зазначає, що суперечки між різними концепціями, які ґрунтуються на різних базових установках щодо природи людини, як правило, закінчуються безрезультатно тому, що «стикаються аксіоматичні положення, по суті справи, – різні віри. А віра, як відомо, мало сприйнятлива до аргументів у дискусії, і поводить з фактами як магніт з предметами, притягуючи тільки «своє»» [4, с. 20].

Таким чином, в основі авторитарних, монологічних концепцій виховання лежить песимістичний погляд на природу людини (дитини), невіра в її конструктивну сутність. Антиавторитарні або діалогічні концепції виховання ґрунтуються на позитивному сприйнятті природи людини, вірі в її конструктивне, творче начало.

Існування різних теорій і моделей виховання закономірно ставить питання про оцінку їх педагогічної доцільності і легітимності.

У ставленні до різних концепцій виховання часто можна спостерігати прояви дихотомічного мислення, що полягає в розгляді проблем на основі однозначного альтернативного вибору за принципом «або – або»: «чорне або біле», «добро або зло». Це мислення взаємовиключними категоріями, альтернативами, яке виявляється в схильності ділити світ на чорне і біле без усвідомлення півтонів. Дихотомічне мислення оперує взаємовиключними протилежностями і в педагогічному контексті проявляється в абсолютизації переваг одного із виховних підходів, який протиставляється іншому. Зазвичай «хороші» (гуманістичні, діалогічні) виховні підходи протиставляються «поганим» (антигуманним, монологічним, імперативним). Аналітичні огляди різних концепцій виховання часто закінчуються однозначними висновками про досконалість гуманістичного підходу, в контексті якого виховання трактується як сприяння самоактуалізації особистості. У більшості випадків негативно оцінюється маніпулятивне виховання. Домінуючими при цьому, як правило, є морально-етичні аргументи. Стверджується, зокрема, що маніпулятивне виховання принижує гідність вихованця, який виступає не рівноправним партнером вихователя, а об'єктом його прихованих впливів. У багатьох гуманістично налаштованих педагогів викликає обурення те, що педагог вважає за можливе самотійно визначати виховні цілі, нав'язуючи тим самим власні цінності та переконання дітям. Викликає неприйняття також обмеження свободи вихованців, контроль і управління їх поведінкою.

На наш погляд, такі побоювання і зауваження не завжди обґрунтовані. Як правило, в їх основі лежить ригористична етична позиція, яка 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 асиметричний характер, зумовлений об'єктивними відмінностями в рівні їх розвитку. Природно, що на початку розвитку, будучи цілковито залежною від оточення, дитина виступає переважно об'єктом виховних впливів педагога. Лише поступово, у міру становлення дитина набуває якостей і здібностей, необхідних для самовизначення і партнерської взаємодії з дорослими. Апологети гуманістичного, антиавторитарного виховання часто ігнорують цю закономірність, апріорі сприймаючи дітей як цілком зрілих осіб, від самого початку здатних до саморегуляції і відповідального самотійного вибору. Як реальність сприймається той рівень особистісної зрілості дітей, який тільки має бути досягнутий у процесі їх розвитку.

Потрібно визнати, що керівництво і підпорядкування – необхідні елементи виховного процесу, що жодним чином не заперечує поваги до особистості вихованця. У вихованні педагог має справу з особою, котра постійно змінюється, розвивається і в процесі взаємодії з дорослими поступово набуває якостей суб'єкта поведінки. Становлення особистості передбачає засвоєння певних моральних цінностей і правил. «Самостійно такого засвоєння не відбувається. Воно забезпечується системою зовнішніх норм і обмежень, які дитина під керівництвом старших поступово інтеріоризує» [15, с. 26]. Виховання на цьому етапі може

розглядатися як переважно односторонній вплив вихователя на дитину. Але у міру її розвитку, формування характеру, самосвідомості, засвоєння моральних цінностей спочатку асиметричний виховний процес поступово набуває взаємспрямованої форми, переходить на рівень суб'єкт-суб'єктних стосунків. Для педагога важливо відчувати темп цього поступального процесу і сприяти йому, формуючи у вихованця моральні орієнтації, здатність до вольової саморегуляції та відповідального самовизначення, поступово розширюючи свободу його дій. Важливою є поступова зміна стосунків з вихованцями, які, втрачаючи елемент директивності, повинні ставати все більш демократичними і вільними. Лише коли виховання постійно здійснюється з авторитарних позицій, це може призвести до деформацій в особистісному розвитку вихованців. Інша крайність – надання дітям з самого початку повної свободи – може призводити до інфантильності і нездатності до самоконтролю. На думку Г. Балла і М. 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) служить передумовою свідомого та вільного самовизначення особистості» [2, с. 65]. Такої ж позиції дотримується І. Вачков, який стверджує, що дорослий не може уникнути «відповідальності за передачу (саме передачу!) дитині певної системи цінностей, яка повинна дозволити їй визначитися з критеріями своїх перших самостійних виборів» [5, с. 13].

Г. Балл і М. Бургін досить виважено підходять до оцінки педагогічної доцільності виокремлених ними монологічної і діалогічної стратегій виховання. На їх 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 обійтися. 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, с. 64]. Більше того, навіть «у діалогічних впливах, призначених для регулювання процесу становлення мотиваційних якостей вихованців, необхідний і певний нормативний (а отже, монологічний) аспект – у тому сенсі, що такі впливи покликані сприяти прилученню реципієнтів (через розкриття індивідуальних можливостей кожного з них) до певної апробованої суспільством і прийнятої педагогом системи цінностей – етичних, естетичних, громадянських» [2, с. 64]. Отже, Г. Балл і М. Бургін, на відміну від радикальних прибічників антиавторитарної педагогіки, визнають за вихователем право на цілеспрямоване формування у дітей певної системи нормативних цінностей.

На наш погляд, неможливо однозначно, безвідносно до конкретних обставин оцінити доцільність або недоцільність тієї чи іншої моделі виховання. Виховний підхід, ефективний в одних умовах, може виявитись непродуктивним в інших. «Попри всі принципи переваги діалогічного підходу, – стверджує Г. Балл – імперативні та маніпулятивні впливи на певних відтинках педагогічного процесу нерідко виявляються потрібними з тактичних, ситуативних міркувань...» [3, с. 45].

На думку С. Степанова, конструктивний шлях полягає в поєднанні переваг різних виховних підходів і відмові від недоліків, властивих будь-якій моделі виховання [15]. Раціональне зерно міститься в кожній моделі, а перекирчування починаються там, де позитивні моменти того чи іншого підходу надмірно переоцінюються.

Є. Ямбург вважає, що у філософському плані в основі конфлікту різних педагогічних парадигм (когнітивно-інформаційної, компетентнісної, особистісної і культурологічної) лежить зіткнення різних цінностей, яке зумовлює різні уявлення про цілі, значення і кінцеві результати виховання. Оскільки цінності суперечать одні одним, остаточне рішення на користь якоїсь однієї із педагогічних парадигм не можливе. Кожна з них має серйозні підстави і відображає певні аспекти педагогічної дійсності, тому необхідна їх гармонізація. Автор пропонує принципи, на яких повинна ґрунтуватися така гармонізація:

- принцип педагогічного плюралізму – визнання рівноправного співіснування всіх парадигм;
- принцип подолання однобічності, що передбачає усвідомлення сильних і слабких сторін кожної парадигми;
- принцип взаємного доповнення, згідно з яким на кожному етапі розвитку особистості дитини оптимальне поєднання підходів буде різним, але при цьому воно повинно ретельно продумуватися, обґрунтовуватися і відповідним чином технологічно забезпечуватися;
- принцип знаходження сфер перетину, що дозволяє, з одного боку, бачити спільні для різних парадигм сфери застосування, а з іншого – правильно визначити питому вагу кожної з них у вирішенні конкретної педагогічної проблеми;



- принцип ієрархічності, що передбачає вибудовування пріоритетів як для виховного процесу в цілому, так і для його локальних відрізків (зазначимо, що Є. Ямбург пріоритетною вважає культурологічну педагогічну парадигму) [16, с. 95].

Загалом погоджуючись з позицією Є. Ямбурга і виокремленими ним принципами, вважаємо за необхідне доповнити їх принципом діалектичної трансформації виховних підходів, який передбачає поступовий перехід однієї моделі виховання в іншу. Різні виховні підходи слід розглядати не просто як взаємодоповнювані і намагатися знайти оптимальну пропорцію між ними на різних етапах розвитку особистості. Варто також враховувати їх діалектичний розвиток і доцільність поступової трансформації одного підходу в інший. Причому така трансформація має певний вектор, який відповідає руху від примусу до свободи, від зовнішньої детермінації до самодетермінації, від соціалізації до індивідуалізації, від монологу до діалогу, від аномії до автономії, від формування до сприяння, від виховання до самовиховання.

Р. Квасниця зауважує, що суперечка між різними концепціями виховання (адаптаційною і емансипаційною) має ціннісний характер і не може бути однозначно розв'язана на користь однієї із цих концепцій. Кожен підхід має свої аргументи, які у власній аксіологічній перспективі є достатніми і переконливими. Однак, як будь-які інші аргументи вони є частковими й упередженими, чого обидві сторони воліють не помічати, вимагаючи для власної концепції винятковості і безумовного прийняття [18, с. 111].

Таким чином, у педагогічній літературі мають місце різні погляди на педагогічну доцільність різних виховних підходів. Діапазон думок простягається від визнання найбільш ефективним якогось одного підходу (зазвичай, гуманістичного) до твердження про принципову відсутність універсальної, абсолютно ефективної моделі виховання і необхідність їх гармонійного поєднання, взаємодоповнення.

Ми вважаємо, що розглянуті підходи до виховання слід розглядати не як альтернативні, серед яких є кращі і гірші, пріоритетні і другорядні, а як послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, що відповідає етапам особистісного становлення вихованців [14]. Кожен підхід має певні переваги і обмеження, а також сферу своєї придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованця: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним повинно ставати виховання аж до повної відмови від цілеспрямованих впливів на розвиток особистості. Важливою є поступова зміна виховних підходів у напрямку від зовнішнього управління і цілеспрямованого формування до розвитку в особистості здатності до самоуправління, самовизначення і самодетермінації.

Такої позиції дотримувався, зокрема, С. Гессен, розглядаючи проблему співвідношення свободи і примусу у вихованні [11]. Розвиток свободи особистості, на його погляд, можливий через цілеспрямоване моральне виховання, завдання якого полягає у відміні природного примусу (залежності індивіда від оточення) і формуванні внутрішньої свободи, що можливо «тільки через постачання особистості надособистих цілей, у творчому спрямуванні до яких зростає її стійка сила» [11, с. 86]. При цьому на послідовних етапах морального виховання: аномія (відсутність у дитини моральних норм) – гетерономія (засвоєння зовнішніх норм) – автономія (вироблення власних норм), слід уникати двох крайностей. Перша – передчасне виховання в умовах постійного тиску зовнішнього середовища, коли «пропонований дитині зовнішній матеріал перевершує здатність до його засвоєння», – призводить до формування надломлених, знеособлених, позбавлених індивідуальності людей. Інша крайність – ізоляція дитини від культурних впливів – призводить до формування імпульсивних незрілих осіб, позбавлених «внутрішньої сили», не здатних до самовизначення і протистояння тиску оточення. Мудре виховання полягає в співмірності зовнішнього матеріалу внутрішній здатності дитини до його освоєння. Мистецтво вихователя полягає в тому, щоб провести вихованця між двома крайностями: надломленої і незрілої особистості. Для цього у вихованні потрібно послідовно рухатися від зовнішнього формування до розвитку у вихованця самоуправління, здатності до відповідального самовизначення, від аномії до автономії. «Свобода повинна пронизувати і тим самим послідовно відміняти кожен акт примусу, який за необхідністю застосовується в освіті» [11, с. 88].

Таким чином, між свободою і примусом існує складний діалектичний зв'язок: народившись цілковито залежною від оточення, людина може звільнитися від цієї залежності лише внаслідок поступового формування в ній «внутрішньої сили», моральної свідомості, автономії, самостійності, здатності до самоуправління. На початку виховання має місце примус у широкому розмінні цього слова, пов'язаний із повною підпорядкованістю дитини оточенню. Поступово у міру розвитку особистості, засвоєння нею культурних цінностей, формується її внутрішній світ, власна позиція, здатність протистояти впливам оточення, відстоювати свою «самість». Отже, моральне виховання, яке розпочинає із цілковитої залежності дитини від зовнішніх чинників, у кінцевому рахунку має привести до формування внутрішньої свободи особистості. Свобода, таким чином, – не даність, а мета, кінцеве завдання виховання. «А раз так, то зникає сама альтернатива вільного або примусового виховання, і свобода і примус виявляються не протилежними, а взаємно проникаючими один в одного началами» [11, с. 61]. Як бачимо, педагогічна суперечність між

примусом і свободою знімається шляхом відмови від їх розуміння як антагоністичних альтернатив і формування синтетичного погляду на них як на послідовні стадії виховного процесу, що поступово змінюють одна одну.

Монологічну і діалогічну (адаптаційну і емансипаційну) моделі виховання, на наш погляд, варто розглядати не як альтернативні, а як етапи єдиної виховної стратегії, що поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [6-10]. Важливо у міру особистісного становлення поступово розширювати свободу вихованців, надавати їм більший простір для вияву ініціативи та самостійності, готувати їх до вільного відповідального вибору. З діалектичного погляду, кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованця, коли необхідність у зовнішньому управлінні його поведінкою й розвитком зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість стає здатною до самоуправління, відповідального самовизначення і самодетермінації.

### Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Балл Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56-66.
3. Балл Г. Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів / Г. Балл // Освіта і управління. – 1998. – №3. – С. 41-48.
4. Братченко С.Л. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии / С.Л. Братченко // Журнал практического психолога. 1998. – № 1. – С.19-30.
5. Вачков И. Двухликий Янус гуманистического воспитания / И. Вачков // Школьный психолог. – 2000. – №48. – С. 12-13.
6. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
7. Галузяк В. М. Проблема ефективності виховних підходів / В. М. Галузяк // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2010. – С. 62-67.
8. Галузяк В. М. Проблема эффективности воспитательных подходов / В. М. Галузяк // Педагогические инновации – 2017 : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 55-57.
9. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94 – 102.
10. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
11. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
12. Доценко Е.Л. Психология манипуляции / Е.Л. Доценко. – М., 1996. – 336 с.
13. Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса / Г.Б. Корнетов // Гуманітарні науки. – 2001. – №1. – С. 85-108.
14. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012.– 400 с.
15. Степанов С. Воспитание без крайностей / С. Степанов // Школьный психолог. – 2000. – №40. – С. 26.
16. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е.А. Ямбург // Проблемы внедрения психолого-педагогических исследований в системе образования. – М., 2004. – С. 92–96.
17. Braunmuhl von E. Antipadagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung / Braunmuhl von E. – Weinheim, Basel, 1975. – 277 p.
18. Kwaśnica R. Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej / Kwaśnica R. – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, 1987. – 166 s.