

**УДК: 159.955.4:37.032**

**І.Д. Бех, м. Київ**

## **ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ДЗЕРКАЛІ ДВОХ ПАРАДИГМ**

*У статті розкривається проблема сутнісних відмінностей двох фундаментальних підходів у контексті особливостей взаємодії вихователя і вихованця. Розглядаються наукові позиції, на яких ґрунтується педагогіка підтримувального та педагогіка керованого виховання і розвитку підростаючої особистості. Визначається авторська позиція з точки зору позиції оптимального особистісного розвитку.*

*Ключові слова:* особистість, розвиток, особистісний розвиток, самоствердження, міжособистісна взаємодія.

Проблематика, яка пов'язана зі становленням індивіда як особистості надзвичайно складна. Тому не випадково, що на протязі тривалого часу існують різні розуміння рушійних сил, закономірностей, співвідношення природного і набутого, свободи і відповідальності у вихованні та розвитку підростаючої особистості. Від тієї чи іншої точки зору, якої дотримуються вчені, стосовно перелічених факторів залежить теоретико-методологічна сутність певної наукової школи. Щоб зрозуміти ідейну специфіку альтернативних поглядів стосовно вказаних психологічних категорій, долучимося до дискусії двох вчених: перший з них є прихильником педагогіки підтримувального розвитку, другий – педагогіки керованого розвитку.

**Перший.** Педагогічна ідея вільної дитини утверджує позицію, згідно з якою їй надається можливість жити повністю “за власною волею”; тут виключається будь-яка заборона, а весь навчальний процес ґрунтується на дитячих схильностях і задоволенні, на повній автономії дитини. Основна ж виховна настанова опирається на словах Ж.-Ж. Руссо: “Усе добре виходить з рук Творця, все псується у руках людини”.

Аналогічну позицію займає наш сучасник видатний психотерапевт К. Роджерс. “Щодо мене, то хоч мені добре відомий неймовірний обсяг деструктивної, жорстокої, злої поведінки в сучасному світі (починаючи з погрожувань війною і до безглузлого насильства на вулицях), я все ж таки не вважаю, що зло внутрішньо притаманне людській натурі... Мій досвід спонукає мене вважати, що саме культурні впливи стають головним чинником нашої злої поведінки... Отже, представник біологічного виду “людина” (як і представники інших видів) є сутнісно конструктивними за своєю фундаментальною природою, але спотворюються своїм досвідом” [6, с. 70]. У дискусії з Мартином Бубером (філософом і психотерапевтом – І.Б.) К. Роджерс сказав: “Людина є у своїй основі доброю”, на що Бубер відповів: “Людина є у своїй основі доброю – злою” [Там само, с. 80].

Такої ж думки дотримується і Ролло Мей: “Я вважаю, що зло в нашій культурі віддзеркалює зло в нас самих і навпаки” [Там само, с. 73].

*Другий.* Для вихователя немає нічого небезпечнішого, ніж такий утопічний погляд на доброцентровану людську природу. Адже навіть побіжний контакт з дитиною засвідчує її схильність до негуманних дій. Інколи вони переважають у її поведінці. Тож нам потрібен здоровий реалізм у розумінні людської природи, щоб вірно вибрати виховну стратегію щодо дитини. Недолік реалістичного пізнання людини витікає з недостачі конкретного самопізнання. Сучасна особистість переживає щиру відразу до серйозного самозанурення. Звідси й виникають теоретичні побудови, які міг би заперечити перший же погляд у власний внутрішній світ. У людській природі маються задатки до духовності, однак вони можуть бути розвиненими, якщо застосовувати сильні засоби протидії вродженим негативним утворенням. Зважатимемо на те, що людина від природи є трагічною подвійною істотою, і тут невиправданий педагогічний оптимізм недоречний. Педагог мусить віднайти такі виховні дії, за допомогою яких можливо вивільнити підростаючу особистість від негативних індивідних (тобто природних) утворень. Наголосимо зі всією рішучістю, що природна розвивально негативна індивідна структура (або природне Я) мусить бути пригнічене, щоб розгорнувся процес духовного розвитку особистості. По-іншому, індивідні особистісно деструктивні утворення повинні підпорядковуватися законам духовності. Ще Гете говорив: “Уся таємниця полягає у тому, що ми відмовляємося від нашого існування, щоб існувати”. Якщо особистісно деструктивна індивідна структура і структура духовності йдуть власним шляхом, то взаємно гальмують одна одну. Тому вищі особистісні цілі не можуть бути досягнутими.

Непомірний педагогічний ухил стосовно вільного способу буття вихованця, коли не береться до уваги його відповідальність, призводить до його морального примітивізму. Тут аргументація стосовно того, що дотримання вихованцем моральних норм і приписів призводить до формування у нього безвілля і безхарактерності не витримує критики. Історія педагогіки засвідчує, що виховний процес, який орієнтувався на свідоме прийняття вихованцем суспільних імперативів, готував сильних, самостійних і енергійних особистостей. Із хваленої “автономії” ми маємо у дійсності тільки “авто” (“само”), а не “номію” (“законність”); ми маємо чванливе сам, але не самозаконодавство, як сказав би Кант, моральний імператив у собі. Взагалі тільки за допомогою свідомої орієнтації на суспільні норми людина вчиться підніматися над природним напрямом своєї волі. В іншому випадку остання володіє нею все життя; і вона ніколи не досягає постійного свідомого волевиявлення, мотивованою високими духовними устремліннями. Ми не повинні забувати, що якраз природні Его-потяги (нижчі егоїстичні пристрасті) виявляються великими

перепонами для прояву суспільно значущих якостей особистості. Тому без досвіду самоподолання особистість губиться в хаосі власних нижчих імпульсів. Натомість свідома дисципліна виступає підготовкою до свободи духовної особистості.

Педагогіка керованого розвитку має на меті допомогу вихованцеві у досягненні дійсного вільного стану стосовно своєї природної негативної індивідуальної структури, і в цьому вбачається істинність здорової культури свободи.

Етичні почуття, переконання і наміри, до яких постійно мусить звертатися педагог, не можна вважати даними, а слід самому вихованцеві працювати над їх породженням і зміцненням.

**Перший.** Виховний процес має ґрунтуватися на засадах демократизму, реалізація якого передбачає згуртованість шкільного колективу як виховного фактору. Демократизм при цьому вимагає формування і функціонування громадської думки. Тут утверджується спонтанійна корпоративна організація, за якої окремий суб'єкт підпорядковується певному колу колективних цілей, і це визначає успішність їх досягнення.

**Другий.** Будемо зважати на те, що часто-густо вихованець, долучаючись до вимог групи, втрачає свою особистісну позицію. Особливо це явище стає небезпечним, коли рівень домагань колективу виявляється непомірно високим і недостатньо обґрунтованим, тож їхня доцільність може бути сумнівною. Наголосимо, що спонтанійна демократична форма розвитку може створювати етичну небезпеку як прояв культу більшості. Без виховання ідейно стійкої моральної індивідуальності демократизм як спосіб групових взаємин може призвести до небажаних виховних наслідків. Особистість у життєвих планах прямуватиме за групою, своїх стійких світоглядних поглядів вона не матиме. Тож завдання педагога у цьому зв'язку полягає у тому, щоб за допомогою власних виховних впливів спрямувати силу групового об'єднання на формування у кожного його члена суспільно значущих цінностей і самовідповідальності за свої вчинки та суспільну поведінку, а також попередити особистісно деструктивні групові дії. У цілому вплив групи має бути педагогічно плідним стосовно окремого вихованця, за допомогою долучення його до реалізації морально важливих цілей.

**Перший.** Лише педагогіка, яка орієнтована на розуміння внутрішнього світу вихованця, його душі може вважатися продуктивною. Загальна вихованість підростаючої особистості мусить органічно виростати з духовно збагачуючих її внутрішнє життя педагогічних дій. Тут заперечуються чисто механічно-формальні впливи, які лише дратують і негативно збуджують вихованця. Тільки те, що пов'язане з цілісним виховним діянням на підростаючу особистість, відіб'ється на всій

особистості. Частковий виховний вплив може спричинити навіть розвивально руйнівний результат. Оскільки емоційно-особистісне Я – це єдність волі і переживань, то й діяти слід комплексно. З огляду на це педагог має використовувати методи (бесіди, виховні розмірковування), які своєю пояснювальною силою так змістовно трансформували б задуми, конфлікти, слабкості вихованців, що у них втрачатиметься можливість робити особистісні помилки.

*Другий.* Видається перебільшенням вважати виховні методи (навіть високоактивні з боку педагога) такими, що несуперечливо конструктивно перетворюють особистісну структуру вихованця. За цих методів ще не гарантовано самоперетворювальної роботи вихованця. Більше того, виховна дія може прямо чи опосередковано зачіпати егоїстичні прагнення вихованця, емоційна сила яких блокує організований зовнішній вплив, якщо він спрямований на їх пригнічення. Тож слід, щоб вихованці навчалися краще розуміти самих себе. Якраз у цьому самодійстві криються розвивально виховні резерви. У цьому зв'язку бажано домогтися, щоб вихованці краще усвідомлювали силу дії зосередженої думки і використовували цю силу для оволодіння певною моральною нормою. Так, вихованцям пропонується на протязі 5–7 хвилин зосередити думку на певному життєвому ідеалі та на засобах наближення до нього. На кожний місяць вибираються певний етичний предмет (цінність, самоволодіння, честь, правдивість, манери і т.д.), а потім здійснюється всебічний аналіз. При цьому має дотримуватись правило, згідно з яким педагог говорить якомога менше, а прагне, щоб діти висловлювали свої переживання і думки. Після цього він пояснює й виправляє їх.

*Перший.* Наше педагогічне кредо – орієнтація на недирективне спілкування, яке заперечує грубе поводження педагога з вихованцем. Ми розуміємо, якої психологічної шкоди завдає йому принизливий тон і образи з боку педагога. Таке авторитарно-командне спілкування не рахується з почуттям гідності вихованця, навпаки, гальмує його прояв і розвиток. Основним показником недирективного спілкування для нас виявляється поважне ставлення до вихованця, який дотримується норм поведінки та діяльності, і не тільки діяльності навчальної, а й інших її видів, зокрема дозвілєвої діяльності та вільного міжособистісного спілкування.

*Другий.* Дотримання педагогом поважного ставлення поза межами провідної для учня навчальної діяльності може скласти для нього певну психологічну проблему. Адже є своя специфіка у кожній із цих діяльностей. Тож, коли педагог не розрізняє їх за структурними компонентами, які можуть бути змістовно відмінними (порівняймо у цьому зв'язку навчальну і дозвілєву діяльність за цілями, способами дій, результатами), ефективність поважного ставлення як з боку педагога, так і з боку вихованців може значною мірою нівелюватися. Так, у своїх

недирективних діях педагог може дещо відступити від дотримання усталених мовленнєвих прийомів, стереотипних звертань, логічної побудови словесних висловлювань. Вихованець у свою чергу буде меншою мірою емоційно реагувати на дії педагога.

Основною ж ціннісною небезпекою недирективного спілкування, яке ґрунтується на діяльній основі, тобто, коли вихованець безпосередньо пов'язується з функцією суб'єкта діяльності, є те, що у такому спілкуванні не виключені ситуації хитрування для досягнення певних цілей. Це стосується рівною мірою і вихователя, і вихованця.

Слід пам'ятати, що за зовнішнім лагідним тоном суб'єктів спілкування може бути відсутня їхня глибинна душевна взаємоналаштованість, безумовне ціннісне прийняття і розуміння один одного. Виявити ступінь реальної людяності учасників спілкування буває досить важко, оскільки залишаються скритими дійсні смисли (мотиви) такої комунікативної взаємодії. Тому кожен з них може по-своєму інтерпретувати смислові наміри, у яких розгортається певний акт недирективного спілкування. Так, педагог з повагою звертається до учня, щоб він біля дошки вирішив певне навчальне завдання, враховуючи, що подібне минулого разу йому давалося важко. Учень же може вважати, що педагог його виставляє на посміховисько перед класом (щоб він продемонстрував свою розумову неумілість). Звідси виникнення образи учня на вчителя.

Для власне гуманістичного спілкування істотною ознакою є те, що вихователь, так би мовити, схиляється перед гідністю вихованця незалежно від того, у якій сукупності соціальних ролей він перебуває на даний час. Якщо педагог не ставиться до почуття гідності вихованця як до чогось священного, то виховні можливості спілкування різко знижуються. І навпаки – при оперті на почуття гідності воно стає підґрунтям духовно-морального вдосконалення підростаючої особистості.

Тож гуманістичне педагогічне спілкування вимагає сформованості на достатньому рівні відповідних комунікативних умінь і здібностей, якими мають володіти вихователь і вихованець. Що стосується останнього, то він мусить володіти операційною технікою процесу спілкування, тобто давати собі відповідь як правильно розмовляти.

Однак цим мовленнєвим аспектом його здібності не обмежуються. Він повинен мати уявлення про мотиваційно-спонукальний компонент гуманістичного діалогу, що означає розуміти за ради чого здійснюється процес спілкування. Враховуючи виховну важливість спонукального компоненту спілкування, педагог зобов'язаний розкривати сутність мотивації кожного свого висловлювання, зверненого до вихованця. Лише за цієї умови у нього не виникне власного негативного тлумачення комунікативних дій педагога.

\*\*\*

У представленій дискусії ми солідаризуємося з науковою позицією представника педагогіки керованого розвитку. Якраз її фундаментальні положення у перетвореному вигляді використані нами при створенні *теорії розвивального виховання в межах особистісно орієнтованого підходу* до нього.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бояринцева А. В. Концепция саморазвития ребенка в детско-взрослой общности / А. В. Бояринцева // Современное состояние и перспективы развития дошкольного образования : Сб. науч. статей. – М.: Институт психолого-педагогических проблем детства РАД, 2010. – С. 45-50.
2. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 156 с.
3. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СПУ, 1997.
4. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори. – М. : Московский Центр Монтессори, 1993. – 203 с.
5. Никандров Н. Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – М. : Гелиос, 2000.
6. Роджерс К. Нотатки про Ролло Мея / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія: В 3-х т. : навч. посіб. для студентів. Т. 2. Психологія і духовність. – К. : Пульсари, 2005. – 279 с.
7. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин. – М.: Академия, 2000. – 217 с.

*В статье раскрывается проблема существенных характеристик двух фундаментальных подходов в контексте особенностей взаимодействия воспитателя и воспитанника. Рассматриваются научные позиции, на которых основывается педагогика поддерживающего и педагогика управляющего воспитания и развития подрастающей личности. Определяется авторская позиция с точки зрения позиции оптимального личностного развития.*

**Ключевые слова:** *личность, развитие, личностное развитие, самоутверждение, межличностное взаимодействие.*

*The article is devoted to the problems of essential characteristic of two basic approaches in the context of peculiarities of interaction between an educator and pupil. The scientific views, which are based on the supporting pedagogic and the control pedagogic of education and development of the rising personality, are considered. The author's opinion is defined from the views of optimal personality development.*

**Key words:** *personality, development, optimal personality development, self-affirmation, interpersonal interaction.*