

Олександр Антонович. – Головне зрозуміти: ніхто не стане на допомогу.. Покладайся лише на свої сили – це закон сучасного життя» [1: 44].

З гіркотою і засторогою коментує О. Захаренко ще одне явище, притаманне сучасній школі (часи В.О. Сухомлинського його не знали) – так звані шкільні побори. Це давно закріпилося, стало майже звичаєм – батьки збирають гроші на ремонт спочатку класу, де вчиться їхня дитина, потім – школи. І чим престижніша гімназія чи лицей, тим вища «такса» таких поборів. А далі пішло – подарунки для вчителів до свят, потім – конверти в дні екзаменів. «Чи світ провалився, чи я живу не сучасними мірками?» – з гіркотою запитує на сторінках «Порад» Олександр Антонович. І застерігає: не роби цього, колего! Категорично не роби, це небезпечно! Суспільство не схвалить твої дії» [1: 49].

ПЕРЕДБАЧЕННЯ. Дослідники творчості В.О. Сухомлинського і О.А. Захаренка часто підкреслюють, що видатні педагоги випередили свій час, створивши школи ХХІ століття. Можна погоджуватись чи заперечувати ключові положення педагогічних концепцій В.О. Сухомлинського і О.А. Захаренка, але на одному з аспектів, який сьогодні доволі рідко потрапляє в поле зору дослідників, вважаємо за потрібне зупинитися. Йдеться, що моральне виховання, прищеплення порядності у стосунках молоді, цнотливість, бережне ставлення до жінки. Про систему моральних табу, яку сьогодні що називається відправили на смітник історії. Хоча Василь Олександрович працював з дітьми до комп'ютерної, почасти навіть до телевізійної епохи, цій темі він приділяв дуже багато уваги. Можливо, це прогноз, геніального геніального педагога, який передбачав загрозу, що насувалась на суспільство в близькому майбутньому. Сумний прогноз виявився реальним: розмиваються межі між добром і злом, правдою і кривдою, честю і безчестям. Хвиля бруду яка безперервно вихлюпується з телеекранів, викривляє у дітей уявлення про самих себе. (О.А. Захаренко говорив, що, коли, мав змогу – запровадив би на телеканалах педагогічну цензуру).

Отже, завершуючи це коротке дослідження зазначаємо, що порівняння поглядів, ідей, досвіду В.О. Сухомлинського та О.А. Захаренка – то надзвичайно захоплююча справа для дослідника. Але ми торкнулися лише тих тем, які, можна сказати, лежать на поверхні. Перед наступним дослідженням стоїть завдання зануритися глибше, ґрунтовніше в надзвичайно великий пласт неоціненого надбання видатних постатей ХХ століття – Василя Олександровича Сухомлинського та Олександра Антоновича Захаренка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Захаренко О. Поради колезі, народжені в школі над Россю. – Черкаси, 2005.
2. Захаренко О. П оспішаймо робити добро. – Черкаси, 1997.
3. Крутенко О. Життя, присвячене дітям. – Черкаси, 2006.
4. Кузь В. Школа О.А.Захаренка – школа самореалізації. Матеріали Всеукраїнських педагогічних читань. – Черкаси, 2004.
5. Сухомлинська О. Етичні цінності у навчально-виховному процесі сільської школи // Педагогічний вісник. – 2007. – № 1.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори у п'яти томах. – К., 1977. – Т. 4.
7. Сухомлинський В. Вибрані твори в п'яти томах. – К., 1997. – Т. 2.

УДК 37.011

М.І. Сметанський

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНИХ КОНЦЕПЦІЙ ВИХОВАННЯ

У статті проаналізовано погляди видатних педагогів минулого на організацію процесу виховання та обґрунтовано ціннісні орієнтації сучасних концепцій виховання.

The article analyzes the views of eminent teachers in the past the process of education and reasonable values of the modern concepts of education.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки активно проводяться дискусії стосовно ефективності тієї чи іншої концепції виховання. Нерідко серед науковців під впливом соціальних і політичних змін у суспільстві поширюється думка про відмову від будь-яких впливів на дитину, надавши їй можливість для самовираження і самореалізації. Такі заклики часто супроводжуються прагненням обмежити дії і вчинки особистості (чого варті рейди викладачів вищих навчальних закладів у студентські гуртожитки, кураторство в академічних групах і т.п.), повністю контролювати її дії та вчинки. Це явище частково можна пояснити тим, що в нашій свідомості переплелися різні уявлення про виховання особистості, в основі яких лежать різні концепції уявлення про природу людини, які безпосередньо впливають на зміст і методи виховання дітей.

Наша педагогіка сформувалась на базі європейської культурної традиції у поглядах на природу дитини:

а) з позицій ортодоксального *християнства* немовля несе на собі печать первородного гріха і врятувати його можна тільки нещадним придушенням волі, підпорядкуванням батькам і духовним пастирям;

б) точка зору *соціально-педагогічного детермінізму* полягає в тому, що дитина за своєю природою не схильна ні до добра, ні до зла, а являє собою *tabula rasa*, на якій суспільство чи вихователь можуть написати що завгодно;

в) *природничий детермінізм* вважає характер і можливості дитини визначеними до її народження. Цей погляд типовий не тільки для генетики, але й для середньовічної астрології;

г) *утопічно-гуманістичний погляд* базується на тому, що дитина народжується гарною й доброю і псується тільки під впливом суспільства.

Кожному з цих образів відповідає своя власна концепція виховання.

Ідеї первородного гріха відповідає *репресивна педагогіка*, спрямована на придушення природного начала в дитині.

Ідеї соціалізації – *педагогіка цілеспрямованого* (за певним зразком) *формування* особистості.

Ідеї природного детермінізму – концепція розвитку природних задатків і обмеження негативних проявів дитини.

Ідеї первісної доброти дитини – *педагогіка саморозвитку* і невтручання [2].

У рамках цих концепцій можна виділити такі базові моделі виховного процесу: технократичну (соціально-педагогічного детермінізму або теорію керування, яку нерідко називають авторитарною педагогікою), нативістичну (теорію непрямого впливу та вільного виховання, яка отримала назву гуманістичної педагогіки).

У контексті технократичної педагогіки, основні ідеї якої базуються на позиціях ортодоксального християнства та соціально-педагогічного детермінізму, виховання розглядається як цілеспрямоване керування наставником розвитку дитини відповідно до свого задуму. Вихователь уподібнюється скульптору, який за допомогою певних методів і засобів з необробленої брили творить досконалий образ, заздалегідь сформований у його уяві. Вихованець розглядається як пасивний, аморфний матеріал, з якого можна “ліпити” все, що завгодно.

В історичному аспекті педагогіка керування бере початок у поглядах Дж.Локка. У наш час такий підхід до розуміння сутності виховання найбільш послідовно розробляється представниками біхевіористичної педагогіки (Б.Скіннер).

Парадигма педагогіки керування базується на явному визнанні за вихователем (учителем) як більш зрілою, досвідченою, знаючою людиною права визначати мету виховання, а також педагогічні шляхи, способи і засоби її реалізації. У цій моделі педагогічного процесу вихованці виявляються в ситуації, що вимагає від них виконання вимог педагога, дотримання розпоряджень і вказівок, визнання його ведучої ролі як людини керуючої, організуючої їхній розвиток, покликаної розв’язувати важливу соціальну проблему: виховання інших людей.

Авторитарній педагогіці властива установка, відповідно до якої для того, щоб повноцінно жити в суспільстві, люди повинні засвоїти певні соціальні ролі (громадянина, члена сім'ї, представника професійної, конфесійної групи тощо). А для цього їм необхідно оволодіти певними способами діяльності і комунікації, нормами поведінки, знаковими системами і системами цінностей, що створені попередніми поколіннями і втілюють у собі в тому чи іншому обсязі соціокультурний досвід людства. Тобто мається на увазі, що педагог (держава, суспільство) краще, ніж сама дитина, знає, якою їй треба стати, у якому напрямку розвиватися.

У контексті авторитарної педагогіки наставник не приховує свою позицію ведучого в навчально-виховному процесі. Навпаки, він гранично відверто демонструє це дитині, закликаючи і зобов'язуючи її слідувати за ним, підкоритися його вимогам. Яскравим прикладом цього є педагогічна практика А.Макаренка, який ставив від імені колективу прямі вимоги і послідовно домагався від вихованців їх виконання: «вимога, висловлена в формі, що не допускає будь-яких заперечень, необхідна на перших порах у кожному колективі. Я не уявляю собі, щоб можна було дисциплінувати розхитаний, знервований колектив без такого холодного тону вимоги окремого організатора» [3: 152]. Більшість методичних прийомів А.Макаренка добре вкладається в основну формулу біхевіоризму: «стимул – реакція – підкріплення».

Історичний досвід виховання свідчить, що проаналізована педагогічна модель у повну силу "працює" там і тоді, коли чітко визначається, яким повинен стати вихованець, що для цього він має засвоїти, які способи виховання забезпечать досягнення поставлених цілей. При цьому не має значення, чи прийшла сама дитина в момент її включення в навчально-виховний процес до розуміння необхідності того шляху розвитку, який визначений наставником.

Варто зосередити увагу на тому, що педагогіка керування не обов'язково передбачає застосування примусу до вихованців, придушення їх ініціативи і самостійності. Тільки у своїй крайній, репресивній формі вона виявляється у жорсткому контролі, диктаті і насильстві над особистістю дитини. У своєму ж позитивному, найбільш продуктивному варіанті вона орієнтована на те, щоб вихователь, спираючись на свій авторитет, домагався перетворення вихованця в одностороннього союзника, партнера по реалізації поставлених ним педагогічних цілей. При цьому завдання вихователя полягає не в тому, щоб примусити вихованця до певних дій і вчинків, а в тому, щоб зацікавити кожну дитину, обґрунтувати необхідність того, що їй пропонується, сформувати позитивне емоційно-особистісне ставлення до цілей, способів і засобів навчально-виховного процесу.

До тиску, примусу, насильства педагог починає вдаватися лише тоді, коли не може, не вміє або не хоче організувати взаємодію з учнями на інших засадах, тим більше, що модель педагогіки керування, яка базується на суб'єктно-об'єктних стосунках учасників виховного процесу, не приховує в собі таку можливість. Це призводить до зіткнення волі педагога і волі вихованця, до опору останнього виховним впливам.

За таких умов педагогіка керування, набуваючи негативної, репресивної форми, перетворюється в так звану "авторитарну педагогіку", відчужену від дитини, орієнтовану на насильство над нею, нібито в ім'я досягнення "вищих педагогічних цілей".

Говорячи про негативні риси педагогіки керування, слід звернути увагу й на те, що культурні цінності та норми, які вихованець засвоює в процесі такого виховання, він сприймає найчастіше як "чужі", нав'язані йому ззовні, а не як свої власні. Особливо чітко це виявляється в прилученні дітей до норм і правил поведінки, цінностей, які не виникають з реалій їхнього життя, а догматично в нього привносяться, виявляються зовнішніми стосовно їх внутрішніх інтенцій і в зв'язку з цим у багатьох випадках вимагають зовнішнього підкріплення.

Проте, сама по собі модель виховного процесу, що базується на парадигмі педагогіки формування, не є ні "поганою", ні "гарною". Все залежить від того, в яких ситуаціях, для вирішення яких завдань і за допомогою яких засобів вона застосовується. З одного боку,

педагогіка керування дозволяє чітко планувати, контролювати і коректувати процес розвитку дитини, сприяє оволодінню нею об'єктивно значущими елементами культури незалежно від того, наскільки вона сама прийшла до усвідомлення цієї необхідності. Ця педагогічна модель забезпечує соціалізацію дитини і керує нею. Значною мірою саме цим можна пояснити той факт, що в історії освіти парадигма педагогіки керування була і залишається провідною. З іншого боку, вона породжує опір вихованця педагогічним зусиллям вихователя, який нав'язує йому цілі розвитку насильницьким шляхом.

Усвідомлення проблем і суперечностей педагогіки керування стимулювало пошук такої моделі навчально-виховного процесу, яка б виключала (чи, принаймні, зводила до мінімуму) зіткнення волі вихователя і волі вихованця, долала неузгодженість педагогічних цілей педагога і життєвих цілей учня за допомогою використання особливого механізму міжособистісної взаємодії. Зазначені вимоги знайшли своє втілення в педагогічному підході, який був реалізований у парадигмі вільного виховання. З позицій цієї парадигми виховання – це створення максимально сприятливих умов для внутрішньо детермінованого розвитку особистості. Її основи були закладені в концепції природного і вільного виховання Ж.-Ж.Руссо. Далі вона розвивалася романтиками і реформаторами педагогіки, прихильниками теорії вільного виховання (Л.Толстой, К.Вентцель та ін.), педоцентристами (Дж.Дьюї, С.Френе та ін.), представниками гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс).

Аналіз концептуальних засад різних варіантів вільного виховання дозволяє виділити дві основні моделі його реалізації: *педагогіку маніпуляції* (спрямування) і *педагогіку фасилітації* (сприяння).

Слід зауважити, що поняття маніпуляції у багатьох гуманістично налаштованих педагогів викликає насторожене ставлення і несе негативний емоційний заряд. На наш погляд, причиною цього є однобічне розуміння цього терміну. Насправді, "маніпуляція – це вид психологічного впливу, вправне виконання якого веде до прихованого збудження в іншої людини намірів, що не збігаються з її актуально існуючими бажаннями" [1: 59]. Маніпуляція, у вказаному вище розумінні, – один із основних механізмів людської взаємодії. Це засіб, етична оцінка якого можлива лише в контексті тієї діяльності й тієї міжособистісної взаємодії, в які цей засіб включено. Звичайно, маніпуляції можуть здійснюватися як на користь, так і на шкоду людині.

Сутність педагогічної маніпуляції полягає в тому, що вихователь, переслідуючи свої цілі, приховано намагається викликати в дитини наміри, які не збігаються з її актуальними бажаннями. В результаті здійснюється приховане програмування думок і намірів дитини, а з іншого боку – вона не усвідомлює педагогічного впливу і не знає кінцевої мети вихователя.

З погляду запропонованої типології базових моделей виховання педагогіка спрямування постає як конструктивний спосіб організації взаємин учасників навчально-виховного процесу. Вона аж ніяк не передбачає, що дитиною маніпулюють усупереч її інтересам, хоча, звичайно, може бути й таке. Навпаки, конструктивна маніпуляція у вихованні стає позитивним засобом розвитку особистості, забезпечуючи більш глибоке усвідомлення нею свого "Я".

Дотримуючись спрямовуючої виховної моделі, педагог прагне так організувати виховний процес, щоб не ставити перед вихованцем педагогічної мети в явному вигляді, уникати прямого, нехай і відповідного його інтересам, ненасильницького впливу, не демонструвати свою керівну позицію в ході організації виховання і навчання. Педагогіка спрямування задає вчителю такий спосіб взаємодії з вихованцем, який сприяє виникненню в нього почуття самостійності, відповідальності за те, що відбувається з ним у процесі виховання. Причому сам процес виховання може сприйматися особистістю як вияв власної активності, а не результат організаційних впливів педагога.

Вихованець у контексті маніпулятивної моделі виховання виявляється і 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 рамки його активності визначає вчитель. Так запобігається неузгодженість цілей учасників

навчально-виховного процесу, зіткнення їхніх інтересів. У дитини цілеспрямовано формується здатність жити в умовах свободи, приймати відповідальні рішення, робити самостійний життєвий вибір, незважаючи на те, що ця свобода і самостійність програмуються і спрямовуються. Яскравим прикладом такої концепції виховання були дії В.Сухомлинського, який показував дітям красу і велич моральної поведінки (чесності, відповідальності, працелюбності...) та огидність, нищість аморальних вчинків і залишав їм право на вибір. Об'єктом педагогічних впливів В.Сухомлинського була тонка сфера переживань, почуттів і думок вихованців. Своє завдання він вбачав у формуванні в учнів здатності до самоаналізу, у тому, щоб спонукати їх задуматись над власними вчинками і самостійно зробити правильний вибір. Виховувати, писав він, означає спонукати дітей думати про себе. «Я розумію майстерність виховання, – писав він, – так, що кожне доторкання вихователя до свого вихованця є в кінцевому підсумку спонуканням до праці душі. Чим тонше й ніжніше воно, це спонукання, тим більше сил, що виходять з глибин душі, тим більшою мірою стає маленька людина вихователем самої себе» [4: 604].

Хоча в історії виховання термін "маніпулятивна педагогіка", як правило, не використовувався і тим більше ніколи не набував концептуального значення, протягом багатьох століть неодноразово здійснювалися більш-менш успішні спроби теоретично обґрунтувати і практично реалізувати модель навчально-виховного процесу, яка за своєю суттю була маніпулятивною. Ці спроби в історії педагогіки можна пов'язати насамперед з іменами Сократа, Ж.-Ж. Руссо і М. Монтессорі.

Педагогіка сприяння порівняно з педагогікою керування створює значно сприятливіші умови для стимулювання активності дитини, розвитку її самостійності, індивідуалізації її виховання і навчання, підвищення ефективності освіти. Однак, будучи педагогікою "добре спрямованої свободи", вона в прихованій формі зберігає за вихователем функцію керівника й організатора педагогічного процесу, який, виходячи з державних і суспільних настанов, зі своїх уявлень про виховний ідеал, визначає більш-менш деталізовані цілі виховання, шляхи і засоби їх досягнення. Маніпулятивне виховання не забезпечує перетворення учня в повноправного партнера вчителя, а їхні взаємини – у справді суб'єктно-суб'єктні.

Учень перетворюється в повноправного партнера вчителя, а їхні взаємини в справді суб'єктно-суб'єктні в рамках іншої моделі: педагогіки вільного виховання – моделі сприяння. Вона значною мірою відрізняється від традиційних підходів до організації виховання і навчання дітей. В її основі лежить віра в конструктивне, активне, творче начало людської природи, в її первісну моральність і доброту, альтруїстичну і колективістичну спрямованість, що виступають як умови спільного існування та виживання людей. Головним у цій доктрині є визнання неповторності й унікальності психічної організації кожної окремої людини, віра в її позитивну і творчу основу, соціальну спрямованість.

Відповідно до установок педагогіки сприяння вихователь повинен не вести дитину за собою і навіть не направляти її розвиток, а слідувати за нею, підтримувати її в самореалізації, допомагати їй у розв'язанні власних проблем. Саме такий погляд на виховання і на роль педагога в ньому визначає загальну логіку конструювання навчально-виховного процесу в рамках педагогіки сприяння.

Перше завдання, яке вирішує вихователь, – знайомство з дитиною, встановлення контакту, налагодження продуктивного спілкування, що ґрунтується на прийнятті один одного, взаємній повазі і довірі, а в ідеалі – і на взаємній любові. Наступне завдання – зрозуміти вихованця. Учитель, спостерігаючи за учнем і спілкуючись з ним, намагається делікатно і ненав'язливо проникнути в його внутрішній світ, виявити потреби і здібності, якими вихованець уже володіє, розкрити його потенційні можливості, зрозуміти актуальні інтереси, мотиви, якими він керується у своїй поведінці, визначити життєві проблеми, які хвилюють дитину.

Тільки успішно вирішивши два зазначені завдання, вихователь робить наступні кроки у своїх педагогічних діях. Визначивши разом з дитиною цілі її виховання, точніше, створивши умови для визначення дитиною цілей власного розвитку, педагог сприяє їх

реалізації. Сприяюча модель виховання практично виключає неузгодженість педагогічних цілей вчителя і життєвих цілей вихованця, тому що педагогічні цілі формулюються на основі життєвих цілей і при особистій участі учня. Відтак вони сприймаються ним не як нав'язані ззовні, а як свої власні. Це запобігає зіткненню цілей і прагнень учасників виховного процесу, підвищує його ефективність. При цьому позиція педагога виявляється позицією старшого товариша, радника і помічника вихованця, не приховується від нього, тому що є продуктом їхньої взаємодії.

У процесі сприяючого виховання педагог і вихованець виявляються рівноправними суб'єктами, співтворцями педагогічного процесу, відносини між ними набувають справді суб'єкт-суб'єктного характеру. Учитель виступає як суб'єкт, тому що саме від нього залежить, чи буде обрана дана модель педагогічної взаємодії. При цьому він налаштований на те, щоб не підганяти дитину під державні, суспільні чи свої власні уявлення про виховний ідеал, а свідомо прагне до того, щоб формувати уявлення про майбутній образ дитини, виходячи з неї самої, стимулюючи її самостійну й усе більш зростаючу участь у цьому процесі. При такому підході дитина стає справжнім суб'єктом власного розвитку. Саме від її внутрішнього світу, її потенціалу, інтересів і проблем залежить мета виховання і засоби її досягнення. Дитина перетворюється з засобу досягнення ззовні заданих навчальних і виховних цілей, як це відбувається в парадигмі педагогіки керування, у суб'єкта і мету власного розвитку. Ключовим для педагогічної підтримки є словосполучення "проблема дитини". Як тільки в дитини при розв'язанні життєвих проблем з'являються труднощі – виникає необхідність допомогти їй в осмисленні цих труднощів і підтримати в їх усуненні.

Історичні корені педагогіки сприяння сягають досить далеко. Її елементи спостерігаються, наприклад, у педагогіці Я. А. Коменського, який вбачав педагогічний ідеал у самій людині, що реалізує свої природні обдарування, і трактував виховання як спосіб розвитку цих обдарувань. Сприяти природному розвитку дітей закликав вихователів і реформатор західної педагогіки Ж.-Ж. Руссо. У творчості швейцарського педагога Й.Г. Песталоцці чітко викладене розуміння виховання як підтримки дитини в її самостійному розвитку. Серйозні спроби теоретично розробити і реалізувати на практиці виховні підходи, типові для педагогіки сприяння, були здійснені низкою педагогів-гуманістів на рубежі XIX – XX ст. в умовах так званої "педоцентричної революції", основним ідеологом якої був Д. Дьюї. У Росії на початку XX ст. найбільш видатним представником вільного виховання був К.М.Вентцель. У другій половині XX ст. ідеї педагогіки сприяння знайшли своє втілення в так званій "гуманістичній педагогіці", біля витоків якої стояли А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей, Е. Фромм та ін.

Історично виникнення і розвиток ідей педагогіки сприяння відображало об'єктивну потребу в пошуках механізмів, які забезпечують індивідуалізацію людини, формування в неї здатності до самовизначення і самореалізації. В історії педагогіки розробка сприяючої моделі виховання була нерозривно пов'язана зі становленням ліберально-демократичних традицій громадського життя, з посиленням уваги до людської індивідуальності. Позиції педагогіки сприяння помітно зміцнюються в міру утвердження такої соціальної ситуації, що акцентує увагу на цінності людини не як дисциплінованого виконавця, а як унікальної, неповторної істоти, справжнього суб'єкта власного життя.

Таким чином, суть кожної розглянутої теорії виховання можна було б схематично представити у таких образах: теорія прямого впливу, авторитарна або педагогіка керування – гончар чи скульптор, які виготовляють певний виріб за своїм задумом. Теорія прихованого впливу, маніпуляційна або педагогіка спрямування – садівник, який формує крону дерева. Теорія вільного виховання або педагогіка сприяння – квітковод, який доглядає за квітами.

Мимоволі може виникнути питання: "Яка з цих концепцій виховання найкраща? І чи не варто, визначивши найкращу, відмовитись від інших?" Вважаємо, що таке співставлення робити недоцільно. Кожна з розглянутих виховних теорій має свої сильні і слабкі сторони.

Краще з'ясувати їх розбіжність і доцільність використання у практиці виховної роботи нам допоможе вчення Л.Колберга про стадії морального розвитку особистості [5]. На

його думку, розвиток моральної свідомості особистості є поступальним процесом, у якому можна виділити три рівні: перший – доморальний, на якому поведінка особистості мотивується страхом перед покараннями і прагненням отримати винагороду; другий – рівень конвенційної моралі, на якому моральність вчинків визначається прагненням підтримувати добрі стосунки з оточуючими або орієнтацією на соціальний порядок; третій – рівень постконвенційної моралі, коли моральні судження ґрунтуються на універсальних моральних принципах і цінностях, незалежних від будь-яких авторитетів чи соціальних систем. На кожному із зазначених рівнів виділяється дві стадії. Кожна стадія розвитку моральної свідомості потребує адекватних їй методів виховання.

Будь-яка із цих моделей виховання на різних етапах розвитку дитини, залежно від рівня сформованості її свідомості може бути успішно використана і дати позитивні результати. Крім того, у процесі розвитку особистості, її соціального дозрівання виховний вплив на неї неоднозначний. Його динаміка простежується від педагогіки керування до спрямування і, нарешті, до педагогіки сприяння. У свою чергу розвиток моральної свідомості особистості значною мірою обумовлюється методикою організації виховного процесу. Якщо на особистість, яка перебуває на другій стадії моральної свідомості, постійно діяти засобами впливу, що розраховані для першої стадії, то розвиток її моральних якостей гальмується. Тому оцінка ефективності будь-якої концепції виховання, її ціннісних орієнтацій поза врахуванням рівня моральної свідомості вихованця є недостатньо коректною.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – С.-Пб., 2004. – 304 с.
2. Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса. Гуманитарні науки. – 2001. – № 1. – С.85 – 108.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 561 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – 608 с.
5. Хиггинс Э. Шесть колец Лоуренса Кольберга // Народное образование, 1993. – №1. – С. 21-24.

УДК 378

Л.Б. Соколова, Т.В. Ежова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС УЧИТЕЛЯ КАК ФЕНОМЕН ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

У публікації зроблено спробу дослідження спадщини В. О. Сухомлинського у контексті поняття «педагогічний дискурс», що активно розробляється у сучасній науці.

The article considers the contribution of V.A. Sukhomlinsky from the point of view of the new pedagogical notion "pedagogical discourse".

Насколько можно судить по архивным материалам, записям, В.А. Сухомлинского всегда волновала практика педагогического дискурса.

Педагогический дискурс, получивший легитимность своего статуса в педагогике лишь в последнее десятилетие, рассматривается большинством ученых как вид институционального общения в заданных рамках статусно-ролевых отношений, имеющего регулятивную направленность, регламентированного как по содержанию, так и по форме (Л. С. Бейлинсон, Г. В. Димова, М. С. Каган, В. И. Карасик, О. А. Каратанова, И. А. Колесникова, Н. А. Комина, О. В. Коротеева, Е. С. Кубрякова, А. К. Михальская).

В работах Л.Б. Соколовой, Т.В. Ежовой педагогический дискурс рассматривается как вид дискурса, который создается субъектами образовательного процесса вуза в