

Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості  
А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.

УДК 11; 37

**І. Д. Бех,**  
академік АПН України, доктор психологічних наук, професор.  
(Інститут проблем виховання АПН України, м. Київ)

**О. В. Вознюк,**  
пошукач  
(ЗОШ № 3 м. Житомира)

**М. В. Левківський,**  
доктор педагогічних наук, професор  
(Житомирський державний педагогічний університет ім. І. Франка )

### **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИХОВНОЇ ПАРАДИГМИ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА**

*У статті аналізуються п'ять фундаментальних типів життєвої активності людини, що складають головний зміст її життєдіяльності, і приводяться основні методики їхнього формування. Показується, що розвиток усіх цих типів життєвої активності, котрий мав місце в учбово-виховному закладі А. С. Макаренка, призводить до формування гармонійної особистості.*

***Бех И. Д., Вознюк А. В., Левковский М. В. Теория и практика А. С. Макаренко в свете проблем современного образования***

*В статье анализируются пять фундаментальных типов жизненной активности человека, составляющих основное содержание его жизнедеятельности, и приводятся основные методики их формирования. Показывается, что развитие всех этих типов жизненной активности, что имело место в учебно-воспитательном учреждении А. С. Макаренко, приводит к формированию гармонической личности.*

***Beh I. D., Voznuyk O. V., Levkivsky M. V. Theory and practice of A. S. Macarenko in the light of the problem of modern aducation***

*Five fundamental types of vital activity of the man being the main content of his life activity are analysed. The main strategies of their molding are shown. The article shows that the development of all these types of vital acivity that took place in the uducational establisment of Makarenko, leads to the molding of a harmonic personality.*

Якщо наріжною характеристикою світу є рух, зміна, розвиток, то головним змістом життя і фундаментальним засобом існування людини є її розвиток, найбільш повне й інтенсивне вираження якого спостерігається в дитячому і юнацькому віці людської істоти, де цей розвиток як соціально-особистісний феномен оформляється у вигляді процесів навчання, виховання й освіти в цілому, що реалізуються у межах шкільної системи. Тому основний "об'єм" суспільного й індивідуального життя людини сконцентровано у сфері освіти. Школа, виконуючи соціальне замовлення суспільства, є наріжним соціальним інститутом, про значення якого Дж. Дьюї писав наступним чином: "школа може створити в проєкті такий тип суспільства, який нам хотілося б здійснити. Впливаючи на свідомість в цьому напрямку, ми поступово змінили б і характер дорослого суспільства" [Дьюї, 1921].

Концептуально будь-яка система освіти будується на основі двох аспектів – мети освіти і шляхів її досягнення. Якщо за мету освіти прийняти виховання гармонічної особистості, то тут можна аналізувати дві проблеми: проблему визначення гармонійного стану особистості, і проблему формування цього стану. Спробуємо пояснити ці проблеми.

Людина, на відміну від тварини, що у відомому розумінні тотожна своєму існуванню й існує за принципом "тут і тепер", не збігається із самою собою. Людина, актуалізуючись саме в "точці цієї розбіжності" (М. М. Бахтін), не тотожна як самій собі (її сутність є сукупністю суспільних відносин), так і навколишньому середовищу, оскільки виходить за рамки "тут і тепер" (принцип "надситуативної активності") і постає спроможною до саморефлексії, що виявляється в можливості подивитися на себе з боку і зайняти позицію іншої людини (принцип "соціальної ролі"), вийти за межі чуттєвої данності й існувати в ідеальній, віртуальній реальності, яка кристалізується на основі знаково-символічної системи (мови), що дає людині можливість утілити себе, своє Я в вічності і нескінченності, тобто розширити просторово-часові рамки свого буття, "продовжити", утвердити себе у як завгодно далекому минулому (принцип історизму), так і в як завгодно віддаленому майбутньому (принцип "рефлексії майбутнього" або "аналітичного прогнозу"). У сфері віртуальної реальності людина спроможна існувати як у безкінечному континуумі Всесвіту, тобто всюди (принцип "монадності", "нелокальності"), так і в рамках "тут і тепер", в обмеженому просторово-часовому об'ємі (принцип екзистенції).

Віртуальна реальність характеризується спроможністю і необхідністю впливати на об'єктивну реальність, що виявляється в трудовий, перетворюючій активності людини (принцип креативності).

Отже, якщо тварина характеризується наявністю життєвої активності ситуативного типу і прив'язана як до внутрішнього (сфера інстинктів), так і зовнішнього (зовнішнє середовище) атрибутам свого буття, виступаючи при

цьому єдності внутрішнього і зовнішнього, то людина, крім цього наріжного *екзистенційного* типу життєвої активності, виявляє ще чотири додаткових типи – чотири фундаментальні цінності або виміри свого буття:

1. Віртуально-ідеальна активність як спроможність мислити, оперуючи наково-символічними конструктами (*мислення*).

2. Перетворюючо-творча, трудова активність (*праця*).

3. Рольова активність (*рольовий статус*).

4. Надситуативна активність як спроможність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі (*цілепокладання*).

Можна постулювати *чотири фундаментальні вектори людського розвитку*, що генетично впливають із базової ситуативно-екзистенційної активності і кристалізують людину в рамках чотирьох суто людських типів активності: *мислення, праці, рольової активності і цілепокладання*.

Чотири “людських” типи життєвої активності співвідносяться з *чотирма основними особистісними феноменами* [див. Сержантів, Гречаний, 1980, с. 174]:

1. Система ціннісних орієнтацій, що співвідноситься з таким типом життєвої активності, як цілепокладання.

2. Система субстанційного (функціонального “Я”), співвідноситься з трудовою, “функціонально-маніпуляторною” активністю людини.

3. Система рефлексивного “Я” (“Я” концепція, тобто сума уявлень людини про саму себе) співвідноситься з процесом мислення як рефлексивним процесом.

4. Система внутрішнього суспільно-особистісного контролю (відбите “Я”, що складається з уявлень про те, як бачать нас інші люди, а також нашого спектра реакцій на ці оцінки), співвідноситься з рольовою активністю людини.

Зрозуміло, що вищезазначені типи життєвої активності людини генетично і функціонально щільно пов'язані один з одним і переходять один в одного, “обмінюючись буттям”, коли, наприклад, трудова активність (як операційна спроможність) корениться в спроможності мислити (спроможності оперувати абстрактними категоріями) і реалізується в сфері колективної сукупності соціальних ролей, що взаємодіють із певною ціллю в рамках певного екзистенційного контексту.

Вектори розвитку типів життєвої активності окреслюють не тільки перспективний напрямок людського розвитку, але і розкривають зміст їхнього діалектичного подолання, коли вектор мислення, виходячи за свої межі, постає як багатозначно-парадоксальний, метафоричний, інтуїтивний спосіб пізнання й освоєння світу. Вектор праці, у свою чергу, досягши свого логічного завершення, виявляє принцип “мистецтва заради мистецтва”, або “творчість заради самої творчості”, тобто трансформується в самодостатню сутність, коли праця стає життєвою потребою. Вектор рольового статусу в остаточному підсумку веде нас за межі системи соціальних ролей – у сферу надролевої

поведінки, що “передбачає справжню самотність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою” [Донченко, Титаренко, 1989, с. 103]. Вихід за “кінцевий пункт” вектора цілепокладання спрямовує людину у вічність, продовжує її існування у нескінченності.

Розвиток кожного з розглянутих фундаментальних типів життєвої активності виявляє ще чотири типи (*комунікативний, вольовий, міфологічний, ігровий*), що входять у генетичну структуру фундаментальних типів життєвої активності як початковий та витоковий етапи їх розвитку: тут діє діалектичний принцип розвитку, який вказує, що, як писав Г. В. Плеханова, “Будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але, оскільки, як нове, протилежне першому явищу, також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою” [Плеханов, 1956, с. 572].

1. Розвиток мислення витоково виявляє *комунікативну активність* як процес спілкування, взаємодії, тому що в процесі мислення завжди є присутнім хтось інший, із котрим людина спілкується, тобто мислення принципово діалогічне. На початковому етапі розвитку мислення воно виявляється “чистою” комунікативною взаємодією дитини зі своїм оточенням. При цьому дія дитини і її думка постають у вигляді єдиного сплаву і не диференціюються [Как построить свое “Я”, 1991, с. 61]. Потім комунікація інтеріоризується і постає у вигляді мислення як внутрішнього діалогу. Нарешті, на третьому етапі розвитку мислення, воно “парадоксализується”, крім внутрішнього процесу стає одночасно й зовнішнім, тобто думка і дія знову сплавляються, коли думка стає діючою силою.

2. Цілепокладаюча активність спочатку постає вольовим актом у чистому вигляді: коли перед дев'ятимісячною дитиною кладуть дві однакові іграшки, вона починає тягтися до них. Коли ж одну з них їй дадуть, вона втрачає до неї інтерес і починає тягтися до іншої [Как построить свое “Я”, 1991, с. 60]. Тут виявляється “інстинкт” боротьби з заданістю, тобто зачатки вольової активності в чистому вигляді (так звані гіпобулічні реакції, які є визначальними для кризи першого року), що І. П. Павлов назвав “рефлексом свободи”. Потім вольовий імпульс людини одягається в убрання мотиву, де цілепокладання набуває соціальних рис. Нарешті, цілепокладаюча активність починає кристалізуватися на ґрунті ціннісних переживань у світогляд, що має ціннісно-цілепокладаючий вплив на життєдіяльність людини (принцип “категоричного імперативу”).

3. Розвиток рольового статусу спочатку виявляє стан відсутності рольової диференціації, коли первісна людина (і дитина) ще не може регулювати динаміку рольових відношень і її рольовий статус цілком визначається імперативами зовнішнього середовища. Тут рольова активність представляється у вигляді передрольової, міфологічної активності, у сфері

котрої зовнішнє середовище сакралізується, природа наділяється психічними властивостями й усупільнюється, постає у вигляді єдиного чуттєвого цілого. Л. Леви-Брюль у книзі *“Первісне мислення”*, аналізуючи первісні міфи, вірування, звичаї, робить висновок про істотну відмінність свідомості первісної людини від свідомості цивілізованої людини. Специфічність первісної свідомості характеризується тим, що воно містичне, або магічне, у ньому немає розходження між природним і надприродним, соном і пильнуванням, частиною і цілим, актуальним і потенційним. У плані логіки воно не чуттєве до протиріч, непроникно для досвіду і замість спрямованості на встановлення логічних відношень між предметами, підпорядковується закону “співпричетності або партиципації”: визнає існування різноманітних форм передачі властивостей від одного предмета до іншого шляхом зіткнення, зараження, оволодіння і т.п. Тут виявляється феномен взаємної трансформації, текучості рольових аспектів дійсності, коли людина може поставати одночасно і самою собою і дещо іншим. На другому етапі розвитку рольової активності людина навчається довільним чином переходити від однієї соціальної ролі до іншої, що раніше або пізніше приводить людську істоту до усвідомлення відносності свого рольового статусу: вона творчим чином переборює рольову обмеженість і зливається з зовнішнім світом, учиться бути усім, ким побажає.

Дані три стадії розвитку рольової активності людини співвідносяться з трьома стадіями морального розвитку особистості, за Л. Колбергом [див. Кле, 1991, с. 100–101]: передконвенційною, передморальною (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційною, конформною (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), постконвенційною стадією автономних моральних принципів, на якій особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами.

4. Нарешті, трудова активність спочатку постає у своїх глибинних витоках як ігрова активність, яка потім раціоналізується, соціалізується, трансформується на інструмент здобування засобів до існування. На вищому рівні розвитку трудової активності, коли вона стає життєвою потребою, вона перетворюється на творчу гру.

Зрозуміло, що гармонійний розвиток людини реалізується за умови, з одного боку, органічного переплетення і тісної взаємодії п'ятих фундаментальних типів життєвої активності, а з іншого, – передбачає повну реалізацію і розкриття кожного з них: забуття або ігнорування тільки одного з вищезазначених типів призводить до серйозних перекозів у процесі еволюції як окремої людини, так і виду *Homo sapiens* у цілому. Тобто, сукупна реалізація в достатній мірі всіх п'ятих типів людської активності в їхній діалектичній єдності повинна, за нашим глибоким переконанням, практично

автоматично приводити людину до *стану гармонійної особистості*.

Історія людства знає дуже мало соціальних закладів, де б був реалізований принцип єдності п'ятих фундаментальних типів життєвої активності людини. Кожен з цих закладів має надзвичайну виховну ефективність і довго існувати в початковому "недоторканому" вигляді не може, поки людське товариство в цілому не перетвориться на такий заклад. *Виховний заклад А. С. Макаренка* відноситься до розряду саме цих унікальних закладів. Тут об'єктом виховного впливу були малолітні злочинці, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості.

Потрібно відмітити, що зараз до ідей А. С. Макаренка ставляться іноді критично, заперечуючи цінності теоретичної спадщини видатного педагога. Для того, щоб прояснити суть його педагогічної парадигми, звернемося до порівняльного аналізу педагогічних систем А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського [див. Галузяк, Сметанський, 2000, с. 38]: "Методика виховної роботи А. С. Макаренка у першу чергу була спрямована на виправлення негативної поведінки вихованців, формування у них готовності підпорядковувати свою поведінку зовнішнім вимогам колективу. Методика виховання В. О. Сухомлинського спрямована на виховання внутрішніх (психологічних) регуляторів особистості: совісті, емпатії, почуття власної гідності. А звідси випливає і друга розбіжність – у поглядах на організацію виховного процесу. А. С. Макаренко більшу роль відводив дії, педагогічній техніці, "інструментовці" конфліктних ситуацій. Він скептично ставився до "парної педагогіки", яка передбачала безпосередній виховний вплив педагога на вихованця, й однозначно віддавав перевагу "педагогіці паралельної дії", прийомам впливу на вихованця через колектив... Більшість методичних прийомів А. С. Макаренка добре вкладається в основну формулу біхевіоризму: "стимул – реакція – підкріплення". Педагогічні погляди В. О. Сухомлинського більшою мірою співзвучні ідеям екзистенціально-гуманістичної психології. Особливої уваги він надав "парній" педагогіці ("духовного співробітництва"), індивідуальним бесідам, задушевним розмовам і розповідям, особистому прикладу вихователя: "...виховання колективу – це тонка, філігранна робота вихователя з кожною особистістю, ласкавий, людяний доторк до кожного серця, тонка підготовка кожної особистості до життя в колективі" [Сухомлинський, т. 5, 1977, с. 358]. "Хай у нас буде більше майстрів індивідуального впливу на дитину, справжніх педагогів, які б розуміли, відчували, де кінчається та сфера духовного світу особистості, яку можна робити предметом обговорення колективу" [там само, с. 355]". Отже, "Апріорно не можна визначити, яка з цих парадигм більш ефективна й доцільна. Кожна з них внутрішньо цілісна й послідовна і за певних обставин може виявитися продуктивною. Для середовища, у яких перебував А. С. Макаренко, його підхід до виховання був цілком виправданим і, можливо,

єдино правильним. Так само не викликає сумнівів доцільність гуманістичної виховної парадигми модель В. О. Сухомлинського в умовах загальноосвітньої школи" [Галузяк, Сметанський, 2000, с. 40]. В цілому можна сказати, що педагогічна парадигма А. С. Макаренка в основному базується на принципі виховного впливу колективу ("колектив – людина") і охоплює перший і частково другий рівень морального розвитку особистості, за Л. Колбеґом. В той час коли педагогічна парадигма В. О. Сухомлинського, в основному, базується на принципі виховного впливу вихователя ("людина – людина") і охоплює другий і третій рівень морального розвитку особистості, за Л. Колбеґом.

Розглянемо те, як у виховному закладі А. С. Макаренка було реалізовано п'ять типів життєвої активності людини.

1. У виховному закладі А. С. Макаренка повною мірою реалізований принцип включення людини, що розвивається, у процес продуктивної трудової діяльності, котрою просякнутий весь життєвий уклад колонії і котра дозволяла їй існувати госпрозрахунковою, економічно самодостатньою одиницею. Колоніст при цьому не відчужувався від продуктів своєї трудової діяльності, одержуючи зарплату і прямо користуючись продуктами сільхозпраці. Регулярність трудової активності, її достатня тривалість (не менше чотирьох годин на день) і залучення до неї людини, так би мовити, у ніжному, сенситивному віці, сприяло тому, що праця поступово перетворювалася на *життєву потребу*. Крім того, тут отримала розвиток і ігрова активність, коли колонія перетворилася на самобутню напіввійськову організацію зі своїми традиціями, правилами, статутом.

2. У колонії отримав потужний розвиток рольовий статус людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних соціальних обличчях і якостях, які вигострювали рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині колонії, так і за її межами. Колосальне значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – "*зведений загін*", який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип "карнавалу", коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку – зміна лідерів колективу. Проте, дана рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, але як постійно діючий колективний процес. У колонії існувала і постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут жили діти різного віку, що спільно включалися в учбово-трудова діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А. С. Макаренко називав "педагогікою паралельних дій".

Крім того, у колонії постійно функціонував театр, у якому були задіяні практично всі колоністи, які мали змогу ще більш розширити свій рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних і інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж колонії в цілому регулювалася загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор колонії (принцип “педагогіки колективної дії”) [Макаренко, 1953]. У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що прямо, сприймається кожним членом колективу як *конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, що втілює в собі принцип соціального керівництва згори*, яка визначала життя колонії і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу. Кожний педагог колонії ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв. Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А. С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри, коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту. Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип екологічного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі [див. Кривов, 1998].

3. Діяльність колонії була немислима без “*системи перспективних ліній*”, тобто без системи колективних цілей – ближніх, проміжних і віддалених, які колектив реалізував в процесі спільної учбово-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут протікало в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню в колоністів рефлексії майбутнього – наріжної домінанти цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для цієї людини в якості мотиваційного чинника, що впливає на її поведінку. Тим самим відбувається формування такої наріжної властивості особистості, як *відповідальність*, що кристалізується, головним чином, у площині рефлексії майбутній, коли майбутнє починає сприйматися як теперішнє, а грань між актуально-дійсним (принцип “тут і тепер”) і потенційно-можливим, віртуальним стирається. Це ж, у свою чергу, виступає *головним чинником* розвитку творчості й абстрактного мислення людини, що функціонує не інакше як у сфері потенційно-можливої, знаково-символічної, “умовної” реальності – у сфері мови як комунікативної активності і системи знаків. Звідси випливають і успіхи, які робили деякі колоністи в навчальній діяльності, що дозволяло їм за декілька років пройти курс середньої школи. Система перспективних ліній передбачала існування в атмосфері постійного цілепокладання, а тому й волевиявлення, що є функцією останнього.



4. Мислення, як один із чотирьох наріжних типів людської активності, розвивалося в колонії А. С. Макаренка за умови вищезазначеного тотального спілкування усіх з усіма, що мало місце й у плані навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення. Проте, як не дивно, на нашу думку, розвиток глибинних психологічних настанов для абстрактного мислення реалізувався не тільки і не стільки в сфері навчальної діяльності, скільки у виробничій, рольовій активності, а також у площині досвіду рефлексії майбутнього. Тут потрібно згадати й атмосферу тотальної взаємодії й спілкування усіх з усіма в колонії (“педагогіка паралельних дій”).

5. Особливий інтерес є те, яким чином в закладі А. С. Макаренка одержувала реалізацію базова активність людини – екзистенційна. Екзистенція, за одним з визначень, є існування в чистому вигляді, у яке найбільше повно включаються представники тваринного світу. Однією з найбільш характерних рис феномена “чистого” існування є стирання межі між внутрішнім і зовнішнім, тобто, між тваринним організмом і зовнішнім середовищем, із котрим цей організм складає динамічне ціле, реалізоване на основі його першосигнальної мимовільно-автоматичної поведінки. У плані аналізу процесуальних характеристик існування, воно постає як гранична сутність, як момент “тут і тепер”, як рухлива, мінлива точка між минулим і майбутнім, як неперервний ряд переходів від рівноваги до нерівноваги, від збудження до гальмування і навпаки. З погляду синергетики, існування живих систем можна розуміти як зміну в чистому вигляді, як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як скачок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший. На рівні живих систем даний нелінійний процес виявляється у феномені сенситивних моментів розвитку, у яких має місце корінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем. Сенситивні (критичні) періоди (або “нормальні кризи розвитку”), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем “соціального переходу”, що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації [Кон, 1989, с. 478]. Сенситивні (біфуркаційні) періоди виявляються в моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (при стресі, наприклад), а також у моменти коливання уваги (що відбувається постійно), коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об’єктом їхнього впливу. Опанувати методом “біфуркаційного впливу” у процесі виховання – справа дуже складна. А. С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення важливості даного методу, який він назвав “методом вибуху”, і неодноразово застосовував його у своїй виховній практиці [Макаренко, 1955]. Суть даного методу виховного впливу полягає в завданні змодельовати таку несподівану значущу життєву ситуацію, у якій “об’єкт виховання” ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому “об’єкт виховного впливу” змушений

вийти з устояних рамок звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової ролі, різкий перехід до якої не може не викликати великого захоплення в кожного, хто працює в сфері педагогічної діяльності. Можна сказати, що метод “вибуху” – є “царська дорога” виховання, який, проте, не може бути використаним поза контекстом розглянутих чотирьох типів життєвої активності людини.

*Зробимо висновки.* Для того, щоб легалізувати ту або іншу авторську педагогічну технологію, досліднику необхідно провести формуючий експеримент, що підтверджує на практиці теоретичні побудови автора. Ми спробували окреслити основні аспекти теорії, на основі якої, як ми вважаємо, А. С. Макаренко, не усвідомлюючи того, виходячи в основному зі своєї педагогічної практики й інтуїції, провів формуючий експеримент. Можливо, при більш детальному і глибокому опрацюванні запропонованих нами теоретичних положень педагогічний експеримент А. С. Макаренка, нарешті, отримає більш повне теоретичне обґрунтування.

Необхідно додати, що напевно чи експеримент А. С. Макаренко може бути реконструйованим у всій його повноті, із збереженням усіх деталей. Проте цілком можливо побудувати такий учбово-виховний процес, який би був спрямований на розвиток усіх п'ятьох фундаментальних типів життєвої активності в їхній єдності. Для цього можна використовувати систему психолого-педагогічних і психотерапевтичних, лікувально-коригуючих і превентивних методів впливу на людину, за допомогою яких можна розвинути, розгорнути, актуалізувати той або інший вектор життєвої активності. При чому, цей вектор в кінцевому підсумку має бути розвинутим до стану діалектичного заперечення й подолання свого змісту. *Тільки в точці даного подолання і діалектичного заперечення певний вектор життєвої активності, переставши бути самодостатнім, може бути інтегрований у цілісну систему життєвої активності людини.* Сформулюємо головні методи впливу на людину з метою розвитку п'яти типів життєвої активності людини.

1. Віртуально-ідеальна активність як здатність мислити розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання як за допомогою традиційних навчальних заходів розвитку інтелекту, так і за допомогою методів інтеграції свідомості і підсвідомості, розвитку метафоричного, парадоксального, багатозначного світосприймання.

2. Перетворюючо-творча, трудова активність розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою розвитку творчих здібностей, при використанні методу евристичності (як особливого виду мистецтва, застосованого у системі вальдорфських шкіл: синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі), ігрових методик, технік нейро-лінгвістичного програмування по “розкріпаченню” витиснутих сенсорних модальностей людини, що дозволяє їй включатися в процес трудової діяльності всім цілісним організмом, оскільки відчуженість однієї з сенсорних модальностей у

процесі конструктивно-творчої взаємодії зі світом призводить до відчуженості його певного аспекту.

3. Рольова активність розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою імаготерапії Дж. Волпера, рольових ігор, психодрами Дж. Морено, що дозволяють значно розширити рольовий репертуар людини.

4. Надситуативна активність як спроможність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі, розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою когнітивно-світоглядних терапій і корегуючих методів (спрямованих на подолання перекручувань у засобах прийому, переробки і структурування інформації в процесі когнітивної репрезентації світу й “Я”, що зумовлює формування дезадаптивних когнітивних схем), шляхом розвитку рефлексії майбутнього.

5. Екзистенційна активність “тут і тепер” розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою методик катарсису, символдрами, відреагування, холотропної терапії, методики самовираження і корекції за допомогою мистецтва.

Загалом, схематично окреслена система методів впливу на людину, за допомогою яких можна розвинути, розгорнути, актуалізувати той або інший вектор життєвої активності, при подальшій проробці, може бути детально подана на технологічному рівні.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М., 1921. – С. 52.
- Сержантов В. Ф., Гречаный В. В. Человек как предмет философского и естественнонаучного познания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1980. – 216 с.
- Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с.
- Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – Т. 1. – М., 1956.
- Как построить свое “Я” – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
- Кле М. Психология подростка. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
- Галузяк В., Сметанський М. А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський: дві парадигми виховання // Вісник Луганського педагогічного університету, № 7(27), 2000. – С. 35–40.
- Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 5. – К.: Рад. шк., 1977.
- Макаренко А. С. Педагогічна поема // Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. – Т. 1. – К.: Рад.шк., 1953. – С. 13–621.
- Кривов Ю. И. “Экология человеческого развития Ури Бронфенбренера” // Педагогика. – № 8, 1998. – С. 100–105.
- Кон И. С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
- Макаренко А. С. Про “вибух” // Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. – Т. 7. – К.: Рад.шк., 1955. – С. 348–350.