

АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІОЛОГІЇ

На правах рукопису

АЗА Лариса Олександрівна

ТЕОРЕТИКО-СОЦІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ
ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

Спеціальність 22.00.01 - теорія, методологія і історія соціології.

А в т р е ф е р а т
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора соціологічних наук

Київ - 1993

316



00330829 (P)

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Інституті соціології АН України.

Офіційні опоненти:

- 1. Доктор філософських наук,
член-кор. АН України СОХАНЬ Л. В.
- 2. Доктор соціологічних наук ПОГОРІЛИЙ О. І.
- 3. Доктор філософських наук МАЛАХОВ В. А.

Провідна організація - Кафедра культури і соціально-гуманітарних дисциплін Української академії мистецтв.

Захист відбудеться "11" серпня 1994 р. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 01.08.01 по захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора соціологічних наук при Інституті соціології АН України за адресою: 252021, м. Київ, вул. Шевковична, 12

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Інституту соціології АН України.

Автореферат розісланий

11 січня 1994р.

Вчений секретар

спеціалізованої вченої ради Д 01.08.01

І. Е. БЕКЕНКІНА

Актуальність теми. Прямий зв'язок виховання з процесами державотворення та національного відродження України надає йому особливої актуальності. Людина повинна навчитися мислити і діяти по-новому, а це можливо лише за умови її переорієнтації на саморозвиток, самореалізацію, самостійність, самооцінку тощо. Через це виховання особи в наш час - не лише висока гуманістична мета, але й, передусім, наймогутніша рушійна сила соціально-економічного прогресу.

Безумовно, виховання є найважливішою формою взаємозв'язку особи й суспільства. Тому, без перебільшення можна сказати, що коли справа стосується перебудови свідомості та психології людей, виховання може, а іноді, навіть, і повинно випереджати тенденції, що породжуються розвитком суспільства. Але для цього треба мати, чітке уявлення про ті різноманітні зв'язки, що виникають між суспільством і особою. Лише за такої умови можна надати належної спрямованості виховному процесу, що здійснюється.

У структурі соціологічного знання виховання прийнято розглядати з точки зору його обумовленості сукупністю різного роду об'єктивних та суб'єктивних факторів. І треба сказати, що в період духовного відродження особи, її національної самосвідомості така спрямованість на фактори, які формують її, не позбавлена перспективи. Однак це не зменшує гостроти положення, що склалося відносно теоретичних розробок даної проблеми. І справа не лише в достатності чи недостатності останніх, а в тому, що вони були в більшості своїй, виправдовуванням існуючої практики виховання, яка маніпулювала свідомістю й поведінкою людей. При цьому зовсім не враховувалося, що впровадженням у свідомість людини певних ідей і догм процес виховання не завершується, і що існують ще такі "зрізи" духовного, морального життя людини, які безпосередньо із світоглядом, навіть, і не пов'язуються.

Демократизація суспільства, як головна мета соціальних перетворень останнього, може відбуватися лише одночасно з демократизацією особи. Будь-які половинчасті рішення в цьому

плані просто виключаються. Цілком очевидно, що деформоване по своїй суті суспільство не могло не породити деформованої особи. У цьому негативному процесі була задіяна і функціонуюча в суспільстві система виховання та освіти, яка в принципі орієнтувалася на ідеалізовані нормативні моделі неіснуючої особи, наділяючи її такими якостями та властивостями, прояв яких практично був не сумісним з реальними умовами її життєдіяльності. В результаті відбулася настільки глибока деформація особи, що стало необхідним оновлення і її мислення, і психіки, і моралі (особливо це стосується загальнолюдських цінностей).

В умовах авторитарного режиму відчуження людини не лише від суспільства, власності, влади, але й своєї внутрішньої сутності стало перешкодою на шляху її становлення. Формування людської особистості шляхом придушення її волі неможливе. Лише в умовах демократії стає реальним перехід до виховання особи, яка матиме почуття власної гідності і моральної свободи, здатна робити вибір і нести відповідальність за свої вчинки. Тільки в такому випадку можливе відношення до людини, як до творчого суб'єкту. Будь-яке пристосування розвитку особи до потреб наявного буття обмежує як стимули її власного вдосконалення, так і можливості суспільного розвитку.

Передумовою здійснення принципу "Людина найвища цінність суспільства" стали зміни в ціннісній орієнтації людей, що знайшли свій вираз у підвищенні значимості власне людських цінностей. Людина не є простим відбитком форм навчання, виховання, наявних обставин та видів діяльності, хоча вони багато в чому детермінують зміст і міру реалізації її творчих сил. Суб'єктивний світ людини, проявляючись в інтелектуальних та емоційно-вольових формах, значно ширший і багатогранніший. Тому науковий аналіз можливостей розвитку людини, як природного індивіду і соціально сформованого суб'єкту, безумовно є важливим в плані інтенсифікації виховного процесу.

Прийняття й розв'язання будь-яких соціально-практичних завдань, чи то господарських, чи правових, або якихось інших, передбачає високу культуру ціннісних критеріїв, що здатне за-

безпечити лише виховання, зорієнтоване на духовно багату, моральну особу. Бо тільки людина, яка увібрала в собі вищі цінності, здатна творчо, відповідально вирішувати насущні завдання суспільства, приймати активну участь в духовно-моральному його відродженні.

Отже, враховуючи безпосередню практичну значущість подолання теоретико-методологічних деформацій, що мали місце в розгляді соціальних проблем виховання, а також виходячи з висунутої логікою реального життя необхідності формування людини, як активного суб'єкту діяльності, стає зрозумілою особлива актуальність даного дисертаційного дослідження.

Ступінь розробленості теми. Розробка фундаментальних питань виховання має певні труднощі і пов'язане це взагалі із складністю визначення емпіричної сфери вивчення особи, а також з міждисциплінарним її статусом.

Втім, процес накопичення знань, які є необхідною передумовою конструктивних розробок з проблем особи та її виховання відбувався весь час. Хоча особливо плідною роботу в цій галузі можна вважати останнім часом. І хвиля інтересу до різних аспектів виховання продовжує невпинно зростати, переміщуючись у фокус самих різних дисциплін, не кажучи вже про традиційні, які безпосередньо пов'язані з дослідженнями людини: філософію, соціологію, психологію, педагогіку.

Проблеми сутності та існування людини, її свідомості та самосвідомості знайшли своє відображення в працях К. О. Абульханової - Славської, Л. П. Буєвої, Л. В. Сохань, П. І. Гнатенко, М. К. Мамардашвілі, В. П. Іванова, А. Т. Ковальова, Е. М. Теплова, І. Т. Фролова. В них розглядаються також біологічні особливості людини, співвідношення соціального та біологічного, що має неабияке значення в організації її спількування, виховання та самовиховання.

Діяльнісний підхід до вивчення розвитку та формування особистості застосовували в своїх теоретичних розробках О. Р. Асмолов, В. В. Давидов, С. Д. Смірянов, В. Н. Зінченко, Ш. А. Надіршвілі, Б. Ф. Лєсов, Г. М. Андрєєва.

Основи пошуку соціальних механізмів детермінації та регу-

ляції розвитку дитини, що були закладені культурно-історичною концепцією Л. С. Виготського, розвинув Є. В. Ільєнков, розглядаючи проблему навчання в соціальному контексті становлення, розвитку та виховання особи.

Завдяки роботам соціологів Г. Г. Ділігенського, І. М. Попової, І. С. Кона, В. Н. Шубкіна, В. О. Ядова, М. Х. Тітми, В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовського, А. О. Ручки, Є. І. Головахи, В. О. Тихоновича, Є. І. Суїменко та інших, поглибилися уявлення щодо самовизначення та самореалізації особи, її соціальних ролей, статусу, ціннісних орієнтацій, життєвих планів та перспектив.

Питання, що пов'язані з соціальною функцією виховання, впливом на виховний процес сім'ї, школи, оточуючого середовища досліджувалися в працях А. Г. Харчєва, Є. Ф. Судімова, Р. Т. Гурової, Т. Н. Кухтевич, Т. Н. Мальковської, В. Т. Драгунова, Е. К. Васильєвої, Є. С. Кузьміна.

Таким чином, безумовно, існують необхідні передумови подальшого глибокого вивчення соціальних проблем виховання особи, її становлення та розвитку.

Цілі та завдання дослідження. Не дивлячись на існуючі теоретичні розробки й дослідження з проблем виховання та розвитку особи, наукова думка все ж таки виявилася неспроможною передбачити ті негативні прояви в свідомості та поведінці людей, які з часом набули досить масового характеру. Сталося це, значною мірою, внаслідок однобічного, спрощеного підходу до виховання. Тому подальше його дослідження з урахуванням завдань, що висувуються в процесі державної розбудови та національного відродження України, потребує докорінного перегляду окремих аспектів його розгляду, виходячи з нових економічних та соціально-культурних процесів, які відбуваються в суспільстві і безпосередньо впливають на формування особистості, переорієнтацію суспільної та індивідуальної свідомості.

До речі, фундаментальні розробки часто-густо стають поштовхом для нових прикладних досліджень. І хоча теоретичне значення наукового дослідження, його практична ефективність багатьох в чому залежать від розуміння завдань, що перед ними поста-

ють, в будь-якому випадку, чим глибше, фундаментальніше дослідження в теоретичному плані, тим дійовішою буде його реалізація в практиці, тим більш ширшими будуть його пізнавальні можливості.

Для реалізації поставленої мети, в дисертації вирішуються наступні дослідницькі завдання:

- розглядаються вихідні принципи теорії та практики виховання;
- розкриваються особливості соціально-культурного становлення та розвитку особи в процесі виховання;
- аналізується виховний потенціал спідкування;
- досліджується детермінація поведінки особи в процесі виховання, докладно вивчається її рольова заданість;
- розглядаються моральна суть та зміст виховання особи;
- розкриваються виховні можливості таких соціальних інститутів як сім'я і школа, визначаються шляхи їх реалізації.

Позначені дослідницькі завдання обумовили й структуру дисертаційної роботи.

Основні результати та новизна. З метою поширення пізнавальних можливостей дослідження та його дійовості в практичному плані, в дисертаційній роботі здійснюється глибокий теоретичний аналіз соціальних проблем виховання, виходячи з реальних потреб розвитку суспільства, запроваджується новий підхід до окремих аспектів його розгляду з застосуванням відповідних понять та теоретико-методологічних положень.

У рамках проведеного дослідження, одержані наступні нові результати:

- Розроблено нову, цілісну концепцію виховання, яка узагальнює новітні тенденції демократичного розвитку українського суспільства. Доведено, що існує теоретичне визначення виховання лише як цілеспрямованого впливу на особу, без урахування можливостей прояву її власної активності та ініціативи, не відповідає вимогам часу, оскільки однобічно фіксує емпіричні ознаки. Показано, що така однобічність негативно позначається на розгляді виховання в контексті соціального відтворення людини. Розкрито специфіку взаємозв'язку суб'єкту та об'єкту ви-

ховання, внаслідок чого виведено, що найбільш сприятливим варіантом останнього можна вважати той, при якому внутрішня спрямованість, ціннісні орієнтації особи набувають визначеності на рівні індивідуальності, а механізми їхньої реалізації втілюються на особистісному рівні.

- Переглянуто взаємозв'язок особи й суспільства з точки зору особливостей періоду докорінних політичних, економічних, соціальних і культурних змін, що на цей час зазнає наше суспільство. Простежено модифікацію тріади здібність- потреба - можливість, яка викликана умовами переходу до ринкової економіки, коли великого значення набувають такі якості людини, як самостійність, ініціативність, відповідальність, здатність приймати рішення тощо.

- Суттєво уточнено зміст понять "індивід", "індивідуальність", "особа", які є необхідною теоретичною передумовою розв'язання соціальних проблем виховання і безпосередньо пов'язані з пошуком нових засобів формування культурно - моральних та ділових якостей людини.

- Показано, за яких умов можна уникнути непередбачених наслідків у здійсненні процесу самовиховання, що становить якісно новий рівень розвитку особи. Вважається за необхідне, по-перше, попередній реалістичний самоаналіз, пов'язаний з адекватною оцінкою власних якостей та здібностей. По-друге, самовизначення цілей і відповідної програми самовиховання, що надає осмисленого характеру діям людини.

- Обґрунтовано основні виховні принципи та можливості спілкування. Доведено, що надмірна "спеціалізованість" його функціонально-рольового типу породжує загрозливу тенденцію до зникнення в ньому особистісного моменту, а, відповідно, і здатності людини до глибокого духовного спілкування.

- Зафіксовано, що за минулих часів, коли цінності виховання визначалися та ієрархізувалися зовні, вони перетворювалися в набір засобів (інструменталізувалися), позбавляючись при цьому своєї людської суті. У зв'язку з цим, склалася кризова ситуація. В умовах всепоглинаючої інструменталізації цінностей, людина стала, начебто, засобом засобів. Лише в процесі демократизації та національно-культурного відродження нашого суспільства цінності виховання набувають своєї ідентичності.

- Запроваджено в структуру даного дослідження поняття "соціальна роль", за допомогою якого став можливим позначення точки реального зіткнення, взаємодії особи й суспільства, а також набуття більш чіткого уявлення щодо здатності людини виконувати ту чи іншу соціальну функцію. Розглянуто схему закріплення соціальної ролі людини в процесі виховання.

- Розкрито механізм "передавання" в сфері виховання й моральності, опосередкований певною системою суб"ект-суб"ектних зв'язків. Дана розгорнута характеристика вибору - самовизначення, який задає ліній поведінки особи.

- Виявлено конкретні шляхи реалізації виховної функції сім'ї та школи в сучасних умовах трансформації суспільства (на ґрунті узагальнення автором розробок соціологів, психологів, педагогів з даної проблеми). Доведено, що найбільш імовірними напрямками реалізації виховного потенціалу сім'ї можна вважати: перерозподіл сімейно-побутових ролей, вироблення демократичного стилю взаємодії в сім'ї, включення в схему сімейної соціалізації елементу "націоналізації" - залучення дитини до культурно-національних традицій, духовного досвіду свого народу тощо. Щодо школи, то за необхідне вважається перегляд прав та обов'язків учнів, вдосконалення механізму їхньої особистісної самореалізації в навчальному процесі, застосування соціологічного (а не лише вузькопедагогічного) підходу до виховання, з використанням усіх можливостей впливу на особу уч-

ня, якими володіє школа тощ.

Теоретична і практична значимість дослідження. В наш час, коли існуюча система виховання не відповідає реальним вимогам розвитку суспільства і перед соціологами постало завдання державної важливості - вивчити об'єктивні та суб'єктивні передумови формування особистості, результати даного дисертаційного дослідження сприятимуть не лише пересмисленню окремих теоретико-методологічних положень, що вносили елементи деформації в розгляд виховного процесу, але й поширенню можливостей щодо пояснення змін, які в ньому відбуваються, а також створенню теоретичної основи для поглибленого емпіричного дослідження соціальних проблем виховання особи.

Таким чином, напрацьовані загальнотеоретичні категорії та поняття можуть бути методологічно вивіреною підставою для конкретних соціологічних досліджень з тих чи інших проблем виховання. А враховуючи, що в умовах відродження національної культури, національної самосвідомості великого значення набуває виховання національної гідності людини, її належності до відповідної культури, стає зрозумілою необхідність знань, що стосуються ступеня усвідомленості людиною своєї самодостатньої цінності, своєї спільності з іншими людьми і ролі виховання у цих процесах.

Певний інтерес для тих, хто займається опрацюванням проблем сімейного та шкільного виховання, а також для вихователів-практиків можуть становити рекомендації, відносно можливостей реалізації виховних функцій зазначених соціальних інститутів. Вони сприятимуть не лише кращому розумінню вихователями світу дитини, але й усуненню недоліків, що порушують цілісність виховного процесу в сім'ї та школі.

Робота складається з вступу, двох глав і заключення. У вступі обґрунтовується актуальність обраної теми, характеризується ступінь її наукової розробки, визначається необхідність подальшого її вивчення, формулюються цілі, завдання і вихідні теоретичні принципи дисертаційного дослідження, розкривається наукова новизна та теоретична і практична його

значимість.

Перша глава присвячена розгляду виховання як суспільної необхідності. З метою з'ясування даного положення, аналізуються специфіка та соціальна функція виховання, без яких неможливий розгляд людини, як суб'єкту соціальних процесів.

Довгий час у нашому суспільстві відбувалося, знецінення людської особистості, що безумовно позначилося на всій системі виховної роботи, яка зосереджувалася не стільки на сушму, скільки на належному, часто ілюзорному, відірваному від реальної історичної основи. До того ж, бюрократично-моралістське мислення в процесі виховання проявлялося досить однозначно: всі явища оцінювалися або позитивно /тим самим давалось "добро" на їхнє культивування/, або негативно /з ними необхідно було боротися/. Можливість півзаходу не визнавалася. Хоча такий підхід суперечив вимогам науково-соціологічного мислення, яке покликане в кожному окремому явищі виявляти міру позитивності, чи, навпаки, негативності, обґрунтовуючи закономірність /або випадковість/ виявленої тенденції, і, врешті речт, вскривати суперечливість процесів, що відбуваються, співвідносячи їх з можливостям" прояву в свідомості та поведінці людей.

З метою виявлення причин недієздатності існуючої системи виховання, та подолання методологічних деформацій, що мали місце в попередніх теоретичних його розробках, в дисертаційній роботі запроваджено аналіз самого поняття "виховання", яке розглядається в контексті соціального відтворення людини, з позиції її особистісних зусиль, особистісної її активізації. Розкривається своєрідність взаємозв'язку суб'єкту та об'єкту виховання. Адже ж здійснюючи виховну діяльність, вихователь виступає суб'єктом, перетворюючи того, кого він виховує - в об'єкт. Однак, враховуючи, що об'єктом виховання все ж таки є людина, то, звичайно, вона не може весь час перебувати в такому становищі. Навіть з тієї простої причини, що спілкуючись з вихователем, вона вступає з ним у суб'єкт-суб'єктні відносини. До того ж, людина і сама може виступати суб'єктом самовиховання. Тому, коли мова йде про виховання, лише як про цілеспрямований вплив на особу, навіть в даному аспекті розгляду вияв-

ляється свідоме звузнення його можливостей. Не кажучи вже про те, що коли людина і зазнає виховного впливу, виступаючи об'єктом, то, певна річ, таким, що саморозвивається. Не можна не враховувати, і тієї обставини, що їй взагалі притаманна творча активність, яка практично ніколи і не при яких обставинах не піддається попередньому плануванню. Що ж стосується трудючів у здійсненні виховного процесу, то вони імовірно вже тому, що сама особа і як об'єкт, і як суб'єкт виховання є досить таки складним структурним утворенням, виступаючи інтеріорізованим втіленням суспільних відносин, що знаходять свій прояв у системі її соціальних ролей.

Втім, і сама по собі цілеспрямованість впливу в процесі виховання не завжди гарантує ефективність, яка очікується. Пояснюється це тим, що під вплив підпадає сфера свідомості людини, яка вже може бути пов'язана з будь-якими іншими установчими програмами, відмінними від тих, які прагне виробити вихователь. І якщо на даному рівні, рівні свідомості, ідеали, цінності, що проголошуються вихователем, можуть і не підлягати свідомому опору, то в реальній поведінці не виключені перешкоди у вигляді установок, які виробляються під безпосереднім впливом навколишнього соціального середовища.

Виходячи з логіки даного дослідження, в роботі розглядаються, два концептуальних моменти у виховному процесі: потреба людини бути особистістю і здатність її бути особистістю. Реалізація першого пов'язана з усуненням суперечності між прагненням останньої до індивідуальності і можливості його здійснення в наявних умовах розвитку суспільства. А якщо останнє більш конкретизувати, то точніше, мабуть, було б сказати - з об'єктивної зацікавленості суспільства, або будь-якої його соціальної спільності /референтної для особи/ в прояві її індивідуальних особливостей, які не йдуть у розріз з нормами й вимогами, що вже устоялися, а також наступними завданнями суспільства. Реалізація другого моменту виводить безпосередньо на особистісний рівень, який виражається сукупністю індивідуальних особливостей і засобів, необхідних для здійснення даної потреби.

Звичайно, саме по собі виховання не може змінити об'єктивних умов життєдіяльності особи й суспільства. Але, формуючи людину, її відношення до об'єктивних обставин, а також розвиваючи її здібності та потреби, воно стає передумовою зміни, розвитку об'єктивних обставин самою людиною.

Та все ж таки, чому аналізуючи соціальні проблеми виховання, слід починати саме з теоретичного їх осмислення? Не простіше було б відтворити об'єктивну сутність явища, що вивчається, використовуючи емпіричні дослідження? Докладне вивчення цього питання свідчить про те, що довід на користь другого аргументу суттєво програє. Еже неодноразово відзначалося, що методологічна слабкість емпіризму в тому, що він скоріше "визнає" ніж "розуміє" процеси, які відбуваються в суспільстві, бо ототожнення наявного стану явища, яке досліджується з його сутність не дозволяє в повній мірі збагнути його реальний конкретно-історичний зміст, а відповідно й внутрішні приховані можливості розвитку. Теоретичний аналіз дозволяє не лише констатувати існуючий стан, але й пояснювати його, що дає незрівняну перевагу. Адже ж пояснення того, що відбувається /у даному випадку будь-якої суперечності, або недоліку в виховному процесі/ є ніш інаше, як виявлення їх історичної обумовленості. А оскільки вони виступають як особливі форми загального процесу культурно-історичного формування людської особистості, то ці суперечності й недоліки розуміються вже як минулі, які можуть бути подолані.

Саме в подоланні цих суперечностей та недоліків і полягає мета, що зумовляє розвиток та вдосконалення існуючої системи виховання.

Емпіричні ознаки і властивості, що спостерігаються, утворюють, як правило, уявлення про людину. В той час як виховання останньої є наслідком певного виду діяльності і може бути зрозумілим і поясненим лише логікою її формування в контексті культурно-історичного процесу. Тому науково-теоретичний аналіз, разом з тим, дає можливість не тільки оцінити рівень досягнень в системі виховання, але й пояснити суперечності, які виникають в процесі його здійснення. До речі, мета, що

присутня в мисленні, нерідко знаходить вираз ідеалу, як, скажімо, всебічний розвиток особи. Практичне ж втілення її, в цілому, визначається емпірією наявного буття. Виникає певна невідповідність мети й засобу. І в цьому випадку загальнотеоретичний аналіз цілей діяльності, принаймні, просто необхідний. Щоправда, допустимо, коли будь-які часткові і не дуже віддалені цілі можуть виступати засобом відносно більш загальної мети. До того ж, за умови тісного зв'язку з реальністю, потребами сьогодення, ці часткові цілі можуть навіть підмінити більш далеку ціль. Щоб не йти на поводу "емпіричної доцільності" необхідне обов'язкове звернення до теоретичного аналізу цілей та засобів, які стоять перед вихованням, приймаючи до уваги той факт, що їхнє співвідношення у цій сфері взагалі досить складне.

Здавалося б, мета виховання є відбиттям об'єктивних потреб, що складаються внаслідок певних запитів і вимог суспільства, з'ясувавши які, буде не важко сформулювати уявлення про відповідний тип особи. Але, чи так просто все це виглядає в контексті загально-теоретичного розуміння цілей діяльності. Справа в тому, що виховання припускає своєрідний взаємозв'язок людини з наявним буттям. Однак, виховуючи людину занадто адаптовану до реальних умов життя, можна в якійсь мірі загальмувати її розвиток, маючи на увазі здатність останньої до перетворення соціальних умов свого буття. У той же час, виховання, що орієнтоване в майбутнє і відірване від наявної соціальності, може привести до гострого конфлікту особи з умовами її життєдіяльності - це по-перше. А по-друге, орієнтуватися на майбутнє, ігноруючи при цьому тенденції наявного буття, неможливо. Внаслідок, виникає, так би мовити, антинормативність цілей, які стоять перед вихованням. Для того, щоб розвинути як особистість, людина повинна мати за мету саму себе, але реалізувати цю мету вона може лише перетворюючи соціальні умови своєї життєдіяльності. Приймаючи і розділяючи завдання наявного буття, людина набуває здатності функціонування в ньому. На перший погляд ніяких суперечностей в цьому немає. Дотримуючись цілей виховання, можна було б, мабуть, поєднати формування лю-

дини, як особистості, здатної до творчого самовираження, і як носія певних соціальних функцій. Але ж, не можна не рахуватися з тим фактом, що цілі виховання, які саме розглядаються, об'єктивно антиномічні, тобто їх протиставлення саме по собі не залежить від волі та бажання вихователів.

Тім слід також визнати, що за останні роки, під прямим тиском життя, яке динамічно розвивається, стала намічатися невідповідність між величезною кількістю фактичного матеріалу, що накопичувався соціологами і далекого від досконалості стану теоретико-методологічних основ науки з тих чи інших проблем. Це явище позначилося і на соціології виховання. Більш виразно почало проступати порушення внутрішніх зв'язків між науково-теоретичними і прикладними дослідженнями. Звідси, необхідність нового підходу, який спирався б на перегляд стереотипів, що довгий час панували в цій сфері, базувався б на пошуку таких методологічних установок та принципів, які забезпечували б формування вільної творчої особистості. Більш того, з підвищенням відповідальності систем виховання за розвиток гуманістичних ідеалів, методологія покликана враховувати всю складність процесів, що відбуваються в суспільстві, уловлювати взаємозв'язок загального і випадкового, національного і загальнолюдського в моралі.

У роботі даються вихідні принципи виховання людської особистості, необхідність аналізу яких визначається декількома причинами. По-перше, якщо ми хочемо відтворити сутність процесу, що вивчається, необхідно починати не з пошуку визначення його конкретних форм, а з обґрунтування вихідних суперечностей. Це дозволить розкрити специфіку, сутність виховного процесу, конкретизація якого на кожному етапі суспільного розвитку так чи інакше пов'язана з особливостями способів вирішення суперечностей, які існують. По-друге, такий підхід дає можливість, разом з тим, прослідкувати різноманітність форм відтворення культури та формування активного суб'єкту в процесі виховання.

Як бачимо, проблема виховання повинна постійно знаходитися в полі зору вчених і вписуватися в загальну систему нау-

кового пізнання. З метою ж ефективного проведення дослідження та більш повного уявлення про можливості виховання, здається необхідним хоча б в загальних рисах, прослідкувати перетворення цінністних установок особи (в тому числі й моральних) в її реальну поведінку і вже під шим кутом зору подивитися на проблему виховання людини. Будь-яка спроба здійснити подібний аналіз, без звернення до наявних умов розвитку суспільства, його матеріальної й духовної культури, заздалегідь приречена на невдачу. Шоправда, не виключена деяка суб'єктивність в оцінці людей і їх об'єктивних умов існування, соціальних зв'язків. І все ж таки, коли в аналізі соціальних проблем виховання звертаються до соціальної сутності людини, то мають на увазі, передусім, такі об'єктивні суспільні відносини, які формують певний тип особи.

Аналіз соціальної сутності людини, на наш погляд, має неабияке значення, особливо для практичного вирішення соціальних проблем виховання і, головним чином, за рахунок подальшої конкретизації, виходу на основні характеристики життя реальної людини - орієнтації, потреби, інтереси тощ. Слід признати, що довгий час у пізнанні людини, її сутнісних особливостей, подібному підходу не сприяла надмірна абсолютизація ролі суспільних відносин, що мало й певні наслідки. Гіперболізація останніх робила другорядними і практично "не працюючими" інші поняття, що, доречі, і сталося з теоретичною моделлю людини, котра в даній соціологічній схемі зазнавала однобічного аналізу, який виключав акт її самодетермінації.

Ситуація, на жаль, складає.ся так, що як би ми не виправдовували те чи інше теоретичне положення, соціальні процеси, які швидко змінюються, потребують більш поглиблених розробок, пов'язаних з діяльністю реальних індивідів. До того ж необхідно, щоб вивчалися зв'язки неповторно індивідуального і соціально-типового, бо часто-густо зустрічається ще таке уявлення про місце індивідуального та соціального в житті людини, коли індивідуальне асоціюється тільки з суб'єктивним, опосередковується ним, не будучи частиною цілого. У теоретичному плані дуже важливе знання індивідуальної життєдіяльності лю-

дей, їх справжніх властивостей і якостей, тим більше, що з'являється важлива тенденція в сутнісному розвитку людини, а саме - включеність нових об'єктивних структур та відносин у зв'язку з ускладненням, різноманітністю людських спонукальних сил й здібностей.

Враховуючи, що прогресивний розвиток суспільства припускає дедалі більшого визначення індивідуальної значимості кожної людини, як співучасника виховного процесу, здається необхідним уточнення, а в деяких випадках і доповнення поняття "індивід", "індивідуальність", "особа", тим більше, що вони часто застосовуються як синоніми. Але ж їхнє розмежування кінче важливе для теоретичного вирішення соціологічних проблем виховання.

Формування особистості завжди здійснюється в реальній дійсності і відповідає їй. І якщо в умовах прискореного розвитку суспільства, в загальному комплексі діянь, що детермінують людину, підвищується питома вага впливу різних факторів, то це, звичайно, знаходить свій прояв і в процесі виховання, яке не може не відповідати своєму часові, оскільки пов'язане з певним способом розвитку особи. Однак, виходячи з того, що в реальному житті все відчутнішою стає потреба в розвитку суб'єктивності людини, а в наявності реакція суспільства на потреби сучасності ще слабо виражена, може виникнути питання: чим же інтересам повинно бути підпорядковане виховання - індивіду чи суспільства? Але, мабуть, сам факт постійної суперечності між індивідуальними потребами і соціальними інститутами, що існує, ставить під сумнів правомірність такої постановки питання. Бо, хоча суспільство і не зводиться лише до суми індивідів, що його складають, але ж поза останніми воно позбавлене мети. Воно не може бути самоціллю, як не може бути нею і окремий індивід, з причини своєї несвободи від суспільства. І в цьому випадку виховання стає тією силою, яка здатна найбільш повно забезпечити збіг "особистого інтересу" окремої людини з "загальнолюдськими інтересами".

Людина настільки об'ємне та багатогранне явище, що пояснити її формування і розвиток, враховуючи яку-небудь одну

ліній детермінації, просто неможливо. Теоретичний аналіз і практична активізація потенціалу розвитку, що присутній кожній людині, як природному індивіду і соціально сформованому суб'єкту, так само здаються досить складними. Не стала виключенням і така важлива методологічна проблема в теорії виховання, як взаємозв'язок природного (зокрема, біологічного) і соціального в розвитку людини. У зв'язку з цим, а також в контексті попереднього аналізу взаємовідносин людини і суспільства правомірно поставити питання: а чи може соціальне суттєво впливати, або змінювати задатки, нахили, "природні", "життєві сили" індивіду? Адже ж це досить важливо для здійснення виховної діяльності, тим більше, зараз переглядаються багато які точки зору, що до недавнього часу вважалися непорушними в своєму теоретичному тлумаченні.

Чого варте, хоча б, заперечення впливу на соціальне життя людини різного роду біологічних факторів. До того ж робилося це зовсім не випадково. Усуненням біологічного в соціальному вдавалося уникнути аналізу суперечностей, що існують між вимогами і можливостями соціального та природного не тільки в людині, але й поза нею. Більш того з порядку денного наукових обговорень взагалі знімалося питання антропологічних можливостей індивіду, які, значною мірою, впливають на формування його соціальних орієнтацій, потреб, інтересів тощо. Може й не варто було б абсолютизувати ці моменти. Але вже той факт, що людина не повинна виступати простов мішенню соціальних впливів, стає все більш очевидним.

Це надто важливий момент, тому що в практиці навчання, виховання справу приходиться мати з конкретними людьми, а не науковими абстракціями. І будь-який індивід володіє не тільки від природи даним йому багатством, але й тим, яке він набув в процесі засвоєння соціальної культури. Хоча звичайно, не можна залишати поза увагою і факт багатоякісної обдарованості індивідів, який утворює неоднакові можливості щодо оволодіння тими чи іншими видами діяльності, тобто різну міру їхньої ефективності. А це породжує додаткові ускладнення, викликані необхідністю виявлення, по-перше, детермінаційних моментів

розвитку людини, які пов'язані з її природною організацією і можливостями, а по-друге, відповідної взаємодії цієї природної основи з різними соціокультурними комплексами, які, кінцею кінцем, визначають всі форми життєдіяльності людини.

Безумовно, багато що в поведінці людей підпорядковано соціальній необхідності, але остільки, оскільки їх типові особливості, якими виступають соціальні ролі, установки, ціннісні орієнтації тощо, детерміновані соціальними умовами їхнього буття. Хоча, як відомо, типове завжди відбивається в індивідуальному і обумовлюється часто-густо тими випадковими обставинами, які так чи інакше мають місце в житті та діяльності людини. Тому, мабуть, не виключено, що обставини можуть творити людей, як і люди творити обставини. Щоправда, всі перетворюючі процеси відбуваються досить-таки неоднозначно.

В одних випадках зміни здатні торкатися тих індивідуальних характеристик, які виражають більш глибокі і "приховані" рівні ціннісних орієнтацій особи, в інших - зміни пов'язані з різними груповими цінностями та установками. Але ж і в першому, і в другому випадках різноманітність співвідношень створює передумову багатим поведінковим проявам особи. Через це проблема її формування в процесі виховання, як і вдосконалення, зміна форми останнього, які не відповідають устрою суспільного життя, досить непрості. Однак, коли мова заходить про можливі, на даному етапі, умови формування й розвитку особистості, не завжди зазначається, що подібні умови створюються безпосередньо самими людьми.

Особливого значення суб'єктивні якості людини, її здібності, творчі можливості набувають в процесі засвоєння нею суспільних відносин, тобто в процесі соціалізації. Етим, аналіз поняття "соціалізація" конче необхідний і в теоретичному плані, тим більше, що воно часто-густо вживається як синонім понять "розвиток особи" і "виховання". Оскільки така точка зору зустрічається і серед психологів і соціологів, то здається доцільним більш поглиблено розглянути дане поняття й тим самим виявити спроможність тієї чи іншої позиції, що існує.

Дуже часто в нашій літературі термін "виховання" вживається у вузькому і широкому значенні цього слова. У першому випадку акцент робиться на цілеспрямованості впливу при передаванні людині певної системи норм, уявлень, цінностей тощо. У другому, мається на увазі вплив на неї всієї системи соціальних зв'язків, з метою засвоєння попереднього досвіду. До того ж, якщо під суб'єктом впливу в першому варіанті розуміється який-небудь соціальний інститут, людина, то в другому - впливовим виявляється суспільство. Власне, цим вже пояснюється, і в той же час підказується, подальший хід міркувань, які зводяться до того, що при порівнянні термінів "соціалізація" і "виховання", в широкому його значенні, втрачають свою різницю.

Однак не все в цих міркуваннях здається безперечним. І якщо вже бути до кінця послідовним, то, наприклад, не можна не рахуватися з тим фактом, що в процесі соціалізації індивід більш автономний, тому що володіє більшою свободою у виборі тих чи інших цінностей, виходячи з власних задатків і нахилів, а також регулятивного впливу середовища. Активність прояву індивіду, можна сказати, одвічно "закладена" в процес засвоєння соціального досвіду й культури. І це тільки один з моментів соціалізації. Але справа навіть не в тому, а в двоїстості підходу до виховання. Адже ж особистісні якості, які набуває людина в процесі виховання і формування, не піддаються розводженню "по адресатах", а являють собою певну єдність. Тому не можна назвати ситуацію нормальною, коли цілі виховання не адекватні соціальним умовам, за якими формується особистість. Такий неузгоджений вплив не можна назвати вихованням - це нонсенс по відношенню до особи. Правильно організоване виховання може коректувати, оптимізувати процес її формування, з метою досягнення необхідної гармонії. А повнота врахування об'єктивних і суб'єктивних законів розвитку особи в процесі виховання, лише дозволить стимулювати її подальше самовиховання.

У якому б ракурсі не розглядалася соціалізація, так чи інакше чітко окресляються дві її сторони, що являють собою засвоєння соціального досвіду і його "перерозподіл" у системі

особистісних установок і орієнтацій. Ясна річ, що останнє здійснюється не пасивним способом, а шляхом відтворення попереднього досвіду, що супроводжується наданням йому якісно нової визначеності.

Значна увага в роботі приділяється взаємозв'язку процесів виховання та самовиховання, які становлять єдиний шлях формування особистості. І чим вище оцінка людиною своїх якостей, тим реалістичніше її ставлення до своєї особистості, тим природніше виховання переходить у самовиховання. А оскільки оцінний момент найбільш сильно розвинений саме в зрілому віці, то, як не дивно, виховання людини в цей період не лише не завершується, а навпаки, тільки починається, виражаючись різними формами самовдосконалення, самореалізації, самовираження. Більш того, в процесі самовиховання людина нерідко надолу жує ті упущення, які, наприклад, мали місце в її сімейному або шкільному вихованні.

Однак не дивлячись на тісний взаємозв'язок виховання і самовиховання, останнє все ж таки відрізняється відносною самостійністю, тому що в ньому, порівняно з вихованням, суб'єкт і об'єкт збігаються. Уже сама по собі ця обставина ускладнює протікання процесу самовиховання. Адже ж крім того, що людина повинна проявляти творчу активність, затрачувати певні зусилля, які пов'язані з саморегуляцією, одночасно виконуючи функцію вихователя, вона повинна ще пізнавати й оцінювати саму себе, немовби збоку. Таким чином, самовиховання можливе лише на певному рівні загального розвитку особи та її активності. Це, так би мовити, наслідок процесу самоозіння, що відбувається. Головним спонукальним мотивом до самовиховання є пізнання людиною суперечностей між власними інтересами, потребами, цілями і рівнем розвитку особистісних сил, що не сприяють їх задоволенню. Щоправда, у зв'язку з цим можуть виникнути заперечення, що самовдосконалення людини передбачає не тільки спрямованість на здійснення будь-яких насущних потреб та інтересів, але й її орієнтацію на досягнення певного ідеалу або мети. Однак, не дивлячись на відмінність зазначених перспектив, вони мають один загальний момент: і в першому, і в

другому випадках присутнє усвідомлення людиною недостатності свого розвитку і прагнення до її подолання.

У контексті взаємозв'язку виховання й самовиховання, самосвідомості людини і її культурного рівня виникає ще одна найважливіша проблема, яку не можна залишити поза увагою, особливо в умовах національно-культурного відродження нашого суспільства - це проблема, що пов'язана з формуванням національної самосвідомості людини. Бо й вона потребує докорінної зміни в політиці інститутів, які причетні до виховної діяльності, формують національну культуру і сприяють залученню до неї людей.

Коли національні риси індивідуальності особи недооцінюються, чи випадають з аналізу, відразу ж суттєво збіднюються уявлення про її національний образ, її місце в суспільстві.

По суті, людина під час своєї соціалізації повинна пройти ступінь "націоналізації", тобто досягнути спадкоємності культурних традицій, духовного досвіду свого народу. Саме національна культура і побут, національна психологія надають особі національної ознаки і вона несе в собі національне саме в формі засвоєної національної культури. Отже, аби цей процес проходив більш природно, конче потрібно по-перше, надати елементам національної культури значущості функціональних норм, по-друге, спрямувати виховну роботу відповідних інститутів на відродження певних елементів національної культури. Слід також додати, що й моральні цінності, що не вживлені в національну культуру, як її власний скарб, сприймаються дуже раціонально і "зовнішньо". Тому оживлення духовної й національної гідності людини повинно починатися якомога раніше, з сімейного виховання. Якщо ж дитина з раннього віку не прилучається до національних цінностей, то це може звести нанівець подальші зусилля виховної діяльності.

Втім, не можна забувати й про те, що національна самосвідомість формується разом з особистістю людини, з виробленням певних соціальних орієнтацій, з розвитком соціальної свідомості та самосвідомості. Хоча в ранньому дитинстві ще не можна говорити про якусь вже сформовану самосвідомість дитини.

Скоріше це певне цілісне самовідчуття, яке лише з часом набуває риси самосвідомості. Тому становлення і розвиток національної самосвідомості досить складний процес, який потребує не лише активізації зусиль самої людини, її самовиховання, але й створення сприятливих умов щодо успішного протікання даного процесу.

Не залишилося в роботі поза увагою й те значення, яке в процесі соціального й культурного відтворення людини набуває спілкування, що визначається, передусім, появою нових інтересів і потреб, інтенсивним обміном знаннями та здібностями з іншими людьми. Завдяки спілкуванню стає можливою не лише взаємодія різних культур, а саме відбір і збереження соціальних і культурних цінностей, які, підкріплюючись певними зразками поведінки, забезпечують ефективність здійснення виховного процесу. Щоправда, деякі форми спілкування, які персоніфікуються в певних типах особи, в структурі її орієнтацій, досить неоднозначно впливають на процес виховання. І ось в якому плані. Змінення соціального змісту суспільних відносин, що відбувається, не завжди передбачає усунення можливості відтворення в поведінці людей старих, по відношенню до нових умов, форм соціальної дії, системи цінностей, неадекватних цілей тощо. Звичайно, що виступаючи зразком для наслідування, індивіди, які мають якості і цінності, що не відповідають часові, не підвищують результативності виховного процесу. Хоча, певно ж, не все, що залишається від старого складу життя, позбавлене позитивності впливу. Мабуть, сам факт закріплення в традиціях певних форм спілкування свідчить вже про їхній немінучий характер і зумовлює відбір.

У другій главі увага зосереджується на розгляді регуляторів поведінки особи, як складових елементів виховного процесу. Бо набути уявлення відносно ефективності останнього можна лише завдяки глибокому знанню як умов формування особистості, так і нормативів та цінностей, які позначаються на її поведінці і забезпечують єдність об'єктивної основи й суб'єктивного відношення людини.

Ціннісні орієнтації виконують надзвичайно важливі для

особи функції, коректуючи процес її співвідношення з суспільством. Як відомо, воно продукує способи задоволення потреб, що йому властиві, певні норми, приписи. Але ж свобода людини в прийнятті тих чи інших рішень багато в чому залежить від ступеня інтеріоризації та подальшої закріпленості останніх. Дійовість ціннісних орієнтацій саме в тому і виявляється, що вони дозволяють людині задовольнити свої основні потреби за допомогою тих способів і цінностей, які існують в даному суспільстві. Формуючись як особистість, людина так чи інакше прагне до самовираження, самоствердження в певному соціальному середовищі, і досягти цього вона може лише ціннісно-орієнтованими діями. Бо в міру її затвердження в суспільстві, підвищується можливість індивідуальної свободи, а це вже передбачає необхідність стійкої, цілеспрямованої поведінки.

Варіативність системи цінностей є наслідком як різноманітності соціальних зв'язків, що існують в суспільстві, так і потенційних ресурсів самої особи. І в зв'язку з цим (тобто завдяки наявності варіативності), в суспільстві створюється досить-таки неординарна ситуація, наслідки якої позначаються на можливостях здійснення повноцінного виховного процесу. Справа в тому, що всупереч прагненню суспільства до встановлення найбільш повної цілісності системи цінностей, саме різноманітність ціннісних орієнтацій (що обумовлені дією різних систем цінностей) і створює умови для нормального його функціонування та розвитку. Це певною мірою передумови індивідуалізації особи. Більш того, соціальної системи, яка володіє такою різноманітністю, гарантований прогресуючий розвиток. У протилежному разі неминуча ситуація, в якій опинилося наше суспільство, коли індивід, по суті, був позбавлений можливості вибору певних цінностей, тому що діяв механізм зовнішнього нав'язування останніх. Зрозуміло, що відзначена обставина не пов'язується з необхідністю сваволі, оскільки, з метою виховного впливу, соціальна система "зобов'язана наводити порядок", але не в розумінні усунення конкретних варіантів систем цінностей, а завдяки їхній орієнтованості, упорядкова-

ності навколо більш менш стійкої групи цінностей, що функціонують в суспільстві.

На емпіричному рівні доводиться виділяти різні види цінностей: утилітарні, пізнавальні, естетичні, моральні та інші. Як відображення реального становища речей, таке членування не лише є виправданим, але й необхідним. Однак, якщо враховувати, що ціннісна орієнтація, деякою мірою, передує зовнішнім проявам особи, стаючи схильністю до її соціальної активності, і, безперечно, пов'язана з вибором цінності, то виходить, що, виираючи останню, людина тим самим формує (вибирає) своє відношення до неї, свою позицію. І така необхідність вибору вже дозволяє зробити висновок, що ціннісній орієнтації в будь-якому випадку притаманний моральний момент.

Так, пріоритет загальнолюдських цінностей в системі виховання підвищує її відповідальність за характер соціального впливу на особу. Однак для досягнення реальної ефективності виховного процесу кінче необхідна чаявність ідеалу, як змістовної основи ціннісних орієнтацій. З останнім, як відомо, пов'язується духовне вираження певної норми або образу, що має спонукальну до дії здатність. Хоча вирішенню дослідницької проблеми, мабуть, більше б сприяло введення (окрім норми) мети та цінності (те, заради чого), оскільки в ідеалі все ж таки міститься позиція людини, яка оцінює суще з точки зору належного.

Торкаючись сфери конкретних інтересів особи, ідеали включаються в її структуру. Тому процес змінення ідеалу стає процесом не лише соціального, але й особистісного прогресу. Адже ж всякий ідеал, поряд з певним інформаційним змістом, здатний задавати спрямованість поведінці людини в її житті та діяльності. Однак, виконуючи такі функції, ідеал не може бути лише когнітивним утворенням, йому кінче необхідна емоційна основа, хоча б то з тил міркувань, що регуляція поведінки особи не уявляється поза емоційно-вольовим моментом саморегуляції. Щоправда, емоційна основа внутрішнього світу особи виявляється більш інертною, вона, як правило, відстає від когнітивних можливостей відображення реальності людиною і може досягнути ста-

ну адекватності: останній лише завдяки умілого виховання. Але ж відомо, що у молоді, наприклад, засвоєння ідеалу тісно пов'язується з її емоційним сприйняттям, внаслідок чого останній стає внутрішньою основою духовного світу молодої людини. Однак процес розвитку особи продовжується, і в суспільстві не виключені різні перетворення, які викликають появу нових обставин на її життєвому шляху. Тому, якщо нові ідеали, які при цьому виникають (та ще й декларуються), "накладаються" на непідготовлену емоційну основу, то людині загрожує особистісна криза.

Безумовно, в процесі виховання ідеал може виступати, одночасно, суттєвим стимулом діяльності людини і чітко вираженим мотивом її ціннісної орієнтації. Але, щоб повніше уявити механізм його дії в практиці виховання, необхідно розглянути ідеал у взаємозв'язку з соціальним контролем, елементом якого він є. Бо останній, покликаний регулювати поведінку та мислення людей по відношенню до соціального цілого саме завдяки ідеалу вказує бажані напрямки розвитку і особи, і суспільства, з тією лише різницею, що ідеал створює духовну передумову переходу до майбутнього стану, а соціальний контроль - це все ж таки реальне соціальне явище, яке впливає через систему виховання. І якщо б соціальний контроль, під час свого впливу, не підключав моральний ідеал, що містить у собі в концентрованому вигляді соціальну та індивідуальну спрямованість до оптимального задоволення соціальних потреб і інтересів, то, навіть, важко сказати, чи зміг би він, взагалі, в повному обсязі виконувати свої регулятивні функції, що пов'язані з формуванням особистості. Тим більше, що ідеал, завдяки "баченню" нових зразків поведінки, так чи інакше контролює діяльність. Тому, коли мова заходить про регулятивну функцію соціального контролю в процесі виховання, то мається на увазі, передусім, такі його форми прояву, які реально оцінюють поведінку особи і передбачають її. Її саме назва говорить про те, що перша форма більш або менш жорстко фіксує відповідність поведінки особи існуючим нормам, вимогам, у той час, як друга, відображуючи перспективу розвитку, пов'язана з мож-

дивістю багатоваріантності її поведінки, хоча і в цьому випадку соціальний контроль намагається внести певну нормативність у майбутні зразки поведінки, незважаючи на "духовний" орієнтир ідеалу. Та, власне, соціальний контроль і не відповідав би своєму призначенню, якщо б поряд з фіксацією форм і норм поведінки людей, що встановлені, не передбачав би можливі змінення в напрямку їхнього розвитку. Він, начебто, організує досягнення цілей. І це дуже помітно у взаємозв'язку соціального контролю з вихованням.

Якщо в процесі виховання, шляхом передавання з покоління в покоління стереотипів і стандартів поведінки, постійно відтворюються певні поведінкові вимоги та норми, то соціальний контроль, як сукупність засобів здійснення даного процесу, має безпосередній вплив, форми якого надто різні. Можна виділити три з них. Найбільш консервативною формою є примушення - це виховний вплив, який використовують по відношенню до осіб з дивіантною поведінкою, з метою "нав'язування" їм соціально визнаних зразків поведінки. Зовсім інший характер має спосіб переконання, коли лінія поведінки, що формується за умови прийняття соціальних норм та цінностей, набуває "суб'єктивного звучання". Але самим "досконалим" способом впливу соціального контролю є самоконтроль. Це дійсно вищий прояв особистісної організації, при якій форми та зразки поведінки, що усвоєні, перетворюються у внутрішній механізм, який регулює активну поведінку особи. Завдяки наявності морального самоконтролю відкриваються широкі можливості щодо її саморозвитку та самовдосконалення, що в підсумку забезпечує успішне протікання виховного процесу.

У роботі підкреслюється, що перетворення соціальної норми в мотив індивідуальної поведінки потребує розвиненої свідомості та самосвідомості особи, тобто тих компонентів, без яких не може відбутися індивідуальність. Уявлення про те, що людині, заради повноти відчуття своєї свободи, досить відсутності різних обмежень, просто неспроможне, оскільки вона вільна внаслідок можливості прояву своєї істинної індивідуальності. Поза останньою будь-яке оновлення суспільства стає нереальним,

тому як розладнання стереотипів, формування нових ідей, уявлення неодмінно пов'язані з людськими індивідуальностями.

Якщо мова заходить про виховання індивідуальності, то це передбачає здатність людини усвідомлювати та ієрархізувати свої цілі, контролювати як зовнішні обставини, так і безпосередньо особистісні прояви. Тому, коли в суспільстві не приділяється належної уваги формуванню різнобічної творчої індивідуальності, то і демократія стає суто формальним механізмом. Лише причетність до соціальних процесів, що відбуваються, а, отож, і обов'язкова співучасть, здатні поживавити практику системи виховання, яка набуває перетворень.

Але ж, в будь-якому суспільстві є певна сукупність осіб, система цінностей та імперативів яких свідчить про високий ступінь їхньої культурної і моральної зрілості. Інакше кажучи, їхня мотиваційна сфера підпорядкована ціннісному механізму детермінації. Однак суспільству, що постійно прагне до подальшого свого розвитку та вдосконалення, мабуть, не байдужа така невідповідність серед членів, які його складають. Ось чому, в ситуації включення людини в сферу ціннісної детермінації, необхідні якісь нові імпульси, нова сфера детермінації, що здатні допомогти іншим членам суспільства досягнути зразків, які вже існують. Як свідчить практика, роль такої додаткової детермінанти здатний успішно виконувати духовний фактор, який може привести до руху волевільні прояви особи.

З метою дотримання логіки дослідження, до аналізу виховання залучено поняття "соціальна роль". За допомогою останнього стає можливим по-перше, позначити точку сполучення, взаємодії між особою та суспільством, а по-друге, вийти на більш або менш чітке уявлення відносно здатності людини виконувати ту чи іншу соціальну функцію.

І мабуть, не випадково вчених переслідує одне й теж питання: чи повинна людина, і в якій мірі, нести відповідальність за соціальну роль, що нею виконується і наскільки справжнім є в цьому процесі її "Я"?

Брім, між справжнім людським "Я" і необхідністю прийняття тієї чи іншої "ролі - маски" практично завжди встановлюється

несподівана, на перший погляд, залежність. І полягає вона в тому, що "роль-маска", незважаючи навіть на чужі для людської сутності прояви, в даному єдиборстві частіше за все бере верх. Від цього, передусім, страждає індивідуальність. Внаслідок, взаємовідносини між людьми набувають стандартизованого характеру, "спрощуючи" весь хід виховного впливу на особу. З соціологічної точки зору це можна пояснити проявом різних ціннісних орієнтацій. Людське "Я", безумовно, виражає певні моральні норми й принципи поведінки, що засвоєні в процесі формування особистості, в той час як "роль-маска" втілює в собі, частіше за все, вимоги соціальної дійсності, або точніше було б, навіть, сказати - реальної соціальної ситуації. І в даному випадку вона іноді, навіть, більше співвідноситься з реальною поведінкою, ніж не завжди адекватна самооцінка людиною самої себе. Тим більше, що в певних соціальних умовах, "роль-маска" лише сприяє безболісному пристосуванню індивіда до тієї чи іншої соціальної ситуації або позиції, однак подавляючи при цьому прояв його істинного "Я". Самосвідомість, яка відстає від практики, нерідко опиняється в полоні певних стереотипів поведінки, що функціонують у "нездорових" соціальних умовах.

Однак елементарна суть багатьох ролей починає усвідомлюватися дитиною ще з ранніх років, завдяки її спостереженню за поведінкою дорослих, вихованню, бо роль - це не є щось природне, а передусім те, що засвоєне, набуте. Адже ж, якщо розібратися, то й дорослість є рольовою, соціальною якістю. Тобто на даному віковому етапі рольова структура особи і діяльність набувають ряд нових, дорослих якостей. Відбувається усвідомлення окремих елементів ролі, які присутні у людині цілим комплексом. І хоча часткове "примірювання" соціальної ролі можливе і в підлітковому віці, проте, повна ідентифікація з нею відбувається в період зрілості. До того ж роблячи ставку на який-небудь один з її елементів, людина ризикує взагалі не відбутися в даній ролі. Вікові, індивідуально-психологічні та інші відмінності особи являють собою лише передумову виконання тієї чи іншої ролі, не визначаючи при цьому не її змісту, не

можливостей реалізації.

Безперечно, від самої особи, її здатності виражати своєю роллю ту чи іншу поведінку залежить дуже багато. Навіть в ситуаціях, коли доводиться "працювати на публіку", вона пропускає дану роль через себе, через свої вчинки, одночасно оцінюючи їх начебто збоку. При цьому, в її поведінці неминучі і деяка відчуженість, і внутрішня напруженість, які важко знімаються навіть, при усвідомленні спонукальних мотивів. Іноді ж людина просто змушена приймати чужу для неї роль. Звичайно, це можна розцінювати як спробу зняття відповідальності за будь-яку свою діяльність, але, одночасно, не можна й забувати, що такий стан роздвоєності не є вічним, так чи інакше буде зроблений вибір. А його наслідок визначиться багатьма параметрами розвитку особистості.

Треба сказати, що соціальна система, яка існувала, багато в чому сприяла появленню в житті та діяльності людей знеособленості, штучній персоніфікації. Але людина завжди залишається людиною, як би не протипоставлялася її істинно людська основа "нечулому світу" соціальних функцій. І, мабуть, не стандартизація, а ускладнення самосвідомості людини, зростання індивідуальної основи саме й викликає її незадоволеність оточуючим світом.

Дійсно, будь-який акт індивідуальної поведінки особи є включенням у функціонування соціальної системи. Але ж, напевно, було б великим упущенням зводити всю різноманітність суб'єктивного світу особи до сукупності соціальних ролей (включаючи функціонально рольові маски), до її існування, як представника певної соціальної системи. Виходячи з положення, що людина є носієм культури, і в усіх своїх "сутнісних силах" більш багатомірна, ніж громадянин держави, який виконує певні соціальні ролі суспільства, можна сказати, що ідентифікація людини з функціональним виконавцем соціальних ролей, незалежно від ступеня їхньої важливості, здатна низвести її до засобу. А сумний досвід цьому є, коли, через "недалекоглядну" політику, була втрачена головна ідея розвитку суспільства, яка полягала в розумінні людини як мети, а не як засобу, що кінець кінцем

веде до деперсоніфікації.

Слід також додати, що соціальна роль, як одна з особистісних характеристик соціального індивіду, з неминучістю передбачає наявність іншої його характеристики - соціального статусу, тим більше, що останній реалізується саме в сукупності соціальних ролей (функцій), кожна з яких пов'язана з певною поведінкою. Дані поняття набувають особливого значення в зв'язку з питанням, яке стосується формування та розвитку особистості в процесі виховання. І викликано це тим, що саме співвідношення соціальної ролі і соціального статусу дозволяє уловити співвідношення можливості і реальної дійсності. Адже ж не всі ролі, що потенційно закладені в соціальному статусі, набувають реальності вираження. Їхня реалізація залежить від соціальних умов, які можуть або сприяти, або утрудняти здійснення даного процесу, а також від самої психологічної структури особи. По суті справи, соціальним статусом лише задаються можливі варіанти (соціальні форми) розвитку особи (через сукупність прав і обов'язків, які встановлені як в суспільстві, так і в соціальних групах). І якщо спробувати зіставити можливості, що допускаються соціальним статусом, з потенційними можливостями розвитку самої особи, то, очевидно, можна набути уявлення про закономірні межі її розвитку відносно тієї чи іншої соціальної спільності, хоча динаміка в цьому процесі є неминучою. Еже перші наслідки соціально-економічних змін у нашому суспільстві, які орієнтовані на особистість, можна виявити хоча б то з помітного поширення рамок вільного розвитку особи, що супроводжується змінням її соціального статусу. І чим досконаліша основа, яка гарантує соціальний статус людини в суспільстві, тим природніше проходить процес її розвитку, а, відповідно, і виховання.

У роботі показується, що з перебудовою структурно-функціональних зв'язків суспільства, можлива поява різних додаткових, так би мовити, "нетрадиційних" проблем у виховній діяльності. "Нетрадиційних" у тому розумінні, що вони є породженням практики сьогодення і відображають, зокрема, положення, яке склалося в галузі екології природи, екології культури то-

що. Звичайно, це ще більше актуалізує проблему виховання, одночасно ускладнюючи її. Однак суспільство, яке принципово визначило критерії вибору засобів для досягнення високих гуманних цілей, і яке розглядає реальний гуманізм як головне мірило своєї ефективності, таке суспільство завжди є зацікавленим у скорішому знаходженні вихованням своєї справжньої ролі.

Однак прагнення суспільства до нової якості, яка відповідає б сучасному рівню світової цивілізації, безперечно, пов'язується з необхідністю перегляду багатьох моральних основ процесу виховання, не лише з точки зору їхнього усвідомлення, але й морального очищення. До того ж, як свідчить практика, ситуація, що склалася в сфері виховання, є надто суперечливою.

Виховання виявилось тією "гарячою" точкою, в якій перетнулися інтереси людини й інтереси держави. Одна справа, коли в процесі виховання реалізується ідея вільної, самоцінної особистості в демократичній державі, а друга, коли особа зведена до положення "гвинтика" в авторитарній, бюрократичній державі, коли певні моральні принципи нав'язуються людині, наче норми поведінки, і, звичайно, так чи інакше пронизують всю систему виховання, що функціонує.

Але ж система моральності повинна бути спрямованою не стільки на установлювання норм поведінки, скільки на перетворення внутрішнього світу людини. Це, певна річ, зовсім не означає, що повинні діяти механізми придушення природної цільності особи. Навпаки, досягнення вищих моральних цінностей дає людині владу над самою собою і відкриває можливість її визволення від минулого ставлення до світу, до інших людей. Однак, з цього не випливає, що визволення людини в процесі опанування моральними цінностями, відбувається без яких-небудь компромісних варіантів, вже хоча б то з причини виникнення невідповідності між реально існуючими стереотипами поведінки і тими ідеальними спрямуваннями, які зароджуються в ході її морального вдосконалення. Приймаючи до уваги вплив на даний процес соціальної організації суспільства, слід враховувати, мабуть, і зусилля, затрачені людиною на опанування моральними

цінностями в процесі її особистісного становлення. Тільки шляхом напруженого духовного пошуку людина набуває внутрішньої готовності та здатності до ціннісного самовизначення.

Проблема вибору так гостро постала в останні роки цілком закономірно. Тип людини, що формується новими соціальними умовами, орієнтований, передусім, на необхідність вибору, і не стільки вибору "поза себе", скільки вибору "самої себе" (вибору - самовизначення), який задає лінію її поведінки. Так би мовити, кинуту виклик стереотипним формам, які укорінилися в суспільстві, стандартам мислення і поведінки, псевдосоціалізації. Звичайно, тягар вибору, що не підкріплюється реальними варіантами, здатний викликати можливість різних компромісів, навіть за умови реалізації самих добрих намірів людини. Особливо це відчувається в сфері виховання, де ще продовжують панувати традиційні, багато в чому неефективні методи й підходи. Більш того, такі очевидні вади виховання, як формалізм, авторитаризм, некомпетентність вихователів тощо, призводить у формуванні та розвитку людської особистості до протилежних наслідків. Позитивних зрушень в даному напрямку дуже й дуже замало, та з велика сила інерції уявлень, що склалися, і загального стилю "виховної роботи". А коли що-небудь і змінюється на особистісному рівні, то лише завдяки впливу самого процесу змінювань, які відкривають простір можливого вибору, без підкріплення, попри всь, виховним процесом. Можливості вибору відкривають широку перспективу вдосконалення всієї виховної діяльності, оскільки вибір - це, передусім, початок оздоровлення морального життя, розуміння моральності в самому високому сенсі цього слова.

Знеособленість соціального життя, що культивувалася протягом багатьох років, виявилася, значною мірою, в сфері виховання, де під виглядом непримиренності до індивідуалізму насправді придушувалася людська індивідуальність. До того ж бюрократична регламентація поведінки набувала іноді цілком абсурдні форми, всупереч тверезому розумінню, коли будь-яке моральне рішення і почуття відповідальності, що пов'язане з ним, можуть бути лише індивідуальними. Безперечно, в цьому випадку вия-

вилася і надмірна соціологізація особи. Внаслідок, позасоціальні фактори, які багато в чому визначають людську індивідуальність, не приймалися до уваги, чим, власне, і виключалася можливість формування цілісної особистості, здатної, певною мірою, реалізувати свої задатки та здібності.

Недостатня увага до питання моральності людини, звичайно, позначилася на ситуації, що склалася в сфері виховання на сьогоднішній день. І хоча індивідуальна моральність і суспільна мораль взаємно передбачають і доповнюють одна одну, специфічність їхнього змісту все ж таки зберігається. Сутність особи найбільш повно розкривається саме через моральну специфіку, а не соціальний стан або соціальну позицію, які вона займає в суспільстві. В формуванні своєї моральності особа більш автономна порівняно з іншими соціальними позиціями. Тому моральність в житті людини може виступати не лише як засіб, узгоджений з іншими мотивами, але й як своєрідна самоціль. Тоді, в ієрархічній структурі цінностей особи вона здатна піднятися до такого рівня, коли всі останні цінності, так чи інакше, будуть знаходитися в підпорядкованому до неї положенні. Але ж це можливо лише в тому випадку, коли особа в своїй індивідуальній свідомості ототожнює себе з певними морально-ціннісними нормами, тому що знання останніх ще не є свідомством їхньої реалізації в конкретній її поведінці.

Той факт, що даний процес є сутюбо індивідуальним, примушує враховувати особливність, неповторність "моральної подоби" кожної окремої людини. Відзначимо, однак, що взаємодія індивідуального і соціального в розвитку людини не завжди є ідеальною. Цінність моральної дії особи багато в чому визначається конкретністю її змісту. Але в одних випадках точкою відліку може бути соціальна значимість (або ж прийняття) поведінки людини, а в інших - особистісно-моральний рівень останньої. Тому критерій такої оцінки при здійсненні виховного процесу, надто важливий, оскільки вихователь зобов'язаний чітко для себе визначити норми - вимоги до того, кого виховує (та й останній по відношенню до самого себе): чи то буде реалізація моральних норм, що вже устоялися і стали масовими,

пов'язаними із стереотипними формами поведінки, чи можливий відхід, який припускає незвичні для громадської думки прогресивні норми. І якщо в першому й другому випадках суспільна мораль присутня як необхідність, то свобода, яка конкретно втілена в моральність людини і пов'язана з її самовизначенням, більш повно виявляється в другому випадку.

Але ж, разом з тим, важливо пам'ятати, що мораль - не єдиний засіб регуляції людської поведінки, оскільки вона, по-перше, не зможе забезпечити всі необхідні для суспільства регулятивні функції, а по-друге, її справдження, окремо від інших засобів соціальної регуляції, виявляється нереальним. Тому намагання вирішити складні соціальні проблеми лише засобами морального впливу, не враховуючи всього комплексу факторів, що детермінують поведінку особи, може обернутися елементарним моралізаторством. Немає сумніву в тому, що моральні якості особи визначають її соціальний облік. Адже ж моральні відносини завжди знаходяться в тісному зв'язку з професійними, громадянськими та іншими соціальними якостями особи. І якщо в суспільстві, яке не здатне задовольнити багато які ключові запити особи, ставка робиться на "моралізаторські заклики", то моральність не може "прищепитися". Більш того, як свідчить минуле, перебільшення соціалістичною мораллю ролі "жертвості", що стало наслідком аналогічної ситуації (це, наприклад, можна віднести до розуміння морального обов'язку тощо) призвело лише до вироблення в людини психології конформізму і підкорення, яка є надто далекою від розуміння так необхідної для демократичного суспільства цінності індивідуального людського життя.

У контексті взаємозв'язку свободи і необхідності, є правомірним осмислення і одного з найважливіших моментів виховної діяльності - морального вибору особи. У загальних рисах це зводиться до того, що в будь-якій ситуації, людина вільна вибирати певну лінійку поведінки. Але ж така свобода ніколи не буває безмежною. Так чи інакше вона обмежується фізичними й духовними потенціями людини, не говорячи вже про той набір чинників, можливість яких, у свою чергу, обмежена певною ситу-

ацією. І все ж таки, об'єктивна обумовленість морального вибору не виключає свободи прийняття різних рішень, як і наявності суб'єктивної здатності особи, яка найбільш повно забезпечує перетворення можливості морального вибору в дійсність. Але ж тут виникає інше питання, наскільки особистісний вибір повинен пристосовуватися до пізнання об'єктивних можливостей. І чи є ця умова необхідною в поясненні всіх індивідуальних вчинків? Якщо конкретизувати положення, згідно якого здатність людини приймати рішення передбачає пізнання обставин, то, мабуть, не можна не рахуватися з тим, що в реальному житті нерідкісні ситуації, коли прийняття рішень здійснюється виключно на рівні здорового глузду. Більш того, потреба в науковому пізнанні обставин може і не виникати.

Втім, свобода є завжди головною умовою моральності, бо ж як можна інакше висновувати про людину? Розглядати її як детермінований об'єкт - це означає віддати її у полон емпіричних причин. Адже ж свобода тому і є свободою, що вона не визначається ні об'єктом, ні ситуацією. Вільний вчинок не зумовлюється готовим змістом. Тому саме через вчинок ідея свободи перетворюється в дійсність, знаходячи певний зміст. А яким вже буде цей вчинок, моральним чи ні, залежить від ступеня моральної розвиненості особи. Адже ж особа - це завжди боротьба, безперервне самовдосконалення і постійне виховання в собі культури розуму. А засобом особистісного виживання індивіду так чи інакше є мораль.

Проте, свобода для людини (і це неодноразово підкреслювалося) завжди пов'язана з високим почуттям відповідальності, оскільки її внутрішній, суб'єктивний світ підлягає часом самим несподіваним модифікаціям. Так, людина, яка довгий час зазнає різних обмежень, знаходячи незвичну для себе можливість прояву індивідуальних здібностей, прийняття самостійних рішень, може впасти в стан ейфорії. Але за недостатності культури особистісних відносин, вихованості, таке різке поширення ступеня внутрішньої свободи може викликати у людини порушення колапсної рівноваги. Своєю самостійністю, що зростає в силу зазначених причин, вона не вміє і не може сгармонізувати з са-

можливостями інших і утримати на рівні поліфонічного діалогу.

На новому етапі розвитку нашого суспільства, що пов'язаний з процесом державотворення, стає конче необхідним "стрибок у царство свободи". Але ж враховуючи кризову ситуацію, яка склалася в сфері виховання, належить ще раз підкреслити, що одним з головних джерел суперечливості сучасного соціального процесу є "непідготовленість" більшої частини людей до свободи, до нової усвідомленої ролі активного учасника змін, що відбуваються в суспільстві. Хоча людина того, чи ні, але ж вона опиняється перед відповідальністю якісно нового рівня (незалежно від сфери діяльності), і свобода вибору потребує усвідомлення її наслідків. Це неминучість, бо процес "визволення" не може протікати лише однобічно. В міру зростання свободи, з'являються і різні обмеження, які покладаються на людину суспільством, а в зв'язку з цим, цілком можлива поява суб'єктивного відчуття несвободи, і відповідно - знесилення, апатії, особливо, коли життєвий досвід протистояння людині таким перешкодам є порівняно бідним. Виникає безпорадне становище. Об'єктивне зростання свободи, що пов'язане з вивільненням від невидимих правил, приписів, породжує необхідність свідомого їх введення для обмеження свободи. І тут моральність повинна зіграти свою імперативну роль. Лівова пайка відповідальності за цей процес лягає на сучасну систему виховання та освіти, яка покликана готувати людей до нових умов життя.

Якою буде моральна орієнтація людини близького майбутнього - питання далеко не зайве. Якими б не були об'єктивні умови, вони не спроможні звільнити людину від морального самовизначення, необхідності вирішувати альтернативні життєві проблеми. Дійсна свобода завжди є важкою справою. Навіть за умови визволення людини від зовнішньої економічної необхідності, суспільство так чи інакше потребує від неї найбільш повного виявлення власної людської гідності, моральної відповідальності за свою творчу реалізацію. І незалежно від того, як людина буде прогресувати в своїй діяльності, які складні творчі завдання вона буде ставити перед собою, обов'язковість моральних принципів є непереборною. Уявляється, що дана обставина

має безпосереднє відношення не лише до процесу виховання людини, але й розповсюджується на проблеми більш широкого плану, що пов'язані з реальним змістовим наповненням людської діяльності.

З цієї позиції впливає, що життєво важливим завданням соціології виховання є визначення реального становища, місця людини у виховному процесі, який відповідає фактичному рівню і дійсній складності сучасного життя. Виховну діяльність в нашому суспільстві робить неісдатною "нелюдяність виховання", коли методи та підходи, що розроблялися в цій сфері практично не зв'язувалися з самим суб'єктом виховання. Головним перетворюючим моментом у даній ситуації є перегляд позиції суб'єкту виховної діяльності. На зміну суб'єкт-об'єктних відносин, що відтворюють деяку посередність, повинні прийти суб'єкт-суб'єктні відносини, які дійсно створюють творчу людську індивідуальність.

У контексті проблеми, яка досліджується, моральність набуває особливого значення в зв'язку з функцією особистісного самовдосконалення та саморозвитку. Тим більше, що здатність людини до самовдосконалення, саморозвитку не є внутрішньо замкнутим, ізольованим процесом. Насправді, це індивідуалізація прогресуючих тенденцій розвитку суспільства, внаслідок чого, задіяними виявляються різні рівні соціальності людини. І досить здатності останньої до панування над своїм "Я", з одночасною зміною умов свого існування, щоб вона стала активним суб'єктом виховного процесу. До того ж не лише активним, а ще, головне, морально вільним, завдяки органічному переходу "внутрішніх" і "зовнішніх" факторів, що зайвий раз доводить нерозривність моральності особи і суспільної моралі, неможливість існування дійсно індивідуальної моральності без інтеріоризації останньої.

Однак, суттєві зміни у вихованні імовірні лише за умови чіткого знання можливостей і тенденцій розвитку його інститутів. І в перше чергу це стосується сім'ї та школи, вихований вплив яких на формування людської особистості потребує докладного розгляду.

У роботі (виходячи з досліджень соціологів, психологів, педагогів) визначаються можливі напрямки реалізації виховної функції зазначених інститутів. Через це розгляду підлягають:

- сім'я, як органічне поєднання нормативної основи з можливостями індивідуальної взаємодії;
- фактори, що визначають дієвість соціально-психологічних і культурних механізмів сімейного виховання;
- критерії його ефективності;
- виховання дітей в неповних сім'ях і специфіка засвоєння ними тих чи інших соціальних ролей;
- вплив на виховний потенціал сім'ї нового типу соціальних зв'язків, що виникають в суспільстві;
- типологія сімей з відповідним розподілом сімейно-побутових ролей;
- доцільність застосування конкретних соціологічних досліджень у розв'язанні проблем сімейного виховання, тощо.

Багато які змістовні аспекти сімейного виховання мають відношення і до шкільного виховання. Хоча останнє не позбавлене певних особливостей за рахунок більшої диференційованості та органічного зв'язку з навчанням. Тому, головну увагу привертають:

- розгляд впливу школи (як соціального середовища, як суб'єкту громадської думки та контролю) на формування особистості учня;
- проблема розподілу прав та обов'язків учнів (з залученням типології М. Вебера стосовно форм легітимного панування);
- активність прояву учнів у виховному процесі;
- диференційованість установок школярів;
- відношення "вчитель - учень" в контексті сучасних вимог суспільства;
- взаємозв'язок сімейного та шкільного виховання;
- можливості конкретних соціологічних досліджень у виявленні суперечностей, що мають місце в педагогічній практиці, тощо.

Таким чином, позначене коло питань не лише наводить на проблеми, що існують в сфері сімейного та шкільного виховання,

але й спрямовує пошук можливостей реалізації виховної функції даних інститутів.

У заклченні роботи підбивається підсумки аналізу соціальних проблем виховання, яке стає найважливішою передумовою подальшого цивілізованого розвитку суспільства.

Внаслідок здійсненого теоретико-соціологічного дослідження соціальних проблем виховання зроблено такі основні висновки:

1. В умовах державної розбудови та національного відродження України існуюча система виховання потребує докорінних змін, пов'язаних з усуненням перепон на шляху розвитку особистості. Тому розробка нової, цілісної концепції виховання, а також перегляд окремих теоретичних його положень з урахуванням нових економічних та соціально-культурних процесів, обумовить дієвість подальших прикладних досліджень і вірогідність отриманих знань.

2. Виходячи з того, що загальний тон вихованню, а, відповідно, спрямованості розвитку особистості задають сім'я та школа і враховуючи, що виховний потенціал сім'ї доволі зменшився (внаслідок розвитку нового типу соціальних зв'язків, суперечливості між материнством і професійною активністю жінок, падіння батьківського авторитету тощо), а вихованню в школі не приділяється належної уваги і рівень його часто не відповідає вимогам часу, пошук можливостей реалізації виховної функції даних інститутів є необхідною передумовою визначення шляхів формування особистості.

3. Життєво важливим завданням усієї системи виховання є:

- визначення реального становища та місця людини у виховному процесі і створення умов для розвитку дійсно творчої, людської особистості;

- вирішення кадрової політики в системі виховання - питання, від якого багато в чому залежить її ефективність та відповідність вимогам часу;

- розробка нової комплексної системи виховання (а не вдосконалення окремих її ланок), яка орієнтувалася б не лише на потреби сьогодення, але й на майбутній розвиток українсько-

го суспільства.

Апробація роботи.

Концепція дисертації пройшла апробацію у виступах та повідомленнях на науково-практичних конференціях, семінарах. Зокрема, на Республіканській науково-практичній конференції "Актуальні питання ком. виховання в умовах перебудови" /Київ, 1989/. "Круглий стіл" з проблем активізації соціально-політичної діяльності і громадянської самосвідомості особи в умовах перебудови /Київ, 1989/; Всесоюзний теоретичний семінар "Світогляд і наукове пізнання" /Ужгород, 1990/; Республіканська науково-практична конференція "Світ, що змінюється та проблеми гуманітарної освіти у вищій школі" /Бердянськ, 1992/; Міжнародна конференція "Національна безпека України" /Київ, 1992/; Міжнародна науково-практична конференція "Жінка в державотворенні".

Основний зміст дисертації викладений у таких публікаціях:

- Воспитание как философско-социологическая проблема. - К.: Наук. думка, 1993. - 8,7 п. л.

- Ценностные ориентации рабочей молодежи. - К.: Наук. думка, 1978. - 10, 87 п. л., из них 3,5 п. л. лично автора.

- Свободное время как фактов всестороннего развития личности // Гуманистическая природа образа жизни. - К.: Наук. думка, 1982. - 1 п. л.

- Зависимость использования свободного времени трудящихся от уровня их квалификации // Квалификация и трудовые ориентации работников. - К.: Наук. думка, 1982. - 1,5 п. л.

- Батьків авторитет. - К.: Політвидав України, 1986. - 2 др. арк. /в соавт. /

- Методические рекомендации "О нравственном воспитании трудящихся." - К.: Знание, 1987. - 1,5 п. л.

- Профессиональное самоопределение молодых учителей в условиях школьной реформы // Профессиональное самоопределение

- и трудовой путь молодежи. - К.: Наук. думка, 1987. - 2 п. л.
- Семейное и школьное воспитание. Нравственное воспитание // Актуальные проблемы ком. воспитания. - К., 1987. - 2 п. л.
 - Духовна творчість батьків // Радянська освіта. - 1988. - N 33. - 0,5 др. арк.
 - Особенности профессионального самоопределения молодежи // Философ. и социол. мысль. - 1989. - N 6. - 1 п. л.
 - Роль системы воспитания в повышении духовно-творческого потенциала личности // Духовное творчество: процесс, эффективность. - К.-Ужгород, 1993. - 0,3 п. л.
 - Культура свободного времени как фактор профилактики и преодоления пьянства // Трезвость: иллюзии и реальность. - К.: Наук. думка, 1991. - 1,2 п. л.
 - Нравственный аспект социально-профессиональной ориентации студенческой молодежи // Формирование духовной культуры студенческой молодежи. - К.: Вища шк., 1991. - 1,5 п. л.
 - Воспитание молодежи в условиях реформы школьного образования // Человек: перестройка мышления и поведения. - К.: Наук. думка, 1991. - 0,8 п. л.
 - Образование - воспитание - нравственность // Молодежь в нравственном возрождении общества. - Изд-во КГУ, 1992. - 1,5 п. л.
 - Воспитание: проблемы и пути решения // Тезисы украинской научно-практической конференции "Изменяющийся мир и проблемы гуманитарного образования в высшей школе". - Бердянск, 1992. - 0,25 п. л.

Ab 29.124

AB 29.124