

Іван Дмитрович Бех

**ОСОБИСТІТЬ НА ШЛЯХУ ДО
ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ**

Монографія

Київ – Чернівці

«Букрек»

2018

УДК [37.015.311:130.123.4]:303.433.2

Б 55

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 3 від 02.04.2018 р.)*

Рецензенти:

Шевченко Галина Павлівна – дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Науково-дослідного інституту духовного розвитку людини, завідувач кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Помиткін Едуард Олександрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом психології праці, директор Психологічного консультативно-педагогічного тренінгового центру Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Бех І.Д.

Б 55 Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. / І.Д. Бех. – Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. – 320 с.

ISBN 978-966-399-956-2

Породжувальною клітинкою духовності особистості слід вважати цінність, внутрішній сенс якої визначає її вчинкові життя. Реалізація такого підходу пропонується за допомогою осмислення концептуальної моделі Я-центрованості у вихованні та духовному розвитку особистості. У цьому зв'язку слід використовувати психологічні орієнтири, які апелюють зростаючу особистість до свого внутрішнього світу, насичуючи його смислоціннісними імперативами. Така духовна робота розгортається на основі впровадження у виховний процес процесуальної компонентної моделі, що конкретизується в адекватних методах і технологіях. Вперше представлена патріотично-громадянська складові духовності особистості у науково доцільній послідовності виховних впливів.

Монографія адресована викладачам і студентам закладів вищої освіти, педагогам, методистам виховної роботи, усім, хто займається виховними проблемами.

УДК [37.015.311:130.123.4]:303.433.2

© Бех І.Д., 2018

© Інститут проблем виховання
НАПН України, 2018

© Видавничий дім «Букрек», 2018

ISBN 978-966-399-956-2

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Розділ 1. НА ПІДСТУПАХ ДО Я-ДУХОВНОГО ОСОБИСТОСТІ	7
1.1. Цінність у духовній сфері особистості	7
1.2. Концептуальна модель Я-центрованості у вихованні та духовному розвитку особистості	10
1.3. Концепція Я-центрованого духовно розвивального виховання: парадигмальні ознаки	27
Розділ 2. ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ДІЯЛЬНІСНИХ ПРІОРИТЕТАХ	39
2.1. Виховна гуманістична парадигма в освітній практиці	39
2.2. Зростаюча особистість у світі духовності	52
2.3. Приписи духовності	63
2.4. Світський і християнський світогляд: альтернатива чи єдність (розмірковування психолога)	150
Розділ 3. ПАТРІОТИЧНО-ГРОМАДЯНСЬКА ШОСТАСЬ ОСОБИСТОСТІ	157
3.1. Проблема патріотизму у сучасному науковому осмисленні	157
3.2. Національно-патріотичне виховання: вектори поступу	164
3.3. Національно-патріотичне виховання у дії	170
3.4. Державницьке виховання як суспільно-освітній пріоритет	179
3.5. Патріотичне і громадянське виховання: пункт зіткнення та лінія розмежування	184
Розділ 4. ДУХОВНА ЦІННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСУАЛЬНОМУ ВИМІРІ	191
4.1. Компонентна модель сходження зростаючої особистості до	191

духовних цінностей	
4.2. Механізм довільної спонуки в оволодінні вихованцем духовною цінністю	206
4.3. Загартування особистості вчинком як освітня мета	222
Розділ 5. ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРАКТИЧНИХ ПОБУДОВАХ	236
5.1. Соціальне виховання: від витоків до сучасного осягнення	236
5.2. Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення та шляхи реалізації	243
5.3. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості	253
5.4. Одухотворення як метод виховання особистості	264
5.5. Особливості становлення особистості підлітка в умовах соціальної нестабільності	270
5.6. Дитина як особистість – головна виховна турбота	275
5.7. Ранній вік у фокусі оновлення освіти	281
Розділ 6. УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ-ПРОСВІТНИКИ У ЧАСІ ПЕРЕМІН	287
6.1. Громадянськість особистості у смисло-ціннісній інтерпретації В. Сухомлинського	287
6.2. Моральна пропедевтика В. Сухомлинського у творах для дітей	293
6.3. Особистість дитини-дошкільника у творчості В. Сухомлинського	300
6.4. Науковий універсалізм академіка І. Зязюна (виступ на конференції)	306
ПІСЛЯМОВА	312
ЛІТЕРАТУРА	314

ПЕРЕДМОВА

Нині Українське суспільство спрямовує свої зусилля на створення умов, які б забезпечили фундаментальну потребу людини у свободі вибору цілей і особливо у вираженні власних духовних цінностей. Важливо лише, щоб цей вибір був правильним. У цьому зв'язку докорінне поліпшення освіти – висока і благородна мета сьогодення. Воно передбачає, перш за все, оновлення розумового, соціального і духовного життя молоді людини – інстанцій, які роблять її мудрою.

Молодь має опанувати велику науку вірності, альтруїзму, любові до людей як підґрунтя для життя-служіння, позбавленого переважаючих утилітарних спонук. Хоча це досить важка ноша в умовах ринкових відносин в суспільстві. Девізом для подібної молоді повинно стати правило – вдосконалювати себе і вдосконалювати світ. Лише таким шляхом у суспільстві можуть сформуватися взаєморозуміння, терпимість і повага до прав людини.

Лише любов, вірність, справедливість і багато інших цінностей ведуть молодь до добродійності і досконалості. Тому потрібні постійні візити до цих надбань. Сучасна молодь повинна бути не просто активною, а дотримуватись невинної енергійності. Лише за цієї умови вони здобудуть авторитет, повагу, визнання в суспільстві. Йдеться, таким чином, про нову генерацію молоді. Збагачення духовними цінностями, загальнолюдська значущість яких очевидна, стає ключовим імперативом нашої молоді. На часі масштабність почуттів, думок і дій кожної особистості.

Духовні орієнтири мають пронизати навчальний процес на всіх його вікових етапах. І тут фігура педагога є ключовою. Сучасний вчитель може бути успішним, якщо володіє великим вмінням зачаровувати вихованців щирістю, альтруїзмом і любов'ю до людей.

Організовуючи відносини паритетності, як головні у виховному процесі, все ж таки слід враховувати, що між педагогом і вихованцем повинна бути певна дистанція. Не дивлячись на демократизацію відносин,

педагог мусить відчувати, коли і в яких випадках можна, а де вже не слід переходити межу між наставником і школярем.

Піклування про духовно розвинену особистість нині виявилось не просто суспільним гаслом, яке прийшло на зміну іншим пріоритетам, а, стало по-справжньому біллу суспільства. Річ у тім, що деіндивідуалізація і дегуманізація особистості дійшли до крайньої межі; непомірно культивується раціоналізм мислення, коли вона діє лише жорстко нормативно, тобто подібно до автоматів. Зникає, таким чином, почуттєве осягнення світу у цілому і всіх його складових. Романтика життя стає чужою для сучасної людини.

У цьому зв'язку слід наголосити, що традиційна теорія і методика виховання з їх принципами й засобами не відповідає теперішнім виховним цілям. Усі ці особистісно перетворювальні інструменти переглядаються й широко апробуються інноваційні.

Можна констатувати, що нині ми переживаємо справжній ренесанс у педагогіці виховання: вона сповна одухотворяється. Це стало можливим завдяки її глибинному психологічному супроводу. Таким чином, йдеться про нову виховну парадигму. Зокрема, вводяться нові наукові категорії: вчинкове життя, вищі смисли, смислоціннісна сфера, духовність як вираження духу, духовна зустріч, суб'єкт життя в духовності, духовна особистість, Я-духовне, духовна самосвідомість, духовна рефлексія.

Усі вони в залежності від конкретної виховної мети селективно використовуються для розробки як дослідницьких проєктів, так і побудови на основі їх результатів проєктів практико-перетворювальних, де духовна зрілість вихованця стає мірою продуктивності означених проєктів.

Матеріали, які вміщені у пропонованій монографії є відповіддю на виклики, які сучасне суспільство адресує освіті в час серйозних соціально-економічних трансформацій. Ключовим у цій ситуації видається створення нової педагогічної дійсності, яка б спрямовано піднімала зростаючу особистість до вершин людяності.

Розділ 1.

НА ПІДСТУПАХ ДО Я-ДУХОВНОГО ОСОБИСТОСТІ

Духовність – надзвичайна проблема сучасності людини. Імператив духовності існує давно, а відповідь на нього нам належить шукати нині; конкретніше шукати ефективні шляхи свідомого і вільного сходження особистості до вищих духовних цінностей.

1.1. Цінність у духовній сфері особистості

Духовна цінність, щоб стати надбанням вихованця, вимагає сформованості особливого мотиву – незвичного світосприйняття або, образно кажучи, “перетворення гусіні у метелика”. Останній, на відміну від першої здатен літати, а отже сприймає світ по-іншому.

Так само і духовна особистість залишає трясовину утилітарних життєвих цінностей і піднімається до вищих смислів життя, відправляється у політ, щоб утвердитися у духовно досконалішому. Це аж ніяк не означає, що духовній особистості не властиві земні печалі і радості, інтереси і прагнення; однак вони відтепер не визначають сенс її життя: у неї відбувається процес до повної міри відчуження від них.

Нове ставлення до дійсності вимагає від особистості постійної сконцентрованості на ній, щоб не пливати за її течією, а за необхідності рухатись на перекір їй. Головне при цьому, щоб духовна особистість переконалась у тому, що вищі цінності складають основний зміст її життя. Відтепер така особистість відчуватиме у собі достатньо мужності, щоб боротися зі всякими життєвими спокусами, які неодмінно повстануть перед нею. При цьому дрібні життєві справи не будуть для духовної особистості фатальними; вона не поспішатиме до них, щоб розчистити внутрішній простір для більш значущого.

Привласнена духовна цінність, коли вона втілюється у відповідний вчинок, возвеличує особистість у очах того, хто зазнав її благородної дії. Таке возвеличення-вдячність важливий фактор у стійкості духовної цінності. Як тільки у особистості трапляється момент сумніву чи відхилення від її сенсу, вона у внутрішньому плані відтворює сценарій практичного розгортання духовної цінності й її, так би мовити, споживача. Це є дієвий стримуючий фактор.

Є ще один не менш важливий результат духовної цінності. Останній пов'язаний з автором духовного діяння. У такої особистості формується ефект ціннісного упорядкування власного життя. Річ у тім, що у ньому має місце значна кількість дрібного, марнотного, швидкоплинного, за яке особистість однак сильно переживає, хоча воно того і не вартує. Таке негативне реагування порушує нормальний перебіг життя.

Лише цінність своєю духовною силою може змінити таку душевну ситуацію, створити об'єктивну значущість та вибудувати відповідну ієрархію життєвих подій. У духовної особистості з'являється віра, яка забарвлює життя високим сенсом, у межах якого вона живе і духовно розвивається. Тепер вона може без будь яких емоційних потрясінь відмовитися від малозначущого у світлі високої духовної ідеї, і це є показником її духовної зрілості. Якщо ж особистість не бажає долучитись до духовної цінності – куди вона при цьому прямує? До елементарної кмітливості, до мілкої ощадливості і низості, до всього, що робить сумнівним вище призначення людини.

Коли педагог сформує у своїх вихованців схильність до розумної самовідмови, він створить міцне підґрунтя для досягнення власних виховних цілей.

Особливо наголосимо, що підростаюча особистість, яка виявила готовність володіти духовною цінністю, має час від часу перебувати у духовній аурі. Згідно з цією позицією людина не повинна бути тотально зануреною у різні види зовнішньої діяльності, коли відсутні умови

повернутися до свого внутрішнього світу, щоб глибше усвідомити, здійснити його оцінку і корекцію. Ця “робота душі” вимагає від особистості стану самотності. Якраз потреба у ній виступає доказом її духовності і мірою останньої. Ні античність, ні середні віки не нехтували цією потребою. Люди тоді поважали те, що вона собою виражала. На відміну від минулих віків, наша епоха зі своєю безупинною комунікабельністю так трепече перед самотністю, що вдається до неї лише стосовно злочинців. Сучасне ж міжособистісне спілкування, на жаль, видається досить дріб’язковим за своїм змістом: священне й величне перестали вражати, про них навіть говорять як про щось застаріле.

Наше основне завдання у цьому плані полягає у тому, щоб науково коректно проблему духовності спроектувати з плану філософсько-культурного у план власне педагогічний, точніше технологічний. Це вимагає у першу чергу сформулювати наукове поняття духовної цінності як мікроконцепції її виховання.

Тож, дамо наукове визначення духовної цінності як породжувальної клітини духовного розвитку особистості.

Духовна цінність на індивідуальному рівні є надбанням особистості, що втілює високосмисловий етичний імператив, через власну безумовну значущість якого особистість виділяє, усвідомлює своє Я-духовне, а поведінкова сфера цього Я стає простором суспільно цінної життєдіяльності.

Поняття “духовна цінність” є макромоделлю спрямованого сходження підростаючої особистості до вершин духовності. Таке сходження передбачає поетапне оволодіння нею рядом компонентів, що впливають із даного поняття. Вони будуть розкриті у подальшому нашому викладі.

Спрямовано привласнити духовну цінність підростаюча особистість може лише у процесі духовно орієнтованого виховання, яке розгортається на основі вичлененого нами поняття про духовну цінність і апелює до її розуму, почуттів і волі.

Основними поняттями духовно орієнтованого виховання є такі:

- Духовна зрілість
- Духовна відповідальність
- Духовна готовність діяти вчинково
- Духовна мужність
- Духовні надбання (духовні цінності)
- Надбуденна спрямованість
- Вищі духовні смисли
- Я-духовне
- Духовна настанова (стійка схильність)
- Духовне вдосконалення
- Духовна вихованість
- Духовне життя
- Духовні стани
- Духовний розвиток і саморозвиток
- Духовне призначення

1.2. Концептуальна модель Я-центрованості у вихованні та духовному розвитку особистості

Гуманістично орієнтоване розвивальне виховання у його повноцінному осмисленні – це не поверхневий погляд на внутрішню душевну картину особистості: його слід розглядати як науковий продукт, який ґрунтується на засадах істинності, що створюються на основі сукупного потенціалу багатьох непересічних мислителів у сфері людського духу. Таке виховання спрямоване на те, щоб не пригнічуючи особистість нижчими вітальними потребами, розглядати її відповідно вищої вимоги – бути людиною духовною.

Можна стверджувати, що ідея гуманістично орієнтованого розвивального виховання підрастаючої особистості спрямована на творення

її Я-духовного і є конструктом, який має обслуговувати сучасний процес виховання, виважено трансформуючи його. Її продуктивність, на нашу думку, обумовлюється не самими по собі цілями, на які вона спрямована, а в першу чергу чіткістю і розгорнутістю її ключових концептуальних положень.

Я як орієнтир створення концептуальної моделі

Я – поняття, що виражає єдність і цілісність особистості з її внутрішнього боку; як вона бачить і уявляє саму себе. Я розглядається як один із компонентів особистості, як ставлення індивіда до самого себе: до своєї індивідуальності, інтересів, схильностей, ціннісних орієнтацій. Я включає також певну самооцінку. Тому бути самим собою – це бути своїм Я. Ставлення індивіда до самого себе, з яким асоціюється Я, не можливе без процесу самосвідомості, тобто без розвитку рефлексії як мислення, спрямованого на самого себе. Коли до результатів цього процесу підключаються емоції, то ми маємо поряд з пізнавальним самоставленням і емоційне ставлення до себе, тобто (себелюбство самоповагу, самогордість, самоцінність) як емоційне “забарвлення” того, що пізнано мною у собі.

Особливе місце у життєвих цілях і сенсі існування людини належить її Я-духовному. Тут людина причетна до своєї духовності, яка складає сутність її Я, більше того – наповнює собою Я. Власне, духовність як сукупність високосмислових цінностей (любов людини до людини, милосердя, безумовне піклування про людину, відповідальність тощо) і породжує Я-духовне особистості, яке визначає і спосіб її життя.

З огляду на це формулюється “закон прогресу Я-духовного”, за яким чим більше особистість набуває духовних цінностей, тим більше впізнає себе її Я. Така духовна ситуація особистості безпосередньо пов’язана з самосвідомістю у тому плані, що вона дає Я міру: чим більше самосвідомості, тим більше зростає Я.

На жаль, у наш час значна частина людей живе досить неусвідомлено стосовно самих себе. Це так звані безпосередні люди з дорефлексивним Я. Тож життя таких людей настільки віддалене від добра, що воно майже не

духовне. Вони живуть безпосереднім життям, підфарбованим малою часткою рефлексії про самих себе. Їхнє Я, як правило, невіддільне від конкретних справ і зливається з ними (напр., “Я сьогодні був на футболі” замість “Я маю інтерес до футболу”). Щоправда, висока духовність (Я), не з тих речей, яким нинішній світ надає належного значення. Відносно неї якраз буває найменше допитливості. Втрата особистістю свого Я-духовного може бути зовсім непоміченою, нібито нічого й не трапилося.

При аналізі Я-духовного важливою є проблема його природних витоків. У цьому зв'язку прийнято вважати, що людина народжується з духовним призначенням. Цю тезу філософського рівня слід конкретизувати наступним чином. Духовне призначення функціонує лише як потенція, як духовна форма, початкова емоційна структура, яка організована як Я, завдання якого становлення самого себе. Ціннісно-змістове наповнення цього потенційного Я відбувається лише в процесі як організованого, так і неорганізованого виховання. Підкреслимо, що індивід від народження визначений чуттєво, і саме з цього джерела, виникає і воля, і віра, які перетворюють його у Я-духовне. Ускладнення ж у розвитку Я-духовного виникають тоді, коли людина за якихось причин відвертається від свого духовного призначення. Така людина частіше за все буває жертвою нижчої чуттєвості. Життя її знає лише категорії емоцій – приємне і неприємне; вона відмовляється від духу, істини й іншого.

Можливість і необхідність рівним чином істотні для нашого Я-духовного, щоб воно могло ставати. Для іншого немає ніякого становлення, якщо воно не вільне. За інших рівних умов, духовність починається лише тоді, коли не шукають закон своїх дій в іншій людині, передумови своїх дій поза самих себе.

Теоретичні нововведення концептуальної моделі

Центром пошуково-перетворювальних зусиль даної моделі безпосередньо виступає Я-духовне особистості, і це принципово відрізняє її від інших етичних концепцій, які апробуються чи реалізуються у сучасному

виховному процесі. Щоправда, її своєрідність полягає не в самій спрямованості особистості на вектор духовного розвитку (така тенденція прослідковується й у інших теоретичних моделях), а насамперед, у магістральному підході до вирішення цієї проблеми.

Звернемося спочатку до практично освоєних виховних технологічних позицій. У їх основу покладалася ідея організації виховного процесу на основі провідної ролі у ньому механізмів свідомості та самосвідомості. Це виявилось незаперечною інновацією у цій особистісній реальності. Стало можливим говорити про звернення до вищих психічних функцій, зокрема до розуму у набутті підростаючою особистістю певних духовно-моральних цінностей.

Зв'язка “вищі психічні функції – моральні цінності” задала стратегію пошуку найбільш оптимальних з розвивальної точки зору засобів виховного впливу на підростаючу особистість. Цим самим була знята стимул-реактивна схема у поглядах на її становлення, за якої особистість розглядалася як результат дії зовнішніх чинників, на які вона лише відповідає певними способами: соціально-нормативними чи асоціальними.

За такої внутрішньої ситуації не було підстав вести мову про її самоактивність як вираження власної суб'єктності, про внутрішню самодіяльність як необхідну умову долучення до певної моральної цінності. Відповідно психологічними механізмами, які забезпечували такий тип відносин між соціумом у широкому розумінні цього слова і особистістю, виступили навіювання, ідентифікація та наслідування. Вони ж і приречували її на пасивний спосіб привласнення тих чи інших суспільно значущих норм та й на саме функціонування.

Натомість у нині діючих моделях гуманістично орієнтованого виховання, які апелюють до розуму особистості, пріоритет надавався, як ми вище зазначили, процесам свідомості та самосвідомості як репрезентантам вищих психічних функцій. Прямим предметом дії цих функцій залишалася певна духовно-моральна цінність особистості. Однак при цьому вона

психологічно сприймала ту чи іншу цінність автономно, далеко не завжди розглядаючи її у більш широкому плані особистісної цілісності, що перебуває у стані духовно продуктивних змін.

Ми ж у центр виховних зусиль покладаємо ідею творення Я-духовного, яке мусить постійно збагачуватися за рахунок цих цінностей. Це кардинально міняє духовно-світоглядну позицію вихованця. Його конкретній роботі над привласненням духовних цінностей має передувати мотив творення нового власного Я-духовного, який має бути свідомо сформований, і через який повинні заломлюватися конкретні духовні утворення.

З огляду на це термін “творення себе” має увійти у свідомість вихованця і правильно використовуватися у спілкуванні з вихователем. У реальній виховній взаємодії педагог у цьому зв’язку має користуватися цільовим висловлюванням: “Діти, сьогодні кожен із вас працюватиме над творенням власного Я-духовного, і я у цьому вам допомагатиму”. Тут загальний мотив творення себе має передувати й просвітлювати конкретні спонуки, що передбачають оволодіння певної одиничної духовної цінності.

Перспективно важливо, що лише постійна центрованість підростаючої особистості на суб’єктивному Я дозволяє їй сконцентруватися на тому внутрішньому шляху, яким їй слід прямувати, щоб бути дійсно істинним Я-духовним. Саме за таких умов у підростаючої особистості породжуються самостійні спроби вийти до розвиненої духовності, зникає байдужість до вищого в собі, яка тривалий час була панівною і спричиняла відповідні способи не лише поведінки, а й життя у цілому. Стає можливим становлення у підростаючої особистості ціннісного новоутворення – піклування про власну духовність на відміну від піклування про свої утилітарні потреби, які вона прагнула задовольняти.

Ставка на домінування у виховному процесі творення Я-духовного має кардинально міняти загальний внутрішній стан вихованця. Йдеться перш за все про виражений спосіб духовного існування підростаючої особистості, коли її внутрішня свідомість, якщо й не є визначальною, та все ж не

фрагментарною у її житті. Внутрішня свідомість, якою рівною мірою повинні опікуватися і педагог і вихованець, спрямовується на розгортання в останнього спрямованої духовної роботи над собою, по-іншому, духовної самосвідомості, без якої він не підніметься до рівня людини духовної. Наголосимо, що нині діючі виховні концепції, вільно чи не вільно, обходять цю проблему, оскільки не мають у своєму розпорядженні достатньо дієвих психологічних засобів для її вирішення. У кращому випадку процес духовної самосвідомості вихованця обмежується лише його конкретними особистісними утвореннями, не піднімаючись до цілісного Я-духовного. Тож і виникає ситуація, сутність якої полягає у тому, що вихованець майже тотально залишається замкненим у власній повсякденності з її нижчими потребами, запитами, устремліннями. Між тим сам сенс високоцінного життя особистості вимагає від неї усвідомлення себе як носія духовності.

Якраз процес творення вихованцем свого Я-духовного робить бажаним для нього перебування у владі добра; він розумітиме, що його життя стоятиме на шляху не до випадкового, а неминучого успіху. Вихователю у цьому зв'язку слід докласти значних зусиль, щоб усвідомлення вихованцем такої за якістю життєвої спрямованості не було абстрактним. Тут вихідним пунктом є осягнення ним ідеї, згідно з якою не випадковість власного успіху залежить від стану духовності, що виступатиме ще й у функції пов'язування усіх ланок його життя у постійне ціле. Без такого зв'язку життя вихованця виявиться сумішшю випадків, сплутаних подій, розрізнених дій. За таких умов важко говорити про стабільність добродійності: поряд з суспільно значущими діями тут можуть мати місце й соціально несхвальне. Це є своєрідним калейдоскопом, який не сприяє зростанню Я-духовного особистості.

Постійне звернення виховного процесу до Я-духовного підростаючої особистості вирішує, нехай у першому наближенні, проблему, яка до нині теоретично не ставилася і практично керовано не реалізовувалася. Ми маємо на увазі явище різнобічності у духовній практиці особистості. Воно реально

проявляється у її вільних переходах від вчинків однієї модальності (таких, що мотивуються однією духовною цінністю, напр., правдивістю) до вчинків інших модальностей (спричинених відданістю, щирістю, відповідальністю тощо). Саме з явищем різнобічності, на нашу думку, пов'язується повноцінний розвиток особистості як суб'єкта практичного духовного життя.

Та, на жаль, ніхто з вчених не звернув увагу на народне спостереження, згідно з яким “даний вчинок породжує новий”, щоправда, тотожний за змістом (у нашому тлумаченні – йдеться про вчинки однієї модальності). То ж цю вчинкову залежність слід сповна використати у вільних переходах між вчинками різної модальності.

Реальний стан виховання теж свідчить, що вихованець вільно вправляється у вчинку, який він міцно привласнив, і не досить прагне до зазначених переходів. Якщо це й трапиться, то тут присутня велика доля випадковості й неусвідомленості.

Лише центрація вихованця на своєму Я-духовному дозволяє йому здійснювати міжмодальну вчинкові послідовність. Він має зрозуміти, що нарощення й збагачення власного Я передбачає постійну зміну духовного вектору у доступних для нього межах.

Утримання вихованцем у самосвідомості Я-духовного істотно впливає на ставлення до власних як суспільно схвальних, так і несхвальних дій. Відомо, що сприйняття підростаючою особистістю наслідків своїх дій може бути різним, по-перше, у залежності від їхньої моральної спрямованості, а, по-друге, від суспільного масштабу: стосуються вони часткових міжособистісних взаємин чи широкої суспільної палітри. Саме під кутом зору цього соціоареалу вихованець і формулює у нашому випадку ставлення до цих наслідків. Часто-густо у них відбиваються корисливі потяги вихованця: отримати схвалення чи захиститися від морально-психологічної небезпеки (напр., осудження). Такі післянаслідкові очікування, що здебільшого виникають спонтанно, не завжди уточнюються чи коригуються

вихователем. Сюди ж підключається і переживання боязні можливих негативних наслідків, що породжують ті чи інші його діяння.

Звичайно, що елементарний прогноз щодо можливих наслідків – це позитивний момент у внутрішній організації підростаючої особистості. Інша справа, наскільки даний проноз виходить із загально прийнятих норм чи егоїстичних інтересів і впливає на її прогресивні зміни. Все ж за всієї різноманітності феноменології наслідків діянь суб'єкта, вона обмежується нижчими шарами його Я. Цей розвивальний недолік може бути знятим, коли власні наслідки вихованець осмислює у контексті Я-духовного. Тож зв'язок “наслідок – Я-духовне” має стати обов'язковим і стабільним у його духовному становленні. Відсутність такого зв'язку – це втрата тієї внутрішньої сили, яка згуртовує всі духовні надбання у єдину гармонію.

З метою творення вихованцем власного Я-духовного він має ввести у цей процес правило духовного самовиміру як внутрішнього орієнтиру подальшої діяльності з духовної самозміни. Звичайно, що доцільний перебіг цього духовного процесу не можливий без усвідомлення ним свого Я-духовного. У цьому зв'язку закономірно виникає питання градації у даному усвідомленні, причому такої, яка зрозуміла для вихованця у практичному застосуванні.

З градацією пов'язана міра як духовний масштаб для відповідного вимірювання. Такою мірою повинен виступати ціннісний профіль підростаючої особистості у певному віковому періоді, який вона має свідомо засвоїти. Бажано, щоб цей профіль асоціювався зі значущою для вихованця духовно розвиненою особистістю. Це ще виразніше підкреслить відмінності між духовним масштабом і реальним у цьому плані станом вихованця. Крім того у ситуації образи вихованцем свого ровесника він поширить це недостойне діяння, наприклад, і на батька як на міру духовності, чи на Бога, для того, у якого мірою духовності є вища сила. Цим самим у нього виникне внутрішній бар'єр до здійснення таких діянь.

Підкреслимо, що мірою Я завжди є те, що це Я має перед собою, і якраз так і визначається “духовна міра”. Його ж судження про власне Я-духовне будуть об’єктивними, якщо не виходитимуть за рамки адекватного ціннісного профілю. Правило духовного самовиміру дозволяє своєчасно, з одного боку, фіксувати у свідомості вихованця якісні зрушення у його Я-духовному. З іншого боку, саме наявне Я-духовне у результаті цієї вимірювальної процедури концентрується вихованцем відповідно своєї міри й укріплюється, набуваючи постійності у контексті цієї духовної міри.

Все ж цей духовний шлях далеко не однозначний: тут можуть виникати й певні особистісні небезпеки. Вихованець може й самоспокуситися від своїх духовних успіхів, і тоді на передній план його самосвідомості виступить самолюбство і гординя, які значно гальмуватимуть рух до добра. У такій ситуації вихованець має на рівні контрастності зрозуміти якісні відмінності між напрямом добра і силами, що стають йому на заваді. Вибір тут повинен бути пов’язаний з глибоким зануренням його у сферу добра.

З духовним самовиміром, який спрямований на фіксацію особистісних успіхів вихованця, асоціюється досить важливий у розвивальному плані аспект. Як правило, будь-який успіх центрує увагу індивіда на цьому результаті, тобто у площині “тут і тепер”. Він не ставить запитання і не дає собі розлогу відповідь завдяки чому це сталося. Сказане ще більшою мірою стосується духовних успіхів. У кращому випадку розуміння вихованця щодо власного успіху обмежується лише умовами, в яких розгортався процес вирішення певної етичної задачі. Подібне самопояснення призводить до ізольованих фрагментів, шматковості духовного життя вихованця і не забезпечує його цілісності навіть у пам’яті.

З огляду на це пропонована концептуальна модель має забезпечити формування у вихованця, по-перше, вищого інтересу до історії власного духовного життя. Поряд зі стабільністю даний інтерес повинен характеризуватися істотністю, домінувати серед інших його спрямованостей. Тут виключається найменша байдужість.

По-друге, вихованцеві слід опанувати специфічними для духовної сфери генетичним аналізом, узагальненням, умовиводами, які в результаті самостійного здійснення набувають певного рівня значущості. У вихованця з'являється стійкий потяг до такої історико-духовної діяльності, яка покриває собою процес оволодіння ним наступними духовними цінностями. З'являється, таким чином, досить потужний додатковий мотив для подальшого духовного шляху. Тепер вихованець міркує так: “Я не бажаю, щоб історія мого духовного життя зазнавала певних збочень, а розвивалась у єдиному добродійному напрямі”. Прикметно, що вихованець у цьому плані може перекинути місток до розуміння своїх ровесників, що стимулюватиме розвиток позитивної групової взаємодії як дієвого виховного фактору. У випадку, коли ті чи інші члени групи намагатимуться певними способами спокусити духовно розвиненого вихованця, він не підпаде під їхній вплив, а демонструватиме свій духовний імунітет, сформований тривалою працею над собою.

Підростаюча особистість, яка в процесі виховної взаємодії з педагогом, набуває готовності до творення власного Я-духовного не зупиняється на цьому: у неї виникає прагнення – по мірі набуття Я-духовним стійкості – до подальшого його вдосконалення. Однак тепер цей процес може здійснюватися самостійно, тобто підростаюча особистість демонструє сповна духовний саморозвиток.

Зауважимо, що проблема переходу від духовного розвитку особистості як результату її спрямованого виховання до її духовного саморозвитку теоретично надійно ще не вирішена. Тракткування ідеалів, потреб суб'єкта як рушійних сил цього процесу, на нашу думку, виявиться практично непродуктивним. Тут не було відповіді на ключові питання – які психологічні механізми породження (а не просто констатація) цих рушійних сил.

У свій час нами у якості дієвої рушійної сили було обґрунтовано почуття гідності і запропоновано засоби його виховання. У даній

концептуальній моделі прикладом такої сили може виступати Я-духовне особистості. Воно набуватиме духовно саморозвивальної функції лише у контексті духовно-практичної діяльності вихованця. Це й відрізняє її від вищезгаданих спонук. Під духовно-практичною діяльністю розуміється духовна поведінка, ціннісно орієнтована предметно-перетворювальна діяльність та спілкування. Загальною особливістю цих видів діяльності є те, що кожна з них у своєму реальному перебізі є неповторною, постійно відносно оригінальною для особистості, оскільки їхні умови реалізації завжди дещо нові.

Звично вихованець при зустрічі з утрудненнями у тій чи іншій практичній ситуації незалежно від виховної системи, у якій він перебуває, увагу зосереджує на структуру, умови та зміст даної ситуації. Вона, так би мовити, прив'язує його до себе, ставлячи у залежну (а значить пасивну) позицію. У такому випадку внутрішній процес вихованця у зв'язку з ситуативними утрудненнями обмежується лише констатацією своїх можливостей (за умови, що такі утруднення непоодинокі) у формі самооцінки або емоційних переживань – почуття малоцінності.

По-іншому на певні практичні утруднення реагує вихованець, який перебуває у емоційно-силовому полі Я-духовному: його внутрішній процес набуває потягу до самоперетворювального призначення. Тепер вихованець свідомо ставить собі за мету самовдосконалення наявного Я-духовного у певних його складових. Такий процес духовного саморозвитку дозволяє підростаючій особистості бути соціально затребуваною за мірою найвищих життєвих цінностей.

Концептуальна модель Я-центрованого виховання своєю спрямованістю на розвиток духовності підростаючої особистості відкриває реальні можливості формування у неї дійсного погляду на життя. Сутність цього погляду поглядає у готовності пояснити, як моя духовне існування вступає у відношення з моїм зовнішнім, як воно виражається у цьому зовнішньому і впливає на нього.

Зазначимо, що за відсутності у суб'єкта сталої духовності його погляд на життя може бути досить примітивним, і залежатиме від його конкретних схильностей. Так, суб'єкт, у якого спостерігаються певні технічні здібності, радять бути механіком, столяром тощо. Інша справа – чи він усвідомить і сприйме таку життєву настанову. Якщо вона й буде сприйнята, то все ж вища ціннісна складова життя (як його сенс) виявиться мінімальною. Адже таке життя не обрамлене певними духовними надбаннями: піклуванням про людину, милосердям, відданістю, правдивістю і таке інше. При цьому не виключена ситуація, коли вони певною мірою й можуть бути присутніми у внутрішній структурі суб'єкта, та все ж перебувають на її периферії і реально смисло-ціннісно не відбиваються у формі реально діючих мотивів у зовнішніх видах його діяльності, поведінці та спілкуванні.

Глибинна причина такого явища полягає у тому, що у суб'єкта не сформоване духовне прагнення до більш-менш постійного осягнення самого себе у контексті своїх духовно розвивальних потенцій і тим самим до їх збагачення. У результаті цього свій погляд на життя такий суб'єкт формує лише у егоцентричній площині зі всіма її нижчими спонуками й відповідним світосприйняттям у цілому. Його ж уявлення про щастя теж обмежується цими особистісними утвореннями.

У контексті Я-центрованого виховання відкривається ще один важливий погляд на життя особистості. Відомо, що вона може вибирати стратегію власного життя, коли воно обмежується лише досить невиразними етичними уявленнями, дрібними моральними діяннями, які така особистість підносить до рангу власних обов'язків. Вона, як говорять, живе тихіше води і нижче трави, і ця тенденція характерна для великої кількості людей. Їм не властиві великі рішення, неординарні життєві позиції як ситуативні, так і перспективні. Вони прагнуть обійти драматичні моменти, які може підготувати їм життя. Причина цього полягає, на наш погляд, у тому, що у процесі виховання у таких людей не сформована стійка внутрішня опора у власній вищій моральності. Така ситуація стала можливою за умови, що

процес виховання, у якому відбувалося їхнє становлення, не мав відповідних механізмів та засобів, які б призводили до виникнення згаданої опори. Однак без будь-якої внутрішньої опори особистість жити не може, тому вона покладається на зовнішні умови, точніше шукає таку опору у групі собі подібних, які створюють моральний стрижень сумнівної якості – далекий від вищих духовно-моральних устремлінь і керуються цим у груповому житті.

З огляду на сказане та чи інша виховна модель, яка прагне забезпечити справжній духовний розвиток підростаючої особистості, має дати їй внутрішні інструменти для життя у високосмисловому вимірі, тобто у межах непересічних прагнень і справ.

Лише Я-центроване виховання забезпечує дієву внутрішню опору у індивідуальній духовності особистості. Тут створюються реальні умови для пристрасної зосередженості всіх духовних надбань у одному-єдиному моменті для прийняття високозначущого рішення і діяння за його мотивом. Зазначимо, що у досягненні такого внутрішнього стану підростаючій особистості сприяють не самі по собі духовні надбання (хоча без них ніякої зосередженості не може бути), а безпосередньо її Я-духовне як інтегроване ядро власної самосвідомості. Наголосимо, що готовність вихованця до пристрасної зосередженості є вирішальним фактором у його духовному саморозвитку, і причиною цього внутрішнього явища виступає Я-духовне як спонукальна сила до реальних суб'єкт-суб'єктних перетворень у формі вчинків, поведінки і спілкування.

Можна констатувати, що спонукальна сила Я-духовного – це і є вираженням його пристрасності, яка підтримує постійний конструктивний рух особистості у площині духовності. Якщо ж у особистості не вистачає пристрасності як сильного переживання, щоб здійснити ту чи іншу духовну дію, якщо вона живе абияк, за принципом, що все владається саме по собі, значить особистість раз і назавжди відмовилася від того, щоб жити у світлі великих ідей.

Духовна цінність у процесуально-створювальному вираженні

Виходитимемо з того, що кожна духовна цінність якою має оволодіти вихованець, повинна подаватися йому як процес її створення. За такої ситуації доцільно вести мову про духовну властивість, що рівнозначна духовному почуттю. В останній дефініції виразно представлено емоційно-смісловий компонент духовної властивості; хоча він не може існувати без знаннєвого компоненту. Тож тут завжди йдеться про пізнавально-емоційну цілісність. Наголосимо, що знаннєвий компонент того чи іншого духовного почуття утримує певну етичну норму: вірність, щедрість, ширість і таке інше. Методика свідомого засвоєння вихованцем етичних норм описана у наших попередніх роботах, тому немає сенсу повторно розкривати цей процес. Зупинимось на більш психологічно важкому емоційно-смісловому компоненті в його процесуальному вираженні, оскільки саме з ним пов'язується суб'єктивна значущість для виховання конкретного етичного змісту як норми.

Попередньо розкриємо природу емоції бажання, яка конституює духовний розвиток особистості. Бажання як емоційна складова душевної організації людини відносять до психічних станів. Генеза цього утворення пов'язується з чистою емоційною енергетикою, яка ще не покладається на певні предмети, зміст у цілому і не поєднується з ним. У такій психологічній ситуації й можна говорити про стан бажаності, за допомогою якого й відбувається винесеність індивіда до оточуючого довкілля, де він має різнобічно розвиватися у процесі постійного опредмечення цього стану.

Бажання як процес – це завжди очікування приємних переживань у результаті досягнення певної мети (майбутнього). Уточнимо, що бажання відбувається тоді, коли ми уявляємо предмет, від якого можемо очікувати задоволення, але між тим усвідомлюємо, що для нашого задоволення недостає дійсної присутності цього предмета. Переживання приємного, що тотожне задоволенню, зазвичай, трактуються у термінах поведінки. Тоді констатують, що приємне, задоволення – це те, що особа хоче повторити,

знову пережити, а неприємне, незадоволення – не хоче. Особливості бажання як емоційного переживання, які ми представили, науково сформульовані на основі природи біологічних (зокрема, харчових) потреб людини.

Що стосується етичних бажань (напр., “я бажаю милосердя”), метою яких має бути оволодіння підростаючою особистістю певною суспільно значущою цінністю, то їхня специфіка полягає у тому, що вони не існують у готовому виді, а виникають у результаті цілеспрямованої діяльності дорослого з їхнього виклику і закріплення у духовно-почуттєвій структурі підростаючої особистості. Надзвичайно важливо, що як на етапі первинного виникнення етичних бажань, так і на етапі їх перетворення у духовні цінності вони виступають реальними головними спонуками (мотивами) духовних діянь, тобто вчинків особистості, і в такій іпостасі є дійсними показниками її розвитку. На відміну від етичних переживань емоції задоволення є лише почуттєвим результатом досягнення особистістю мети певного вчинку, його успішного здійснення.

На даний час етап набуття підростаючою особистістю смислу певної етичної норми виявився недостатньо теоретично осмисленим. Породження її індивідуальної значущості, як правило, пов'язувалося лише з глибиною розуміння даної етичної норми як цінності у контексті емоційно позитивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто у осмисленні переживання обопільних почуттєвих і духовних наслідків для суб'єкта й об'єкта цієї взаємодії як того чи іншого вчинку. Якраз від глибини цього мислительного процесу передбачався виклик у вихованця відповідного емоційного переживання, тобто бажання морального діяння згідно змісту етичної норми. Таким чином, у центрі уваги вихователя і вихованця за такого теоретичного уявлення залишалась етична норма як духовно-моральна цінність. При цьому об'єктивно у свідомості вихованця виникає розрив між цінністю, над якою він працює, і його реальною духовно-моральною картиною як уособленням особистісного Я.

Хоча вихователь і намагався констатувати, що дана цінність тепер стала твоєю, однак за такої мовленнєвої конструкції все ж виникає момент її певної міри відчуженості від Я вихованця. Відтак знижувалася і дієвість його цінності у відповідних вчинкових ситуаціях. Річ у тім, що лише той набуток, що став моїм Я, набуває дієвої стабільності й не зникає з поля актуальної самосвідомості особистості.

Більш розвивально продуктивною, на наш погляд, виявляється ідея подолання згаданого розриву між певною цінністю та Я-духовним вихованця. У методичному плані вона має реалізуватися наступним чином. Вихователь мусить домогтися, щоб вихованець, по-перше, точно розумів, що являє собою його стан бажання певної цінності: це те, що створює позитивну емоційну напругу очікування й задоволення від завершення цього стану. Далі вихованець обов'язково має пояснити, чому він бажає певної цінності і закінчити цей процес висновком: "Я перебуваю у стані бажання". Це, таким чином, укріплює його Я, яке наповнене цим переживанням.

Наголосимо, що у стані бажання може критися й певна особистісно деструктивна небезпека. Її сутність полягає у тому, що вихованець розглядатиме даний стан не як власний самоініційований процес, а як такий, що спричинений лише вихователем. Ставши на таку точку зору, вихованець має зосередити свідомість на своїх взаєминах з педагогом і на тих ситуаціях, які пов'язані з ними. У результаті цього є підстави для припинення стану бажання певної цінності й переходу до стану розуміння свого Я. Тож важливо не допустити зміщення вихованця з активної позиції у пасивну, за якої втрачається його суб'єктність. Вихованець повинен зрозуміти, що лише завдяки його внутрішнім набуткам стало можливим розгортання процесу бажання; вихователь тут виступає лише у ролі його стимулу. Активна позиція вихованця у стані бажання відіграє ще одну важливу роль: він розглядає бажання не як пасивне спонування, що походить ззовні, а як таке, що викидається прямо із самого Я. Таке за походженням бажання стає відповідною емоційною дією, яка набуває потенційної можливості

вчинкового втілення. Відтепер бажання одухотворюється конкретною цінністю, тобто насичується нею. Це вже є реальним кроком до творення вихованцем власного Я-духовного. Виникає така специфічна єдність, за якої бажання як емоція стає цінністю, а сама цінність – бажанням.

По-друге, вихованець мусить ясно уявляти самого себе, розуміти, що Я перебуваю у стані переживання цінності. Ми тим самим утверджуємо необхідність єдності у глибокому розумінні вихованцем його стану і його Я як внутрішнього підґрунтя для духовно-морального самовдосконалення. Така єдність призводитиме до необхідних особистісних змін за умови, коли вихованця ставлять у діалектичну позицію, тобто спонукають його розглядати свій внутрішній стан у контексті власного Я, а це останнє під кутом зору наявного стану. Ця рефлексивна самодіяльність у кінцевому підсумку підсилить первинне бажання запропонованої цінності.

Свідоме виховання будь-якого духовного почуття як цінності неодмінно передбачає перенесення його у саме ту її частину самосвідомості, яка утримує емоційні утворення особистості. Тут воно пізнається і подалі функціонуватиме як знання конкретного почуття у словесному його оформленні. Цей акт надзвичайно важливий, оскільки слово потрібне психічній діяльності для того, щоб вона могла стати свідомою. Тут слід зважати на те, що слово є настільки засіб розуміння іншого, наскільки воно є засіб розуміння самого себе. Розуміти ж себе можливо різною мірою; чого я в собі не помічаю, те для мене не існує і звичайно не буде мною виражене в слові.

Словесно виражене почуття, яке стало об'єктом самосвідомості, тепер розширює її зміст, і якраз це внутрішнє явище повинно бути вчасно осмислитись вихованцем. Якщо це відбувається, то дане почуття сприймається ним як щось власне (МОЄ) і в такому значенні входить у Я-духовне підростаючої особистості, хоча ще й у недостатньо стійкому стані. Наголосимо, що почуття, яке увійшло у систему МОЄ, набуває більшої стійкості за умови, що ця система у цілому і дане почуття вихованець

просякне переживанням радості, тобто порадіє за своє Я-духовне. Воно у кінцевому підсумку має скласти всю його радість. Тепер почуття, що піднімається до рівня цінності, набуває права духовного існування зі всіма його особистісно позитивними наслідками.

Наша теоретична схема може бути такою: 1) кожне духовне почуття повинне розгортатися у самосвідомість; 2) зміст самосвідомості (зміст духовного почуття) мусить відчуватися суб'єктом як щось власне (МОЄ) – це надзвичайно важливий момент. Така єдність є показником опанування ним духовною цінністю.

Як бачимо, у більш вищому методологічному плані наш теоретичний конструкт знімає традиційне положення про визрівання психічних утворень індивіда, зокрема про вікове визрівання глибинного усвідомлення ним свого Я. Дане положення мало сенс за некерованого процесу духовного розвитку. За умов же, які утримує запропонована концептуальна модель, вихованець вже з дошкільного віку, опановуючи певною мірою вищі духовні цінності та одночасно створюючи власне Я, й усвідомлює його.

1.3. Концепція Я-центрованого духовно розвивального виховання: парадигмальні ознаки

Концепція Я-центрованого духовно розвивального виховання сповна реалізує ціннісно-породжувальну функцію виховного процесу. У результаті цього знімається відчуження вихованця від смислоорієнтованих дій педагога: вони виступають обопільно зацікавленими партнерами. При цьому педагог діяльнісно націлює підростаючу особистість (у формі відповідної мотивації) на осмислене життя у високій духовній культурі, доцільно використовуючи особистісні сили, творчий потенціал та індивідуальні особливості кожного вихованця, а головне – спираючись на закони розвитку людини в онтогенезі. Загалом кардинальною відмінністю концепції Я-центрованого духовно розвивального виховання від усіх інших концептуальних побудов у цій сфері

є те, що вона надає пріоритет внутрішнім детермінантам духовно-морального розвитку підростаючої особистості, а не обмежується зовнішньо підкріплювальними впливами.

Концепція покликана культивувати у підростаючої особистості оптимістичну позицію щодо негативних переживань, які можуть супроводжувати її рух до опанування духовністю. Дитина повинна не помічати чи навіть ставитися з викликом до тимчасових душевних негараздів не тому, що її справжні інтереси і прагнення містяться в іншій життєвій площині, а через внутрішню орієнтацію на досягнення кінцевої мети – бути духовно досконалою.

Ця мета, з одного боку, може стишувати дію негативних переживань, а з іншого – об'єднувати позитивні емоції як цілісну внутрішню умову успішної виховної діяльності вихованця. Така емоційна діалектика й можлива тому, що він стає суб'єктом свого душевного світу, набуваючи готовності до свідомої саморегуляції, а не сліпо схиляється до самоприниження перед можливими прикрощами, який би змістовий масштаб реальності вони не відображали.

Нині ми можемо впевнено констатувати, що стараннями вчених і педагогів-практиків розчищений простір традиційних поглядів на реальне виховання. Він стосується самої його сутності, змісту виховних технологій та перетворювальних показників, типів та узгодженості соціокультурних виховних ситуацій. Ці інновації якісно змінюють нинішню виховну практику. Разом із тим, цю інноваційну картину, на нашу думку, слід доповнити положеннями методологічного рівня, які б орієнтували у відповідній логіці кожний з теоретичних аспектів педагогіки виховання. Зокрема, важливим є таке: 1) не доцільним видається намагання створювати ідеальне уявлення про особистість лише на основі її сучасного масового розуміння, коли суспільні цінності відображають насамперед запити реального (і в першу чергу технологічного) буття. Відтак, у структурі особистості провідними повинні бути представлені вічні (а це значить

високої духовності) людські набутки. Вони мають скласти прямий предмет постійного суспільного піклування; 2) слід культивувати справжню індивідуальність особистості, не допускаючи її поглиненості групою та втрати свого неповторного Я, або діями інших, або самотійно. Бути собою наперекір усьому – ця нелегка особистісна ноша має бути глибоко сприйнята вихованцем і визначати все його життя.

Є велика правда у тому – і це слід враховувати у виховній практиці, що нам ще далеко науково не зрозумілі, отже й не досягнуті вищі істини стосовно становлення духовності особистості. Тому так часто у цій сфері прикриваються туманом підсвідомості чи генетичної заданості. Слід зважати й на те, що наукові знання, які ми нині маємо щодо сходження особистості до духовних цінностей, залишаються без будь-якого вагомого впливу на життя людей, у яке не переходить майже нічого з того, що вони усвідомили, а швидше прямо протилежне цьому. Як часто можна спостерігати, що людина зворушує саму себе й інших прихильністю до добра, викликом силам зла, але згодом їй доводиться діяти, і ми бачимо, що вона чинить зло, прощтовхує у життя неправду, живе дрібнотами світу, очікуючи від них марнославного пошанування.

Зазначимо, що наша концепція є складним за змістом конструктом, тому не може відразу захопити професійну свідомість педагога. Діє закон, згідно з яким будь-яке загальноприйняте тлумачення піднімається до такого захоплення, лише перебуваючи на перших рівнях пізнання сутності. Річ у тім, що вдавана легкість відіграє доволі негативну роль як у самому пізнанні, так і в практичному застосуванні певного фрагменту теоретичного відображення проблематики, пов'язаної з розвитком духовності особистості. Виховні помилки, які, на жаль, не поодинокі, є результатом саме того, що педагог недостатньо знає, чим керуватися, коли йдеться про духовність підростаючої особистості. Запропонована концепція й дає йому чітке та розгорнуте уявлення про цю особистісну сферу, перетворює його на повноцінного суб'єкта виховної діяльності, гарантуючи успіх і запобігаючи

професійному вигоранню. Однак, означена концепція дає йому лише шанс для такого професійного стану, а не універсальний засіб від будь-яких негараздів.

Концепція Я-центрованості в духовно розвивальному вихованні розглядає підростаючу особистість у тісному зв'язку з реальним життям. Загальна буттєва ситуація, в якій вона функціонує, визначає і зміст її свідомості. Остання утримує різноманітні події та явища, до яких причетна підростаюча особистість, або ж більше того – є їх творцем. Така її тотальна прив'язаність до зовнішнього світу створює певні ускладнення у процесі оволодіння духовними цінностями, який неможливий без існування вищого Я.

У психологічній площині підростаюча особистість з таким типом свідомості вичленяє і розуміє своє Я не інакше, як відповідно до свого життя, яке вона проживає у певному віковому періоді.

Однак, щоб підростаюча особистість визначила своє Я під кутом зору духовності, вона мусить, так би мовити, відірватися від зовнішніх обставин, встановити відмінність між власним суб'єктивним Я і його зовнішніми проявами. Лише за цієї умови Я-духовне буде самопрезентуватися у чистому вигляді відповідними духовними цінностями як абстрактними утвореннями. Звичайно, функціонування духовних цінностей лише у внутрішньому плані це не кінцевий пункт духовного самотворення. Вичленена із зовнішнього життя і перетворена на самосвідомість особистості, духовна цінність має тепер повернутися до неї у новій ролі – як спонука її духовної практики.

Протиставлення Я-егоцентричного (нижчого) і Я-духовного (вищого) та закономірності руху особистості від першого до другого виступає сутністю нашої концепції, гуманізуючи її і надаючи розвивального характеру. Вона приписує категоричні імперативи розуму, емоції і волі – трьом іпостасям, без використання яких виховні цілі концепції будуть недосяжними. Ми на цьому особливо наголошуємо, оскільки у наш час гіперболізовані категорії підсвідомого, лібідо, інтуїції, архетипу стосовно

проблем виховання і розвитку особистості заповнили інформаційний простір.

Усвідомлення особистістю самої себе, яке виступає головною внутрішньою умовою її духовного виховання, мусить мати свою специфіку. Річ у тім, що звично вихованець набуває досвіду розуміти свої духовні набутки лише в етико-змістових відмінностях: Я-щирий, Я-справедливий тощо. Якраз із такими духовними цінностями він лише і пов'язує своє Я-духовне. У нього не виникає навіть думки про те, яке джерело цих цінностей. Отже, втрачається зв'язок вихованця з певними зовнішніми інстанціями, які причетні до його духовного вдосконалення. Він бачить у своїх духовних властивостях лише утворення, походження яких йому невідоме.

Унаслідок цього ставлення вихованця до самого себе виявляється різко обмеженим, свідомо невиразним. Загалом відсутність у внутрішньому світі згаданих зовнішніх інстанцій духовно девальвує підростаючу особистість, призводить до частих душевних дисгармоній, а то й потрясінь. Щоб запобігти цьому, виховний процес має передбачати поєднання тієї чи іншої духовної цінності з родом чи нацією як її творцем, тобто джерелом, з якого ця цінність вичерпується. У цьому джерелі Я-духовне й набуває повноцінного усвідомлення себе самого. Звідси у підростаючій особистості формується, зокрема, й почуття обов'язку перед іншими людьми, перед родом загалом.

Важливим є й інший бік духовного досвіду вихованця. Йдеться про те, наскільки розуміння ним певного мотиву вчинку збігається з культурно-нормативним визначенням. Так, вихованець може розуміти і переживати почуття щедрості як спонуки до відповідного морального діяння. Однак, судячи з його опису цього переживання, ми можемо констатувати, що воно у нього досить поверхове, порівняно з дійсною глибиною, яка необхідна для вчинкового втілення. Ця поверховість зумовлена тим, що вихованець у змозі дати більш-менш точну відповідь, що таке емоційне переживання щедрості, але для нього закритий інший бік – чіткість уявлення про самого себе у цій

емоційній ситуації. Насправді потрібна достатня глибина в усвідомленні вихованцем свого емоційного стану і власного Я. Саме Я вихованця робить його сповна і свідомо причетним до переживання почуття щедрості, як і до будь-якого іншого почуття. Духовний досвід такого гатунку має бути забезпечений і використаний у вихованні підростаючої особистості.

По-іншому усвідомлює своє Я-духовне людина віруюча. Вона вбачає джерело свого Я-духовного у Богові і саме в ньому усвідомлює себе як дух (як носія духовності). Віруюча людина і своє існування пов'язує з зануренням у Бога, з дотриманням його заповідей, не допускаючи гріховних потягів. Тому усі вільні дії віруючої людини є відносно незалежними, такими, що неодмінно узгоджуються з волею Всевишнього.

Процес самопізнання пов'язувався релігійними просвітителями з пошуками істини (вищого Божественного блага) у глибинах людської душі. Це особливо яскраво простежується у працях Августина, для якого таке розуміння стало домінуючою пізнавальною настановою. Вважаючи самопізнання за найбільш досконалий від пізнання, Августин переконував себе й інших у необхідності перенесення центру уваги з зовнішнього світу на внутрішній, і з метою підвищення ефективності самоаналізу рекомендував віддалятися від почуттів та зосереджувати дух (розум) на самому собі.

Згідно з Августином, глибока інтроспекція сприяє мобілізації духовних сил і набуттю моральної чистоти людини, повернення якої до самої себе має дисциплінувати душу відповідно до її вищого призначення, тобто відлучити її від прихильності до зовнішніх, тілесних благ і наближувати до істинного блага. Отже, процес самопізнання не вважався етично нейтральним, а таким, що морально очищує за допомогою християнської віри. Августин бачив у поверненні людини до самої себе насамперед підготовчий етап богопізнання.

Згодом світські вчені почали трактувати процес самопізнання теж у зв'язку з його особистісними (духовно-моральними) можливостями. Однак вони не враховували тієї обставини, коли самопізнання не пов'язується з

вищим благом, яке ґрунтується на християнській вірі, тож воно ще далеко недостатнє для духовно-морального вдосконалення особистості.

Розглядаючи самосвідомість як вищий психологічний механізм розгортання розвивального виховання, ми не зводимо її до самоспоглядання. Останнє корелює з незмінюваними утвореннями. На відміну від них, внутрішній світ особистості (і це вона повинна розуміти як сутність самої себе) характеризується становленням; людина сама перебуває у процесі становлення, тому виступає неадекватним підґрунтям для споглядання. Науково правильним буде тлумачити самосвідомість як дію у її сутнісному осягненні. Такій дії слід навчити вихованця практично: він повинен вміти встановлювати часові й причинно-наслідкові зв'язки між окремими духовними утвореннями, визначати міру їх вихованості та внутрішні можливості у духовному вдосконаленні. Тож коли говорять, що Я у контексті добра – це уявлення індивіда про самого себе, то це лише крок, хоча й правильний, до зазначеного розуміння. Далі він має усвідомити, що його Я утримує незмінні в історичному ракурсі вічні властивості, і в такому значенні вони є духовними (високосмисловими) цінностями.

З огляду на це індивід є справді собою, коли дієво володіє Я-духовним; і може втратити його, якщо діятиме наперекір йому. При цьому він здатен, забуваючи про духовні цінності, вести життя людське на вигляд, з похвалами інших і прагненням до різноманітних утилітарних цілей. Та може настати час душевної кризи, коли індивід зрозуміє їх марнотність; вони втрачуть для нього особистісну значущість. Тоді й відбудеться переоцінка цінностей і відкриється можливість руху до духовної зрілості, де справжню життєву стратегію укріплюватиме належна ідейна непохитність.

В особистісно-розвивальному виховному процесі має сповна заявляти про себе особлива категорія – “історична сітка відносин”. Вона містить у собі найбільш змістово виразні й соціально значущі події, ситуації, що стосуються як індивідуального роду суб'єкта, так і його роду етнічного. Тому завдання вихователя стосовно цього феномену полягає у тому, щоб

адекватно узагальнити їх у формі психолого-етичних залежностей, зв'язків і донести їх до свідомості вихованця та сприяти їх емоційному переживанню.

Якраз таким чином процес сходження вихованця до духовності відбуватиметься не поза контекстом духовно-моральної історії, укоріненої у глибинах його індивідуального й етнічного роду, а безпосередньо на цьому потужному перетворювальному підґрунті. Якщо цей аспект ігнорувати, то вихованець потрапить у позицію “починати спочатку”, досить небезпечну як егоцентричну.

Зазначимо, що ціннісно привласнена вихованцем історична сітка відносин не є константною величиною у його внутрішньому світі, вона дещо видозмінюється чи збагачується ним відповідно до його теперішніх соціальних реалій.

Окрім духовно-моральної функції, історична сітка відносин ще й стабілізує емоційний стан вихованця, оскільки пережиті ним тривога, сум, радість чи гордість в історичному плані приводять до більш душевно ощадливого перебігу цих емоцій у його теперішньому житті.

Нині все виразнішою стає етична небезпека корпоративної свідомості, коли певна соціальна група прагне замкнути суб'єкта у колі своїх особливих цілей і підкорити його смисло-ціннісну систему. Тож все настійніше відчувається необхідність оберігати цю систему від гніту колективних домагань за допомогою сильних і глибоко обґрунтованих ідеалів. Бездумне поклоніння більшості – надзвичайно негативний фактор для становлення розвиненої особистості. Це явище несумісне також із повноцінним демократичним ладом суспільства.

Технологічно невідхильні настанови в організації Я-центрованого духовно розвивального виховання.

Настанова 1. Слід початково виховувати у підростаючої особистості всеохоплюючий мотив “Бути майстром свідомої дії” (як такої у значенні творення), яка здатна вільно й гідно діяти у тому числі і поза рамками певних вимог. Якраз на такому мотиваційно-діяльнісному підґрунті може виникнути

справжня духовно-моральна досконалість. Тут свобода й відповідальність крокують разом.

За відсутності сформованості означеного мотиву підрастаюча особистість функціонуватиме переважно у ролі спостерігача за людським життям зі всіма соціальними обмеженнями, які з цієї ролі випливають. Основним при цьому буде втрата суспільно значущих зв'язків з оточуючою дійсністю, що рівнозначне втраті своєї особистості.

Зазначимо, що у кращому випадку, коли особа-спостерігач самостійно опановуватиме обмеженим колом соціальних зв'язків, вона підніметься до ролі соціального функціонера з нижчими життєвими цінностями. Шлях же до вищої духовності для неї виявиться нездоланим.

Настанова 2. Духовно-моральне дорослішання підрастаючої особистості буде значно пришвидшуватися, якщо її позитивні вчинки мотивуватимуться не лише конкретними етичними цінностями (наприклад, безкорисливою допомогою, чуйністю, піклуванням), а й поряд з ними має сповна активізуватися найузагальненіший гуманістичний імператив “Я сприяю духовному піднесенню іншого”. У випадку морально несхвального вчинку індивід повинен свідомо відтворити конструкт “Я спричиняю духовне падіння іншого”. Якраз у межових категоріях “Я сприяю духовному піднесенню іншого” і “Я спричиняю духовне падіння іншого” й має реалізуватися виховна стратегія педагога.

При цьому він повинен зважати на те, що ці категорії полярні, і якщо у свідомості особистості відтворюється одна, то тим самим актуалізується й інша. У такому ідейному протиставленні кожна з них набирає глибшого осмислення та відповідного емоційного забарвлення: позитивного у першому випадку і негативного – в іншому.

Настанова 3. Показником дієвості свідомого і вільного оволодіння особистістю певною духовною цінністю має виступити організація виховного процесу на основі використання фундаментальної емоційної протилежності. Остання стосується переживання страху та переживання

поривання (прагнення). Означені емоційні переживання полярні за своєю модальністю, оскільки з першою з них особистість прагне реально не зустрічатися як з неприємною, а друга викликає тяжіння й повторення. У індивідуальному житті особистості переживання страху і поривання виникають ще у ранньому дошкільному віці. Ними підростаюча особистість реагує на різноманітні зовнішні чинники. У таких ситуаціях вона і набуває емоційного досвіду.

У плані ж свідомого сходження підростаючої особистості до духовних цінностей вона повинна переживання страху і поривання зосередити на самій собі. Відтак йтиметься про страх перед самою собою та про прагнення до себе. Підростаюча особистість мусить боятися Его-утверджувальної частини власного Я: тих моральних вад, які вона має, і які заважають їй прямувати до духовності. У цьому плані завдання педагога полягає у тому, щоб вихованець усвідомив свої вади у всій конкретиці й узагальнив них у понятті “зло”. Тепер якраз з ним він і повинен пов’язати переживання страху. Враховуватимемо, що генетично страхові перед своїм злом, передують лише переживання тривоги. Якраз її мусить спочатку своїми діями викликати педагог у вихованця.

З благо-утверджувальною частиною власного Я виховаець повинен пов’язати вже набуті, а також і перспективні духовні цінності у формулі: “Я прагну до добра”. У емоційних полярностях страх перед злом і прагнення до добра він мусить зробити усвідомлений суспільно значущий вибір та зайняти відповідну духовно-практичну позицію.

У цьому життєво важливому для вихованця діянні йому допоможе закономірність згідно з якою перебіг прагнення до добра спричинятиме первинне переживання тривоги, а згодом і страху перед власним злом. Означену закономірність педагог неодмінно має використати у своїй виховній діяльності.

Настанова 4. Встановлювати комунікацію з добром має стати засадничою умовою процесу духовно-розвивального виховання. Це означає,

що придбані цінності добра мають бути на індивідуальному рівні відкриті для особистості, не перебувати лише у внутрішньому плані її свідомості й самосвідомості. В останньому випадку – це закритість особи у самій собі, більш чи менш розгорнута у часі німота. Комунікація ж у формі усного мовлення – це те, що звільнює від закритості і тим самим підсилює власні духовно-моральні надбання. Тож комунікація з добром має стати важливою звичкою підростаючої особистості, незалежно від того чи вона виступає ініціатором такого діяння, чи воно розгортається за зовнішньою спонудою (педагоги, батьки, ровесники).

Особливо значущою означена звичка має для тих осіб, які ще не укріпилися в моральності й проявляють суспільно несхвальні вчинки. Їхня особливість полягає у тому, що вони не бажають прилюдно робити признання у скоєному. Однак, якщо такий особистісний акт відбувається, то це вже явище комунікації з добром, оскільки лише у його контексті можливе певне аморальне судження. Пам'ятатимемо, що особистість, яка сповіщає про свою моральну ваду, вже перебуває на шляху її виправлення.

Настанова 5. Кожна конкретна виховна дія педагога має передбачати окрім тут і тепер значущої мети і мету кінцеву, тобто у системі яких цінностей він уявляє свого вихованця. Однак, така тактика матиме реальний сенс, якщо, по-перше, і вихованець відповідно самоусвідомлюватиме себе, своє особистісне Я. По-друге, важливо, щоб і уявлення педагога про вихованця і його самого здійснювалося у вчинковому контексті як суб'єкта духовної практики. Такий духовний орієнтир виявиться для підростаючої особистості постійно актуальним і дієвим за умови, коли вона узагальнюватиме безперервно привласнювальні часткові духовні цінності (при цьому вербалізуючи їх як милосердя, справедливість тощо). Таким узагальненим утворенням повинна бути категорія “духовна відповідальність”, а її носій – “духовно відповідальна особистість”. Тоді духовна відповідальність у процесі виховання постійно нарощуватиметься і

репрезентуватиме Я-духовне особистості. Якраз під кутом зору володаря духовної відповідальності вона й намагатиметься себе удосконалювати.

Настанова 6. Необхідно культивувати у особистості не просто інтерес, а стійку пристрасть до самої себе, до свого внутрішнього світу. Це може стати сильним поштовхом-прагненням до духовно-морального самовдосконалення.

Настанова 7. Щоб певна духовно-моральна цінність не була лише ситуативною для особистості, а набула стійкості у її внутрішньому світі, вона мусить бути прив'язана до неї, більше того, любити її як любить вона певні речі зовнішнього світу.

Розділ 2.

ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ДІЯЛЬНІСНИХ ПРІОРИТЕТАХ

Сучасна наука про виховання веде широкий пошук шляху сходження особистості до вершин духовності, який передбачає подолання егоїзму у людині, боротьбу зі злом. Якраз у цьому ми вбачаємо глибокий моральний сенс і високу мету наших наукових прагнень.

Актуальність досліджень у цій сфері незаперечна, оскільки моральний занепад став загрозливим суспільним явищем, яке істотно гальмує досягнення гуманних ідеалів як на рівні держави, так і на індивідуальному рівні. Тож нам потрібна особистість, яка б була міцно зорієнтована у своїх вчинках, думках і словах справжніми духовними цінностями.

2.1. Виховна гуманістична парадигма в освітній практиці

Тенденцією нашого наукового часу є те, що виразно спостерігається широкий розкид у теоретичних уявленнях про процес виховання підростаючої особистості. Ми ж будемо виходити з того, що виховна гуманістична парадигма, яка нами розробляється, – це учіння про володарювання особистості над собою. Вона має пояснити, як відбувається облагородження нижчих чуттєвих потягів культурними надбаннями, життя нижчої чуттєвості життям гідності. Надзвичайна трудність згаданого володарювання зумовлена тим, що у душевній організації людини співіснують два види духовних задатків.

Один із них сприяє набуттю високосмислових цінностей і має перетворюватися на стійкі позитивні духовні здібності. Другий вид пов'язаний з негативними задатками, що охоплюють сферу людського зла. Відтак, негативні духовні задатки слід блокувати, щоб вони не

трансформувалися на відповідні здібності. У зв'язку з цим зробимо важливе теоретичне уточнення.

Свідоме й вільне оволодіння підростаючою особистістю будь-якою духовно-моральною цінністю ґрунтується на її психологічному розумінні й відповідних виховних впливах (методах, технологіях) педагога, а також на внутрішній самодіяльності вихованця як його свідомому волевиявленні. Наголосимо, що нині на перше місце у психолого-педагогічних пошуках виходить якраз завдання оволодіння підростаючою особистістю власними душевними самоперетворювальними силами, тобто здатністю зробити їх активними і розвивально продуктивними.

Водночас починає активно пропагуватися думка, що свобода особистості несумісна з організованим виховним впливом як способом керування її духовно-моральним розвитком. На наш погляд, таке розуміння свободи є спотвореним, таким, що не враховує внутрішнього стану вільного духовного саморозвитку як сутнісної характеристики нової культурної “природи” (на відміну від природи спадкової) людини. Перша з них може відбуватися лише завдяки освітньому процесу, який спрямований на високоціннісне окультурення особистості. Тож, поза зустріччю підростаючої особистості з педагогом вона залишиться на нижчих рівнях свого духовно-культурного розвитку. Функціонуючи в межах набутої культурної природи, людина може звільнитися від гніту нижчих природних імпульсів як егоїстичних прагнень, стати повноцінним суб’єктом духовно орієнтованого життя.

Таке звільнення досить важке, оскільки на його шляху виникає ключова перепона, неврахування якої істотно знижує виховні зусилля педагога у цій площині. Однак нині це явище як реальний феномен навіть теоретично не заявлений і не осмислений. Тому він є “білою плямою” у наших наукових міркуваннях. Йдеться про явище, яке за своєю природою сягає рівня психологічного стану, в якому перебуває кожна особистість. Це своєрідне загальне правило, а не виняток стосовно певного індивіда.

Кваліфікація цього стану – *невідповідність* спонукально-цільового компоненту Я особистості його результативно-задовольнювальному компоненту.

Типовий приклад: вихованець палко прагнув взяти участь у творчому конкурсі “Умілець”. На жаль, він не потрапив до кола переможців. Відтак, цінність такої його соціальної ролі не була реалізованою. Це стало приводом для переживань вихованцем емоції розпачу. Життя кожної особистості є таким, що вона постійно потрапляє у подібні ситуації знегоди й зазнає відповідних переживань. Звичайно, що кожному періоду розвитку й життя властиві свої ситуації, але емоційна реакція на них завжди є незмінною.

Душевні наслідки переживання вихованцем означеної емоції були б незначними, якби ця реакція закінчувалась розпачем у чомусь зовнішньому. Однак вона триває, і тепер вихованець у глибині душі переживає розпач за себе. А це вже стан більшої чи меншої міри потрясіння. У зв’язку з цим наголосимо, що існує психологічний закон, відповідно до якого у душевному стані саморозпачу підростаюча особистість не може стати суб’єктом духовного вдосконалення й саморозвитку.

Тож забезпечення благоорієнтованої душевної стійкості має виступити необхідним внутрішнім підґрунтям виховання у підростаючої особистості системи духовних цінностей. Її створення доцільно пов’язувати з набуттям вихованцем досвіду розгляду ситуації певної знегоди і відповідного потрясіння, що втілюється у саморозпачі, у світлі реально діючих смислових цінностей як складників соціодуховного Я особистості.

Зауважимо, що культивування у вихованця мисленнєвого зв’язку (як судження) “Я – у відчаї – від втрати матеріальної речі” не приведе до згаданої душевної стійкості. Оскільки всі його внутрішні сили повністю фокусуватимуться на втраті речі як цінності, і він не зможе вийти у своєму розмірковуванні й переживанні за межі цього зв’язку. Таким чином, переживання втраченої цінності виявиться визначальним у внутрішньому

процесі вихованця, прив'язуватиме його Я до цього процесу. Загалом вихованець лише укріплюватиметься у відчаї.

Тому необхідний новий напрям рефлексії щодо тієї чи іншої ситуації знегоди, коли мисленнєвий процес у внутрішньому (або зовнішньому плані) підростаючої особистості розгортається за логічною схемою “Я – у відчаї – стосовно певної речі”. Вихованець має усвідомити, що вживши термін відносно, він розглядає якусь знегоду не в її абсолютному значенні, а в контексті більшого, тобто з огляду на власне Я як систему цінностей. По-іншому, вихованець зіставляє свою одиничну втрату з іншими своїми цінностями: рідними, друзями, здоров'ям, цікавими видами діяльності, які залишаються з ним і мотивують його життєдіяльність.

Тепер та чи інша знегода, яка викликала первинне переживання розпачу й саморозпачу, буде розцінюватиметься вихованцем не як цілковите явище, а як частковий душевний епізод, що не порушує сенс у його життя.

Вправління підростаючої особистості у розкритій нами рефлексивній техніці, набуття відповідного досвіду у цій роботі й сприятиме встановленню благоорієнтованої душевної стійкості як запоруки свідомого оволодіння духовними цінностями.

Пам'ятатимемо, що піклування про власну духовність – це центральний мотив, який має бути у людини, всі інші – повинні бути підпорядковані йому. Означений мотив корелює з пристрасною особистістю до самої себе, і це переживання слід перетворити на прагнення до духовного самовдосконалення. Йдеться, таким чином, про доцільне педагогічне керування цим процесом, оскільки людина, хоча й народжується, як ми вже наголосили, із благочинними духовними задатками як її призначенням, все ж вона може від нього відвернутися, не задумуватися над цією життєвою місією. І лише у випадку тяжких душевних потрясінь чи доленосних рішень процес духовного вдосконалення особистість може перетворити на самодетермінований. Чому ж саме згадані ситуації приводять до духовних самозмін? Тому, що вони за своєю психологічною природою надмірні, тобто

такі, що випадають зі звичного потоку внутрішнього життя, а все надмірне викликає рефлексію як поштовх до усіх особистісних зрушень.

До того ж і сам процес духовного самовдосконалення набуває для вихованця більшої конкретики, а отже, і більшої дієвості щодо формування.

Це зумовлено тим, що мотив духовного самовдосконалення осмислюється вихованцем як мотив виходу за межі фонду наявного – щоправда, недостатнього багатого – власного духовного досвіду. Така мотиваційна трансформація надзвичайно важлива, оскільки традиційні прагнення самореалізації, самоствердження, професійного зростання тепер доцільніше замінити мотивом набуття певного досвіду (пізнавального, духовно-морального, професійного).

Прикметно, що лише через систему досвіду особистість формує ставлення до самої себе, можна сказати – будує своє духовне Я, збагачує його у міру засвоєння нових компонентів досвіду (цінностей). Це неперервний процес, у якому людина нескінченно набуває свого дійсного духовного Я; є його власним творцем, здійснюваним за законами саморозвитку. У цьому полягає глибинна суть внутрішнього життя особистості як духовної діяльності.

Така діяльність не зникає безслідно після досягнення її цілей, а зберігається в духовному Я особистості, у якому фокусується весь внутрішній шлях, який їй слід було пройти. Таке збереження складників духовного процесу надзвичайно важливе з огляду на те, що високосмислових цінностей неможливо навчитися у попереднього покоління (на відміну від знання).

Кожне покоління повинно починатися у своїй любові, щирості, відданості, милосерді і таке інше. Однак, це не означає, що кожне покоління розпочинає процес виховання з чистого аркуша. Має зберігатися доцільна наступність у теоретичних засобах щодо виховних цілей, звичайно, з примноженням нових знань, які відповідають певному часу. При цьому слід орієнтуватися на основний критерій виховних набутоків: вони повинні

спрямовувати підростаючу особистість до реалізації своєї сутності, тобто високої людяності.

Перевага гуманістичної парадигми над усіма іншими підходами до виховного процесу полягає в тому, що лише вона робить предметом осмислення світоглядну функцію певної духовної цінності й залучає цю функцію до сфери виховних завдань педагога. Розкриємо її внутрішній смисл, аналізуючи у цьому контексті спочатку дію негативної властивості, наприклад жадібності. Особистість, як носій цієї властивості, сприймає людське довкілля під кутом зору жадібності. Це означає, що все розмаїття людських взаємин і діянь на індивідуальному рівні такої особистості фарбується у темні тони. Навіть тоді, коли вона бачить яскраво виражене добродійне діяння, все ж воно піддається заломленню крізь призму жадібності. Звідси недовіра, сумніви як стиль світосприйняття.

По-іншому поводить ся особистість з привласненими вищими духовними цінностями, наприклад милосердям. Тепер вона накладає милосердя як своєрідне духовне покриття на всі сторони життя, олюднюючи їх, і це стає її стійким бажанням та стилем поведінки. У результаті цього можуть зникнути побоювання не лише за власне майбутнє, а й за своє оточення. Тому у свідомості вихованця має закарбуватися зв'язок, згідно з яким реальна буденність пронизана духовними цінностями і зберігається у їх системі. Відтак, кожне духовне судження має бути внутрішньо спорідненим з життям підростаючої особистості, з її особистісною реальністю. Тим самим втрачається будь яка абстракція, а отже, і відчуженість таких суджень; вони стають для неї дійсно значущими, і таким чином виступатимуть дієвими способами духовного саморозвитку особистості.

Виховний процес, наукові засади якого ми розкриваємо, для підвищення своєї духовно-розвивальної ефективності має оперувати поняттям “людський образ”. Під ним не слід розуміти сенс того, що особистість думає про себе чи формує уявлення про певний ідеал. Швидше, людський образ – це індивідуальне утворення, яке утримує зміст внутрішньої

реальності – бути людиною. По-іншому, людський образ констатує зв'язок між тим, якою є особистість і якою вона має бути під кутом зору високої духовності. Тож це утворення фіксує як її рух у майбутнє, так і зміст особистісного теперішнього за відповідними показниками.

Однак у вихованця спостерігається велика різниця між усвідомленням руху від його особистісного теперішнього і до майбутнього, та готовністю до реального руху. У виховній площині слід виходити з того, що у сфері духовності не повинно існувати зупинок: це має бути безперервний процес. Його доцільно здійснювати на основі врахування двох фундаментальних умов. Слід, по-перше, забезпечити просування підростаючої особистості в усвідомленні Я-духовного у всіх його складниках (цілях, умовах існування, способах дій, ціннісних ознаках стосовно суб'єкта духовного впливу, а також самого суб'єкта). По-друге, сприяти нарощуванню підростаючою особистістю власної напруженості. Це означає, що вона не залишається у площині лише емоційних переживань як реакцій на певні зовнішні подразники, а й апелює до рефлексивно-довільного процесу, що породжується силою її Я-духовного.

Стало вже загально визнаним фактом, що складником духовного розвитку виступає рефлексія як акт самоусвідомлення. Однак процес духовної рефлексії для підростаючої особистості часто-густо виявляється неприйнятним; вона з певним ступенем виразності ухиляється від долучення до неї. Річ у тім, що для розгортання рефлексії людині необхідне серйозне душевне напруження, до якого вона не готова, та й велике бажання для цього відсутнє.

Це результат того, що підростаюча особистість занадто занурена у різні види чуттєвості. Це її природна властивість. Тому вона не просто надає перевагу способам поведінки, які ґрунтуються на емоційних спонуках, а вони їй подобаються. Таку людину називають природною, а не рефлексивною. Істотним моральним недоліком особистості, яка орієнтується у своїй поведінці на природні емоційні спонуки, є те, що вона не диференціює

почуття любові й самолюбства, для неї завжди усяка любов є за своєю сутністю самолюбством. Це безпосередньо відбивається на її моральній вихованості. В особистості, про яку ми ведемо мову, не можуть бути виховані духовні цінності як високо смислові й безумовні утворення. Їхня межа – це добродійства, які є вираженням ключового морального конструкту повинності перед іншими як залежності від них. Однак це все таки виховний результат зовнішнього підкріплення. Для процесу ж рефлексії необхідні такі якості, як витривалість, зосередженість, відважність, що даються підростаючій особистості також не легко.

Зазначимо, що не лише підростаюча особистість, а й доросла людина під рефлексією як способом самоусвідомлення розуміють тільки наявність факту усвідомлення власних предметних дій (розв'язання певного завдання, актів спілкування тощо) – Я ж не сліпо виконав завдання, – заявляють вони. І в цьому є частка правди. Цього разу рефлексія лише супроводжує певну предметну дію (навіть якщо ця дія моральна).

Але для становлення духовності особистості вона має передувати практичній духовній дії. Власне, така рефлексія повинна посідати важливе місце у процесі формування самої духовної цінності, що втілюватиметься у певному вчинку. Визначені нами вище якості особистості якраз і необхідні для випереджальної (щодо певного духовного діяння) рефлексії.

Для нашого теоретичного пошуку важливо враховувати, що визначальною особливістю рефлексії є те, що вона, по-перше, не є кінцевим пунктом розмірковування як такого; її розумовий результат завжди використовується для досягнення певних цілей, для яких він виступає необхідною умовою. У нашому випадку рефлексія забезпечує виникнення довільного процесу як механізму перетворення підростаючої особистості на суб'єкта духовної практики.

По-друге, щоб ця функція була їй під силу (при цьому йдеться лише про випереджальну рефлексію), особистість має володіти такими характеристиками: усвідомлювати сутність емоції бажання, безпосередньо

стан бажання, у якому перебуває її Я, яке буде задіяне у розгортанні довільного процесу й самій довільній спонуці як імпульсі до духовного діяння (вчинку).

Духовно-розвивальна функція рефлексивного процесу (якщо вичленені нами її характеристики реально проявляються у достатній цілеспрямованості і змістовній ретельності) є незаперечною. Та при цьому необхідно більш глибоко розуміти означену рефлексивну діяльність не тільки на рівні чистої наукової ідеї, а й на рівні конкретного суб'єкта. Тут же відкривається картина внутрішнього душевного життя, яка набагато ширша за активізовану рефлексивну діяльність і яка далеко не завжди буде у гармонії з нею, а, навпаки, перешкоджатиме їй.

Особливо небезпечні щодо цього нижчі компоненти душевної природи суб'єкта (фізіологічні потяги, меркантильні устремління, актуалізована Его-мотивація). Володіючи великою спонукальною силою, вони можуть затьмарити самосвідомість вихованця, порушити динаміку рефлексивного процесу, особливо коли відбувається якась його навіть незначна затримка. Тож потрібен контроль і підтримка вихователя, щоб не трапилось цього негативного явища.

Таким чином, при забезпеченні вичлених характеристик і умов рефлексивного перебігу процесу він трансформується на процес власне вольовий. Здавалось би, коли діє воля, результат неодмінно позитивний: вихованець чинить духовно.

Однак, це не завжди так. Тут слід глибше розглянути природу волі. Звично констатують, що людина може мати слабку чи сильну волю. При цьому апелюють до її фізіологічних особливостей. За такої кваліфікації волі її розглядають як спонтанний процес. Ми ж її розкриваємо у виховній площині, тобто як процес спрямовано керований.

Відтак, зробимо теоретичний акцент надзвичайної важливості, який до нині не був розкритий. Виявляється, що у волі навіть найвищої сили наявна певна слабкість, яка й може призводити до відхилень у позитивному

результаті. Це явище досить психологічно “тонке”, ми просто маємо це врахувати, коли у певного вихованця, незважаючи на вплив вихователя, не відбувається повною мірою прогресивного духовного результату.

Виходячи з вище зазначеної залежності між емоційними переживаннями й довільністю, може скластися думка, що емоційні переживання навіть позитивної спрямованості не сприяють оволодінню вихованцем певною духовною цінністю. У дійсності позитивні емоційні переживання, хоча і не виступають дієвою рушійною силою певного духовно-морального діяння, все ж створюють особистісно привабливий фон для цього.

Розглядаючи емоційні переживання у контексті духовного удосконалення підростаючої особистості, слід розкрити й місце негативних емоцій у цьому процесі. Далеко не всі вони можуть бути причетні до певної свідомої особистісно перетворювальної функції (наприклад, страх, агресія, тощо).

Негативні емоційні переживання набувають виховного сенсу, коли вони не є реакцією на якесь зовнішнє неблагополуччя, а пов’язуються з самою особистістю, переносяться нею на саму себе. Найбільш продуктивною стосовно цього є емоція обурення. Наприклад, вихованець, незважаючи на виховні зусилля педагога і власну діяльність, так і зупинився на половині шляху, не набув мужності практичного духовного діяння, і тепер такий внутрішній стан стає для нього неприємним. Відтепер він обурюється на своє особистісне Я, точніше на свою слабкість. Педагог має підтримати цей стан самообурення, щоб вихованець повністю зосередився на ньому. Коли самообурення накопичується, воно не перетворюється, а, так би мовити, розчищає шлях до довільного процесу.

Розкриті нами умови виражають разом внутрішнє, а не зовнішнє джерело духовного становлення особистості.

Найважливішим для наших цілей є таке: людський образ не просто сигналізує про наші можливості, а й дає відповідь, як нам їх правильно

спрямувати. Той спосіб, яким особистість у кожному мить реагує на ситуацію або приймає рішення, істотно пов'язаний з людським образом як базовим настановленням, що завжди з нею. Важливо розуміти, що людський образ, який містить у собі духовне спрямування, може бути відкритий вихованцеві і стати для нього постійним духовним дороговказом лише в умовах особливого гуманістичного виховного діалогу.

Звично під традиційним гуманістичним діалогом розуміють паритетні, дружні, непригнічені стосунки, які насамперед демонструє вихователь, спонукаючи цим вихованця до аналогічних відповідей, для досягнення певної благородної мети. Однак, центральна характеристика гуманістичного діалогу полягає в тому, що незважаючи на згадані стосунки, вихователь завжди виконує у цій взаємодії роль ведучого. Якраз він спрямовано впливає на вихованця і цим змінює наявну у нього на певний час духовну структуру.

За особливого гуманістичного діалогу цільова спрямованість істотно змінюється. Він є, так би мовити, реальністю "між", тобто зв'язком між двома духовними світами, динамічною духовною спільністю. Якщо за традиційного гуманістичного діалогу функція вихователя обмежується лише етапом прищеплення вихованцеві людського образу як орієнтиру його духовної спрямованості, а далі він самостійно змушений торувати власний духовний шлях, то у випадку особливого гуманістичного діалогу вихователь і вихованець долають значну частину цього шляху разом. Таким чином, між ними відбувається тривале духовне дійство, яке по-справжньому розвиває обох.

Духовне насичення людського образу – це своєрідне духовне завдання верховного рівня, яке й виступає прямим продуктом особливого гуманістичного діалогу. Зазначимо, що останній не є, хоча й важливою, але лише суб'єкт-суб'єктною акцією, а являє собою складну тривалу багаторівневу виховну програму. Виступаючи суб'єктом її опанування, вихованець спочатку усвідомлює власне духовне спрямування, що є досить важливим у його прогресивному духовному русі.

Однак це лише етап у духовному розвитку підростаючої особистості. Головним же має бути перетворення її на суб'єкта духовного вчинку, який мотивується свідомо привласненою духовною цінністю. У зв'язку з цим розкриємо сутність центрального психологічного механізму, за допомогою якого (поряд з іншими) можна досягти цієї духовної мети.

Зупинимось, з огляду на сказане, на категоріях Я-духовне, міра Я-духовного, концентрація Я-духовного. Я-духовне характеризує Я (як ставлення суб'єкта до самого себе) за тими духовними цінностями, що увійшли до його структури, і, власне, становлять це Я на нинішній час. Міра Я-духовного – це його духовна величина, змістова наповненість певними цінностями. Прикметно, що міра Я-духовного залежить від духовної самосвідомості особистості. Саме вона дає цьому Я міру. По-іншому, чим більша самосвідомість особистості, тим більша міра її Я-духовного, тим змістовніше особистість репрезентує у мовленнєвій формі власне Я-духовне, тобто словесно перелічує свої духовні надбання.

Нарешті, явище концентрації Я-духовного. Така концентрація – це своєрідне згущення, особливий стан Я-духовного, коли окремі духовні цінності об'єднуються в єдине утворення і набувають нової духовної якості. Якщо привласнені особистістю духовні цінності внутрішньо диференційовані (автономні), процес концентрації Я-духовного не відбудеться. Таким кристалізованим духовним утворенням Я-духовного доцільно вважати добродійність вихованця. Тільки вона може розгорнути процес духовної концентрації, сила якої і стане поштовхом для певного духовного діяння вихованця; він стане повноцінним його суб'єктом. Далі потрібні вправління підростаючої особистості у новій духовній позиції.

Окрім конструкту “людський образ”, кожній особистості властивий феномен “бажання бути собою”, який може пов'язуватися з вищими духовними цінностями, а може – з нижчими меркантильними потягами. За цим бажанням великою мірою криється Я особистості, яке прагне розпоряджатися собою. Щоб можливість бути собою поєднувалася з

розвиненим Я-духовним, стала реальністю, необхідна зустріч особистості з іншою людиною як вихователем. Особистість, що прямує до духовного вдосконалення, розглядає своє Я-духовне як завдання, яке вирішується у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Важливо, щоб особистість сприймала своє Я у певних обмеженнях, що задаються її здібностями, емоційним відгуком, можливостями, зумовленими конкретними обставинами і т.д.

Ми повинні констатувати, що основним завданням духовного розвитку і саморозвитку особистості виступає глибинне усвідомлення свого Я. По цьому шляху вона має просуватися безперервно. Якщо ж особистість прямуватиме вперед лише частково, вона втратить значною мірою шанс стати людиною духовною, для якої найвищою цінністю є духовне життя у всьому його розмаїтті, і саме за такої міри воно сприйматиметься нею як плідне. Ця якість дозволить особистості вчасно розмежовувати тимчасове й постійне (вище) у всіх їх життєвих проявах і розумом та почуттями орієнтуватись на останнє. Вона усвідомлюватиме, що втрата вищого – це великою мірою втрата власної особистості зі всією її індивідуальністю.

Така формула й виступить дієвим психологічним засобом, коли виникатимуть тяжкі життєві обставини й треба приймати відповідальні рішення. У зв'язку з цим виникає запитання – Чи завжди особистість у змозі особисто долати тяжкі незгоди і як вона у таких ситуаціях має поводитись? Слід погодитись, що не завжди. Тоді поряд із її потенційними можливостями і власним досвідом на допомогу приходять інша людина чи референтна група. До того ж велику психологічну силу має час. Доки тривають труднощі, особистість робить ревізію своїх домагань: від чогось відмовляється, щось відсуває на задній план у системі власних цінностей. Головне, щоб такі внутрішні рішення не були остаточними. Вона повинна знову піднятися до духовного рівня, який репрезентує її індивідуальну траєкторію особистісного розвитку. Така правда великої місії людини як безмежного служіння на благо іншим людям.

2.2. Зростаюча особистість у світі духовності

Проблема духовності владно охоплює сферу опіки сучасного виховного процесу. Це вимагає перш за все відповідного теоретичного упорядкування.

Категорія “дух” має тривалу історію. Уявлення про нього усталено пов’язувалось з так званою людиною безпосередньою, прагнення якої обмежувались лише буттєвою сферою. У ракурсі життєвих речей людини, дух виступав загальним механізмом надання цим речам відповідної значущості. Якраз у такому розумінні переважно говорять про зайнятість світу духовними проблемами.

Однак по мірі того, як змінювалось уявлення про справжній сенс життя людини, її вище призначення, категорія “дух” набуває цільової функції як привласнення нею високої духовності. І саме у цьому має полягати головний предмет піклування людини “здобувати дух”. Відтак, вибудувалась провідна лінія *дух – духовність – Я (духовне)*, що задала стратегію теоретичного і технологічного осмислення виховного процесу.

При цьому, виходитимемо з того, що сучасні реалії життя є такими, за яких справжня духовність, на жаль, падає у ціні. Тому, потрібні широко захоплювальні впливи, щоб вона могла набути належного престижу і в результаті цього реальністю стала духовно розвинена особистість.

Відмінність духовності від інших (розумових, художніх) обдарувань полягає у тому, що останні об’єктивно притаманні не усім людям, особливо у геніальності, то духовними цінностями мусять володіти усі люди, хоча із різним ступенем прояву.

Найбільша методична вада сучасного виховного процесу полягає у тому, що зростаюча особистість у своєму становленні зупиняється лише на знанні духовності, не стаючи її повноцінним носієм і представником.

У вихованні духовності слід виходити з того, що індивід народжується з налаштованістю до розвитку і якраз Я-духовного, становлення самого себе

як особистості. Було б добрим знаком, якби цей розвиток виявлявся однозначно продуктивним. Однак цього не трапляється: Я-духовне завжди зустрічає перепони як зовнішні, так і внутрішні, які впливають на його якість, гальмуючи чи змішуючи його у негативний бік.

Вихованець мусить початково максимально усвідомити духовність (цінності, що її складають) як дію-вчинок, поведінку у цілому. І це діяльнісне відображення добра попереджатиме пасивність, яка йому притаманна, і яка виникає у навчальному процесі, коли більшість знань об'єктивно не могли бути використані у реальній практиці. З іншого боку, на основі саме такого розуміння духовності мають створюватися відповідні технології її виховання у зростаючої особистості.

Стосовно осягнення особистістю самої себе (своїх розумових, моральних, соціокультурних надбань) введена категорія “Я-концепція”. Однак у плані розуміння особистістю власної внутрішньої духовної картини слід ввести більш логічно строгу “Я-система”. У ній має фіксуватися ієрархія цінностей за їх смисловою висотою, узагальненістю і підпорядкованістю, а також місце нижчих душевних пристрастей і емоційних переживань, більш чи менш стійких почуттєвих утворень.

Кожний вихованець має стати суб'єктом власної “Я-системи”, використовуючи її у регуляції своєї поведінки, діяльності, спілкування. Щоб вихованець піднявся до такої над здібності, він мусить усвідомити, що духовна самосвідомість, на основі якої формується “Я-система”, не є актом самоспоглядання, а вона виступає складною дією, якою слід спеціально оволодіти і надати внутрішнього сенсу.

З самосвідомістю пов'язується й вершинна мета розвитку особистості набуття власної суб'єктності, під якою розумітимемо її здібність у кожній ситуації і за будь-яких обставин самостійно визначати свої соціальні дії і в кінцевому підсумку свою життєву спрямованість. Здібність, про яку йдеться, є широко узагальненим утворенням, а значить проходить тривалий час становлення, коли конкретні ситуації змушують особистість внутрішньо їх

упорядкувати за соціальними способами вирішення і відповідною мотивацією. І лише після цього можливе узагальнення власних дій як показників суб'єктності особистості. Слід наголосити якраз на мотиваційному узагальненні, оскільки від їхнього змісту безпосередньо залежатиме й життєва спрямованість особистості.

Інколи висловлюється судження – “це якраз та людина, яка потрібна”, і це вважається за ідеал вихованості. Який же його глибинний сенс? Щоб правильно відповісти на це питання слід спочатку з'ясувати авторів такого судження. Це здебільшого пересічні особи з переважаючими утилітарними цілями і прагненнями, з нерозвиненою духовністю. Вони й вважають за досконалу ту особистість, яка потрібна саме їм, яка була б *суголосною їхнім життєвим поглядам і сприяла їх реалізації*.

У дійсності духовно розвинена особистість повинна бути такою для себе і не боятися бути такою перед іншими, не відмовлятися заради них від своїх цінностей з усіма своїми особливостями. Те, що духовно примітивна група може чинити доволі значний тиск на розвинену особистість – це є встановлено психологічною закономірністю. Відтак, така особистість повинна володіти ще й рішучістю, впевненістю в собі, щоб протистояти таким груповим зазіханням. Наголосимо, що через перший духовний вчинок у вихованця входить початкова духовність. Звідси розуміння ним істини – “Я духовна особистість” як основний мотив його подальших духовних діянь.

Щодо цієї розвивальної істини, слід наголосити наступне. Золотим правилом набуття зростаючою особистістю духовності має усвідомлення нею себе як носія духовності. Це правило уже увійшло – саме у такому формулюванні – у виховний вжиток педагога. Воно реалізується ним як процес розгортання у вихованця духовно-морального самоусвідомлення, ціннісно перетворювальна сила якого досить значна.

При використанні означеного правила все ж слід, по-перше, зважати на те, що вихованець може проявляти два види ставлення до духовності. За першого виду він повністю не усвідомлює духовність як таку. Суттю другого

виду є те, що вихованець, не усвідомлюючи духовність, все ж спонтанно повернутий до неї. Свідченням цього є та обставина, що під час спілкування на цю тему він не демонструє повної байдужості, чи якихось негативних переживань. Тож внутрішня розгорнутість до духовності – це вже важливий момент у оволодінні вихованцем духовністю.

По-друге, бажано, щоб вихованець усвідомлював себе як носія духовності, так би мовити, не віч-на-віч з нею як з абстрактним етичним утворенням, а долучаючи до такої зустрічі її творців і зберігачів (певних персоналій, народ, державу). У цьому плані слід спрямувати мислення вихованця на те, щоб у нього судження “я носій духовності” ототожнювалось з судженням “я усвідомлюю себе перед моєю нацією як носій духовності”. За останнього судження вихованець уподібнюватиме себе до нації не на основі своїх конкретних надбань, а актуалізуючи індивідуальне життя, у якому ці надбання формувалися і нині у ньому існують. Усе це підвищить рівень готовності вихованця прямувати шляхом духовності.

Зростаюча особистість повинна прокладати *внутрішній* шлях прямування до духовності свого вищого Я. Якщо цього не відбувається, тоді власне Я вона неодмінно обмежуватиме конкретними здібностями, уміннями, меркантильними прагненнями, елементарними життєвими інтересами, і цим задовольнятиметься. Це свідчення того, що така особистість повернута назовні, до того, що називають справжнім активним життям, не розуміючи його істинного сенсу.

Без необхідних планомірних виховних впливів ця особистість набуває стійкого смаку до такого способу життя, і зламати таку настанову стає надзвичайно важко. Річ у тім, що вона може постійно підкріплюватись таким же за спрямованістю оточенням. Воно вважає, що означена особистість набула життєвської мудрості і живе за її принципами, вчасно надаючи належне своїй власній персоні.

Особистість, про яку ми ведемо мову, не може глибоко проникнути в основу своєї почуттєвої природи через недостатність етичної рефлексії, тому

якраз оточення часто-густо й виступає вирішальним фактором у її особистісній спрямованості. Воно навіює їй, що прямування до вищої духовності це лише непотрібна трата часу, яку слід осуджувати і заперечувати. Цим самим у душі особистості зароджується стан духовної суперечності, неспокій, байдужість до справжніх цінностей життя. Тоді вона обирає шлях подвійних життєвих стандартів: зовнішньо така особистість демонструє (на жаль, лише словесно) свою високу суспільно значущу орієнтацію, внутрішньо ж у неї ціннісна пустота і примітивність, яку їй доводиться приховувати. Все ж може настати час, коли внутрішні поштовхи приведуть цю особистість до висновку, що вона не просто жива істота, але також і носій духовності, тоді й відбудеться відмова від наявного існування і прокинеться бажання кардинально інших цінностей.

Духовно розвивальний процес на рівні індивідуальності, щоб його протікання було продуктивним, мусить мати сприятливі внутрішні умови. Перш за все емоційного благополуччя, відповідної піднесеності високо почуттєвих надбань вихованця. Та така внутрішня картина у дійсності видається нереальною. Її створенню часто-густо заважають певні знегоди глибокої негативної емоційної насиченості, які виникають у результаті різноманітних життєвих обставин.

Є лише один механізм реагування на них – терпіння, до якого, до речі, зростаюча особистість далеко не завжди готова. Однак, за механізму терпіння забезпечується лише перший етап, призначення якого полягає у тимчасовому знятті стану незгоди. На другому – більш важливому етапі – має відбутися якісно відмінне перетворення цього стану у стан душевної стійкості. Лише він виступає необхідним внутрішнім підґрунтям виховання духовних цінностей.

Особливістю означеного стану є те, що досягти його шляхом самонавіювання чи самонаказу неможливо. Часто особистість, що перебуває у стані знегоди, пасивно віддає себе часові. Усе ж піднятися до душевної стійкості і перебувати у ній зростаюча особистість зможе, якщо вона набуде

досвіду розгляду певної знегоди у силовому полі власних реальнодіючих високосмислових цінностей. Тут вона спрямовано зосереджується на них, відтворюючи і саму себе у ситуації певного суспільно значущого діяння і оточення, у якому воно розгорталося і ті суспільні оцінювання, які завершували його.

Якраз повторення такого внутрішнього способу й призведе до того, що духовна цінність виступить стабілізуючою силою позитивного душевного стану вихованця. Відтепер така цінність виявиться не лише інструментом утвердження суспільно значущої зовнішньої поведінки, а й засобом наведення психологічного ладу вихованця.

У Я-центрованому розвивальному вихованні слід враховувати дві психосоціальні орієнтації особистості, які визначають тип її поведінки. Їх умовно можна кваліфікувати орієнтацією-слабкістю та орієнтацією-настійливістю.

Особистість з орієнтацією-слабкістю виразно проявляє цю рису у ситуаціях душевного напруження: прийняття відповідальних рішень, смислоціннісного вибору, тобто у ситуаціях реального складного і неоднозначного життя як дії, поведінки, спілкування. Спочатку емоційно реагуючи розпачем, після цього вона вагається, часто вдається до очікування. У цьому випадку проблеми, які виникають перед нею, особистість пов'язує з часом, сподівається на нього: час все розставить на свої місця, якось усе вирішиться.

У цілому її ставлення до проблем характеризується пасивністю у тому сенсі, що такій особистості сама зовнішня ситуація диктує свою проблему у сукупності мети та умов, у яких вона задається (наприклад, як поведистися щодо вимог ровесників: прийняти їх чи відмовитися).

Проблемні ситуації своїм змістом та мотиваційною спрямованістю чинять тиск на особистість з орієнтацією-слабкістю, обмежують таким чином її увагу, перешкоджаючи долучити до певної проблеми власний досвід, набуті здібності та вміння, комунікативні резерви. Тільки поширивши свою

увагу за межі актуальної ситуації на власне Я, означена особистість може досягти успіху.

Особистість з орієнтацією-настійливістю активно шукає спосіб вирішення певних проблем. Відтак, кожен з них вона розглядає у контексті власних потенційних можливостей. Тому емоція хвилювання, яка первісно виникає на етапі зародження певної проблеми, не в змозі перешкодити їй розглядати її цілісно. Настійливість такої особистості, яку вона використовує, якраз про це свідчить. Адже ця риса відображає вищий рівень її особистісного Я, який пов'язаний із самосвідомістю та волею. Саме з цих складових власного Я така особистість вичерпує необхідну психічну енергію для досягнення прийнятої мети, а не обмежується лише нижчим емоційним підґрунтям.

Я-центроване духовно розвивальне виховання, яке ми утверджуємо, передбачає центральну мету – *забезпечити умови, за яких вища духовність була б внутрішньо притаманна Я особистості*. Стратегічний принцип у досягненні цієї мети полягає у положенні, згідно з яким вирішальними є не зовнішньо підкріплювальні впливи, за яких вихованець перебуває у пасивній позиції, а ті, що виходять із самого Я, з його суспільно значущого рівня, який у свою чергу теж спрямовано формується. Якраз активність Я є вирішальною у духовному розвитку зростаючої особистості, і завдання вихователя у цьому плані має бути забезпечення її у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Тож, перше, що повинен здійснити вихованець під керівництвом вихователя, – це прийняти власну духовну зміну як своє безпосереднє завдання, яке він має успішно вирішити використовуючи всі свої внутрішні емоційно-розумові та вольові резерви. При цьому правильно організувати ці резерви, щоб вони не були хаотичними, має допомогти спільно з вихователем вибудувана гіпотеза як система умов, за межі яких не повинні виходити дії вихованця, а залишатись в середині її.

Тут має стати у нагоді й механізм долучення до себе значущих людей, перш за все свого роду, а потім й інших. Таке долучення є нічим іншим як

запозичення кращих цінностей значущих осіб роду вихованця. Він приймає в себе суспільно важливий внесок попередніх поколінь, і у той же час це ставить перед ним завдання самому здійснити свій внесок заради майбутніх поколінь. Можна сказати й по-іншому: вихованець мусить міцно триматися за рід силою особистісної рефлексії.

Тож у вихованця має сформуватися не тільки уявлення, а чітке переконання, забарвлене позитивними переживаннями, що якраз через вищі ціннісні смисли він вступає у відносини з вихователем. Вони мають бути домінуючими, оскільки поряд з ними реально функціонують і відносини нижчого буттєвого сенсу, за якими упорядковується життєдіяльність вихованця у певному віковому періоді. Ці відносини теж можуть бути доцільно керованими, особливо на перших етапах їх виникнення, оскільки згадане упорядкування має розгортатися лише у суспільно значущих межах. У цьому зв'язку є небезпека, що вихованець може виходити за ці межі через недостатню духовно-моральну стійкість.

Доцільно розрізнити два типи відносин, які мають рівною мірою проявлятися у процесі сходження підростаючої особистості до духовних цінностей. Перший тип кваліфікуватимемо відносинами обопільно перетворювальними, які виникають й існують між вихователем і вихованцем на етапі свідомого привласнення останнім певною духовною цінністю. Вони ґрунтуються не на формальній поверхневій міжособистісній взаємодії, а на глибинній сутнісній основі вихователя і вихованця і у різній мірі змінюють один одного. Тут найвищі почуття поваги, любові, піклування є визначальними у виховних міжособистісних взаєминах. Поряд з відносинами обопільно перетворювальними доцільно вичленяти відносини односторонньо перетворювальні, які теж мають проявлятися між вихователем і вихованцем. Наголошення на тому, що вони повинні проявлятися має принципове значення, оскільки таке явище не є закономірним і спонтанійним. Розкриємо цю міжособистісну ситуацію. По-перше, односторонньо перетворювальні відносини можуть проявлятися лише на етапі, коли вихованець здійснює

вчинок, мотивований тією чи іншою духовною цінністю. По-друге, – і це найважливіше, – коли в процесі цього здійснення він відтворює ті духовні характеристики, які демонстрував вихователь як внутрішні засоби у виховному процесі, спрямованому на духовне зростання вихованця. Якщо така внутрішня робота вихованця відсутня, місця означеним відносинам у його духовному діянні не буде, і це істотно збіднить його внутрішню духовну картину.

Надзвичайно важливою умовою у сходженні підростаючої особистості до вищих духовних цінностей є забезпечення їх стійкості у духовній Я-системі вихованця, не дозволяти їм девальвуватися чи взагалі зникнути з його внутрішнього особистісного досвіду. На жаль, тут ще багато науково незвіданого.

Зупинимось лише на деяких фрагментах, які можуть пролити світло на означену умову. Відомо, що у Я особистості існують різні за ціннісною спрямованістю складові. Особливо небезпечними у цьому плані виявляються різноманітні Его-пристрасті та нижчі емоційні прагнення, що супроводжують щоденне буття особистості. За звичного перебігу внутрішнього життя, коли вона не звертається до його протікання, не вичленяє окремих станів, згадані емоційні складові зливаються з високими смислоціннісними утвореннями виступають як недиференційоване ціле. Відтак, самостійно осягнути певні залежності між ними особистості досить важко. Так створюється внутрішнє підґрунтя для особистісно деструктивних змін вихованця.

Тож його завдання полягатиме у тому, щоб по-перше, розчленувати нижчі і вищі складові власного Я, по-друге, ізолювати духовні утворення не просто від нижчих емоційних складових, а утвердити набуті духовні цінності як певний окремий внутрішній світ, який має бути визначальним у особистісній сутності вихованця. Якраз у такій іпостасі він має сприймати самого себе і вибудовувати взаємини з людським довкіллям.

Ця внутрішня самоперетворювальна робота видається конче необхідною для забезпечення духовної стабільності. Її підсилюватиме й

звернення особистості до власного життя, але у тому його сегменті, який пов'язаний з відхиленням від змісту привласнених духовних цінностей, тобто з ситуаціями, які мотивувалися Его-спонуканими вихованнями. Він повинен чітко відтворити такі ситуації, пов'язати кожну з них з конкретним егоцентрованим мотивом, дати йому об'єктивну оцінку та стати у зв'язку з цим у самокритичну позицію. Таке цілісне розумове осягнення минулих подій має викликати й адекватний емоційний відгук; без цього воно не буде продуктивним. Йдеться про переживання відрази, а то й огиди до суспільно несхвальних життєвих ситуацій. Це нові переживання у душевній картині виховання, оскільки мова йде про його особистісний набуток, який знаходив поведінкове втілення. Звичайно він їх відчував стосовно матеріальних речей і об'єктів, з якими спорадично вступав у певний контакт. Тож вони об'єктивно знаходились на периферії емоційного існування виховання. Відтепер вони мусять зміститися у його духовно-ціннісну структуру, стати частиною його Я-духовного.

При цьому слід зрозуміти, що згадані емоційні переживання актуалізуються не самі-по-собі, а за допомогою певного внутрішнього поштовху. Таким є набутий позитивний емоційний досвід діяння, який за законом контрасту породжує протилежний. Звичайно, що для такого внутрішнього явища потрібен і спрямований поштовх вихователя.

Саме за таких запропонованих дій є сподівання, що зростаюча особистість не втрачатиме духовне набуток, а воно служитиме для неї єдиним дієвим орієнтиром у духовно досконалому житті.

У цій складній внутрішній діяльності має визріти особливий ціннісний феномен – духовне самопіклування, тобто піклування про своє Я-духовне, яке зростаюча особистість повсякчас захищатиме, використовуючи у першу чергу власну відповідальність. І тут знову таки прослідковується шлях від піклування про зовнішнє до піклування про себе у вищому ціннісному вимірі. Останнє вдається їй набагато важче ніж попереднє, тому й потрібна відповідна системна підготовча душевна праця. Вона безпосередньо

спрямовується на те, щоб не сконцентруватися на егоїстичних насолодах і наслідках, що з них випливають. У іншому випадку у зростаючої особистості навіть не з'явиться думка, що слід віддавати честь людській величі: і не на словах, а достойним життям у всьому його розмаїтті. Усе ж не слід вважати, що таке високоцінніше життя ґрунтуватиметься весь час на духовній відповідальності. Якщо вміло культивувати стан натхнення, тоді воно виступить механізмом перетворення відповідальності як обов'язку у власне бажання особистості. Відтак, вона може стверджувати, що моє духовне бажання є моїм духовним обов'язком. Це і є вершина духовного саморозвитку людини.

Пам'ятатимемо, що справжня духовність важка ноша, яку взяв на себе вихованець; вона не з тих внутрішніх утворень як певні розумові чи фізичні досягнення-здібності, які однаково позитивно сприймаються зовнішнім оточенням і таким же способом оцінюються та безпосередньо впливають на його соціальний статус. Тож носій духовності самим цим фактом виступає своєрідним подразником для тих, хто нею не володіє. Тому не виключена ситуація, коли такий вихованець може виявляти прагнення навіть скрити свою духовну перевагу, і це один із можливих способів забезпечити собі западину серед ціннісно неоднозначної реальності.

Слід лише розрізнити особливість з помилковою подібністю духовності. Така особистість проводить звичне життя: чогось бажає, чимось насолоджується, щось очікує. Однак вона завжди перебуває у стані пасивності, навіть у своїх елементарних прагненнях: вони залишаються прямо невизначеними, як ніби-то дитина говорить – “мені хочеться” (а не “я хочу”). Все життя такої особистості зводиться лише до емоційних переживань приємного і неприємного. У межах цих переживань у неї складається й уявлення про життєве щастя. Тож їй слід багато попрацювати, щоб змінити таку ціннісну позицію.

Розкриті нами глибинні психологічні чинники свідомого оволодіння зростаючою особистістю духовними цінностями дозволяють вичленити ряд пріоритетів сучасного виховання.

Зміст духовно розвивального виховання має сповна акумулювати культуровідповідні форми життя сучасного суспільства. Ці форми повинні бути препаровані у контексті їх смислоціннісних детермінант, як реальних мотивів поведінки, діяльності і спілкування суб'єктів виховного процесу.

Духовно-моральну вихованість підростаючої особистості слід інтерпретувати як нарощування її гуманістичного потенціалу.

На індивідуальному рівні означений потенціал імплементується у особистісну свободу і соціальну відповідальність.

Ці характеристики виступають критеріями випереджального типу вихованця, яке ми утверджуємо. Даний тип слід пов'язувати з процесом розвитку, що переходить у саморозвиток.

2.3. Приписи духовності

Сходження особистості у виховному процесі до високих цінностей духовності вимагає від неї значного напруження всіх внутрішніх сил. Її розум, почуття і воля мусять працювати синхронно, сприяючи максимальному розгортанню одне одного. За такого стану особистість стає по-справжньому мобілізованою на досягнення великої мети. Остання захоплює її, однак це не означає, що вона у своїх роздумах не виходить за її межі.

Річ у тім, що людське довкілля постійно демонструє їй зразки утилітарно спрямованих способів поведінки чи Его-орієнтованого життя у цілому. Це створює серйозні прецеденти для зважування, порівняння цих світоглядних позицій. Особистість, що прямує до духовного зростання, розуміє притягувальну силу Его-орієнтованої позиції стосовно таких категорій як матеріальне накопичення, слава, влада тощо.

Тож лише духовний шлях підростаючої особистості, його осмислення дозволяє їй усвідомити, що надбання Его-орієнтованого життя – це лише “цінності для себе”; вони не ведуть таку особистість у великий світ людей, де панує вдячність іншому, справжня повага, піклування і захоплення іншим. Її забуває найближче оточення, а не рідко й її рідні. У такій духовно порівняльній роботі підростаюча особистість й робить висновок-переконання про недосконалість розкритого способу життя. Такий висновок-переконання може межувати з належною непохитністю, на основі якої особистість реально засуджує Его-орієнтовану позицію, йдучи на перекір її прихильникам. Це ж, у свою чергу, стає потужним імпульсом до подальшого духовного збагачення особистості.

Все ж не слід вважати, що розкритий нами процес прогресивного духовного руху є чітко односпрямованим. У цьому русі є один важливий момент, на який слід зважати педагогу у своїй виховній діяльності. Річ у тім, що внутрішня напруженість підростаючої особистості виявляється різновекторною: сили нижчого Я під впливом зовнішніх і внутрішніх життєвих обставин можуть значно активізуватися і вийти, хоч би на певну мить, з під влади Я-духовного особистості. Вони цим самим пробують розпочати духовно деструктивну роботу. Тоді у підростаючої особистості й може виникнути бажання повернутися назад до часу, коли вона не функціонувала за законами високої духовності. Точніше означене бажання не має сили тотального повернення у минуле особистості: воно обмежується лише частковою можливістю, тобто поверненням лише до певної міри – на більше у нього немає спроможності, воно не може глибоко і серйозно заявити про себе.

Тут дається в знаки сформована позиція духовно орієнтованого життя. Тож вихователю слід її вчасно активізувати, і вихованець самостійно здійснить відповідну особистісно розвивальну корекцію. Її сенс має полягати у тому, щоб вихованець побудував внутрішній бар'єр щодо подальшої можливості повернення у власне особистісне минуле зі всіма його

інтересами, прагненнями, пріоритетами. Вихованцеві, який набув досвіду такої внутрішньої діяльності не властиве судження, згідно з яким найнадійнішим засобом звільнитися від спокус – це якнайшвидше стати бездуховним.

Розкриті нами лише у першому наближенні зіткнення у внутрішньому світі особистості двох світоглядних позицій свідчить про те, що науковцям слід звертати всю свою проникливість до цих аспектів, оскільки тут закладені дійсно важкі проблеми.

Видається доцільним вичленити чотири рівні функціонування духовності особистості. Першому рівню властива лише спрямованість особистості у напрямі духовності. При цьому вона не відчуває зворотньої спрямованості як єдино можливої, де проявляє себе сфера бездуховності. Внутрішнім підґрунтям духовної спрямованості виступає чуттєвість особистості, зокрема емпатія, тяжіння прихильності до духовно зрілої особи. Якраз ці почуттєві утворення мають безпосереднє відношення до людської духовності. Все ж відношення, про яке ми ведемо мову, є за своєю природою зовнішнім; воно ще не передбачає у цьому плані стійкої оберненості особистості всередину самої себе, рефлексивного осягнення свого потенційного духовного стану і можливої продуктивної його зміни. Тож можна стверджувати, що на цьому рівні духовність присутня в особистості у когнітивному представленні, але вона ще не виступає її справжньою духовністю.

Другий рівень пов'язаний з підтримкою власної духовно орієнтованої життєдіяльності особистості, з її існуванням. Тут спостерігається лише її достойне утвердження у найближчому соціальному докільлі. При цьому вона не втручається у його способи протікання міжособистісних стосунків та їх ціннісну спрямованість.

Третій рівень функціонування духовності особистості передбачає зміну соціального докільля за її суспільно значущими намірами та відповідною вчинковою організацією. Вона опирається на свою впевненість, що діє

правильно. Таке рішення особистості дається нелегко і не одразу. Вона прагне, наскільки це можливо, йти в ногу з іншими людьми, але до певної ціннісної межі. І тільки, коли її духовні надбання входять у виражену суперечність з настановами соціального доквілля (групи), вона займає суспільно важливу перетворювальну позицію.

Особливої значущості набуває четвертий рівень функціонування духовності особистості. Цей рівень доцільно визначити духовним кредитуванням, за якого вона, використовуючи власні духовні надбання, робить відповідні внески у внутрішній світ іншої особистості: розповідає, переконує, співчуває, утішає. Остання при цьому не лише не заперечує проти таких духовних діянь, а активно прагне їх одержати. Тут важливо, щоб особистість – духовний кредитор усвідомила, що вона за такої поведінки ніколи не буває у збитку. Таке явище буває, коли їй доводиться позитивно відгукуватися на певні матеріальні прохання товариша, який обіцяв повернути бажане та цього не зробив. Він починає всіляко уникати свого благодійника, обманює його пустими обіцянками, а інколи й стверджує, що такої міжособистісної події взагалі не було.

Якщо підростаюча особистість набула стійкої духовної цінності, то можна стверджувати, що вона знаходить собі у ній природне вираження. Особистість за такого становища не відхиляється від неї у своїй поведінці, діяльності та спілкуванні, оскільки вона, так би мовити, усвідомлено заключила договір зі сферою духовності, який власне і виступає внутрішнім захистом від можливих духовно деструктивних зазіхань зі сторони людського доквілля.

Кожну свою духовну цінність особистість повинна розглядати як закономірний наслідок прикладених з цією метою власних зусиль. Вона йде назустріч настанню такого наслідку, який являє собою можливість її нового духовного стану. При цьому особистість мусить розуміти, що цей новий стан не є кінцевою точкою; вона спроможна розширити свій духовний горизонт, а отже й відповідний духовний стан, з якого може постійно виникати одиничне

певне за змістом духовне діяння. Тож духовний стан – це внутрішнє джерело для вільного й високо смислового вчинку особистості. Та все ж зупинимось на розширенні духовного стану як показнику духовного саморозвитку особистості. Способом такого саморозвитку виступає закритість як показник погодження особистості з добром. Конкретніше, вона має довільно внутрішньо закритися у лоні тієї духовної цінності, яка ще відсутня у її внутрішньому світі, і якою вона мусить самостійно оволодіти, маючи для цього необхідні перетворювальні засоби. Наголосимо, що це не чиста закритість в самій собі, а діяльна закритість з цінністю, яка має бути привласнена, саме не поверхово, а з достатньою глибиною. Лише після цього вона може відкрито вступати у міжособистісну комунікацію з метою практичної трансляції набутої духовної цінності як відповідного вчинку. Зауважимо, що види поєднання закритості з розкритістю можуть бути досить різними, оскільки духовне життя особистості надзвичайно строкате, а духовні стани різноманітні.

Постійне вправління підростаючої особистості у вищих духовних цінностях, їхніх смислах для власного життя і для суспільного блага призводить до формування у неї більш-менш стійкої позиції щодо рівня життєвих розмірковувань та власної спрямованості у цьому процесі. Для неї менш значущими стають примітивні, змістовно збіднені суб'єкт-суб'єктні непорозуміння чи конфлікти, які з вираженою постійністю заявляють про себе, змушуючи її бути пристрасним у цьому плані.

У підростаючої особистості поволі формується тенденція до внутрішньої діяльності, предметом якої виступають різні духовні ситуації, можливі духовні спокуси чи випробовування. Вона таким чином переміщується у вищий духовний план світосприйняття і відповідного діяння. Цей план її приваблює; і вона не дистанціюється від нього, як це буває, тяжіючи до різноманітних розваг і шумливих заходів. Часто за такими зовнішніми ефектами скривається прагнення особистості утримувати на віддалі свої добродішні думки.

Організуючи виховний процес, який спрямований на свідоме оволодіння підростаючою особистістю вищими духовними цінностями, педагогу слід зважати на важливий психологічний закон. Процес такого оволодіння виявиться продуктивним за однієї істотної умови, коли ідея певної цінності, її всебічний зміст хоча б час від часу має бути присутнім у внутрішньому світі вихованця, який зазнав благодійного впливу цього змісту.

Якщо такого явища не відбудеться і вихованця будуть цікавити інші події, які повністю витіснять з пам'яті обставини прийняття ним конкретної духовної цінності, то кінцевий виховний результат втратить у своїй результативності.

Наголосимо, що ситуація свідомого оволодіння вихованцем духовної цінності не тільки має бути реально присутньою для нього, а й збагачуватися позитивними емоційними переживаннями, викликати захоплення. В ідеалі ж, коли згадана ситуація, так би мовити, загубилася у внутрішніх колізіях вихованця, він повинен демонструвати переживання нудьги чи стомлювання. Тоді вихованець подумки повернеться до минулої виховної події й укріпиться у її значущості для себе.

У досягненні цього ідеалу педагогу сприятимуть, на наше переконання, запропоновані наукові приписи.

Культивувати у вихованця духовний погляд на життя

Сформувати у вихованця глибоко смисловий, а не примітивний погляд на життя виявляється необхідною умовою для його духовного зростання. Тут головним видається усвідомлення ним відношення, яке має скластися між духовним існуванням особистості та її реальним оточенням. Зазначимо, що під духовним існуванням розуміється набуте внутрішнє особистості, а під реальним оточенням – усе зовнішнє як поле дії особистості. Згадане відношення має дати однозначну відповідь на те, як її духовність виражається у цьому зовнішньому. Конкретніше, вихованцю має бути зрозуміло, як духовне проникає у все зовнішнє і впливає на нього. Якраз з

цим процесом пов'язується справжній сенс життя особистості, де духовне є його центром як ціннісним абсолютом.

За такої позиції будь-який фрагмент реального оточення представляється особистості у формі зовнішньої задачі, у вирішенні якої має неодмінно бути присутнім момент її одухотворення відповідним набутком особистості. Причому даний духовний набуток завжди співвимірний стосовно будь-якої зовнішньої задачі, тобто остання вимагає конкретних, але суспільно значущих утворень, які має демонструвати особистість при її розв'язанні – і щодо процесу, і щодо результату.

Я-духовне як освітня надмета

Виховні зусилля педагога мають бути спрямовані на визначення Я особистості під кутом зору духовності. Нехтуючи цим вектором руху, її Я залишається лише на рівні нижчих очікувань, бажань, насолод; воно у принципі *функціонує пасивно*, оскільки чужою для нього виявляється розгорнута рефлексія, яка і опосередковує ті чи інші наявні прагнення, і створює нові як переживання культурного рівня. Зазначимо, що життя особистості у межах пасивності часто-густо її задовольняє; тут вона й формує уявлення про власні успіхи чи невдачі, щастя чи нещастя тощо. Щодо власного життя, то така особистість буде його, наслідуючи інших в основних пріоритетах, які однак далекі від високосмислових цінностей. Вона тепер така як усі без індивідуальної виразності.

Підтримувати духовне устремління особистості

Вихованець за великим рахунком не повинен пристосовуватися до існуючих обставин, до того, що ми називаємо існуючою реальністю тут і тепер, а цілеспрямовано за власною духовною мірою постійно створювати її, бути повноцінним суб'єктом духовної практики як великого життя. Якраз за цієї фундаментальної умови вихованець утверджується у внутрішньому статусі “бути самим собою” – Я-духовним. Постійність такої спрямованості життя у кожному її акті має виступати для нього незмінним законом, адже у

сфері духовності неможливо бути лише час від часу: зранку я суб'єкт, а ввечері – об'єкт.

Перефразовуючи відому філософську формулу про те, що практика є критерієм істини, ми схильні стверджувати, що якраз духовна практика є критерієм духовної істинності особистості, показником її вдосконалення і розвитку.

Духовний шлях, який ми розкриваємо, за різних причин обирає далеко не кожна особистість. Тоді духовні прагнення чи ідеали стають для неї чисто декларативними. Вони існують лише в уяві, а її духовне Я виявляється надзвичайно примітивним, не знаходячи свого справжнього призначення. Таке уявне існування духовних устремлінь особистості призводить до того, що вони нічим не обмежуються, стають справжніми міражами, не прив'язаними до будь-яких її конкретних справ.

Уявні духовні устремління у результаті цього стають безособовими, не укоріненими в особистості. Замість того, щоб створювати її Я-духовне, вони зайняті найабстрактнішим існуванням – скажімо, існуванням ідеї людства. У цілому, особистість, почуття якої погрязли в уявному, не стає при цьому більше собою, оскільки безупинно віддаляється від свого Я. Тож особистість такої спрямованості не може стати непересічною; вона тяжіє лише до гранично обивательського стилю життя. Однак це не значить, що таке життя її обтяжує. Вона може проявляти любов до рідних, повагу до найближчого людського оточення тощо. Все ж поширити певні ціннісні утворення за межі першого кола міжособистісної взаємодії ця особистість не може.

Орієнтуватись на необмеженість Я-духовного

У вихованця, який долучається до процесу становлення Я-духовного має бути сформованою загальна настанова, згідно з якою він не обмежується лише якимось необхідними для нього духовними цінностями, виходячи з особливостей власного життя. Така настанова хибна навіть щодо обсягу засвоєваних наукових знань, де мірою часто виступає апеляція до соціальної практики (чи можна їх використати у житті?).

Критерієм становлення Я-духовного підростаючої особистості повинно стати усвідомлення безмежності її духовного розвитку, незважаючи на ті чи інші життєві обставини. Її духовна досконалість має корелювати з свідомим привласненням загальнонародових цінностей, як здібностей для продовження свого роду й можливого примноження його надбань. Такий етико-світоглядний орієнтир недоцільно пов'язувати з глибинним спонтанійним визріванням; він мусить бути одним з пріоритетів педагога, який доцільно включає його у власний виховний обіг.

Забезпечувати духовну цілісність

Постійним піклуванням вихователя, у якому полягає центральний сенс його діяльності, має бути творення вихованцем духовно збагаченої дійсності, тобто діяльності, поведінки, спілкування за високим покликанням цінностей його Я, а не через різні форми зовнішнього підкріплення. Саме така життєва ситуація є показником *плідності Я особистості*. Щоб воно функціонувало у такій якості, виховний процес повинен забезпечити єдність двох утворень “Я-хочу і Я-можу”. Наприклад, у навчальній діяльності це може звучати так: “Я сам хочу і можу вчитися”. Це так звана лінія “Я-самості”, через яку вихованець самовизначається. Однак через недосконалість навчально-виховного процесу дана цілісність порушується, і тоді формула самовизначення може бути такою: “Вмію, але не хочу!” (“Можу діяти добродійно, але не хочу”).

Єдність, на якій ми наголошуємо, має передбачати безумовний перехід від духовної цінності, що формується, до її практичної реалізації у відповідному вчинку, комунікативному акті, предметно-перетворювальній дії. Для такої єдності слід забезпечити і необхідний час, і створити відповідні практичні ситуації. У цьому зв'язку вихованець неодмінно повинен операційно оволодіти способом, яким має реалізуватися та чи інша духовна цінність як мотив, що втілюється у певний спосіб перебігу вчинку, спілкування, предметної дії.

Забезпечувати відділення від Я-нижчого

Вихованцеві з метою успішного просування у напрямі духовності та щоб менше було на цьому шляху перешкод, слід мати доволі узагальнене уявлення про сферу добра у контексті його реального цілісного Я. На жаль, у ньому присутні й ті спонуки, які пов'язані і характеризують людське зло. Природа останнього така, що воно відмовляється мати будь-яке відношення до добра. Частина Я, що заповнена злом, замикається у своїх межах, слухаючи лише самого себе і відповідно діючи.

Щоб якісно змінити цю внутрішню ситуацію, добродійному Я необхідно по мірі свого становлення відділятися від частини Я, що тяжіє до зла (Я-нижчого). Якщо вихованець заявлятиме, що він відділяється від недостойних спонук і розриває з ними, то цим самим вони перетворюватимуться для нього у відчужені, а значить за сприятливих умов втратять свою силу і значущість. Така позитивна дія акту відділення від Я, що спонукає до суспільно несхвальних прагнень, однак він слугує і зміцненню добродійного Я вихованця, сприяючи глибшому розумінню його духовної досконалості у контексті недосконалості.

Опираючись на силу довільності

Наголосимо, що довільний процес необхідний не лише на етапі виховання Я-духовного, але й у ході його функціонування у розмаїтті життя особистості. Тут від неї сповна вимагається відвага й терплячість, які мають блокувати різні чуттєві потяги, що відволікають її від добродійної поведінки. Окрім цих внутрішніх духовно деструктивних чинників не слід виключати такої ж налаштованості й зовнішнього, конкретніше фактору людського оточення, яке б через свою ціннісну примітивність може стати прямим чи опосередкованим гальмом у справжньому благочестивому поступі особистості. Відтак, для неї буде актуальним захист (різними способами) своєї духовності, що вимагатиме неабияких внутрішніх ресурсів. Не менш важливим видається і те, що вихованець може відчувати страх жити за вимогами вищої духовності, оскільки вони обмежують багато його

меркантильних потягів, схиляють до відповідальності. Тож у таких випадках йому слід використовувати силу волі.

Прямувати від обмеженої досвідом самостійності до творчої самостійності

Звично під самостійністю розуміють прагнення індивіда діяти, використовуючи лише власний досвід, і не бажати допомоги іншого. Це обмежена досвідом самостійність. Однак доцільно вичленити вищу форму самостійності – *творчу самостійність*, за якої індивід у кожній ситуації і в будь-яких обставинах сам визначає свої дії. Звичайно, що рівні цієї творчої самостійності можуть бути різними, і це залежить від загального психологічного розвитку індивіда. Однак тут важливо те, що він демонструє готовність саме так діяти, об'єктивувати себе якраз таким способом. Тож таку готовність слід зробити навчально-виховною метою педагога. Якщо школяр вправлятиметься у такій творчо-діяльній самостійності, то згодом він перенесе її й побудову життєвих планів, доцільних способів спілкування. Зазначимо, що у такого індивіда формується високозначущий мотив – пристрасть до власного предметного здійснення й відповідні здібності.

Попереджувати вади особистісного саморозвитку

До особистісного саморозвитку слід ставитися з високою мірою обережності. Якщо вихованець не має чіткого духовно-морального орієнтира для такої самодіяльності, він втрачає будь-яку внутрішню суспільно значущу відповідальність і може спрямувати цей саморозвиток на задоволення, наприклад, власного честолюбства через ті діяння, які ним породжуються. Тож такий особистісний саморозвиток може стати лише видимістю, хоча при цьому вихованець схильний демонструвати велику настійливість.

Підтримувати реальні вчинки вихованця

Нерідко у виховному процесі виникають ситуації, коли підростаюча особистість через об'єктивні внутрішні причини не може здійснити широкозначущий моральний вчинок. Однак педагог не повинен такий випадок залишати без відповідної реакції вихованця, яка має бути

високоемоційною, конкретніше, він повинен продемонструвати здивування стосовно згаданого вчинку, який він є в моральному досвіді його ровесника, схилитися перед його діянням і його ім'ям. Причому вдячність за діяння за емоційною силою повинна перевищувати значущість імені як автора цього діяння.

Використовувати явище взаємодії особистісних утворень

Вищі духовні цінності, якщо вони набувають високої сили і укорінюються у внутрішній картині особистості, роблять (щоправда, побічно) менш значущими нижчі устремління, навіть виражені Его-пристрасті; особистість часто-густо проявляє байдужість до них. Тож навіть надмірну сексуальність можливо стишити силою вищих духовних цінностей: це продуктивний спосіб правильного сексуального виховання підростаючої особистості. Тут важливо, щоб вона спроможна була етично проникнути всередину власної сексуальної сфери і культуровідповідно трансформувати її. При цьому механізм проникнення слід розуміти як усвідомлення сексуальності у категоріях красивого, чистого, духовно-морального. Пряме звернення ж у цьому плані до пояснення, запозиченого безпосередньо з сутності певних духовних настанов (наприклад, твоя гідність не дозволяє тобі таким чином поводитися), не призведе до сексуальної гармонії у загальній ціннісній структурі особистості.

Забезпечувати стабільний позитивний душевний стан вихованців

Він запобігає виникненню різного роду конфліктів – відкритих і скритих, гармонізує групову згуртованість. У емоційно піднесеному стані вихованець поводить за правилами високої моралі, стримуючи власні Его-потяги. Такий стан перш за все забезпечується процесом творчості. На цю функцію творчості підростаючої особистості слід звертати увагу.

Ми свідомі того, що нині суспільство недооцінює перетворювальну силу духовності і це надзвичайно ускладнює виховний процес як відкриту систему. Адже він не отримує потужних імпульсів підтримки і залишає педагога віч-на-віч зі своїми виховними проблемами. Ця глобальна обставина

вимагає від освітян запропонувати технології такої виховної потужності, щоб їх духовно розвивальний вплив на особистість був визначальним.

Коригувати післявчинкові перипетії вихованця

Процеси, які розгортаються після реального здійснення вихованцем певного духовного вчинку досить важливі у його особистісному зростанні. За умови, коли вони не розкриті чи на них не звертається належна увага, вони можуть істотно спотворювати це зростання чи небажано розширювати його часові рамки. У цьому зв'язку важливою є ситуація, коли вихованець стосовно своєї привласненої духовної цінності замикається у межах свого Я, тобто оперує нею за механізмом Я-сам. Він, таким чином, чує лише самого себе у контексті цієї цінності й діє за її змістом. Можна констатувати, що це є свідченням духовної стійкості вихованця.

Однак шлях до неї не є, на жаль, прямим і однозначним. Часто на ньому дає про себе знати душевна слабкість вихованця; і тоді з'являється можливість зовнішнього впливу на вихованця, який може відігравати деструктивну роль щодо певної його духовної цінності. Тож стан душевної слабкості має бути вчасно виявлений вихованцем і підданий відповідній психокорекції. Її психооздоровлювальним результатом повинно виступити переживання вихованцем емоції жалю, за те, що він підкорився такому впливові. Звичайно, що виникненню цього переживання завжди передують спрямований рефлексивний процес. Тому він мусить бути обов'язково викликаний і розгорнутий у часі. Рефлексивний та емоційний процеси у кінцевому підсумку мають захистити вихованця від будь якої неочікуваності у слідуванні до добра.

Протистояти схильності вихованця зазнаватися як перешкоді його духовного вдосконалення

Ідея важливості людини є необхідною у плані організації її життя на засадах духовності. Однак, у площині індивідуально-ціннісного самосприйняття важливість може відігравати позитивну роль у духовному становленні особистості лише за умови, що ця риса у своєму формуванні

супроводжується переживанням скромності. Без такого зв'язку важливість сама по собі трансформується у зазнайство, гонор чи пихатість, які є показниками ціннісного примітивізму особистості.

Схильність до зазнайства як форми саме возвеличення виникає на ранніх періодах вікового розвитку дитини і набуває спонтанної тенденції до стійкості у міжособистісних відносинах.

Найбільш сприятливим підґрунтям для прояву підростаючою особистістю зазнайства виявляється мала група чи шкільний клас. Вихованець, для якого властива ця риса, не створює групових взаємин духовно-моральної злагоди, єдності, толерантності. Оскільки за них не буде місця для ситуацій зазнайства. Такий вихованець шукає собі подібних, щоб створити опозицію, де можна демонструвати свої амбіційні схильності стосовно решти членів того чи іншого угруповання. Тож для задоволення окремим вихованцем (чи вихованцями) схильності до зазнавання їм необхідне змістове протистояння, щоб за його допомогою наповнюватися марнолюбством, коли не те що не враховується позиція іншої особи, а навіть вона сама зневажається.

Час духовної повинності як виховного імперативу

Виховний процес, який вводить вихованця у сферу духовності, з одного боку, надзвичайно складний за своїми психологічними механізмами, а з іншого – тривалий у часовому вимірі. Педагог, використовуючи ці механізми, має усвідомлювати, що за певних відмінностей, породжених переважанням або когнітивно-розмірковуючого, або емоційно-почуттєвого компонента мають і спільну характеристику. Вони розраховані на інтенсивне розгортання у вихованця внутрішньої духовної самодіяльності. І в цьому розумінні їх можна трактувати як такі, що утримують відтінок романтизму у своїй сутності.

Тривалість же у часі такого за природою виховного впливу, коли у вихованця процеси духовної самодіяльності дещо згортаються, вимагає зі всією очевидністю інших виховних засобів, оскільки попередні ним успішно

освоєні й немає необхідності до їхнього безкінечного повторення. По-іншому, вихованець вже набув готовності до менш внутрішньо алгоритмізованого (але продуктивного) реагування на дії педагога. Однак він часто не помічає цих внутрішніх змін вихованця і не змінює своєї виховної тактики.

Тож на виховну авансцену повинен виступити своєрідний регулятор відносин між вихователем і вихованцем – імператив “Ти повинен”. Це свідомий обов’язок, який закликає до духовного діяння-відгуку “Я мушу”.

Єдине у цьому плані застереження-правило, яке слід неодмінно враховувати вихователю: “що вихованець повинен, – те він і може”. Якщо це правило не відповідає внутрішнім реаліям вихованця, воно не повинно застосовуватися. У такому випадку вихованець ще має укріпитися у розкритих нами психологічних механізмах, і вже після цього прямувати до регулятора – “Ти повинен”, взявши його до практичного втілення.

Плекати духовну індивідуальність

У виховному процесі, орієнтованому на духовний розвиток підростаючої особистості, надзвичайно важливо оперувати категоріями “індивід”, “індивідуальність”, “індивідуальне”. Річ у тім, що мислячи вихованця у цих категоріях, ми однозначно утверджуємо його причетність до суспільного буття, яке виступає і породжуючим початком, і одухотворювальним засобом, і смислоутверджувальним простором життя особистості. Лише перед обличчям реального вона може сповна відчувати всю вагу відповідальності за свої діяння. Тому плекання кожного вихованця духовним індивідом – це перетворення його у суб’єкта добра, що постійно успішно вирішує відповідні завдання на індивідуальне існування як життєво вище. Якраз у такому існуванні підростаюча особистість здатна дієво перебувати перед людьми (а віруюча людина – ще і перед Богом) як духовними мірами, які викликають у нього і радість, і боязнь, і душевну врівноваженість. У цьому плані педагогу слід докладати зусилля, щоб вихованець під впливом групи не втратив своєї духовної індивідуальності, ставши подібним до інших,

а залишався таким завжди. Тож не ефективним буде підхід за якого педагог лише схвалює чи осуджує дії групи, ігноруючи цим самим одиначного вихованця як індивідуальність, тобто не розкривши його неповторну особистісну участь. Пам'ятатимемо, що духовний індивід може припускатися і певних помилок, але його перевага перед іншими полягає у тому, що він самостійно їх і виправляє, не афішуючи при цьому свою рішучість і відповідальність.

Від почуття любові до любові-дії

Любов – найвище почуття у ціннісному світі особистості. Вона є одночасно і складником, і незаперечним показником її духовності, спонукаючи до достойного життя, незважаючи на різного роду перепони, які можуть зустрітися у кожному віковому періоді.

Любов, як і інші почуття, має тенденцію до розвитку; ніяке з них не дається людині у довершеній формі. Початковою формою є любов, що ґрунтується на прихильності між матір'ю і дитиною, а згодом між знайомими людьми та між членами певної за ціннісними орієнтаціями групами. Визначальною характеристикою почуття любові такого рівня виступає переживання міжособистісної близькості і відповідного емоційного теплового ставлення.

Незважаючи на важливість початкової форми любові, вона для повноцінного духовного розвитку особистості повинна трансформуватися у любов-дію. На цьому рівні любов стає спонукою до безкорисливого піклування про людину, до дієвого альтруїзму у широкому розумінні цього слова. По-іншому, любов-дія має функціонувати у рамках людського добра. Така любов заперечує заздрість, чванство, схильність не тішитися, коли хтось чинить кривду, а натомість радіє правдою чи милосердям.

Наголосимо, що любов-дія як міжособистісне явище може бути суперечливим. Нерідко зустрічаються випадки, коли переживання любові заважає особистості проявити твердість, рішучість, щоб своєчасно дієво завершити акт любові у відповідному морально-змістовому спрямуванні.

Далі не кожна особистість може пожертвувати усім заради своїх любові. У цьому випадку любов втратить свою спонукальну енергію й із доволі плідного життя така особистість впаде у німі сумніви меланхолії, неодмінно віддаляючись від любові-дії.

Знання вихователем природи почуття любові допоможе йому науково правильно вибудувати програму сходження підростаючої особистості до почуття любові-дії.

Попереджувати негативний бік альтруїзму

Альтруїзм, як безкорислива дія, вважається однією з головних духовних цінностей особистості. На його формування спрямовані усі існуючі виховні системи: жодна з них не ігнорує цієї проблеми, пропонуючи конкретні форми і методи її вирішення.

На нашу думку, лише ті виховні моделі, які безпосередньо зорієнтовані на особистісне самопізнання і свідоме самовдосконалення вихованця, можуть претендувати на “господаря душ” підростаючої особистості у глибокому розумінні цього процесу.

Будемо виходити з того, що особа яка свідомо чинить дію альтруїзму може справедливо вважатися духовно вихованою. Та поглянемо на альтруїстичне діяння з позиції того, хто відчув її наслідки (наприклад, задовольнив певну матеріальну чи ідеальну потребу). Така особистість, за умови, що вона зазнає альтруїстичних дій більш-менш постійно, може сформувати схильність, так би мовити, до розхолодження, тобто перестати самостійно досягати ті чи інші цілі. Тим самим ми виростимо людину-споживача, а не творця. Тож педагог має враховувати негативний бік альтруїзму у своїй виховній діяльності.

Виявляти готовність жертвувати заради духовної цінності

Духовність особистості – велике надбання і водночас тяжка душевна ноша, оскільки на її добродійному життєвому шляху неодмінно зустрінуться духовно деструктивні чи відволікаючі обставини та всілякі спокуси. Тож вона мусить бути готовою до правильного реагування на них. Відмежуватися

від впливу цих негативних факторів вона об'єктивно не може, бо реальне життя ніколи не буває ціннісно ідеальним, тобто таким, щоб духовно вихована особистість жила лише за сенсом своїх переконань, і при цьому людське довкілля тотально благоговіло б перед нею.

Описану ситуацію повинен мати на увазі педагог у своїй виховній діяльності, більше того – спрямовано готувати до неї своїх вихованців.

Зазначимо, що мета достойної зустрічі вихованця з духовно деструктивними обставинами за своєю розвивальною значущістю має бути рівноцінною меті свідомого оволодіння певною духовною цінністю. Така вимога нині ще не опанована сучасною виховною теорією і практикою. Річ у тім, що привласнена сама по собі духовна цінність ще не може вважатися гранично значущою, тобто такою, без якої особистість не в змозі бути повноцінним суб'єктом духовно спрямованого життя або вчинку.

З метою надання духовній цінності граничної значущості доцільно ввести у методичний обіг категорію “жертва” лише у значенні нехтувати чимось (у крайньому розумінні: людина може жертвувати і своїм життям).

Тепер конкретніше ця категорія має звучати як готовність вихованця жертвувати чимось заради певної духовної цінності як вчинку. Щоб вихованці оволоділи такою готовністю, педагогові слід розробити набір ситуацій-жертв найбільш типових для вікового періоду, у якому вони перебувають та розвиваються (ігри, розваги, спілкування). У результаті планомірного впливу педагога на розумово-почуттєву і вольову сфери вихованця, він і привчається поступатися (жертвувати) менш значимим заради більш суспільно важливого. Таким чином досягаються описані вище дві мети у процесі виховання у підростаючої особистості духовних цінностей у їх граничних значимостях, коли вони безпосередньо визначають духовно-ціннісний спосіб її поведінки.

Розкривати почуття з метою духовного зміцнення

Особистість лише тоді знаходиться на шляху духовного вдосконалення, коли вона постійно працює у цьому напрямі. Ця робота душі

важлива як на етапі оволодіння певною духовною цінністю, так і на етапі її закріплення у внутрішній структурі та підтримання, так би мовити, у робочому стані як готовності до духовної дії. Доцільно у цьому плані вести мову про цілеспрямоване оперування почуттями особистості. Точніше, про почуттєві переживання у процесі зустрічі особистості, зокрема з певним художнім змістом духовної спрямованості.

Таку зустріч потрібно організовувати так, щоб особистість була глибоко і цілковито зануреною у певну духовну колізію. З цією метою слід дистанціюватись від будь яких побічних думок, що заважають почуттєвій концентрації.

Для цього потрібне цілісне розумово-емоційне напруження, до якого не завжди готова особистість, і це має мати на увазі вихователь. Це своєрідний підготовчий етап у духовному зміцненні особистості.

Далі вона розкриває лише ті власні почуття, які вимагає конкретний духовний зміст, нівелюючи інші, що можуть супроводжувати головні. Особистість, таким чином, розкриває безпосередньо суть певного почуття, оголює його. Цим самим вона здійснює процедуру вчування: злиття з об'єктивованими у тексті почуттями. Таке душевне явище й призводить до духовного зміцнення особистості.

Проблема духовного розвитку особистості нині переходить із площини філософсько-наукових розмірковувань у площину реальної виховної дії, і це забов'язує педагогів до клопіткої праці, по-перше, з критичного осмислення свого традиційного професійного світогляду, а по-друге, пошуку нових форм і способів взаємодії з вихованцями. Ці способи мають вибудовуватися на домірному використанні мислительного емоційно-почуттєвого і вольового процесів кожного вихованця. Цим самим буде забезпечуватись перехід від знання ним змісту конкретної духовної цінності до її практичного втілення як відповідного вчинку. Перетворенню вихованця на повноцінного суб'єкта певної духовної цінності, на наш погляд, можуть сприяти запропоновані приписи.

Кожну виховну технологію у її практичному процесуальному розгортанні доцільно розглядати як задачу, що спільно розв'язується вихователем і вихованцями. Тож він повинен науково правильно створити проект досягнення мети даної задачі. У цьому проекті важливо визначити послідовність дій, які необхідно здійснити учасникам виховного процесу.

Такі дії розглядатимемо як відповідні для досягнення мети задачі діяльнісні конструкти (приписи), які рівною мірою стосуються і вихователя, і вихованця.

У цьому зв'язку майстерність педагога значною мірою залежить від власного арсеналу таких приписів, що формулюються у наукових галузях, які опікуються проблемами підростаючої особистості. Запропонуємо ряд таких приписів-орієнтирів, які мають входити у процесуальну структуру певної виховної задачі.

Феномен відсутності “спільної мови” у виховному процесі

Неодмінною умовою високоорганізованого виховного процесу є наявність злагоди між його учасниками, зокрема між вихователем і вихованцями. Йдеться перш за все про функціонування між ними взаємин прихильності й однастайності у думках. Та через певні причини такий міжособистісний стан може бути частково, а то й повністю відсутнім. Тоді виховний процес набуває ознак формального тління, за якого, з одного боку, психологічно незатишно його учасникам, а з іншого – відбувається порушення у досягненні намічених виховних цілей.

Останню ситуацію кваліфікуватимемо феноменом відсутності “спільної мови” у виховному процесі. Це не просто метафора, а реальність, коли між суб'єктами виникає виражене непорозуміння зі всіма можливими ускладненнями. Відсутність спільної мови – явище багатогранне, ми ж вичленимо лише деякі з них, однак досить важливі.

Умовно диференціюємо складові цього явища на ті, які породжуються вихователем і на ті, до яких причетні вихованці. Такий розподіл видається надзвичайно важливим, оскільки особа має схильність шукати

закономірність своїх дій в іншій людині, передумови своїх дій – поза собою. І чим нижча самосвідомість у певної особи, тим виразніше проявляється дана закономірність.

До дій та рис вихователя, які не сприяють спільній мові з вихованцями доцільно віднести наступні:

1) Культивування значної міжособистісної дистанції, за якої він психологічно перебуває над вихованцями, а не поряд з ними. Такий вихователь ні в чому не сумнівається, і це відчувається по його безапеляційним висловлюванням. Одним словом, він – недосяжна величина. Це постійно демонструється своїм вихованцям. Спуститися до них не в його правилах. Таку ситуацію болісно переживають вихованці; їхня реакція на неї є емоційно негативною.

2) Недостатня духовно-моральна зрілість вихователя, особливо тих цінностей, які він намагається прищепити своїм вихованцям. У цьому зв'язку може виникнути запитання – що свідчить про такий особистісний стан вихователя, як можуть відчувати це вихованці? По-перше, вони досить спостережливі, особливо стосовно дорослих. По-друге, вихователь не бажає “запросити” їх до своєї духовної скарбниці. По-третє, його справжня духовна сутність проявляється через інтонаційну складову моральних суджень. Вона буває надзвичайно збідненою, що сигналізує про відсутність емоційних переживань як репрезентантів відповідних смисло-ціннісних устремлінь вихователя. За таких умов він не може бути моральним авторитетом для вихованців.

3) Поведінка вихователя регламентується лише його професійною функцією, за межі якої йому вийти досить важко. Це може свідчити про недостатність його особистісного універсалізму, збідненість інтересів, захоплень, життєвої мудрості. Тому такому вихователю доводиться лише грати певні соціальні ролі, а не бути справжньою самотньою особистістю.

4) Вихователь не підтримує постійно оптимістичну позицію щодо майбутнього духовного розвитку вихованців. Він вільно чи невільно

перебільшує труднощі, які можуть зустрітися їм на цьому шляху. Тому до його виховних сценаріїв не включається завдання допомоги вихованцям у подоланні душевної слабкості, боягузливості, підтримці, натхнення.

Які ж дії та риси вихованців стають на заваді спільної мови з вихователем?

1) Перевага у їхньому життєвому просторі надзвичайно дрібних буттєвих справ, які не обумовлюються більш-менш значимими суспільними мотивами. Усе це створює бар'єри у контактах з вихователем, не дозволяє йому сформувати необхідну ціннісну єдність.

2) Надзвичайна дієвість у особистісній структурі вихованців примітивної спритності та мілкої користі. Такі особистісні складові у своїй сукупності можуть призвести до ницості як стійкого мотиву поведінки вихованця.

Отже, обопільне подолання вищелених нами дій та рис у взаєминах вихователя з вихованцями й призведе до зняття у них феномену відсутності спільної мови.

Техніка емоційного підсилення у вихованні особистості

Усі духовні цінності, які увінчують виховний процес, є розумо-емоційними за своєю внутрішньою структурою утвореннями. Розумова складова цих утворень надає їм усвідомленості, а емоція – сенсу, суб'єктивної значущості для особистості. Власне, якраз завдяки значущості виникають особистісні цінності, без неї особистість має лише знання про ту чи іншу цінність, яке не спонукає її до конкретного вчинку. Уся складність процесу виховання пов'язана не з етичними знаннями (вони не складні для засвоєння), а з наданням їм відповідного сенсу через їх емоційне переживання особистістю.

Конкретно безпосередньою емоцією, яка виконує цю смислотвірну функцію стосовно кожної духовної цінності виступає *хотіння, бажання*. У внутрішньому плані особистості це розгортається так: я хочу бути справедливим, я хочу бути щирим, я хочу бути добродійним взагалі. Якщо

дана емоція не діє, тоді виникає зв'язок – *Я мушу чинити справедливо* (оскільки за невиконання цієї дії на мене чекає певний осуд). Отже такий зв'язок завжди зовнішньо детермінований, за якого у особистості формується лише підкріплювальна мораль.

Це вимагає від вихователя глибоких знань про сутність емоційних переживань, про їх внутрішні характеристики та особливості перебігу.

Центральною характеристикою кожної емоції є її сила, похідними від якої виступають стійкість та предметна спрямованість, тобто більш чи менш стала пов'язаність з тим чи іншим етичним змістом (поняттям). Початково сила емоції досить низька, тому вона не може виступити реальним спонуканням (мотивом) до морального діяння. Відтак, виховна стратегія передбачає використання засобів підвищення сили певної емоції, щоб вона перетворилася у смислопороджувальну функцію тієї чи іншої духовної цінності як спонуки до дії.

Опишемо один із засобів підсилення емоцій, які входять до структури духовних цінностей. Вихователь, спостерігаючи за вихованцями, підмітив у одного з них елементарну, але суспільно значущу самостійну дію підрихлення землі під рослинами, які знаходяться у шкільній рекреації, й переживання радості від її здійснення. Тепер він має скористатися правилом, згідно з яким педагог повинен створювати у самому собі кожний настрій, кожний душевний стан, який він виявляє в інших. У даному випадку йдеться про емоцію радості вихованця. Завдання вихователя у цьому зв'язку полягає, по-перше, у тому, щоб залучити вихованця до подальшого розвитку (продовження) цього переживання, а, по-друге, надати йому більшої сили. Оскільки, як ми вище наголосили, лише сильна за своєю енергетикою емоція може бути смислотвірною основою певної духовної цінності та спонукою до вчинку чи дії.

Сутність техніки, за допомогою якої педагог вирішує дане завдання, зводиться до того, що він імітує емоцію радості (вона для нього несправжня), надаючи їй граничної величі, але це він виконує так майстерно, що

вихованець вважає, що має справу з його справжньою сильною емоцією радості. Ця остання за законом індукції далі збуджує відповідну емоцію вихованця, підвищує її силу.

Однак на цьому емоційна процедура вихователя не закінчується. Він має сприяти встановленню вихованцем зв'язку підсиленої емоції радості з первинним ситуативним хотінням як спонукою до його дії, щоб воно теж набуло більшої сили, стійкості, а головне – узагальненості. Це вихователь здійснює наступним чином. Він схвильовано констатує: “Ти радий за своє хотіння проявляти бережливість до природи. Давай разом продемонструємо його”. Можна сподіватися, що вихованець відтепер більш усвідомлено реалізуватиме вчинки бережливості.

Почуття неприємності в особистісному зростанні

У складному сплетінні емоцій, які переживає кожна особистість, є закономірність, згідно з якою вони легко вступають у зв'язок із зовнішніми об'єктами. Все ж виникають значні ускладнення, коли такий зв'язок стосується самої особистості, особливо якщо йдеться про негативні емоції: “Я легко осуджую іншу людину, але мені важко осудити самого себе”. Однак від здатності особистості вчасно змінювати вектор переживань багато в чому залежить ефективність виховного процесу. Наголосимо, що за “позицією – вчасно” криється як вікова, так і екзистенційна (та, що існує нині) реальність.

Річ у тім, що явище повернення особистістю власних емоцій на свій внутрішній світ пов'язане з процесами самосвідомості, з самопізнанням та саморегулюванням. У віковому вимірі ці процеси більш пізні утворення, ніж процеси свідомості, що пов'язані з пізнанням світу речей та світу людей. Отже, важливим педагогічним завданням у цьому зв'язку виступає в якомога ранішній виклик до життя процесу самосвідомості, що можливо реалізувати вже у старшому дошкільному віці.

Вищевикладене сповна стосується й почуття неприємності, яке переживається особистістю як незадоволеність, психологічний дискомфорт. Розкриємо, з якою внутрішньою реальністю дане переживання має

поєднатися, та які можливості особистісно перетворювальні наслідки можуть мати місце від такого синтезу.

У шкільних групах завжди є діти з низьким ступенем схильності до виховних впливів, тому їм властивий так званий моральний примітивізм, низька вихованість у цілому чи часткові моральні вади. Через це вони не вписуються у загальну виховну програму, якої дотримується педагог. Спільною психологічною рисою цієї категорії вихованців виявляється закритість їхнього внутрішнього світу у всіх його складових: здібностях, уміннях, особистісних утвореннях, емоційних переживаннях.

З огляду на це корекційно-виховна робота вихователя має здійснюватися саме у цьому напрямі: на початку домогтися елементарного пізнання вихованцем самого себе, зокрема своєї моральної сфери, її негативних складових. Тут особлива увага має звертатися на вербалізацію вихованцем власних якостей чи емоційних переживань. Адже він може проявляти, наприклад, жорстокість, зневажливість, зрадливість, скупість, боягузливість, але при цьому не може дати їм словесне визначення. Те ж саме стосується і різноманітних емоцій: гніву, суму, заздрості тощо.

Після того, як кожен вихованець усвідомив свої негативні особистісні якості (незалежно від того значною мірою він охоплений ними чи лише частково) має розпочатися наступний етап корекційно-виховної роботи. Вихователь формує у дітей розуміння емоції неприємності, розігруючи відповідні буттєві ситуації. Зауважимо, що дана емоція у своєму перебігу стосується лише зовнішніх об'єктів.

Тепер він має дати поштовх, щоб вихованець повернув емоцію неприємності на себе, точніше на свої негативні моральні якості й пронизати їх цим переживанням. З цією метою використовуються відповідні психоемоційні тренінги, якими володіє психотерапевтична наука і практика. “Я переживаю неприємність за свої моральні вади!” – має піднесено констатувати вихованець.

Якщо так станеться, це буде початковим проблеском моральної самосвідомості вихованця.

Феномен емоційного зміщення міжособистісних відносинах

Міжособистісні відносини – це складна тканина змінних, які визначають їх змістову спрямованість стосовно учасників взаємодії. Тут і особливості етичних утворень та емоційних станів, і особливості їхніх характерологічних показників (інтровертованість – екстравертованість) та інші суб'єкт-суб'єктні характеристики. Від їх поєднання у перерізі міжособистісних відносин безпосередньо залежить загальний внесок у процес виховання та розвитку підростаючої особистості.

Незважаючи на різносторонні дослідження міжособистісних відносин, їх феноменологія (реально існуюча сукупність) до цього часу залишається сповна невиявленою цією науковою сферою. Якщо ж педагогічна практика деякі з них і помічає, все ж вони не стають прямим предметом осмислення, а відповідно й раціонального використання, зокрема у виховному процесі. До таких належить сформульований нами феномен емоційного зміщення у міжособистісних відносинах.

Два ровесники, яким властива дружелюбність і повага один до одного, відчують взаємну прихильність. Однак між ними існує певна психологічна відмінність. У першого дещо вищий розумовий та емоційно-почуттєвий розвиток. Це зумовлює певне неспівпадіння їхніх інтересів, схильностей, переваг у окремих видах діяльностей. Загалом у першого більш значущі цілі та рівень емоційно-сміслових переживань. Відтак, у нього з'являється більше випадків, коли виникають ті чи інші ускладнення у досягненні намічених цілей і це викликає відповідні (негативні) емоційні переживання, зокрема журби.

Оскільки вони товаришують, то проблеми першого не стають його таємницею: він ділиться ними зі своїм ровесником. У відвертому спілкуванні складаються реальні умови для виникнення і прояву співчуття з боку другого. Він адресує емоцію смутку своєму товаришеві. Однак емоційне

переживання співчуття може викликати неоднозначне його сприйняття. Товариш може це переживання розцінити не як розраду, а як гонористість чи злорадість, що насправді так і буває.

Тому педагог, розуміючи таку емоційно суперечливу міжособистісну ситуацію, повинен емоційне співпереживання смутку, яким охоплений другий ровесник, змістити на його самого, перетворивши його на відповідне самопереживання. “Не сумуй за товариша, а сумуй за самого себе” – наголошує педагог, провівши певну корекційно-виховну роботу.

Він, по-перше, доводить до свідомості ровесника, яка віддаль у плані розумового й емоційно-почуттєвого розвитку існує між ним і його ровесником, а по-друге, що її бажано скоротити. Усвідомивши це, ровесник і повинен емоційно відреагувати переживанням самосмутку. Однак на відміну від першого співчуття, яке мало малоусвідомлену, реактивну природу, друге переживання смутку за себе виникає як наслідок роботи самосвідомості, що призводить до продуктивної самозміни. В результаті розкритого нами феномену емоційного зміщення відкриваються додаткові дієві можливості у духовно-моральному вихованні підростаючої особистості.

Застереження як вид піклування особистості про особистість

У духовно-моральній структурі особистості схильність до піклування вважається однією з провідних цінностей. Піклування, про яке йдеться, має свої види, і серед них вичленяється застереження. Його сутність полягає у тому, що одна особистість повідомляє іншу особистість про якусь можливу небезпеку, і цим самим намагається застерегти від неї.

Розглядаючи явище застереження, ми матимемо на увазі той факт, що особистість як суб’єкт застереження вже зазнала якоїсь небезпеки і пережила її наслідки. Вони ж бувають різними: тут і певного ступеню осуд, і більш серйозні покарання, і матеріальні збитки. Звісно, що така особистість у процесі застереження справлятиме окрім сили аргументів і значне емоційне враження на об’єкта впливу.

Предметом застереження доцільно виділити наступне: буттєві ситуації, діяльнісні ситуації, суб'єкт-суб'єктні ситуації.

До буттєвих ситуацій можна віднести: необережну поведінку під час мандрівки в горах, байдужість щодо розпалювання багаття у лісі, легковажне ставлення до екстремальних видів спорту тощо.

Прикладом діяльнісних ситуацій є некритичне ставлення до різного роду лотерей, ігор, які пропонуються ЗМІ, участь у фінансових пірамідах та інше.

Суб'єкт-суб'єктні ситуації пов'язані з наданням допомоги сумнівним особам, нерівноцінним обміном певних речей, шулерством тощо.

Усі ці види ситуацій наносять фізичну, моральну чи матеріальну шкоду особам, які є їх активними учасниками.

Схильність до застереження у підростаючої особистості можливо сформувані за умови, що їй властиве більш загальне духовно-моральне утворення – ціннісне ставлення до людини. Якраз цим можна пояснити те, що підростаюча особистість не відчуває вираженого прагнення до застереження. Тому воно на даний час є рідким явищем у духовній феноменології підростаючої особистості. Застереження як вид піклування може стати духовно-моральним пріоритетом підростаючої особистості за умови, що вона по-справжньому глибоко визнає перед собою, що те, що трапилося з однією людиною може трапитися зі всіма. Тільки тоді підростаюча особистість стає реальним скарбом для себе й інших.

Насмішки у груповій реалії

Наш час, у якому різко знизився смак до духовної досконалості, істотно впливає на функціонування усіх соціальних структур, на людські спільноти, незалежно великі чи малі вони кількісно. Примітивні життєві запити, малодушність, хитрість як панівні створюють негативний фон для повноцінної групової життєдіяльності й виховання окремої особистості.

Особливо небезпечним це явище стає для малих учнівських груп, де кожен учасник має зростати як особистість у різноманітних суб'єкт-

суб'єктних взаємодіях. У цьому груповому середовищі ціннісні суперечності широкого соціуму трансформуються в індивідуальну свідомість підростаючої особистості, не натрапляючи на достатньо виражену критичну позицію і відповідну селекцію з її сторони.

Відтак, процес виховання членів групи буде характеризуватися дисгармонічністю, духовно-моральною строкатістю, істотною ціннісною розкиданістю. Усе це часто-густо призводить до ряду виражених поведінкових прецедентів. Розкриємо один з них. У групі розшарування: є члени групи, які більш успішні у своїх розумово-особистісних здобутках і менш успішні у цьому плані. Над одним з успішних членів групи насміхається менш успішний, але досить зухвалий.

Відомо, що дія насмішки, спрямована на зниження соціального статусу особи, негативно впливає на почуття її самоцінності, призводить до замкнення в собі, порушуючи сталі взаємини. Що ж спонукає неуспішного члена групи вдаватися до насмішки? Причиною цього діяння може бути почуття заздрості, коли такий член групи не може з певних причин зрівнятися у розвитку з успішним учнем. Дане почуття підсилюється тим, що успішний учень одержує похвалу педагога, ним пишаються та заслужено відзначають усними подяками чи грамотами. Загалом він завжди на слуху.

Іншою причиною може стати нетерпіння зверхності однієї особи над іншою, у даному випадку успішного члена групи над неуспішним. Останній і проявляє її у такий спосіб. Успішний член групи, якщо він сильний стійкий психотип, здатний у різній формі чинити опір насмішникові. Тоді останній може заручитися підтримкою інших членів групи з такою ж позицією. У цьому випадку повинні бути відповідні рішучі дії педагога, спрямовані на припинення явища глузування.

Виховна робота має вестися як індивідуально, так із всією групою. Головне у такій роботі – звернення педагога до свідомості та самосвідомості вихованця, моделювання ситуацій, коли вихованець виступає у ролі

ображеного і ображаючого. Важливо, щоб вихованець глибоко пережив перебіг емоційних переживань цих двох ролей.

Інша ситуація виникає тоді, коли успішний член групи, який зазнає насмішок, виявляється слабким психотипом. Тоді вступає в дію емоція боязні. Її наслідком може бути самотійне придушення вихованцем кращого в собі, своїх розумово-ціннісних здобутків. Таке морально неоднозначне діяння дається успішному члену групи нелегко: тут і почуття сорому, і образи та смутку. Тому слід надати вихованцеві тривалу душевно-духовну підтримку і не допустити, щоб він ізолювався від активного суспільного життя, яке йому було властивим, до перебігу негативних внутрішньо-групових подій.

Дорослий і вихованець у ціннісних пріоритетах

Врахування ціннісної віддалі, що існує між вихованцем і дорослим, є необхідною умовою психологічно обґрунтованого виховання. У цьому зв'язку слід зняти опозицію: те, що не є значущим для вихованця, для дорослого – дрібниця. Він має вжитися у ціннісну структуру вихованця, яка повинна виступити вихідною внутрішньою платформою для розгортання запланованих ним виховних дій.

У цьому процесі “дрібниці” вихованця мають бути осмислені ним (звичайно під керівництвом дорослого) тепер уже під кутом зору тих особистісних перспектив, які можуть розгорнутися у майбутньому. При цьому слід зважати на суспільну значущість чи незначущість ціннісних прагнень вихованця.

Байдужість – гордість у житті групи

У системі міжособистісних ставлень, які функціонують у груповому житті, можна узагальнено виділити такі, що характеризуються полярною ціннісною спрямованістю. Ми будемо вести мову не про ставлення, які виникають між рівно статусними членами групи, а про ті, що є відображенням їхніх індивідуальних соціопрестижних станів.

У кожній шкільній групі (класі) є принаймні один вихованець, який випереджає інших у певних видах діяльності: стає переможцем у навчальних олімпіадах, у спортивних змаганнях, художніх конкурсах і т. ін. Відповідно його особистісна вищість у порівнянні з іншими членами групи є незаперечною. Однак у груповому виховному плані важливим є те, як ровесники реагують на його досягнення. Адже від емоційно-ціннісної якості такої реакції залежить й ціннісно-орієнтаційна згуртованість всієї групи. У цьому зв'язку можна спостерігати байдуже ставлення деяких членів групи до свого ровесника-переможця. Які ж причини цього явища? Тут можуть відіграти свою негативну роль почуття заздрості, егоїзму, відсутності почуття цінності іншої людини та об'єктивної самооцінки у певного члена групи. Цей негативний почуттєво-смісловий комплекс не дозволяє тому чи іншому вихованцеві стати у суспільно значущу позицію в ситуації контакту з іншою особою.

Важливим фактором є й те, що вихователь, який випереджає своїх ровесників за певними соціальними параметрами, перебуває з ними у постійних групових зв'язках різної змістової спрямованості (ділові, комунікативні, дозвіллево-розважальні контакти); і така ситуація виявляється емоційно дисгармонічною, такою, що не призводить до групового спокою. Так, дії цього вихованця можуть навмисно ціннісно спотворюватися, а то й нехтуватися. Ця реакція є своєрідною відплатою за його реальні досягнення.

Виникає важливе педагогічне завдання перетворення байдужого ставлення до людини на протилежне, яким виявляється гордість за людину. Основою такої виховної роботи має виступити глибоке розуміння особистості, що досягла певних успіхів. Особлива увага повинна бути звернена на ті розумові, емоційно-вольові та моральні зусилля, які доклала особистість, щоб дійти до перемоги. Далі під кутом зору індивідуального досягнення вихованця з членами групи має розгорнутися багатопланова з нейтралізації їхніх негативних душевно-сміслових утворень. Якраз прикладом, що сприятиме успішності такої корекційно-виховної діяльності й

має виступити ровесник-переможець. Необхідно також, щоб ровесник як суб'єкт байдужого ставлення пережив емоційний стан гордості за іншого й закріпив його у своєму особистісному досвіді.

Обіцянка в особистісному зростанні вихованця

Серед міжособистісних взаємин обіцянка вирізняється гамою досить сильних емоційних переживань позитивної і негативної спрямованості як того, хто обіцяє, так і того, кому вона адресується. Такий різновекторний емоційний перебіг залежить від того, чи буде реалізована обіцянка, чи ні. Наше судження стосовно цього міжособистісного явища може видатися не досить науково вірним, оскільки обіцянка здебільшого трактується як “добровільно дане зобов’язання зробити що-небудь чи щось не робити”. При цьому зобов’язання передбачає постановку перед собою завдання, *яке неодмінно повинно бути виконане.*

Зауважимо у цьому зв’язку, що наведене нами визначення обіцянки передбачає сформованість у людини достатнього рівня особистісної самосвідомості та відповідальності. Однак виявлення обіцянки спостерігається вже у дітей дошкільного віку, то того ж досить часто у їхніх міжособистісних контактах. Відомо, що у цьому віковому періоді певні смисло-ціннісні утворення ще далеко не сформовані, і це безпосередньо стосується й даної спонуки.

Тож доцільним буде простежити обіцянку у процесі її становлення, тобто у контексті особистості, що зростає впродовж життя, зазнаючи стихійних та організованих впливів. Тоді розуміння обіцянки, враховуючи її витоки слід пов’язувати не з зобов’язанням суб’єкта, а з його запевненням стосовно іншої особи, оскільки у останньому емоційний компонент перевищує за своїми спонукальними характеристиками когнітивний, тобто раціонально-відповідальний. Звідси й можливі відхилення щодо її реалізації. Якраз таке явище зафіксоване у народних приповідках: “обіцяного три роки чекають”, “обіцянка – цяцянка, а дурневі радість”.

Яка ж природа обіцянки як особистісного утворення? Перебіг обіцянки у вихованця (дошкільника чи школяра) відбувається як його вільне діяння, яке виникає як результат сприйняття певної ситуації, до якої він причетний. Якщо ж вихованець щодо тієї чи іншої ситуації індивідуальний, то й самоспонука до участі у ній не з'явиться. Розрізнятимемо виявлення обіцянки у відносинах: “вихованець – вихованець” та “вихованець – дорослий”. Ці відносини відмінні за тими емоційними переживаннями й спонуканими, які їх супроводжують.

Так, вихованець запевнив свого ровесника, що надасть йому допомогу (предметну чи душевно-ідеальну), оскільки той потрапив у скрутну ситуацію. Якщо немає розриву між наміром вихованця і його реалізацією, то це найоптимальніший варіант обіцянки. Тут виникають обоюдоцінні позитивні емоційні переживання: у першого задоволення за здійснене, у другого – за зміну власної ситуації. Буває й так, що за якихось причин вихованець затримався зі своєю обіцянкою. Тоді ровесник болісно переживає очікування. Цей стан гнітить його, але самостійно позбутися його він не здатен. Це може статися, коли обіцянка (хоча й запізнена) все таки здійснилася. Справжньою драмою для ровесника буде ситуація, коли вихованець за певних причин (забув чи ситуативно вважав за непотрібне) не виконав обіцянки. Їхні міжособистісні стосунки за такого результату на певний час погіршуються.

Обіцянки у відносинах “вихованець – дорослий” мають свою специфіку, викликану їхньою особистісною нерівністю, і це відбивається на відмінності обоюдоцінних різних за модальністю емоційних переживань. Наприклад, вихованець запевняє батьків, що він вчасно прийде додому чи більше не скоюватиме якогось недостойного діяння. Реальне ускладнення самостійного наміру як обіцянки вихованця може відбутися через недостатнє осмислення ним тиску ситуації (компанії друзів), у якій він перебуває й надалі перебуватиме, і яка може блокувати сенс його обіцянки. Тож тут потрібна досить складана вчительсько-батьківська корекційно-виховна

робота з підвищення моральної самосвідомості вихованця, зокрема його відповідальності.

Продуктивний перебіг обіцянки у підростаючої особистості можливий за умови, якщо процес її формування відбуватиметься у тісному зв'язку з загальним ходом її духовно-морального зростання.

Соціально-рольова нерівність у вимірі емоційних переживань

Кожна особистість оволодіває певною роллю як соціальною функцією, що відповідає прийнятним способам поведінки людей у залежності від статусу чи позиції у суспільстві та у системі міжособистісних відносин. Набір соціальних ролей досить широкий і різноманітний. Кожна людина задіяна зразу у декількох ролях. Вона нерідко зростається з роллю, яка, таким чином, стає частиною її особистості. Втрата звичної ролі, наприклад, консультанта, лідера переживається як втрата своєї особистості. Освоєння ролей та міжрольова взаємодія мають безпосереднє відношення до формування і життя особистості.

Зауважимо, що рольові відносини, як правило, досліджувалися під кутом зору сприйняття і розуміння суб'єктів цих відносин, що фіксувалося поняттям "соціальна перцепція". Наше ж завдання полягає у розгляді можливостей соціально-рольового впливу, по-перше, з позиції різної соціальної ваги певних ролей (наприклад, поважний вчений-студент), а, по-друге, у плані емоційних контактів, що виникають між носіями ролей різної соціальної значущості. Такий ракурс розкриття соціально-рольової дійсності безпосередньо стосуватиметься виховних спроможностей осіб, що перебувають у міжрольовій взаємодії.

Аналіз об'єктивно небагатьох текстових джерел, які до того ж не носять власне наукову спрямованість, дозволяє констатувати, що історично склалася тенденція, згідно з якою людина-керівник великого людського загалу повинен скривати свої емоційні переживання (особливо сумні) перед підлеглими. Вважалося, що демонструючи їх на публіку, він втратить свою велич. Звичайно, що така поведінка не дається психологічно легко, вона

вимагає значної душевної напруги. Тож на зовнішньо виражене переживання розпачу, болі має лише пересічна особа. Було прийнято етичне правило, що тільки маленькій людині можна привселюдно плакати.

Піклуючись про свій непересічний особистісний образ через приховування негативних емоційних переживань, різного рангу управлінці втрачали і нині втрачають дієву душевну підтримку у формі людського співчуття.

Описані нами соціально-рольові реалії безпосередньо стосуються надзвичайно чутливої емоційної сфери, у якій протікає виховний процес. Адже взаємини “педагог-вихованці” є яскравим свідченням соціально-рольової нерівності, де перший не вважає за потрібне долучати до своїх переживань смутку, а то й і горя своїх підопічних. Цим самим втрачаються потужні у виховному плані емпатійні відносини. Отже, їх слід всіляко культивувати й за допомогою запропонованого соціально-рольового механізму, пам’ятаючи, що такі відносини переростають в усвідомлені почуття поваги та любові людини до людини.

Особливості споглядання підростаючою особистістю предметного та людського довкілля

У психічному розвитку підростаючої особистості є природно обумовлений період, який, на жаль, випадає з поля уваги дорослих у процесі взаємодії з нею; та й науковці у своїх дослідницьких потугах його майже не помічають. Йдеться про процес споглядання як вихідний ступінь пізнання індивідом оточуючого предметного й людського світу. Причина такого пошукового ігнорування цього процесу, на нашу думку, полягає у тому, що він повністю психологічно вільний, спонтанійний, тобто такий, що не зазнав будь-якого супроводу з боку дорослих. Можна говорити, що споглядання – це чистий акт примітивної свідомості індивіда.

Дорослі ж більш опікуються ситуацією, коли чуттєвий рівень пізнання розгортається у формі суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Тоді й говорять про розвинене (чуттєве) відображення дійсності та його місце у розумовому

розвитку підростаючої особистості, де провідна роль належить мисленнєвим процесам. Все ж без перебільшення можна стверджувати, що споглядання виступає своєрідною “тканиною”, від якої залежатиме якість нанесеного не неї малюнку подальшого цілісного розвитку підростаючої особистості.

Початково простір споглядання дитини заповнюється предметами як природними, так і штучними, створеними людьми. Це її реальне середовище існування. Воно має тенденцію до кількісного зростання. Якись фрагменти цього середовища привертають більшу увагу дитини, якісь – меншу, що у свою чергу відбивається на процесі їх запам’ятовування.

Прикметно, що той чи інший об’єкт запам’ятовується у суто індивідуальних психологічних варіантах, тобто у акцентованих нею зовнішніх ознаках. За великим рахунком, один і той же предмет, зафіксований у образах двох індивідів може не бути тотожним, а лише перебуватиме у відношенні подібності з відповідним емоційним переживанням даного предмета.

Така ж закономірність залишається й тоді, коли процес споглядання поширюється й на світ людей у цілому, але й (що досить важливо) на конкретних осіб. У цьому зв’язку важливим є те, що від ефективності вправлення дитини у спогляданні предметного довкілля залежить й успішність її контакту з людським довкіллям. Орієнтація процесу споглядання на людський світ відіграє велике значення у формуванні дитини як особистості, оскільки лише у ньому вона спроможна набути певних духовно-моральних властивостей.

Підростаюча особистість споглядає певну людину переважно у якихось більш чи менш суспільно значущих ситуаціях, подіях, поведінкових проявах. Звичайно, що різні люди по-різному демонструють себе у таких соціальних обставинах. Це призводить до того, що вона поки що інтуїтивно надає перевагу якійсь конкретній особі. Ця первинна диференціація людей за їхніми зовнішніми діяльними характеристиками активізує у підростаючої особистості природно детерміновану на емоційному рівні моральну

спрямованість. Важливо, що у підростаючої особистості формуватиметься стійка прихильність до іншої людини, попереджуватиметься явище відчуженості, яке є досить небезпечним для процесу виховання.

Кульмінаційним моментом у процесі споглядання підростаючою особистістю інших людей настає тоді, коли вона пов'язує цей процес з духовно розвиненою особою. Незважаючи на те, що тут може бути велика доля ймовірності, все ж у кінцевому підсумку підростаюча особистість завдяки своєму стійкому інтересу до світу людей виявиться приреченою на вирішальну зустріч з духовно досконалою особистістю, і цим самим поступово долучиться до сфери людяності.

Два типи суб'єкт-суб'єктних зв'язків у становленні особистості

Цілком правомірно вважається, що міжособистісні відносини виступають дієвою виховною силою для їх учасників. Причому хоча останні зазнають цього виховного впливу не однаковою мірою, все ж особистісно розвивальне значення цього фактору не слід применшувати, а, навпаки, постійно нарощувати у загальному потоці виховного процесу. Це слід робити за однієї істотної умови, коли суб'єкт-суб'єктні зв'язки характеризуються суспільно значущою етичною спрямованістю. В іншому випадку вони відіграватимуть деструктивну роль у вихованні та розвитку підростаючої особистості, й відтак, їх потрібно всіляко гальмувати.

Розкриємо у виховному контексті зміст двох типів суб'єкт-суб'єктних зв'язків: подібності та спорідненості.

Зв'язок за подібністю – це схожість принаймні між двома суб'єктами за їх певними властивостями. Вони можуть бути різноплановими: фізичні, характерологічні, комунікативні, особистісні (духовно-моральні). Предметом нашого розгляду виступатимуть особистісні утворення суб'єктів.

Зазначимо, що правильно встановити певні духовно-моральні цінності свого ровесника вихованцеві досить нелегко. Адже особистісне пізнання здебільшого відбувається на основі вчинків суб'єкта. Однак їх детермінація може утримувати складну мотиваційну основу зі справжніми й удаваними

мотивами, які розрізнити не завжди вдається. Тому потрібна допомога вихователя, щоб донести до розуміння вихованця головний мотив, що несе в собі певну духовно-моральну цінність.

У результаті роботи вихованця по діагностуванню і вичлененню певної цінності ровесника (наприклад, щедрості) і співставлення її з власною у нього може бути сформульований висновок про їхню подібність за даним особистісним утворенням. Таким чином, судження “ми подібні” – це перший етап у подоланні міжособистісної індіферентності й установленні емоційного контакту.

За постійної підтримки ефекту подібності цей суб’єкт-суб’єктний зв’язок трансформується у зв’язок спорідненості, у результаті чого між суб’єктами формуються більш вагомі ціннісно-сміслові відносини. Виникає так звана духовна єдність, за якої зникає межа між двома духовними світами, що призводить до виникнення Ми-почуття. Тепер та чи інша ситуація одного вихованця зі всіма її переживаннями стосується й іншого. Життєві проблеми будь-якого масштабу, таким чином, стають НАШИМИ, що сприяє спільній особистісній стійкості й мужності.

Особливості допомоги як морального діяння

Серед цінностей, які визначають морально досконалу особистість, допомога вважається одним із ядерних утворень. Її затребуваність у суб’єкт-суб’єктних стосунках надзвичайна, і такий її статус зумовлюється багатогранністю потребнісної сфери людини. Важливим моментом у цьому плані є те, що процес задоволення потреб розпочинається з першого дня народження дитини.

Допомога ж як власне моральне діяння полягає у тому, що особистість самостійно не в змозі задовольнити свої більш чи менш значущі потреби, а далі певні культуровідповідні прагнення, реалізувати сформульовані цілі та життєві плани. Тож вона вимагає відповідного сприяння зі сторони іншої особистості. Ця міжособистісна реальність й лягає у площину прояву допомоги як морального діяння, характеризуючи її сутність.

У ряді досліджень, предметом яких виступала допомога як особистісна цінність, вияснялися умови, за яких вона надавалася, виявлялася її специфіка у контексті вікового розвитку підростаючої особистості. Усе ж питання про те, яку психологічну ціну платить суб'єкт, що одержує допомогу, залишається відкритим. Такий дослідницький ракурс видається досить важливим, враховуючи необхідність утвердження гуманістичних міжособистісних відносин у реальне соціальне життя на всіх його етапах.

З огляду на це виходитимемо з постулату, згідно з яким людина, що страждає, звично не просто просить про допомогу, але про допомогу належним чином. Якщо допомога надається у бажаних для неї формах, вона охоче її приймає.

Щоб скласти уявлення про ці форми, почнемо від зворотного. Особистість не може перш за все погодитися з самоприниженням, коли потрібно прийняти яке-небудь зауваження, причому без будь-яких обумовлень. Їй нестерпно, так би мовити, бути маріонеткою у того, хто надає допомогу. Несприйнятливою для особистості є ситуація, коли заради допомоги їй доводиться схилитися перед суб'єктом і вимолювати у нього допомогу. Власне, йдеться про замах на людську гідність – цю найбільш чутливу внутрішню інстанцію особистості, яку вона прагне зберегти. Якщо цього їй не вдається, то розцінюється нею як втрата свого ціннісного Я. Це ж може призвести до переживання страждань – тривалих і нестерпних.

Звичайно, що перелічені нами негативні форми, які можуть супроводжувати надання допомоги, не однакою мірою заперечуються тією чи іншою особистістю. Серед них є й такі, які згодні змиритися з деякими з них однак у пом'якшених варіантах. Це свідчить про ступінь духовно-моральної зрілості особистості, яка очікує допомоги, про масштаб межі, через яку вона не в змозі переступити. Особистість з високими моральними принципами може заявити сама собі – “краще я відмовлюсь від допомоги, ніж терпіти таку наругу над собою”.

Отже, допомога як глибинне духовне явище має бути безумовною; в іншому випадку вона набуває ознак аморальності.

Прикрість і дія у становленні особистості

Мистецтво керування емоціями підростаючої особистості останнім часом вважається важливим показником професіоналізму педагога. Серед їх розмаїття зазвичай найбільш узагальнено розрізняють позитивні та негативні емоції. Оскільки перші своїм впливом на психологічну стабільність індивіда менш завдають турботи, тобто не спричиняють якихось серйозних деструктивних проблем, вони не стали зоною підвищеної педагогічної уваги. Їх врахування у виховному процесі просто постулюється, як сам по собі методичний факт.

Іншу виховну ситуацію створюють негативні емоції, яку можуть різко порушити душевну гармонію особистості, призвести до психічного неблагополуччя, майже до нервово-психічних відхилень.

Проаналізуємо у цьому контексті почуття прикрості, яке знайоме кожній людині. Воно протікає як незадоволення, роздратування, що характеризується певною тривалістю. Яка ж причина цього переживання? Виходячи з теорії, згідно з якою емоції є результатом переробки інформації, її енергетичною міткою, прикрість теж підлягає цьому закону. Дане почуття відповідним процесом незадоволення оцінює результат, що психологічно не влаштовує особистість, оскільки відчутно гнітить її. Такий результат можуть нести як зовнішні (предметні) дії, так і внутрішні. У свою чергу зовнішні дії доцільно диференціювати за причинно-наслідковим зв'язком на стимульні та самоспонукальні.

Наведемо приклад зовнішньої стимульної дії. Учні сповістили, що він не включений до групи подорожуючих. Його реакцією на цей факт буде переживання прикрості. Прикладом самоспонукальної дії може виступити ситуація, коли учень, самостійно конструюючи електричний прилад, невірно з'єднав два елементи, у результаті цього відбулося електричне замкнення: прилад вийшов з ладу. Прикросці виступили емоційним відгуком на цей

випадок. Переживанням прикрості може стати внутрішнє явище, за якого учень на свої світлі душевні почуття до ровесника одержав відмову. Тож тут прикрість спалахнула надзвичайно яскраво.

Виходячи з природи та генезису почуття прикрості, тактика нейтралізації його негативного впливу на психологічну організацію особистості полягає у недопущенні перетворення короткотривалого стану цього переживання у довготривалий. Цієї мети можливо досягти за допомогою відповідних дій. Особистість, яка зазнала прикросі через ту чи іншу предметну (стимульну чи самостимульну) дію, має розглянути її у позитивному ключі й не гаючи часу поставити іншу ціль, намітити й реалізувати спосіб її досягнення.

Так, учень, якому відмовили у подорожі, має проаналізувати ситуацію і зробити висновок: “Те, що трапилося зі мною не так вже й погано. За браком часу я не міг розпочату цікаву для мене справу, а тепер я нею займаюся”. Поведінка учня, якому позитивно не відповіли на його добрі почуття, зайнявшись внутрішньою самодіяльністю, тобто працею над собою, прийме рішення про те, що час моїх сподівань і прагнень ще попереду.

Отже, працюючи з вихованцями, які перебувають у стані прикрості, педагог має виходити з наступних правил: 1) не допускати трансформації короткотривалого переживання прикрості у довготривале; 2) перетворити негативну дію у дію позитивно спрямовану і ретельно реалізувати її.

Минулі життєві діяння виховання у співвіднесенні з теперішнім

Минуле людини час від часу “стукає у двері” теперішнього, більш чи менш змістовно нагадуючи про себе. Однак це лише згадка як робота людської пам’яті. Індивід може фрагментарно повертатися у своє минуле як низку подій, ситуацій, вчинків, емоційно переживаючи їх. Такі екскурси у минуле здебільшого покладаються у своїй цілісності як самостійно функціонуючі утворення без наявності будь-яких зв’язків з іншими внутрішніми конструктами. Відтворення індивідом минулих життєвих діянь у такому статусі може змусити його по-новому оцінити їх чи сприяти

душевному умиротворенню. Більш важливими особистісно перетворювальними потенціями вони не володіють.

Тож ми будемо вести мову про перетворення минулих життєвих діянь у дієвий засіб виховання та розвитку підростаючої особистості. Для цього, на нашу думку, слід здолати їхню внутрішню автономність і розглядати ці утворення у певному контексті, яким виступатимуть теперішні життєві діяння. Звичайно, що таке контекстне осмислення минулого має здійснювати сам вихованець спочатку під керівництвом педагога.

Вияснимо у цьому зв'язку основне питання – яке минуле доцільно переносити у особистісне теперішнє вихованця? У першому наближенні відповідь має бути такою: доцільно переносити лише те минуле життєве діяння, яке здатне стати теперішнім. Цим самим утверджуються положення про виховну нерівноцінність минулого та про здійснення у цьому плані відповідної його селекції.

Вихованець, орієнтуючись на це положення, має вичленити як суспільно значущі минулі особистісні діяння, так і суспільно несхвальні, чітко протиставити їх за цим параметром та свідомо надати перевагу одним із них. Бажано при цьому, щоб суспільно несхвальні діяння він залишив без будь-яких дій з ними лише як надбання минулого. Якщо ця умова не буде виконана, вихованець зіткнеться у теперішньому житті з більш чи менш серйозними особистісними ускладненнями. Конкретніше, вони стануть на заваді ефективному здійсненню педагогом виховного процесу. У групі ж ровесників, в якій він перебуває, його можуть не сприйняти і поставити у позицію відкинутого. Якщо такий вихованець володіє рядом вольових якостей, він може грати соціальну роль деструктивного лідера.

Отже, вихованець повинен взяти з собою кращі особистісні якості й перетворити їх у життєву реальність. Цінності минулого, звичайно йдеться про декілька з них, але розвивально вагомих, збагачуватимуть особистісне теперішнє, полегшуватимуть процес виховання й самовиховання.

Із сказаного випливає, що співвіднесення минулих життєвих діянь вихованця з теперішніми має зайняти істотне місце у виховній програмі педагога. Актуалізація ж у свідомості вихованця цього індивідуального явища перетворить його у повноцінного суб'єкта власних духовно-моральних самозмін.

Ефект відтермінування у прийнятті вихованцем духовної цінності

Виховна дія педагога завжди наповнена сподіванням, що вона призведе до особистісної зміни вихованця, якою б вона не була за масштабом, тобто розрахована на конкретні поведінкові прояви, чи на певні узагальнено-смыслові утворення. Однак очікуваного особистісного зрушення, яке б прямувало у слід за його дією, часто не спостерігається. Тоді вдумливий педагог задає собі запитання: “Чому так сталося?” Частіше за все таку ситуацію він мотивує певною своєю методичною недосконалістю, здійснюючи відповідну рефлексію.

Звичайно, доля правди у цьому є. Педагог може щось змінити в організаційно-процесуальній характеристиці своєї дії. Все ж основна причина криється в емоційно-ціннісній структурі вихованця. У даній структурі є різні за соціокультурною значущістю цінності. Незважаючи на те, чи вони суспільно схвальні, чи ні, вони залишаються для вихованця важливими, такими, якими він дорожить. Відмова, зокрема від суспільно несхвального утворення для нього завжди менш чи більш емоційно сильна драма, адже він мусить зректися від того, що складає сутність його індивідуального теперішнього життя в оточуючому світі. Біль відмови від нього призводить до певного часового інтервалу стосовно прийняття нової особистісної цінності. Вихованець повинен мати певний час, щоб так би мовити, попроситися з набутою цінністю. Лише після цього він буде внутрішньо налаштованим на прийняття нової цінності. Таку тенденцію й має враховувати педагог у своїй виховній роботі.

Повернення минулого духовного діяння у внутрішню духовну структуру теперішнього

У виховному процесі повсюдним є психологічне явище, сутність якого полягає у тому, що здійснене власне духовне діяння вихованець повністю залишає у своєму минулому житті. У результаті цього воно втрачає свій особистісно перетворювальний потенціал, витісняючись іншими життєвими сюжетами: подіями, ситуаціями, випадками. Педагог, не враховуючи цього явища, при наступній виховній взаємодії починає все по-новому, хоча між минулим виховним контактом і теперішнім істотною відмінності не має. Це безпосередньо відбивається як на темпі духовного розвитку, так і на його стійкості. Та й сфера дії цього розвитку залишається досить обмеженою.

Набагато доцільнішим у цьому зв'язку буде виховний прийом, коли педагог спонукає вихованця поставити минулу виховну подію в істотне відношення до самого себе в якості теперішнього. Так, вихованець мусить охарактеризувати себе нинішнього в основних духовних надбаннях, далі ввести минулу духовну ситуацію у реальну духовну структуру й узгодити їх як минуле, що є й дійсним моральним теперішнім. Така духовна самодіяльність відіграватиме позитивну виховну роль.

На відміну від розглянутого нами способу повернення минулого духовного діяння у внутрішню духовну структуру теперішнього бувають випадки, коли суб'єкт боїться певної минулої події (напр., якогось нещастя). Тут слід уточнити, що суб'єкт боїться минулого не тому, що нещастя вже пройшло, але тому, що воно може повторитися, тобто стати майбутнім. Якщо я боюсь минулої образи, це відбувається тому, що я не поставив її в істотний зв'язок з самим собою у якості минулого і я сам тим чи іншим способом завадив образі стати минулим. Якщо щось дійсно пройшло, я не можу його боятися. У розкритій нами ситуації суб'єкт, на відміну від першої, має робити все, щоб неприємне минуле не повернулося у теперішнє.

Виховна спроможність видатних особистостей

Відомо, що кожна людина є потенційним вихователем для тих, хто її оточує. На основі механізму наслідування той чи інший індивід переймає стиль одягу, манеру спілкування, способи взаємин тощо. І це незважаючи на

те, що людина-взірець перебуває у пасивній позиції щодо інших індивідів. Виховний вплив людині-взірця значно підвищується, коли вона вступає в реальні активні відносини. Якраз вони й детермінують процес соціалізації.

Та є ще один досить дієвий виховний пласт, пов'язаний з особистісно перетворювальним впливом видатних людей минулого чи теперішнього часу на тих осіб, які до них долучаються. Таке єднання може бути здебільшого опосередкованим за допомогою одержання знань про їхній життєвий і творчий шлях. Зазначимо, що про видатних особистостей говорять як про Великих, що залишили потужний "слід" про себе у галузі мистецтва, науки, літератури, технології.

Сучасна педагогічна теорія й методика орієнтують педагога на використання життя великих людей у процесі виховання підростаючої особистості. Однак це здійснюється наступним чином.

Оскільки певна видатна особистість у своїй діяльності досягла вагомого результату, який відіграв або відіграє важливу роль у житті суспільства, змінюючи його у прогресивному напрямі, то й педагог зосереджує основну увагу вихованців на досягнутому результаті такої особистості. Тут психологічно результат видатної особистості стає основним фактором впливу на вихованця; сама ж особистість виступає лише фоном; вона активно зміщується у виховну тінь.

У цьому зв'язку слід використовувати правило, згідно з яким той, хто істинно прагне прилучитись до особистісних надбань великих, *повинен у першу чергу звертати увагу на початок*. Оскільки саме цей етап пов'язаний не лише зі справою великої людини, якій він служить, а й зі всім її життям. Тож, щоб досягти кінцевого результату їй доводиться максимально зосередити всі свої розумові, емоційно-вольові й духовно-моральні сили. Особливістю ж видатних особистостей є те, що їхній цілісний внутрішній світ здебільшого досить змістовний. У них високі почуття перебувають у гармонії з такими ж інтелектуальними здібностями та духовними цінностями. У залежності від роду діяльності (наука, мистецтво, художня творчість,

технології) кожна видатна особистість якісь із них використовує повною мірою, а якісь присутні у всіх перелічених видах діяльності людини.

Завдання педагога у цьому зв'язку полягає у тому, щоб він вичленив якості видатної особистості, яка виступає предметом ознайомлення для вихованців. На цій душевно-духовній основі й розпочнеться реальний процес їхнього виховання. Вплив видатної особистості на вихованця виявиться значним, якщо він буде захоплюватися нею, любити її, радіти їй.

Явище приваблювання-нехтування у вихованні особистості

Обопільне душевно-почуттєве задоволення учасників міжособистісної взаємодії, якщо вона відбувається в умовах добропросякнутості, виступає основним критерієм її гуманістичної продуктивності. Таке задоволення як позитивне емоційне переживання може бути результатом здійснення очікувань двох взаємодіючих суб'єктів. Наголосимо, що стан очікування може стосуватися як матеріального предмету, у якому втілюється певна актуальна потреба одного суб'єкта, так і користі нематеріальної, тобто такої, що пов'язана з власним самоутвердженням, внутрішнім спокоєм і гармонією другого суб'єкта. У таких випадках між учасниками взаємодії виникають відносини приваблювання, які сприяють їхньому особистісному зростанню. Адже такі відносини згуртовують вихованців, виявляються емоційною основою для формування більш усвідомлених моральних стосунків.

Однак у реальному житті описана нами міжособистісна взаємодія може й не спостерігатися. Натомість часто-густо ми зустрічаємося з її протилежною формою.

Розкриємо у цьому зв'язку наступну ситуацію. Вихованець А у свій час надав якусь послугу вихованцеві Б. Вона могла бути актом його безкорисливої допомоги, яка не передбачала будь-якої залежності вихованця А від вихованця Б. Та все ж перший вирішив певним чином віддячити йому. Навчаючись у шкільному гуртку, вихованець А виготовив витвір декоративно-мистецької спрямованості й запропонував його своєму ровесникові. Вихованець Б знехтував цим витвором: він оцінив його лише у

товаро-економічному та зображувально-естетичному вимірах. Даний витвір виявився у кінцевому підсумку несумісним з його ціннісними орієнтаціями.

Якими ж мають бути дії вихователя у цих міжособистісних обставинах? Він повинен ситуацію з даного виміру трансформувати у площину духовно-моральну. З цією метою вихователь на пояснювально-емоційному рівні розкриває вихованцеві Б, які щирі почуття переживав вихованець А, працюючи над своїм витвором, яким він мав віддячити своєму ровесникові за надану ним послугу. До своєї дії вихователь залучає й аргументацію щодо власних намірів і вихованця А. Усе це й призведе до того, що вихованець Б свідомо змінить свою точку зору стосовно способу подяки вихованця А, і явище нехтування перетвориться на протилежне. Приваблювання, таким чином, відновиться у своїх особистісно розвивальних можливостях.

Виховна дія напуття

Слово дорослого (батька, педагога), яке спрямовується на вихованця – явище ще далеко не звідане у своїх розвивально виховних можливостях. Слово, проронене ненароком, чи спеціально сформульоване по-різному вплине на дитину. Вона може його сприйняти, як говорять, між іншим, не надаючи йому вираженого значення, або глибоко емоційно відреагувати. У останньому випадку можуть відбутися певні особистісні зрушення.

Слово, під яким ми будемо розуміти мовленнєвий мікротвір, виступає змістовою основою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, ефективність якої залежить від емоційно-ціннісної спорідненості її учасників. Таке цілісне душевно-духовне утворення, його внутрішню структуру розглянемо на феномені напуття. Воно реально розгортається як напутня порада чи напутні побажання. Час такого діяння, як правило, має приурочуватися більш чи менш тривалому відлученню вихованця від батьків чи педагогів. Це може бути подорож, екскурсія, поїздка, прогулянка тощо.

Психологічний стан суб'єкта напучення повинен бути емоційно піднесеним. Він зосереджує всі свої душевні сили на зверненні до вихованця,

до його позитивних переживань. Дорослий при цьому випромінює духовне сяяння й окриленість. На такому фоні він формулює поради щодо всіх етапів процесу відлучення вихованця, супроводжуючи їх впевненістю, що він успішно впорається з ним.

Емоційне реагування вихованця як об'єкта напучування визначається, по-перше, вищеописаним способом поведінки дорослого, а, по-друге, очікуваним просторово-часовим та почуттєвим дистанціюванням від нього. Тут слід використати психологічну закономірність, згідно з якою відсутність просторово-часового зв'язку може не руйнувати емоційно-енергетичний зв'язок, а, навпаки, підсилювати його. Річ у тім, що душевно-духовний заряд, отриманий від дорослого, супроводжує вихованця незалежно від будь-якої віддалі, і якраз у цьому полягає морально перетворювальна дія напуття. Використання виховної можливості цього способу міжособистісної взаємодії, з огляду на сказане, має увійти до загальної методичної скарбниці вихователя.

Почуття спорідненості як особистісна цінність виховання

Байдужість у людських взаєминах – явище повсюдне. Воно стоїть на заваді соціопродуктивного функціонування будь-яких за змістовою спрямованістю і розміром груп. Дане явище влучно закарбоване у судженні – “моя хата з краю, я нічого не знаю”. Тож альтернативою байдужості має виступити спорідненість між людьми. Звично такий зв'язок утверджується на основі походження однієї особи від іншої (пряма спорідненість), або різних осіб від спільного пращура, а також на ґрунті шлюбних сімейних відносин. Нас же цікавить спорідненість вищого гатунку, тобто зв'язок, що реально втілює загальнородовий імператив – “Ми – люди”. Згідно з ним, людство як рід – це величезна спільнота, яка об'єднана мисленням, почуттями та волею. У той же час людина – це індивідуальність з властивим лише їй внутрішнім світом. У такому сенсі кожна особистість відмінна від усіх інших і це слід враховувати при осмисленні проблеми міжлюдської спорідненості як небайдужості у суб'єкт – суб'єктних стосунках.

Почуття спорідненості може бути властиве певній особистості без будь-яких спеціальних впливів, спрямованих на його виникнення. Так, розвинена особистість здатна відчувати це почуття до певних великих історичних постатей. Більше того, така особистість може уподібнюватися до конкретної постаті, вважаючи, що її дії, незалежно від ступеню суспільної значущості безпосередньо зачіпають й саму цю особистість. Розвинена особистість у результаті процесу уподібнення може усвідомлено вважати, що коли історична постать, наприклад, боролася за певну ідею, то мова йшла і про неї. Таке почуттєве уподібнення в історичній ретроспективі робить конкретну особистість маленькою частиною великого людського роду і формує у неї загальнолюдський духовний світогляд.

Виховання почуття спорідненості має передбачати трансформацію загальнолюдського імперативу – “Ми – люди” у індивідуальну площину, тобто розглядати його як певне міжособистісне відношення. Воно має виникнути у вихованців за певних психолого-педагогічних умов: спочатку у вузькому варіанті (між рідними, близькими, друзями), а згодом до певної міри розширитися, зачіпаючи і незнайомих людей. Робота над вихованням почуття спорідненості має розпочатися із встановлення вихованцями відмінностей між ними. Вони, самопізнаючи себе, визначають свої здібності, набуті на їх основі вміння, уподобання, інтереси, соціальні ролі. Усі ці особистісні набутки можуть виявитися вкрай індивідуальними, неповторними. Тож вони не сповна сприяють прояву почуття спорідненості. Перед вихованцями ставиться проблема – що може бути між ними по-справжньому спільне? Звичайно, що самостійно вирішити її вони не в змозі. Тепер вихователь привертає увагу вихованців до їхніх емоційних переживань. Він наголошує, що незважаючи на відмінності у їхніх особистісних набутках, вони однаково проявляють радість чи сум, задоволення чи незадоволення, стан хвилювання чи спокою. Вихованці повинні навести власні ситуації, де проявлялися перелічені емоційні реакції. Вони доходять висновку, що незважаючи на відмінності цих ситуацій,

тотожними були їхні переживання. Останні пов'язують їх спільністю, яка й може призвести до прояву почуття спорідненості. Причому це почуття не залишиться лише у внутрішньому плані як міжособистісна близькість, але й спроможна виступити спонукою до відповідної дії, де неприємності мого ровесника – це й мої неприємності і ми разом працюємо над їхнім подоланням. Постійне вправлення у діяльнісному прояві емоційної спільності й призведе до виховання у підростаючої особистості високо значущого почуття спорідненості як способу достойного життя.

Дві моральні позиції у розвитку особистості

Кожній особистості, незважаючи на індивідуальний шлях морального розвитку, властиве – у сутнісних показниках цього процесу – й спільне з іншими. Тож, говорячи у цьому плані про одиничну особистість, цим самим розумітимемо, що це стосується всіх інших, особистості в цілому.

Моральність, яка виступає головною складовою життя особистості, не є сталою величиною. Дана етична аксіома безпосередньо пов'язана з моральною динамікою, відповідними змінами особистості. У цьому контексті ведуть мову про підростаючу особистість.

Перші етапи її становлення – це нецілеспрямоване набуття нею морального досвіду, хоча певних організованих впливів дорослих вона зазнає. Однак у загальному морально розвивальному балансі переважають спонтанні спонуки, тобто такі, які представляють внутрішню потребнісно-почуттєву структуру. Відомо, що не всі компоненти цієї структури рівноцінні стосовно соціонормативного морального розвитку підростаючої особистості.

Особливою дієдатністю на ранніх етапах онтогенезу відзначаються Его-спонуки; вони й задають багато в чому її моральну спрямованість. Вправляючись у відповідній цій спрямованості поведінці, у підростаючої особистості формується моральна позиція, яка тепер визначає все її життя, формує його стиль. Останній є реальним теперішнім, зі всіма його проявами: тут є місце і більш ціннісно значущому і дріб'язковому, випадковому і

необхідному, емоційно позитивному і негативному, радісному і сумному. Усе це життєве розмаїття дороге для підростаючої особистості.

Інша моральна позиція пов'язана зі сходженням підростаючої особистості до справжньої духовності, до високосмислових цінностей. Цей рівень розвитку підростаючої особистості неможливий без цілеспрямованого, наукового обґрунтованого процесу виховання, де педагог-професіонал – основна його фігура. Тож теперішні наукові зусилля спрямовані на підготовку такого фахівця.

Однак з поля зору випадає проблема почування вихованця у системі такого виховання: на скільки він психологічно налаштований на нього та чи свідомо сприйматиме його канони? Такі питання не можуть вважатися безпідставними, адже кожен вихованець сповна несе “вантаж” іншої моральної парадигми, тобто розкритої нами позиції. Тож правомірно, що він не бажає її позбутися, віднести до власного минулого.

Це помітно у недостатній сконцентрованості уваги на ділову взаємодію з вихователем, у міжособистісних непорозуміннях з ровесниками, у недоречних репліках. Причина цього особистісного явища одна – неготовність вихованця створювати нове теперішнє. Відтак, у нього виникає момент страху перед добром, як системою вищих духовних устремлінь. У результаті цього у вихованця може з'явитися намір заперечити ці устремління і нову моральну позицію.

Наголосимо, що міжпозиційний моральний конфлікт виникне за умови, коли вища ціннісна система подається, так би мовити, зненацька, раптово й у граничних її показниках, наприклад: розвиненого миролюбства, патріотизму, альтруїзму тощо.

Тож виховною тактикою педагога має бути наступне: поступове вкраплення певної цінності в попередню моральну позицію вихованця, а далі й просякнення нею, аж до її підміни. За такої техніки вихователя у вихованця і з'явиться первинне бажання бути володарем нової моральної позиції.

Мотиваційно-сміслові міркування у вихованості особистості

Орієнтація сучасного виховного процесу на його усвідомленість вимагає перш за все достатнього мисленнєвого розвитку кожного вихованця. Цей процес переважно пов'язується з розумінням ним певного етичного поняття, його осягнення у контексті необхідності привласнення на індивідуальному рівні та значення для іншої особи, на яку спрямовується засвоєне поняття як цінність у формі відповідного вчинку.

Все ж реальна виховна практика свідчить про недостатність мисленнєвої діяльності вихованця у зазначених нами напрямках. Її сфера має бути більш широкою, щоб кожний вихованець став, по-перше, повноцінним суб'єктом власних духовно-моральних самозмін. По-друге, він повинен розумно орієнтуватися у тонкому сплетінні суб'єкт-суб'єктних відносин, до яких він тією чи іншою мірою причетний, давати їм об'єктивну оцінку і формулювати своє ставлення до них.

Тип мислення, який забезпечить ці індивідуально-соціальні аспекти, називатимемо мотиваційно-смысловим міркуванням. Його специфічною ознакою є те, що воно має проникати у сутнісні джерела тих чи інших моральних діянь, розкривати їх дійсні спонукальні причини. Відомо, що занурення у внутрішню інстанцію – процес психологічно досить складний, тому особистість здебільшого обмежується зовнішнім сприйняттям згаданих діянь. Така тенденція характерна не тільки для вихованців, а й для дорослої особистості. На цьому рівні конкретне моральне діяння покладається особистістю лише як *голий факт*, з відповідним зовнішньо процесуальним коментуванням.

Так, між двома вихованцями виникло непорозуміння, у результаті якого перший завдав шкоди другому (не будемо уточнювати її ступінь). Педагог, який підійшов до цього інциденту з позиції голого факту, винуватцем вважає першого вихованця; і відповідно він несе основне покарання. Така ж установка формується й усіх його вихованців. Тож при самотійному розгляді міжособистісних конфліктів вони користуються логікою голого факту.

Мотиваційно-сміслові міркування, яким мають оволодіти вихованці з метою глибокого проникнення у сутнісну основу будь-якого морального діяння, це, по-іншому, так зване версійне мислення. Його безпосередньою метою виступає виявлення суб'єктом смислового стану двох учасників моральної взаємодії, тобто реального вчинку. Вихованець має вичленити принаймні не одну, а декілька версій, які можуть виступати мотиваційним ядром морального діяння. На початку такої мотиваційно-сміислової діяльності не так важливо, чи попаде вихованець, так би мовити, у шукану ціль, чи його версійні варіанти виявляться мотиваційно-неадекватними. Головне, що вихованець опановує таким типом мислення, якого ще не було у його життєвому досвіді. У цьому процесі він позбувається поверхневого погляду на особистість – звідси й інше ставлення до неї.

Таке суб'єкт-суб'єктне осягнення якісно відрізняється від соціальної перцепції, коли уявлення людини про людину здійснюється лише на основі показників, що вичленяються в ході зовнішнього сприймання. Тут вихованець набуває надзвичайно важливої у розвивально-особистісному відношенні здібності – мисленнєвого входження в іншу людину. Ця рефлексивна здібність виступає міцним підґрунтям справжнього індивідуального гуманізму у дії без будь-яких соціальних обумовлень.

Самоприниження особистості у непаритетному спілкуванні

Мірою людяності у спілкуванні виступає взаємопривабливість його учасників, за якої вони тяжіють один до одного, намагаючись за потреби його продовжити або відновити. Звичайно, що дана міра безпосередньо залежить від тих цілей, які повстають перед партнерами спілкування та способами їх досягнення. Спілкування, у якому створюється психологічний взаємокомфорт, позитивна емоційна урівноваженість суб'єктів називається паритетним. Воно має бути визначальним у будь-якій комунікативній взаємодії.

Звичайно, що паритетне спілкування можливе за певних умов і перш за все високої загальної культури його учасників, не говорячи вже про

комунікативну культуру. Окрім цих показників, у діалогічному процесі істотну роль відіграє внутрішня позиція суб'єкта, відчуття себе як людини, при чому у достатньому ступені. Однак бути справжньою людиною з високим образом думок, стійких почуттів та поглядів не легко. Тут багато залежить як від зовнішніх, соціальних причин, так і від внутрішніх, зокрема від психотипу особистості: буде у неї низький чи високий рівень емоційної відгукливості чи ранимості.

Тепер розглянемо наступну комунікативну ситуацію. Досить скромна, яка нічим особливим (здібностями, соціальним статусом тощо) не виокремлюється від загалу, людина звертається до іншої, більш високої у цьому відношенні. Розуміння нею цієї нерівності руйнує можливість паритетного типу спілкування. Наголосимо, що при цьому партнер з вираженою відмінністю від ініціатора комунікативної взаємодії не дає останньому будь-яких сигналів щодо такого міжособистісного стану. У чому ж причина руйнування ініціюючим партнером паритетності у спілкуванні? Очевидно, у власній невпевненості.

Ця особистісна якість є наслідком не сформованості більш загального утворення – самоцінності як представника і продовжувача людського роду. Причому така місія є тією спільною основою, що об'єднує й урівнює усіх людей незалежно від особливостей їхньої життєдіяльності. Головне, що вони рівні у своїх переживаннях (негативних і позитивних).

Невпевненість, про яку йдеться, набуває значної сили ще й від того, що суб'єкт вперше вступає у спілкування з тим, хто від нього відрізняється у вище розкритих параметрах. Тут проявляється ще й ефект раптовості, несприятливий для невпевненого в собі суб'єкта. До того ж, переживання власної невпевненості доповнюється блокуванням почуття гідності, що у кінцевому підсумку й призводить до скованості суб'єкта у процесі спілкування. Загалом така негативна внутрішня ситуація характеризується як *самоприниження особистості перед іншою*. Самоприниження небезпечно тим, що за його дії особистість значно послаблює кращі свої духовно-

моральні надбання й може втратити орієнтир на подальше особистісне удосконалення. Тож у описаного нами суб'єкта є всі підстави для сформованості у нього синдрому боязні чи навіть втечі від непаритетного спілкування.

Попередження такого синдрому має перебувати у полі уваги вихователя. Адже вихованцям доводиться по-діловому мати справу з різними соціальними структурами, з людьми як носіями певних суспільно важливих функцій.

Виховна робота у цьому плані повинна передбачати:

1. Виховання у підростаючої особистості самоцінності.

2. Виховання впевненості в собі та почуття гідності.

3. Виховання особистісної сміливості та мужності.

4. Виховання приємних переживань навіть у ситуації, коли необхідно схилитися перед особистістю, яка певною мірою віддалена від мене.

Виховний потенціал вчинку особистості

Вчинок як моральне діяння різного соціального масштабу – від вузько контактного до більш загальногрупового – осмислюється переважно за критерієм суб'єкт-суб'єктної допомоги як задоволення потреби іншого або ряду інших. Ці потреби можуть бути матеріального чи ідеального плану – однак це не має істотного значення для визначення суспільної значущості певного вчинку. Відповідно саме із задоволенням суб'єктом вчинку актуальної потреби об'єкта вчинку він входить у людське життя, наповнюючи його реальним змістом. Вчинки, про які ми ведемо мову, здебільшого розгортаються у теперішньому часі й майже не зачіпають майбутнє. Однак коли так трапляється, то це стосується найближчих майбутніх ситуацій, а не тих, що пов'язуються з досить віддаленою у часі перспективою. До того ж суб'єкти і об'єкти таких вчинків можуть бути знайомими між собою, що впливає на їхню мотивацію.

Поряд з розкритими нами вчинками існують й такі, суспільну значущість яких можна кваліфікувати як граничну. До того ж вона не

обмежена у часі, і це надає їм особливого ціннісного статусу. Відтак, вони не можуть бути масовими: це немов би ряд яскраво сяючих зірок на безмежному зоряному тлі.

Все ж гранична суспільна значущість цих вчинків має свою шкалу, за якою вони відрізняються. З огляду на це доцільно виділяти вчинки, автори яких демонструють власну велич, яка знаходить відповідне практичне вираження.

Закономірно, що великими людьми, які творять великі справи люди захоплюються і хвалять їх за це. Прикладом таких великих особистостей, яким вдячні люди (і ті, які були їхніми сучасниками, і їхні нащадки) є українські роди Ханенків й Терещенків, як великих меценатів, що продемонстрували гуманістичну місію робити загальнолюдське благо.

Стосовно фінансових статків, які вони предметно об'єктивували у культурні творіння, у них не було, так би мовити, серйозних етичних обов'язків, тобто вони не переживали нездоланої прихильності до статків, і саме цей морально-психологічний фактор ліг в основу їхнього меценатства як повноцінного служіння людям.

Інші вчинки граничної суспільної значущості здійснюють не просто великі особистості, а ті, ймення яким дороговказна зірка. Такі особистості не просто надають тривалу допомогу різноманітним людям, а виступають справжніми їх рятівниками. Звичайно, що йдеться не про загальне рятування, а лиш тих, хто перебуває у стані душевного страху й відчаю, смисло-ціннісної драми тощо. Такий душевно оздоровлюючий вплив люди-світочі здійснюють своїми духовними діями, що далеко виходять за усталені психічні рамки, які вимагають надлюдських душевно-духовних сил. Тож вини є у повному сенсі донорами для людей, яким конче потрібна душевна підтримка, яка й може позитивно змінити й стабілізувати їхній внутрішній стан.

Візьмімо, як приклад таких особистостей польського педагога Януша Корчака, який не сховався від своїх вихованців, а сповна розділивши з ними

їхню лиху долю, пішов до газової камери. Ця особистість проявила неймовірну духовну мужність та відданість, і своїм надлюдським подвигом стала взірцем для всіх тих, хто страждає слабодухістю.

Інший приклад: японська пара з фігурного катання. В результаті певних обставин юнак втратив ногу, а дівчина – руку. Переборовши розпач, страждання, проявивши величезну силу волі, вони знову вийшли на лід. Цим самим вони вселяють світлу надію особам, які втратили з різних причин високі смисло-ціннісні орієнтири індивідуального життя.

Великі особистості й особистості-дороговкази можуть успішно виконувати свою духовно-душевну місію за умови, коли люди глибоко зануряться у їхній внутрішній світ, усвідомлять його ціннісну природу чи суперечливість вершинних емоційних переживань. Такі особистості мають зайняти достойне місце у самосвідомості певної особи, щоб у неї відбулися благодатні внутрішні самозміни.

Механізм самовідмови у вихованні особистості

Світ потреб людини, який реально функціонує у формі бажань, прагнень, інтересів, устремлінь, надзвичайно різноманітний. Вже починаючи з раннього онтогенезу, підростаюча особистість занурюється у цей світ. З першого дня народження її біологічні, а згодом і елементарні культурні потреби повністю задовольняються дорослими, у першу чергу батьками.

З віком ряд потреб дитина може вгамувати самостійно, звичайно, за розумного виховання. Якщо ж цього не відбувається, у дитини формується позиція вимагача, яка проявляється у формі вередування чи навіть істерії. Крім того, незадоволення дорослими потреб дитини, призводить до образ з її боку, формування у неї особистісно деструктивних настанов.

Спосіб, яким користується підростаюча особистість для задоволення власних потреб на перших стадіях, є суцільно емоційним, і лише через певний час може більшою чи меншою мірою осмислюватися нею.

Тож виникає проблема пошуку засобів блокування такого способу у психологічній структурі підростаючої особистості. Відповідна корекційна

робота досить складна й її може здійснювати педагог-вихователь, який володіє необхідними знаннями та прийомами впливу на того чи іншого вихованця.

Головним засобом у цьому плані має виступити механізм самовідмови, який повинен бути сформованим у вихованця, і яким він мусить вміло користуватися. Це вимагає створення цілісної виховної програми з певними етапами реалізації.

1. Початковий етап полягає в усвідомленні вихованцем системи потреб людини. У цьому зв'язку виділяються матеріальні та ідеальні (пізнавальні, художні, комунікативні, технологічні) потреби. Вихованець повинен розуміти специфіку цих потреб у контексті життя людини.

2. На другому етапі вихованець знайомиться з матеріальним й емоційно-духовним забезпеченням цих потреб, особливо матеріальних, які переважають у потребнісній самосвідомості вихованця.

3. Третій етап передбачає розуміння вихованцем необхідних і достатніх потреб на даному етапі його життя. У цьому зв'язку він осягає (якщо це йдеться особливо про матеріальні потреби) реальні фінансові статки сім'ї. Та навіть незважаючи на це, у нього має бути вихований здоровий потребнісний раціоналізм, за якого відбувається доцільне урівноваження матеріальних і духовних потреб.

На основі оволодіння вихованцем змісту цих етапів у нього й може виникнути механізм самовідмови у сфері задоволення розглянутих потреб.

З певною вірогідністю сформований таким чином механізм самовідмови працюватиме й в умовах, коли особистість буде користуватися лише власними матеріальними і душевно-духовними резервами у задоволенні своїх потреб. Тут головним має бути правило: предмет бажання, який за певних причин не може бути досягнутий нині, відклади на майбутнє, або взагалі відмовся від нього.

Самовипробування у розвитку особистості

По мірі накопичення підростаючою особистістю різноманітних розумових, вольових, емоційно-почуттєвих, діяльнісних утворень вона час від часу випробовує себе, застосовуючи ці утворення у зовнішніх видах активності (у певних справах чи поведінці). Сучасні екстремальні види спорту – яскраве підтвердження викладеної закономірності. Часто можна також спостерігати ситуацію, коли підліток долучається до надто важких фізичних занять, щоб перевірити власну силу волі тощо. Такі прагнення є необхідними у цілісному розвитку особистості, у її самоствердженні та формуванні почуття позитивної самоцінності.

Будемо вважати таку активність зовнішнім самовипробуванням. Реальна виховна ситуація у цьому плані є такою, що педагог, можливо, не беручи до уваги окреслену закономірність або й не знаючи її, все ж час від часу її практично реалізує.

На нашу думку, у виховному процесі має використовуватися випробування особистістю себе, яке за своєю розвивальною силою далеко перевершує вищерозкритє. Йдеться, таким чином, про внутрішнє самовипробування. Природа цього явища нині ще не розкрита, але на відміну від зовнішнього самовипробування, внутрішнє випробування під керівництвом педагога чи спонтанійно виникнути не може. По-справжньому, внутрішнє самовипробування без перебільшення можна віднести до глибоких таємниць внутрішнього світу людини. Попередньо зазначимо, що внутрішнього самовипробування це дещо більше, ніж перевірка; воно набуває рис дослідження. Тепер дамо відповідь на основне питання – що має бути предметом внутрішнього випробування і яка внутрішня інстанція має виступити у функції випробувача?

Якщо вести мову про внутрішнє самовипробування під кутом зору духовно-морального розвитку особистості, то безпосереднім предметом такого діяння мають виступити вчинки-думки та вчинки-почуття, які певна особа формулює щодо інших людей. Зазначимо, що ці вчинки мають таке ж значення, як і вчинки-зовнішні дії. Отже, поодинокі думки та потяги, що

виникають у внутрішньому світі особистості мають у першу чергу усвідомлюватися нею, щоб стати предметом випробування.

Конкретизуємо це судження: думки та потяги можуть мати як моральну, так і аморальну спрямованість, а отже й відповідну суспільну цінність. Відтак внутрішньою інстанцією, яка спроможна випробувати такі утворення, має виступити певна благородна цінність, яка вже існує у внутрішньому духовному досвіді особистості – піклування, щедрість, справедливість тощо. Такого роду цінності у духовному Я особистості виступають як духовні підструктури. Наголосимо, що лише певна благородна цінність може реалізувати функцію випробування у повному обсязі, тобто не залишиться на етапі лише виявлення. Адже вона є адекватною як для моральних, так і для аморальних думок і потягів. Якщо у ролі випробувача виступить асоціальна цінність, вона схвально поставиться якраз до внутрішніх аморальних проявів особистості. Таким чином, процес внутрішнього випробування має виховне значення, оскільки об'єктивно діагностуючи ту чи іншу думку чи потяг, благородна цінність як духовна підструктура Я особистості впливатиме на ці прояви, підтримуючи одні й гальмуючи інші. Ця перетворювальна робота благородної цінності Я особистості має виступити не лише логічним, а й емоційно-смысловим продовженням функції виявлення внутрішньо розгорнутих вчинків.

Розкрита нами природа внутрішнього духовного самовипробування дозволяє ввести його у реальний виховний процес на всіх етапах формування і розвитку особистості. У єдності з іншими рефлексивними механізмами даний механізм сприятиме подоланню тих бар'єрів, які виникають на складному шляху духовного зростання людини.

Успішний результат дії особистості як стимул до її доброчинності

У виховному процесі на даний час не враховується зв'язок між певною предметною (пізнавальною чи практично-перетворювальною дією) вихованця і його духовно-моральним діянням. Вважається, що це різні за операційною спрямованістю форми активності. Перша ґрунтується в

основному на психологічних механізмах, зокрема способах мисленнєвої діяльності, доті як друге – на рушійних силах (бажанні, інтересі, мотиві) Так, у площині безпосередніх засобів реалізації між цими формами активності існує якісна відмінність, за якої не виникає явище індукції як спонуки до взаємореагування.

Однак у психологічній організації суб'єкта предметної дії все ж є фактор, який призводить до вираження зв'язку між нею і духовно-моральним діянням. Таким фактором виступає кінцевий результат тієї чи іншої практичної дії, який має бути успішним, тобто відповідати певним соціальним нормативам. Наголосимо, що його вплив на духовно-моральне діяння не прямий, а опосередкований.

Розкриємо цей процес. Одержаний результат неодмінно оцінюється суб'єктом. У такому оцінюванні головне місце займає емоційне переживання. Якщо цей результат успішний, то відповідно він викликає не одну, а цілий ансамбль позитивних емоцій: радості, гордості, задоволення, самоцінності. Це й призводить до стану душевного умиротворення суб'єкта.

Усі нижчі емоційні прояви (особливо егоїстичної спрямованості) у результаті цього затухають, втрачають свою рушійну енергію, а натомість актуалізуються добродійні спонуки образу Я суб'єкта. Він стає відкритим до потреб іншої людини; план духовності перестає бути для нього відчуженим.

Тож вихователь, знаючи цю психологічну закономірність, має враховувати й змістове наповнення часу вихованця при включенні його у певний особистісний акт. І чим більшою суспільно значущою цінністю оперує вихованець, тим важливіше приурочити її до одержаного ним позитивного предметного результату.

Готовність вихованця до духовного перетворення

У виховному процесі педагогу важливо зафіксувати момент безпосередньої визначеності вихованця у неухильному напрямі до духовності. Адже він може обрати і зворотній шлях свого становлення зі всіма його духовними втратами. Слід зважати на те, що у поступі до

духовності необхідною є стадія, коли певні складові духовності виступають лише присутніми у внутрішньому світі вихованця, проте вони ще не виявляються повноправними і постійними виразниками його духовності. Тож йому ще потрібно пройти складний шлях зміцнення духовних надбань, щоб стати дійсною духовною особистістю. На цьому шляху вихованцеві не обійтися без зовнішньої підтримки. У цьому зв'язку видається вкрай важливим, хто виступатиме у якості такої підтримки.

Звичайно, що особа, яка сама має істотні особистісні вади, не може предстати у цій функції. Незважаючи на це, інколи вихованець тяжіє саме до такої особи, не вміючи визначити її істинне духовне обличчя. До того ж вона часто-густо вміло маскує його, надаючи йому благочинного вигляду. З огляду на це, у вихованця слід сформуванати настанову на те, що він ні за яких обставин не повинен ухилятися від поради та допомоги з боку якраз високозначущого і духовно зрілого дорослого (педагогів, батьків).

Диференційоване ставлення вихованця до життя

У виховному плані у підростаючої особистості слід викликати постійне бажання і формувати уміння відрізнати у житті істотне від другорядного, дивитись на останнє “крізь пальці”, проявляючи при цьому здорову міру безтурботності. Тому вихованець без особливих потрясінь взмозі відмовитися від чогось, що не зачіпає його глибинні особистісні сенси, які наявні у його власному світі й цінності світу, що його повсякденно оточує. Його особистісною стратегією має стати примноження своїх ціннісних смислів, щоб вони склали зміст його життя. Важливо при цьому, щоб ці духовні складові життя вчасно реалізовувалися.

Однак це не завжди можливо. Тоді вихованцеві потрібні розвинені вольові зусилля для подолання наявних перепон, щоб те чи інше морально-духовне устремління, чи життєвий намір були переведені з ідеального плану у план реальності. Буває й так, що від деяких цих устремлінь необхідно взагалі відмовитися, компенсуючи їх іншими значущими перевагами. Звісно, вихованець має бути внутрішньо готовим для таких трансформацій.

Подолання розщепленості складових внутрішнього світу як умова духовно зростати

Розщепленість різних внутрішніх структур (Я-емоційного, Я-потребнісно-мотиваційного, Я-морального) є внутрішньо обумовленим явищем. Воно виразно проявляється особливо на ранніх етапах розвитку особистості. Сутність розщеплення полягає у тому, що кожна з вище означених структур діє автономно, живе, так би мовити, самостійним життям без будь-якої узгодженості з іншими. У результаті цього така особистість здатна лише на дрібні життєві справи; на щось велике вона не спроможна. У цих справах особистість може проявляти поспішність, але при цьому й щось з наміченого забувати, і тому неодмінно повертається назад. Такий життєвий калейдоскоп є визначальним для цього типу особистості.

Якщо не проводити певної виховної роботи, явище розщепленості складових внутрішнього світу може бути характерним для особистості й у більш пізніх вікових періодах.

Подолання феномену розщепленості має зводитися до формування у вихованця внутрішнього вміння зосереджувати весь результат мисленнєвих операцій у одному акті свідомості. Це ж призводить до зосередження ним всього змісту свого життя і смислу оточуючої дійсності в одному єдиному прагненні як рушійній силі (мотиви) духовно-морального діяння великого ціннісного масштабу. Замкненість душевного світу вихованця надає йому сили як на спонукальній, так і виконавських частинах духовно-моральної дії (вчинку), а, отже, забезпечує позитивний результат.

Почуття щастя в індивідуальному сприйнятті

Нерідко почуття щастя суб'єкта пов'язується лише з досягненням якихось великих цілей чи успіху у важливій діяльності. Таке бачення щастя не може бути запереченим, однак стосовно підростаючої особистості слід культивувати й інший, так би мовити, його масштаб, який може виступити для неї не менш значущим. Йдеться про переживання вихованцем стану

внутрішнього щастя від здійсненого духовно-морального вчинку у всіх його різновидах.

За постійного переживання таких щасливих миттєвостей у нього формується стійка оптимістична життєва позиція як душевний стабілізатор і бар'єр від будь-яких тимчасових буттєвих неладів. Радість, таким чином, стає його головним переживанням у емоційній структурі Я. Така особистість радіє всьому, що бачить: об'єктам природи, людям, зайнятим своїми справами тощо. Постійно демонструючи такий спосіб життєствалення, вона спочатку відчуває, а згодом і глибоко усвідомлює свою несумірність у цьому плані зі своїми ровесниками, і це перетворюється на досить дієвий мотив подальшого особистісно-продуктивного утвердження.

У внутрішньому плані зворушливий спосіб життєствалення наповнює вихованця душевним спокоєм, що позитивно відбивається на його особистому існуванні, яке “збарвлюється у світлі тони”.

Самовідданість у духовно-моральному вдосконаленні особистості

Робота вихователя з етичними поняттями, зокрема з їх змістовим узгодженням видається важливою ланкою у його професійній майстерності. Понятійна точність безпосередньо відбувається на логічній строгості мовленнєвого тексту, який він використовує у виховному процесі. Згадана діяльність вихователя з понятійного унормування за великим рахунком не виступає його прямим методичним завданням, оскільки це безпосередня функція вчених-технологів, які створюють ті чи інші навчально-виховні посібники. Та на даний час згадане технологічне оснащення виховної діяльності досить поверхове, тому цю прогалину змушений заповнити практичний педагог. Приклад такої логіко-уточнювальної роботи продемонструємо щодо терміну самовідданість.

Почнемо з терміну відданість. У тлумачних словниках трактується відданість як властивість суб'єкта, який, будучи пройнятий симпатією, любов'ю до когось, чогось відзначається *постійністю, вірністю*. У свою чергу вірність розуміється як властивість суб'єкта, який *постійний* у своїх

поглядах і почуттях; *відданий*, що незмінно дотримується чого-небудь, не зраджує. Матимемо на увазі, що згідно з визначення відданості та вірності вони виявляються тотожними. Далі зупинимось на терміні самовідданість. Він тлумачиться як *готовність пожертвувати собою*, поступитися своїми особистими інтересами *для блага інших*. За такого визначення самовідданості ця властивість ототожнюється з альтруїзмом як безкорисливим прагненням до діяльності *на благо інших*. Це різновид *самозречення*.

Таким чином, перед нами повстає завдання відтворення терміну самовідданості у первісному виді, віддиференціювавши його від терміну альтруїзму. Тож у першому наближенні самовідданість розумітимемо як *вірність собі*: вірність своїм ціннісним орієнтаціям, уподобанням, суспільно значущим переживанням і почуттям, прагненням. Йдеться, таким чином, про *постійність*, тобто *безперервність, незмінність суб'єкта* стосовно цих своїх особистісних утворень. Тут підкреслюється план самодіяльності, коли суб'єкт працює над створенням власного духовно-морального Я, надання йому дійсної стабільності, неможливості відхилення навіть у стані душевного розладу чи під дією зовнішніх чинників. З останніми зустрічається кожна особистість, і її завдання у таких ситуаціях – проявити духовну мужність і зберегти світоглядний статус-кво. Звичайно, набуття особистістю стану постійності щодо власних внутрішніх утворень є доволі тривалим процесом. Тут істотне значення відіграють і вікові особливості та можливості й здібності особистості працювати над собою, використовуючи засвоєні в процесі виховання відповідні психологічні механізми. У кінцевому підсумку слід зважати на закономірність, згідно з якою, чим інтенсивніше особистість проявляє вірність як ставлення до інших, тим успішніше буде формуватися у неї самовідданість як узагальнене самоствавлення, як стійка рефлексивна риса – цінність. Разом з гідністю ці духовно-рефлексивні цінності знаходяться на вершині смисло-життєвої піраміди особистості, мотивуючи її щоденну поведінку, спілкування та загальну добродійну відкритість до людського світу.

Ціннісна вищість особистості як виховний пріоритет

Прагнення до відчуття радості та задоволення часто-густо поглинають душевний склад особистості. Вона може бути повністю занурена у них, не бажаючи будь-яких інших переживань. Не випадково З.Фрейд принцип устремління до задоволення вважав одним з провідних у розвитку особистості. Звичайно, неможливо облишити її згаданих переживань, особливо на ранніх стадіях становлення. Більше того, їх слід відповідним чином актуалізувати й підтримувати. Однак, необхідно зважати на те, що переживання радості на задоволення виявлятимуться значущими у вихованні та розвитку особистості за умови, коли вони виступатимуть результатом її суспільно значущої активності (праці, учіння, спілкування тощо), а не підсумком лише пасивного споглядання чи споживання чогось. На жаль, останнє може набувати усталеного життєвого стану, зі всіма його розвивальними негативами. Річ у тім, що ці емоційні переживання центруються лише на особистості, перешкоджаючи їй розкритися до оточуючого людського світу. Згодом на їхній основі може сформуватися стійка ціннісна система Я-заради-Себе.

Особистість як носій такої системи характеризуватиметься примітивною тямучістю, дрібною ощадливістю, непомірним матеріальним накопиченням, ницістю, байдужістю до інших і т.п., всім тим, що не сприяло духовній досконалості людини. Не слід вважати, що особистість з такою ціннісною системою дистанціюється від справ певної групи. Навпаки, вона у всьому бере участь, виступає учасником тих чи інших подій, проявляючи належну старанність. Одним словом, така особистість повністю належить світу. Однак у своїх ціннісних намірах вона не в змозі переступити через власну користь, поступившись індивідуалістичними інтересами і зосередивши для себе на їх основі всю реальність оточуючої дійсності.

Виникає, таким чином, виховна проблема створення у підростаючої особистості внутрішньої позиції несумірності з наявною ціннісною системою Я-заради-Себе. Таку позицію ми пов'язуємо з ціннісною системою Я-заради-

Іншого, яка має бути духовно вищою від попередньої, і якраз у цьому вбачається їхня кардинальна відмінність, яка є результатом закономірного скачка у особистісному розвитку вихованця. Такий скачок вимагає від підростаючої особистості самовідмови від існуючої нижчої ціннісної системи, оскільки лише за розгортання цього механізму вона стає володарем самої себе, свого Я, що потенційно спрямовується до духовного зростання. Елементарним прикладом такого духовно розвивального явища може бути виконання дитиною певної справи, яка мотивується не очікуванням винагороди, а як проявом нею піклування про батьків. Отже, несумірність морального діяння допомоги полягає у неподібності їхньої мотивації. Лише у сфері мотивації Я-заради-Іншого можуть бути сформовані високо смислові цінності, як показники духовно-морального розвитку особистості. Такого ціннісного масштабу особистість є дійсно непересічною, а значить, і все, що вона робить, є також непересічним. Звідси й висока суспільна оцінка такої особистості й її діянь.

Думка іншого щодо мене як засіб самовиховання

Вплив людини на людину вважається вихідним твердженням, коли говорять про соціальні витоки її розвитку як особистості, тобто носія певної культури. Засоби цього впливу досить різноманітні: тут і наслідування, і адаптація, і стихійне чи організоване навчіння та переконання тощо. Звичайно, що їхня культурно перетворювальна сила різна, але всі вони присутні в онтогенезі кожної підростаючої особистості. Одним з таких засобів, вплив якого може зазнавати дитина, виступає зовнішнє оцінне судження про неї ровесника чи дорослого. Механізм впливу цього засобу достатньо розкритий у теорії, і він широко використовується у виховному процесі.

Розкриємо менш відомий міжособистісний чинник, який може позитивно відбиватися на процесі розвитку і саморозвитку підростаючої особистості. Йтиметься про особливу ситуацію вихованця, коли у його внутрішньому світі на високому рівні актуалізації представлений ровесник

чи дорослий, причому вони мусять бути досить значущими для нього. Якщо ці особи знаходяться поза самосвідомістю вихованця, то внутрішньої зустрічі не відбудеться. До таких осіб вихованець має подумки звертатися у формі діалогічної взаємодії.

У якій же функції може виступити інший, до якого подумки можуть звертатися вихованці? Він може представлятися у соціальній ролі арбітра, порадника, оцінювача. Відповідно до цих ролей конкретний вихованець тяжіє до уявної зустрічі з іншим, коли перед ним виникає неоднозначна ситуація морального вибору, невизначеності у зайнятті певної групової позиції, самооцінці власного особистісного діяння тощо.

Зазначимо, що вихованець прислухатиметься до думки дорослого, якщо він вірить у нього, переконаний у його чесності, справедливості, повазі. За таких умов, дорослий чинитиме дієвий виховний вплив на вихованця. Процес внутрішнього діалогу може розгортатися, наприклад, так: “Учителю, як би ти вчинив, перебуваючи на моєму місці?”. За такого звертання вихованець здійснює моральний аналіз особистості дорослого, порівнює з собою у момент прийняття певного морального рішення і на основі цього практично діє.

Особлива ситуація у внутрішньому плані вихованця створюється тоді, коли він ставить запитання – яким я видаюся з точки зору дорослого? Така ситуація науково трактується як прояв соціально-психологічної рефлексії. Вона допомагає вихованцеві вчасно здійснювати самоконтроль і особистісну самокорекцію. Тож її слід вчасно розвивати і підтримувати поряд з іншими засобами духовно-морального саморозвитку особистості.

Розуміти дві іпостасі життя

У традиційному виховному процесі незалежно від того, які його моделі пропонувались для широкого практичного використання, категорія “життя особистості” безпосередньо не враховувалась при його методичному оснащенні. Якщо це і відбувалося, то бралися до уваги (однак у досить узагальненій формі) лише мотиваційно-цінні аспекти життя у рамках

світоглядного відношення “добро – зло”. Незважаючи на їх значущість, вони реально не пов’язувались з конкретним духовно-моральним діянням вихованця. Наприклад, як його дисциплінованість асоціюється з благодійним життям – залишалось без відповіді.

Усе ж кардинальною вадою у теоретичному осмисленні, а отже і в методичній реалізації традиційного виховного процесу, виявилось те, що не брався до уваги інший аспект життя – рівень душевних станів особистості, особливо страждань, які випадають на її долю. Йдеться про біль, горе, ворожість, хворобу, тілесні чи душевні недуги, злиденність, засмучення і траур. Цей аспект життя для особистості психологічно важливіший ніж аспект мотиваційно-ціннісний. Тож не враховуючи його, неможливо повністю досягти запланованих виховних цілей.

Особливо гостро проблема життя на рівні душевних станів підростаючої особистості заявляє про себе у контексті оволодіння нею вищими життєвими сенсами і духовними цінностями. Адже слід враховувати положення, згідно з яким страждання людини часто-густо розмивають її вищі духовні надбання, значно послабляють їхню силу. Тож втрачається й стійкість. У результаті такі цінності можуть проявлятися лише спорадично. Натомість актуалізуються і набувають підвищеної міри сили егоїзму і відповідної поведінки. Тому, як перший крок, вихованець мусить глибоко розуміти цей бік людського життя й аналізувати себе у цьому напрямі. Мета другого кроку – праця над своїм морально-вольовим розвитком. Вихованцеві мають бути властиві мужність, терпеливість, надія, позитивна віра.

Виховувати привабливе ставлення до оточуючої дійсності

Від того як вихованець ставитиметься до оточуючої дійсності, певним чином оцінюючи її, залежатиме його душевний стан: буде він утіленням неспокою, сум’яття чи благодушності, впевненості в собі. Цей стан у його негативних і позитивних проявах визначальною мірою спричиняється почуттєво-розумовими можливостями підростаючої особистості, яких вона набула в процесі стихійного й організованого навчання і виховання. При

цьому важливо, що означені можливості неодноразово практично апробовані у реальній дійсності і закріплені у її досвіді як набуті потенції.

У цьому зв'язку можна почути думку, згідно з якою можливості для людини досить легкі, а дійсність досить важка. Однак таке судження висловлюють особи, які по-великому не мають знань про сутність можливостей, і яким сама дійсність доказала, що вони ні на що не здатні. Таким особам видається, що можливість, яку вони вважають досить легкою, - це можливість удачі, успіху, щастя і тому подібного. Між тим, це зовсім не можливість, а лише надуманий привід, щоб жалітися на життя, якщо ці прагнення не здійсняться.

Таким чином, самодостатню особистість доцільно виховувати через культивування різнобічних можливостей і в її межах. Така особистість успішно досягатиме своїх цілей, нічого не вимагаючи від життя. Вона у той же час не буде закритою від сприйняття горя, страхіття, загибелі, що супроводжують існування людини.

Особистість, яка вихована можливістю, не виключає, що перелічені негаразди можуть обрушитися на її саму. Тому у неї з'явиться інше пояснення для дійсності; вона вихвалитиме її. Навіть, якщо вона тиснутиме на особистість, то все ж вважатиме, що дійсність все-таки більш легка, ніж можливість. Це й призведе до формування у неї оптимістичного життєсприйняття.

Вільна духовна дія вихованця у суспільному обрамленні

Серед наукових пошуків, які потребують більш глибокого вивчення є проблема вільної дії. Від неї відчутно залежить результативність як самого виховного процесу, так і духовне зростання підростаючої особистості як його суб'єкта. На даний час категорія "вільна дія" досліджена зі сторони її спричинення, зовнішніх умов, які призводять до самодетермінації, внеску у загальну особистісну систему вихованця. За всієї важливості таких знань необхідно, на нашу думку, їх подальше нарощення в аспекті ставлення вихованця до своєї вільної дії та ставлення вихователя до неї.

Уточнимо, що вільна дія завжди розглядається у межах свободи і відповідальності, тому у ній відсутній домішок свавілля. Вона, таким чином, відзначається вираженою суспільною значущістю. За такої характеристики вільну дію вважають рівноцінною суспільно значущого вчинку, або духовного вчинку особистості. Зазначимо, що окрім вільних духовних дій, виділяються й аналогічні дії мистецько-художньої чи технічної спрямованості. Усі вони за великим рахунком мають бути досконалими, і за цим параметром характеризувати саму особистість як їх носія.

Тепер повернемося до ставлення стосовно вільної дії. Її автор з чистої точки зору вважає (оскільки своїм власним добровільним актом він дотримався усіх суспільних вимог), що не зобов'язаний давати нікому звіту за свою вільну дію. Така логіка можлива лише у вузьких межах “Я – Моя дія”. Однак ці межі слід розглядати більш широко, адже вони втілюються і функціонують у суспільній структурі. Це означає, що за вільною дією окремого суб'єкта стоїть людина, яка його підготувала до неї, тобто педагог, а далі держава і народ у цілому. Особливо такий розширений контекст важливий для духовних діянь-вчинків. Останні не можуть відзначатися постійністю: вони можуть втрачати свою початкову силу, зазнавати мотиваційних зміщень. Тому потрібна підтримка усіх духовних утворень особистості. Вона може здійснюватися у формі особистих щоденників, у яких вихованець фіксує свої духовно-моральні вчинки, аналізує і оцінює їх. Це може вважатися за його духовний самозвіт. У такій роботі важливо використовувати символи у формі значків з зображенням герба чи прапора України, які асоціативно нагадують вихованцю про його високі цінності, виступають їх своєрідними сторожами. Вихователь і сам по собі, і як представник народу і держави теж повинен здійснювати контроль за духовним просуванням свого вихованця.

Необхідність духовного осягнення світу підростаючою особистістю як виховна мета

Довготривала освітня практика набула сталого дієвого досвіду розумового пізнання світу суб'єктами навчання. Усі освітні системи до цього часу розумовий розвиток учня вважають своєю пріоритетною метою. Хоча ніхто не заперечує положення, згідно з яким духовно примітивний розум не може успішно вирішувати завдання культурно-світоглядного масштабу. Така освітня ситуація пояснюється тим, що сфера духовності в результаті своєї підвищеної складності залишалась у своїй сутності непідвладною існуючим науково-методичним уявленням, на яких вибудовувались різні освітні системи. Тож полегшений підхід до вирішення цієї проблеми виявляється панівним і до нині.

Духовне осягнення підростаючою особистістю світу людей і світу речей – це усвідомлення його як власної цінності, як ціннісного ставлення до будь-якого одиничного об'єкту. Це можливо тому, що саме природне, культурне і людське довкілля містить у собі різноманітні об'єктивні цінності; вони пронизують його безкорисливо слугуючи людині. Тож обов'язок підростаючої особистості полягає у одухотворенні цього довкілля по мірі набуття нею власної духовності, зокрема цінностей любові, дбайливості, піклування, захисту тощо.

Реально процес духовного осягнення світу підростаючою особистістю полягає у тому, що педагог кожен пізнаний фрагмент чи окремий (матеріальний або ідеальний) об'єкт в залежності від його змісту пов'язує з певними (позитивними чи негативними) емоційними переживаннями, які в процесі повторення трансформуються у відповідні цінності вихованця. Тож емоційно-ціннісне торкання до певної речі є справжнім показником її духовного осягнення у загальному процесі духовно-морального вдосконалення підростаючої особистості.

Постійно оволодівати ціннісним простором життя

Вихованець, який наближається до високої духовності, має перебувати у нетрадиційному просторі розмірковувань і переживань. Звично устремління і помисли вихованця переважно спрямовані на світ речей: він

йому внутрішньо близький, тому формує у нього більш чи менш стійкі життєві інтереси та уподобання. До того ж і вся система освіти, у яку організовано включається вихованець працює у цьому напрямі, впливаючи на становлення відповідного світогляду.

Вихованцю як носію духовності має бути зрозумілий ціннісний простір, але не сам-по-собі. Цього було б замало. Його особиста значущість перебуває у зв'язці з багатоликою реальністю життя, у яке він активно входить і по мірі своїх можливостей повинен самореалізовуватися. Зусилля вихователя у цьому плані мають бути спрямовані на усвідомлення і переживання вихованцем великої місії – бути людиною добра. Якраз у такому призначенні він формує уявлення про ідеальне життя – життя у добрі. Більше того, на основі цієї смисловершинної якості, вихованець усвідомлюватиме його власну і суспільну користь. Та й марнотність життя буде для нього більш зрозумілою і неприйнятною. Таких поглядів на життя вихованець дотримуватиметься сам і схилиться до них своїх ровесників. У вихованця, що прагне стати повноцінним суб'єктом життя у добрі, може виникнути особливе переживання страху, який однак благотворно впливатиме на нього, регулюючи наявний ціннісний стан. Такий вихованець боїтиметься хоча б на певний час потрапити у вир асоціального життя зі всіма його принадами.

Опора на дві позиції вихованця

У зв'язку з свідомим прийняттям духовної цінності слід розкрити попередній особистісний стан, у якому функціонував вихованець. Цей стан доцільно представити у центральній полярності – “влаштовує – невлаштовує”, за якою криються відповідні емоційні переживання. Однак вичленені полярності це лише рамкові межі для спрямованого розгляду означеного стану. Неможливо встановити як доволі масове явище, коли вихованця однозначно влаштовує чи не влаштовує власний особистісний стан. Більш прийнятними виявляються перехідні форми зазначених полярностей: щось мене влаштовує (А) – щось не влаштовує (Б).

Позиція А вихованця може пов'язуватися зі способами поведінки, спілкування, самоствердження, які стали звичними. До цих аргументів може бути віднесене явище духовного сумніву, попередньо розкриті нами.

Позиція Б приваблює вихованця сформованим прагненням до духовної самозміни, набуттям нових вражень у спілкуванні та поведінці, що спричинятимуться набутими високосмисловими духовними цінностями. Завдання педагога з огляду на розкриті судження полягає у забезпеченні несуперечливого підходу вихованця від попереднього особистісного стану до майбутнього стану духовного вдосконалення.

Тут останнє слово мають сказати емоції бажання звичного, які мають знайти своє продовження у емоціях запалення майбутнім. Лише за такої емоційної трансформації між особистісним теперішнім і майбутнім вихованця виникне динамічна система.

Не ігнорувати духовні сумніви вихованця

Розуміючи об'єктивну складність процесу виховання у підростаючої особистості духовних цінностей, педагог з більшою чи меншою мірою ретельності вичленяє і аналізує власні виховні дії: їх послідовність, міру інформативності та проблемності. Звичайно, що така методична організація розглядається ним під кутом зору вихованця. Однак здебільшого він покладається на специфіку загальних вікових особливостей чи яскраво виражену індивідуальність вихованця. Особливу увагу у цьому плані педагог надає такій його психологічній категорії як зосередженість, концентрація уваги. На її забезпечення теж передбачаються відповідні корекційно-організаційні впливи. Створена нами методично-виховна картина педагога є досить продуктивною, і будь-який вихователь не буде проти цього заперечувати.

Однак реальна трудність оволодіння підростаючою особистістю певною духовною цінністю і особливо підвищена відповідальність жити за її сенсом може породжувати у неї явища внутрішнього порядку, які педагогові

не завжди вдається об'єктивувати і враховувати у своїй взаємодії з вихованцями.

Центральним тут виступає явище так званого духовного сумніву. Останній внутрішньо формулюється вихованцем як запитання до себе – чи зможу я бути духовним? Це запитання і відповідь на нього може тривало бентежити внутрішній стан вихованця, породжувати суперечливі думки. Небезпека такої внутрішньої духовної ситуації полягає у тому, що вона суттєво відволікає вихованця від побудови вчасних розумових дій, на які має опиратися педагог у своїй виховній технології. Крім того, мінімізується можливість вихованця й практичної реалізації сенсу тієї чи іншої духовної цінності. Таким чином, явище духовного сумніву затримує духовні дії вихованця, і на це слід зважати педагогові й відповідно правильно реагувати.

Тілесність – душевність – духовність як об'єкт дії вихователя

У духовній суб'єкт- суб'єктній взаємодії педагога і вихованців він орієнтується на методологію добра і зла. Розуміючи, як ці етичні інстанції відбиваються на самопочутті підростаючої особистості, педагог у межах зазначених категорій здійснює свій виховний вплив. При цьому за його задумом кожен вихованець повинен теж глибоко усвідомлювати власне життя у добрі і злі, щоб правильно вибрати відповідну позицію.

Однак духовність як явище володіє значно більшим охопленням, та цього звично не розуміють. Тому й використовується лише локально спрямований підхід, об'єктом якого є духовність як така.

Більш продуктивним видається підхід, за якого сфера духовності розглядається у цілісності сфер людської тілесності та душевності. Гуманістична філософія у цьому зв'язку проголошує положення, згідно з яким людина є синтезом душі і тіла, який заснований на дусі, так що порушення у одній із цих частин відбивається і на всіх інших.

У методичному плані зазначена ідейна позиція має утверджувати широкопанорамну тенденцію як по-справжньому інноваційну. Педагог усвідомивши і взявши її на озброєння, має вибудувати адекватну

технологічну програму і системно реалізовувати її. Важливо, щоб кожен вихованець на своєму рівні розумів зв'язок вичлененої триади не тільки чисто інформаційно, а й на рівні власних переживань. Так, кожна добродійна дія вихованця викликає у нього радісні, життєдайні переживання, які обов'язково позитивно впливають на фізичний стан, заражають його здоров'язберігаючою енергією. Ще німецький філософ Гете відзначав, що він себе добре фізично почуває лише у процесі творчості. Тож розкритий нами світоглядний аспект має увійти до складу виховної майстерності педагога.

Формувати духовну мобільність вихованця

Закономірність, яка передбачає рух від самопізнання до самозміни виступає головною у зануренні підростаючої особистості у глибини духовності. Це власне духовний план, що вимагає від педагога чіткої послідовності виховних дій, які аж ніяк не заперечують свободу вихованця розвиватися самостійно. При цьому мистецтво педагога полягає у тому, щоб незримо бути присутнім у цьому процесі самостійності і за необхідності керувати ним.

На думку багатьох вчених якраз від етапу самопізнання залежить подальше продуктивне просування вихованця до власного духовного вдосконалення. Виходячи з того, що ядром процесу самопізнання виступає рефлексія як самоосмислення, вона й стала центром методичної уваги. Визначилися внутрішні утворення (мотиви, прагнення, складові особистісного досвіду), які слід вихованцю осягати, аналізувати, робити предметом певних змін. Таку діяльність об'єднують поняттям "*змістова рефлексія*".

Однак експериментальна практика засвідчила обмеженість можливостей змістової рефлексії у досягненні педагогом поставлених виховних цілей. Були зафіксовані факти, коли вихованець зволікав з виконанням дій, які передбачені комунікацією з педагогом, порушував їхню послідовність, що значно дезорганізовувало виховний процес. Означене нами явище дає об'єктивне підґрунтя для введення у цей процес *часової рефлексії*,

де якраз час, затрачений вихованцем на внутрішню діяльність, вирішує загальну успішність його духовної роботи. Тут йдеться про духовну мобільність як властивість *швидко і ефективно* досягати поставлену мету. Мобільність у цьому контексті стосується часової послідовності способів дії, їхньої неперервності як можливого відтермінування одного з них, запобігання якогось невідчепного судження, часового зв'язку теперішнього завдання з життям як цілісністю, загальної швидкості думки вихованця.

Культивувати єдність пізнавального і духовного осмислення світу

У власному духовному зміцненні підростаюча особистість повинна сприймати свою зовнішню практичну діяльність у всіх її різновидах не лише у контексті духовності, а як просякнуту нею. Однак цього не спостерігається через розірваність процесів пізнання оточуючого світу і процесу його духовного осягнення. Результатом цього виникає загальна ситуація, за якої підростаюча особистість надає пріоритету набуттю певних наукових знань, умінь, формуванню відповідних здібностей і компетентностей.

Тому виникає невідкладне завдання – зняття цього протиріччя, тобто внутрішнього об'єднання цих двох процесів. Звичайно, що самостійно вирішити цю світоглядну проблему підростаючі особистості це під силу. Однак вона має бути готовою до відповіді на питання – Як і які мої знання у дії (задачі) викликають у мені вищі духовні надбання?

Тож вихователь у цьому зв'язку має виходити з постулату, згідно з яким усі духовні цінності співмірні з будь-якими зовнішніми реаліями. Причому ці останні він мусить, по-перше, представити вихованцю у формі практичних задач певної предметної спрямованості. По-друге, вихователь обов'язково повинен враховувати наступне положення: не всі зовнішні предметні задачі рівнозначні стосовно тих чи інших духовних цінностей. Одні з них розташовуються далі від духовних цінностей – інші ближче. Так, мистецькі чи літературні знання і вміння, на яких формуються предметні задачі і є найближчими стосовно певних духовних цінностей, а, наприклад біологічні – більш дистанційовані. Звідси завдання виховання полягає у тому,

щоб вибудувати систему зовнішніх предметних задач, враховуючи описані нами особливості та індивідуальні розумово-творчі можливості вихованців. Лише на цій основі можна досягти успіху у їхньому духовному зміцненні.

Запобігати переобтяженню вихованця духовними знаннями

Ціннісно спрямоване спілкування вихователя з вихованцями у будь-якому їхньому віковому періоді завжди відбивається на них добродійно. Вже вихователь сповіщає їм не просто про певну духовну істину, а таку, що глибоко пережита ним як частина свого достойного життя. Тож можна говорити про обопільне прагнення до такого спілкування. Щоб глибше зрозуміти таку обопільність, слід розглянути її у площині мотивації. У цьому плані однозначно про мотиваційні чинники можливо вести мову лише стосовно вихователя. Він постійно реалізує устремління допомоги вихованцям зростати у високій духовності.

Щодо мотиваційної основи вихованців у ціннісно спрямованому спілкуванні, то вона, по-перше, не може бути незмінною, оскільки у кожного з них відбуваються певні особистісно продуктивні зрушення. По-друге, одні й ті ж впливи вихователя по різному заломлюються через індивідуальні особливості внутрішнього досвіду вихованців. Вдумливий вихователь завжди слідкує за такими трансформаціями і прагне підняти процеси мікротовихованості до сприйнятливого рівня. Звичайно це досить філігранна виховна техніка, і вихователь об'єктивно не може врахувати усі ці процесуальні моменти.

Тому може мати місце (а то й має) феномен, згідно з яким за всієї позитивної почуттєвої налаштованості вихованця він все таки прагне уникнути зустрічі з вихователем. Останній, якщо він усвідомив це незвичне явище, не може правильно його пояснити, вважаючи що воно пов'язано лише з поведінкою вихованця. Останній, на його думку, не зрозумів і невірно оцінив добрі наміри вихователя. Насправді причина такої міжособистісної ситуації полягає у тому, що вихователь своїми виховними діями викликав у вихованця переживання боязні, яке й загальмувало їхнє спілкування.

Означена емоція стала результатом того, що вихователь надзвичайно глибоко занурював вихованця у складні обставини духовного життя і вимоги, за якими слід у ньому гідно існувати. Закономірно, що вихованець ще не був готовий до цього, тому саме таким коректним чином і відреагував. Тож знання про розкритий нами феномен вихователь мусить мати у своєму методичному арсеналі.

Зважати на особистісну індивідуальність вихованця

У духовно орієнтованому виховному процесі педагогу надзвичайно важливо не втратити індивідуальність вихованця. Хоча ця вимога стала загальним місцем, але слід зважати, що сфера індивідуальності надзвичайно змістовно широка і природно не піддається охопленню “з першого разу”. Частіше за все педагог пов’язує індивідуальність дитини з її інтелектуальними особливостями, способами суб’єкт-суб’єктної взаємодії у процесах спілкування та діяльності. Дещо складнішим для нього виступає врахування тонких відмінностей вихованця у перебізі емоційних переживань, а особливо у тих внутрішніх утвореннях (динамічних за природою), які відносяться до сфери його характеру. Останні можуть нести виражені деструктивні загрози, щодо загального руху підростаючої особистості до духовності. Однак трактування педагогом причин таких загроз часто виявляється науково недостовірним з відповідними виховними наслідками.

Вихованці, які за своєю загальною позитивною налаштованістю на духовно перетворювальну діяльність, часто-густо заводять вихователя у професійний тупик, проявляючи особливий, психологічно не оптимальний спосіб самовираження. Останній будемо кваліфікувати як недостатню впевненість в собі стосовно тієї духовної цінності, яка має бути ним привласнена, і особливо яка має виступити мотивом відповідного духовного діяння. Річ у тім, що кожна вища духовна цінність, наприклад, справедливість, щирість, вірність несе надзвичайну вагомість у своєму прийнятті, сильне зобов’язання вихованця щодо неї, і це викликає у нього тривогу – чи зможу я по-новому жити? Думка про духовно високе життя

утримує в собі певну силу, а в своїх наслідках – невідворотну відповідальність, яка здатна, так би мовити, перекроїти все життя вихованця. Тож впевненості у цьому йому бракує. У такому випадку можна стверджувати, що вихованець перебуває у страху перед змістом духовної цінності.

Відтак педагог стосовно такого вихованця паралельно має проводити корекційну роботу щодо його характерологічної вади – низької впевненості в собі, розуміючи що достатня впевненість досягається лише за допомогою дії і в самій дії.

Виховувати самовідмову як вільну рефлексивну дію

Самовідмова – складне особистісне утворення вихованця, яке стабілізує його внутрішній стан, не дає йому набути психодеструктивних рис і відповідних поведінкових проявів. Воно рефлексивне за своєю природою, оскільки звернене до внутрішнього світу підростаючої особистості, до виявлення її сильних і слабких сторін у контексті саме явища самовідмови.

Будемо виходити з того, що вихованець не відмовляється повністю від себе як носія певної смисло-ціннісної структури (таке явище існує і пов'язується з переживанням відчаю). У даному випадку мова йтиме про ситуації, коли якась мета, яку треба досягти чи кінцеві обставини, які слід змінити, виявляються недосяжними, як говорять, непропорційно виростають перед особистістю, так що її потенційні можливості виявляються недостатніми, або ж інші люди за певних причин не виявляють необхідної допомоги, відмовляють, і їй знову таки доводиться якось реагувати.

З огляду на сказане важливо розуміти як психологічні характеристики не дозволяють вихованцю здійснити акт самовідмови. Таким є душевна слабкість, боягузливість, відсутність внутрішнього запалу, піднесеності. У такому разі вихованець не може бути власним цензором, тобто повноцінним суб'єктом самовідмови. Тож виховна, а далі самовиховна робота має вестися у напрямі блокування цих негативних утворень. Натомість предметом уваги необхідно має виступити виховання мужності, рішучості, наполегливості.

Використовувати причетність вихованця до ровесника

Виховна практика часто свідчить, що певний вихованець, ще не готовий здійснити вчинок, який має розгорнутися у міжособистісних відносинах (наприклад, проявити піклування про ровесника). Готовність вихованця до такого вчинку можливо пришвидшити за допомогою наступного виховного прийому. Вчинок безкорисливого піклування реалізує інший вихованець. Завдання педагога у цьому зв'язку полягає у тому, щоб актуалізувати у вихованця, ще неготового до такого вчинку, форму причетності до ровесника. Таке явище завжди існує, оскільки вони перебувають у тривалих взаєминах. Усвідомлення таким вихованцем ситуації власної причетності до ровесника стане дієвим поштовхом до можливості бути суб'єктом вчинку піклування до іншого. Така його моральна трансформація пришвидшується ще й тим, що означений вихованець у результаті розкритої нами ситуації проявить повагу, а то й захоплення автором безкорисливого піклування. Не виключено, що він ще ретельніше осмислить сенс вчинку-піклування, що відіб'ється у емоції подиву. Це й виступить додатковим стимулом для його особистісної самозміни.

Осмишлювати проступок у контексті виховних альтернатив

Виховній методиці має бути відома закономірність, згідно з якою одна і таж за змістом і формою педагогічна дія може призвести до результату протилежного від очікуваного. Таке явище пояснюється тим, що будь-яка зовнішня дія на індивіда – це вплив не прямий, а опосередкований. Таким посередником виступають внутрішні умови: загальна емоційно-мотиваційна налаштованість вихованця на ділове спілкування, особливості ціннісно-потребнісної сфери, актуалізовані настанови, його поведінковий досвід.

З позиції вищезначеного проаналізуємо приповідку: “Споглядання гріховності може спасти одну людину і погубити іншу”. Звичайно, її зміст, як і належить, сформульовано гранично. Ми ж вестимемо мову про неї у дещо пом'якшеному варіанті – “може сприяти одній особистості і не сприяти

іншій”. Не будемо аргументувати важливість цього судження для правильного розуміння складності виховного процесу – вона очевидна.

Перш за все, під гріховністю, про яку йдеться, розумітимемо проступки, до того ж не у граничній жорстокості, а такі, що лише не сумісні з загальноприйнятими соціальними нормами, оскільки вносять певний рівень душевної напруги у ту чи іншу спільноту. Основне, що слід констатувати – це відмінність двох особистостей за своєю внутрішньою структурою.

Розглянемо особистість, для якої споглядання проступку не сприяє позитивним змінам. Ключовою її ознакою є закритість внутрішнього світу, відсутність, хоча б на середньому рівні, самоусвідомлення, особливо моральної сфери. Така особистість живе лише зовнішніми діями і їх результатами.

Для неї непомірне значення мають утилітарні прагнення і відповідна мотивація. Наголосимо, що у її досвіді відсутні емоційні переживання, пов’язані з несправедливістю, образами, пригніченням. Це ж призводить до почуття зверхності, культу фізичної сили, що різко ускладнює процес виховання. Тож споглядаючи певний проступок, ця особистість цікавиться виключно його виконавчою частиною. Суб’єкт як ініціатор проступку для неї супермен, а потерпілий – невдаха, слабак. Тут не має мови про внутрішні моменти цього асоціального діяння. Тож у кінцевому підсумку проступок, що споглядається, лише підтверджує “цінності” цієї особистості, а то й підсилює їх.

Особистість, для якої споглядання проступку сприяє позитивним змінам, має, хоча і досить поверхові, уявлення про моральні засади життя людини. Однак вона не переконана у їх важливості для самої себе, незважаючи на те, що вони нагадують їй про себе, оскільки оточуючі їх демонструють і цим самим дещо розхитують її поведінкові настанови. Ця особистість має досвід асоціальних ситуацій, де вона переживала певні знущання. Усе це в сумі й визначає спосіб її реагування на споглядання проступку. Тут вона рівною мірою відкрита і до його автора, і до

потерпілого. Це призводить до того, що у особистості активізуються пробіски моральної рефлексії у плані породження сумніву щодо такого способу міжособистісної взаємодії. Тож таке ставлення педагогу слід підхопити, щоб означена особистість віддала перевагу добродійним вчинкам і згодом їх практично реалізувала.

Виявляти лицемірність вихованців

За всієї досконалості виховного процесу, особливо того, який ставить собі за пряму мету високу духовність вихованців, він не може характеризуватися тотальністю щодо її досягнення. Є вихованці, що випадають на певний час з рамок виховних устремлінь педагога. Це об'єктивний стан речей, який не повинен відбиватися на його професійній самоцінності, приводити до розпачу, а стимулювати до більш глибокої методичної майстерності.

Вихованці, на особливостях яких ми наголосили, часто здійснюють духовно-поведінкові помилки, не дотримуючись суспільно значущих вимог. Боячись зниження свого соціального статусу, вони не можуть піддати повному розголосу свою особистісну ваду, вдаються до лицемірства: невинувато наводять на себе зовнішній блиск добра. Якраз з позиції такого вдаваного добродійного стану, ці вихованці можуть визнавати свої поведінкові вади. Однак при цьому вони обумовлюють, що приймають скоєне дуже близько до серця, щоб оточуючі знову таки бачили у цьому знак їхньої глибокої натури. З метою підсилення такого враження вихованці можуть завіряти їх у всіх моральних гримозах, які вони відчують від свого падіння; особливо наголошують на переживанні відчаю. Насправді не їхній відчай (коли він проголошується на словах) вкрай мало вказує на добро: швидше тут відбувається прикриття для самолюбства і гордості.

Описані словесні та емоційні хитрощі свідчать про те, означені вихованці не стали однозначно на шлях добродійності. Тож стосовно них він (шлях) має розпочинатися з глибокого самокритичного усвідомлення себе та щирого каяття.

Представляти духовні цінності силою власного переконання, а не відчужено від їх особистісного сенсу

Духовне спілкування учасників виховного процесу, яке розгортається поза його часовими межами, має стати для них серйозним, хоча і допоміжним, розвивальним фактором. З огляду на це педагог мусить стимулювати таке спілкування, доки воно не стане явищем спонтанійним. Слід застерегти у цьому зв'язку, щоб означене спілкування було дійсно духовним, коли визначаються сильні позиції вихованців, розкриваються індивідуальні ускладнення, зразки для духовного наслідування. Якщо ці фактори не будуть реально присутніми, то таке спілкування не буде власне духовним, а лише спілкуванням на тему духовності, яке не те що сприятиме духовному зростанню підростаючої особистості, а навпаки, заважатиме йому.

Тож основне правило, стосовно духовного спілкування учасників виховного процесу полягає у наступному: вихованець веде мову про духовні цінності силою цих самих цінностей, які набувають для нього значущості, у важливості яких для себе він переконаний. Однак часто вихованець виступає бездушним транслятором певних духовних цінностей, набувши знань абстрактного філософствування на цю тему. Це явище стає небезпечним, оскільки в результаті такого автоматичного проговорювання він починає вірити у присутності цих цінностей у власному внутрішньому світі. Звідси й починаються витoki духовної драми вихованця.

Утверджувати позицію – бути “перед вихователем”

Гуманістичний тип виховання нині не лише теоретично, а й (що головне) практично утвердився у нашій освіті. Хоча його реалізація – справа більш важка ніж праця педагога у традиційній директивній виховній системі. Справжня суб'єкт-суб'єктність гуманістичного впливу, вимагає обопільного (вихователя і вихованця) залучення до нього вищих психологічних функцій, що апелюють до глибокої свідомості, світлих почуттів, доброї волі.

У результаті наукового аналізу і узагальнення інноваційного виховного досвіду було сформульоване методологічне положення, згідно з яким педагог стосовно вихованця має перебувати *не попереду, не позаду, а поруч* з ним.

Цим самим визнається їхня особистісна паритетність, рівність не лише у взаємоприйнятних обставинах, а й у ситуаціях суперечностей. Тут відкритість і прийняття один одного стають ключовим правилом виховних взаємин. На його основі нині створюються особистісно розвивальні виховні технології інноваційної якості.

Однак видається необхідним на даний час уточнення позиції *“поряд з ним”*. Вона має право на функціонування лише на етапі свідомого привласнення вихованцем певної духовної цінності. Уточнимо, що означена позиція діє в умовах вербального контакту, де задіяні також зорові та слухові сприймання, а не рідко і тактильне.

Коли ж вихованець став володарем духовної цінності і часто самостійно вправляється у її зміцненні, він повинен прийняти і жити згідно позиції бути *“перед вихователем”*. Це позиція віч-на-віч. Тут вихователь виступає щодо вихованця так би мовити персоніфікованою совістю, духовною мірою, яка може бути як наглядною, так і уявною. Вихованець розгортатиме подумки діалог зі своїм наставником, розвивальна сила якого є досить вагомою.

Вправлятися у сутності співчуття

У розвитку підростаючої особистості вагому роль відіграє механізм співчуття: на ранніх вікових етапах він причетний до засвоєння необхідних моральних еталонів, а далі – до процесу одухотворення.

Це стосується рівною мірою двох його видів: співстраждання і співрадість. Зазначимо, що ступінь особистісно розвивального впливу цих видів дещо різний. Співрадість за найвищої концентрації, обмежується, по-перше, емоційною підтримкою особистості, по-друге, формуванням впевненості, що її *досягнення* не залишається лише у власному внутрішньому

світі, а позитивно пов'язують її з оточуючими. Це вже акт суспільного визнання особистості.

На відміну від механізму співрадіє механізм співстраждання діє у кардинально інших умовах: тут ще особистість не зазнала успіху, а, навпаки, відчуває стан цільової порожнечі, переживаючи страждання. Співчувальна особистість при цьому проявляє щодо страждальника таку ж саму емоцію. Вона таким чином зменшує лише силу його страждання. Однак страждальнику такої емоційної реакції замало. Адже не змінена сама ситуація, що призвела до його страждання. Тож співпереживання має глибинний сенс, якщо співчувальна особистість за допомогою цього емоційного процесу здійснить наступний крок: практично безкорисливо допоможе страждальнику, і цим самим він позбудеться своєї проблеми. Якраз у практичному завершенні вбачається цінність механізму співстраждання, який слід підтримувати і вдосконалювати (поряд з іншими механізмами) у виховному процесі.

Ми розкрили механізм співпереживання у його ідеальній формі, у якій він теоретично осмислювався і пропонувався для виховного втілення. Однак за більш глибокого аналізу виявляється, що означений механізм має і тіньовий бік. Останній має місце, коли співчувальна особистість характеризується вираженою егоїстичною спрямованістю. Відтак, процес співстраждання не продовжується у певному вчинковому акті.

Така особистість обмежується лише словами втіхи, до того ж нещирої. Можна констатувати, що співстраждальна Его-спрямована особистість не стільки турбується про страждальника, скільки приховує через співстраждання свою сутність. По-великому ця особистість повинна у акті поєднання себе зі страждальником відмовитись від своєї слабкості чи боягузливості, та до цього вона не готова. Тож таке співпереживання далеке від того, щоб слугувати добру страждальника, а швидше сприяє задоволенню власного егоїзму.

Від особистості з установкою страждання до особистості з установкою дії

Розкриємо основну умову, яка до цього часу не враховується, оскільки не осмислена нашою наукою, але без опори на яку неможливо навіть підступитися до процесу свідомого оволодіння вихованцем певною духовною цінністю. Йдеться про предметну спрямованість життя підростаючої особистості. Така спрямованість може бути однозначно емоційною, конкретніше вона представлена переживанням журби, бідкання, страждання.

Інша форма предметної спрямованості – дія підростаючої особистості: зовнішня дія, яка змінює певну ситуацію. Прояви емоційної спрямованості вже у дошкільному віці досить часті, а це призводить до формування у вихованця усталеного досвіду, тобто узагальненої установки дитини як стану її готовності до такого (емоційного) способу реагування на певну подію чи ситуацію. Наприклад, ровесник пошкодив виріб товариша (сконструйований будиночок, малюнок, витинанку тощо). Дитина реагує стражданням, бідканням, що об'єктивується у плачі. Педагогу нічого не залишається як утішити, заспокоювати її. На цьому його виховний вплив і закінчується. Так згодом формується особистість з установкою страждання. У цілому вона набуває пасивної життєвої позиції, за якої виховання у неї будь-якої духовної цінності стає майже недосяжним, оскільки всі вони мають рацію, коли втілюються у відповідне діяння, вчинок, поведінку.

Як же має науково правильно поводитися вихователь у наведеній нами міжособистісній ситуації? Заспокоївши дитину, він мусить спонукати її до активного (діяльнісного) способу вирішення неприємної для неї ситуації: запропонувати відновити пошкоджені фрагменти будиночку чи повторно (самостійно чи за його допомогою) здійснити малюнок). Такий методичний прийом ставить дитину у позицію дії. Повторення таких ситуацій і призведе до формування підростаючої особистості з установкою дії. Тут важливим є те, що установка утримує у собі високоузагальнений стан готовності до

певної форми дії як реагування на ті чи інші об'єкти чи ситуації. У контексті процесу свідомого оволодіння підростаючою особистістю духовною цінністю важливо, що якраз на основі установки виникає поведінково-діяльнісний етап.

Вихованець може привласнити, наприклад, цінність патріотизму не лише на рівні його власної значущості, а й реалізувати у відповідному вчинку. Адже у нього вже є стійкий і різнобічний досвід діяння у міжособистісних взаєминах. Лейтмотивом виступає створення умов, за яких вихованець наперекір власним сумнівам вирішує бути за великим масштабам самим собою, тобто реалізувати себе у світлі вищих духовних цінностей, при цьому розуміючи усю трудність цієї мети. Адже тут, як ні в будь-яких інших життєвих ситуаціях, потрібні великі зусилля і відповідальність. Відтак вихованець, який свідомо став на цей шлях, житиме як справжня особистість.

2.4. Світський і християнський світогляд: альтернатива чи єдність (розмірковування психолога)

Наука і релігія – проблема, яка не втрачає своєї актуальності. Адже йдеться про фундаментальні засади життя людини – глибинні і водночас вершинні. Ці дві людські іпостасі, притаманними їй аргументами, утверджують свої межові культурні абсолюти.

Ми ж будемо говорити не стільки про дві культури, скільки про два світогляди – світський і релігійний у історичному контексті, у їх шляхах – паралельних і незалежних. Давайте так поміркуємо. Людина завжди відчувала, що вона не є по Канту “річ в собі”, а є щось вище, що впливає на неї. Але вона це відчувала смутно. Давайте візьмемо древні культури, зокрема, ведичну культуру (5000 років тому), візьмемо період язичництва, і наш, християнський період (2000 років). У всі періоди паралельно існувало певне виховання – світське, напівсвітське – вони йшли, перетинаючись, у своєму світобаченні. Що ж відрізняє у світобаченні те, що було до приходу

Христа і що сталося потім? У тих древніх світобаченнях було основне – людина кликала до себе божество. Для чого вона це робила? Щоб надати смисл життю! І лише в Християнстві не людина покликала Бога, а Бог прийшов до людини. І це зовсім міняє весь світогляд. Бог олюднився для того, щоб людина обожествилася, смисл їй був заданий. Обожествіння людини – ось головна місія. Це надзвичайно складний шлях.

Хоч ми і говоримо що життя людське, як дух, замислене релігійно, але звернімо увагу що це тільки замисел. Бо якби людина від народження була сповнена розвинутим духом то великих проблем з сучасною людиною не було б. Але це тільки замисел. І в цьому вся складність. То що ж дається людині при народженні? Якщо не дається дух в розвинутому вигляді, то що дається? Дається лише форма – але форма духу. Зверніть увагу! Тут наведу такий приклад: як з повітряною кулькою – дається форма кульки, але її треба наповнити, щоб вона стала шаром, так і з формою духу – треба наповнити цю форму, яка дається від народження. Це наповнення вимагає справжнього, глибокого виховання. Вчуйтесь: *ви-ховати... в-ховати* дитину від зла. Чи уміємо ми це робити? Але сховати від зла – це пів справи. На засадах нашої світської моралі ми можемо виховати, так що дитина не буде робити злі дії. Але це не значить, що вона буде робити добру дію, “добродійний вчинок”. Бачите, яка стратегія виникає? Відвернути дитину від того, що не личить їй з духовної сторони, і направити на дію, яка її підносить.

Ми вводимо такі категорії, в зв’язку з вихованням і світським і релігійним. В центрі – людина. Далі: душа, дух, духовність. Чотири метакатегорії. Філософ Сартр говорить у цьому зв’язку: людина є дух, а дух є “Я”. Що ж таке “Я” – це ставлення мене до самого себе. Під “Духом”, щоб їм оперувати, будемо розуміти “духовність”. Дійсно “високу духовність”. І тоді ця категорія входить вже в нашу виховну дію – світську і релігійну однаковою мірою. Одиницею цієї духовності є моральна або духовна доброчинність.

Згідно Християнського вчення Ісуса Христа у “Нагорній проповіді” - 10 заповідей. 6 заповідей добродійності – це те, що поєднує людину з людиною і 4 заповіді добродійності, які піднімають людину вгору, за межі її життя, піднімають у вічність. Тому різноголосу у нас ніякого не може бути. Інша справа, чи ми зуміємо підняття людини не тільки до її земного життя з відповідними добродійностями, чи ми на цьому і зупинимося. Хоча й зупинитися на відносинах “людина-людина” це теж велика справа. Але як говорив ап. Павло: від того, що буде людина добродійною серед людей - вінків слави у вічності вона не отримає.

Тепер, наша світська освіта займається саме цим горизонтальним (міжлюдським) рівнем, цими земними цінностями – добродійностями і взаєминами, завдяки чому людина і стає людиною суспільною. Тому вводиться поняття “механізм соціалізації”. Ми повинні соціалізувати людину, щоб вона нормально функціонувала в колективі, у суспільстві в цілому. Основний механізм соціалізації – пристосування. Довгий час я вірив, що через соціалізацію, через механізм пристосування можна зробити людину добродійною, в світському розумінні слова. А нині переконався, що соціалізації замало, оскільки механізм пристосування обмежує дії людини. Цей механізм ставить людину в пасивну позицію – а це є один крок до маніпулювання. Тому слід шукати інші механізми. А це означає, що має відбуватися не лише соціалізація, а спрямоване виховання. Які ж його механізми? Вони вказані в Святому Письмі. Скрізь, що б ви не читали – робота людської душі. Тільки через повсякденну працю душі можна одухотворитися. Можливо не просто знати що є певна моральна якість, але й прагнути мати її. Ось так я ставлю питання. І тоді, ми говоримо, що адекватне виховання цим вищим духовним цінностям, має бути таке, яке тримається на зовсім інших механізмах. На механізмах не лише свідомості, а й самосвідомості. Всі наші зусилля мають бути спрямовані саме на це. Без самосвідомості, духовної особистості ми не виховаємо.

Наступний психологічний момент: дитина робить добродійний вчинок, але яка мотивація цього вчинку? Наприклад, ви скажете – у дитини сформоване почуття допомоги іншому. Можна вважати – початок альтруїзму. Ця допомога може бути безумовною, тобто як цінність сама по собі. Я мушу допомагати, я хочу допомогти, у цьому сутність мого “Я”, але з іншого боку така допомога може бути обґрунтована тим, що ви мене будете заохочувати до цього, чи будете карати, що я не допоміг. Так от, ми часто культивуємо вчинкові мотиви, які тримаються на зовнішньому підкріпленні. Це ще не повноцінна духовна вартість, духовна добродійність. Тільки та духовна вартість, яка тримається на самоцінності може представляти людину духовну. Щоб у другому варіанті виховати цю цінність (моральну або духовну) – слід звертатись до самосвідомості. Розгорнути внутрішню діяльність дитини для того, щоб вона вирішувала моральну задачу, духовну задачу прийняти чи не прийняти певну духовну цінність.

Тепер ми входимо вже в план методики виховання. Так як ми ще не розробили глибокої теорії світського виховання, так само ми повинні розробити цілісну теорію релігійного виховання. Без цього ми нікого не виховаємо. Ми говоримо “головне віра” – так. Віра – це конституююче переживання в людини, у її духовності. Віра – осягнення людиною того, чого вона не бачить, бо це взагалі не дається зором чи розумовим осягненням. Це особливе почуття, яке не порівнянне з іншими почуттями. Тому віра повинна бути надзвичайно глибокою. Тоді вона буде духовно перетворювальною. Але я хочу запитати: чи маємо ми достатньо зразків людей з такою глибокою вірою? Тому що тільки глибина віри перетворює людину. Слабка віра цього не зробить. Тому ми й констатуємо, що в наш час так мало духовно зрілих людей з глибокою вірою. Коли я задумуюся, щ долучити до цього почуття дитину, то я й звертаю увагу на те, що дано від природи. У дійсності дано можливість стати духом, а це вже багато значить. І тоді наступне: а в які вікові періоди це потрібно починати? Очевидно, коли дух ще не окам’янів. І тоді, як тільки дитина оволоділа словом (логосом) – це 3-й рік життя, от тоді і

давайте про це говорити, оскільки тоді ще немає внутрішніх бар'єрів. І чим раніше ми починаємо, тим більший успіх. Тому нам потрібна вікова психологія релігійного і світського виховання. Методи, які ми повинні застосовувати від 3-х до 6-ти років повинні модифікуватися в залежності від віку (молодший шкільний вік, підлітковий, юнацький). Ось яку науку виховання ми повинні вибудовувати. Я хочу щоб ми позбулися духовного моралізаторства. Коли я віщаю дитині готові істини – вони не перетворюються у почуття. Вона буде знати, але знання слід просвітлити почуттями. Тож давайте завжди вибудовувати духовне спілкування так, щоб це була справжня бесіда. Апостоли завжди в були в бесіді. Христос був у бесіді: бесіда як діалог, але справжній і глибинний діалог, де я не просто формально щось сповіщаю, а насичую думку своїми почуттями. Йдеться про такий діалог, де перед дитиною ставиться проблема, і ми разом її вирішуємо. Треба ставити дитину в активну позицію, тоді наші виховні взаємини будуть інтерактивними, тоді я буду сподіватися, що у дитини не залишиться те, про що я говорю тільки на рівні знання.

Ми говоримо: людина це синтез тіла і душі, але цього не достатньо! Цей синтез тіла і душі має бути охоплений моїм духом. І це надзвичайно важливо. Людей у яких синтез закінчується на діаді (тіло-душа) у нас дуже багато. Але така людина не відрізняється від сучасних автоматів. Розум, розум і розум... без почуттів, без емоцій, переживань... Нам така людина не потрібна, особливо у наш час. Тому, враховуючи цю велику ідею, ми повинні показати на прикладі, як іде це одухотворення. У цьому зв'язку я хочу звернути вашу увагу на такий закон: будь-яка життєва дія повинна бути піднята вами, педагогами до межових духовних вершин. Що я маю на увазі: дитина вступила місце своєму товаришу, маленька дія, правда. Але ви повинні підняти цю дію до того, що це є майбутня добродійність, майбутній альтруїзм, без якого ти жити не можеш. Необхідно шукати такі дрібні життєві дії і піднімати до небесних висот. Це найбільшій сили метод. А такі дії в досвіді дитини формуються, їх треба лише підмічати, а якщо

формується негативні, то їх треба блокувати. Тож коли зароджуються перші цінності у дитини (і ви працюєте над конкретною цінністю), зробіть так, щоб звернення дитини через рефлексію, самопізнання до цієї цінності було одночасно зверненням дитини до Бога, який персоніфікований у основних добродійностях (милосердя, доброти, справедливості і т.д.). Ось ще один закон: працюєте над одним – використовуйте все вище, і щоденно.

Слід дати основні духовні поняття, що таке, наприклад, скупість, а що є щедрість в альтернативі. Кожну добродійність треба виховувати у порівнянні з тим, що не є добродійністю. Це третій великий закон для світського виховання і тим більш для духовного!

Сучасну людину тільки на ґрунті високого розуму можна виховати по-справжньому – і в світському, і в духовному розумінні.

Мені часто говорять колеги: що ви говорите про християнське виховання, оскільки там основний механізм “кара Бога”, “страх перед Богом”? Зрозуміймо, що страх перед Богом, це не наш життєвий страх! Це не боязнь чогось конкретно, за що ми щоденно переживаємо. Це той страх, що постійно спрямовує мене до чогось невідомого, це сум за тією трансцендентною батьківщиною. Ось такий цей страх як вияв моєї свободи, а без свободи не може бути віри. Тому, найвище виховання (я ще раз наголошую) – почуття віри. Якщо ми його виховали, тоді буде і надія і любов і всі інші цінності. Вони будуть похідними від неї.

На першому етапі дитячого розвитку працює механізм навіювання. Дитина розгорнута до дорослого так як він несе цю цінність, конкретну цінність. Вона просто приймає її без проблем. А далі підключається розум. Як говорив Іоан Златоуст: “есть такой род безумия, который не принимает ничего хорошего”. Розумієте – УМА немає, немає розуму. Тому ми не повинні виключати цього особливого духовного, морального, соціального розуму. Ми ще не навчилися такий розум формувати.

Давайте ж створювати методику, яка б була адекватна цим духовним глибинам. Ми тільки на порозі, але “будемо стукати і нам відкриється”.

Пам'ятаймо, виховання на декілька порядків складніше ніж навчання. 11 років ми навчаємо дитину математиці, а нам не можуть надати одну годину на тиждень для розгортання у вихованця роботи душі. Підкреслимо: сьогодні два світогляди повинні накладатися один на одного. Хай духовний світогляд супроводжує наш світський світогляд. Це найкраща форма нашої виховної взаємодії. За такої умови ми створимо не просто духовну людину, а людину одухотворену. Одухотворена людина має таку магічну силу скромності, що ви не помітите її серед собі подібних. Це одухотворення, що межує зі смиренням, покірливістю. Таку людину ми мусимо виховати!

Розділ 3.

ПАТРІОТИЧНО-ГРОМАДЯНСЬКА ПОСТАСЬ ОСОБИСТОСТІ

Патріотизм, державність – ці великі національні святині владно входять у нашу освіту, безпосередньо у виховний процес, долучають молодих людей до світлих національно-патріотичних і державницьких почуттів, формують їх як стійких патріотів-громадян.

Для народу, вітчизни, держави стає при цьому невіддільною від високосмислового життя зростаючої особистості, наповнює його загальнолюдськими і національними цінностями, що втілюються у відповідні вчинки, поведінку, спілкування, діяльність.

3.1. Проблема патріотизму у сучасному науковому осмисленні

З проблемою патріотизму ми входимо у найчутливішу сферу особистості, у її справжню духовність. Тож тут потрібна висока відповідальність і наукова строгість, оскільки у цій духовній царині ще далеко не все звідане і взяте до практичного використання. Зразки ж прояву почуття патріотизму, які нині демонструє частина нашого українського суспільства, на нашу думку, є переважно результатом сприятливого збігу індивідуально-психологічних, широких соціалізуючих групових, сімейно-родинних факторів, які зазнала та чи інша окрема особистість. Ми ж як науковці й педагоги-практики повинні мати на увазі керований процес виховання і розвитку почуття патріотизму у кожної зростаючої особистості. Чи посилене для нас так сформульоване завдання? З цією метою звернемося до основних виховних моделей, які можливо вичленити серед ряду виховних підходів.

Тривалий час панівною була так звана стримуюча модель виховання. У ній перевага надавалась різного роду заборонам, які пов'язані з порушенням суспільно прийнятих поведінкових нормативів. “Не роби” – було гаслом

педагога. При цьому теоретично вважалося, що коли особистість не робить діянь у рамках зла, то вона неодмінно практично повернеться у сторону добра. Однак це положення не знайшло надійного реального підтвердження. У кращому випадку вихованець не робив недостойного вчинку, але й до хорошого вчинку схильності у нього не спостерігалось.

Центральним новоутворенням за цієї виховної моделі виступала особистість дисциплінована. Зрозуміло, що місце патріотизму й у виховних діях педагога, й у внутрішній особистісній структурі вихованця не було.

Згодом практично заявила про себе діяльнісно-спрямована модель виховання. Вона стала відповіддю на ідеологічні настанови часу, коли трудова діяльність була визначальною у життєдіяльності людини; а підготовка вихованців зокрема до успішної предметно-перетворювальної праці з відповідними їй моральними властивостями вважалося ідеалом особистісної зрілості. Особистість як соціальний функціонер набувала широкого соціального пріоритету, однак їй не були властиві вищі ціннісні утворення Я.

Нині нами теоретично осмислюється й інтенсивно підхоплюється виховною практикою (хоча ще й не тотально) гуманістично орієнтована розвивальна модель виховання. Вона спрямована на виховання духовної особистості. Дана модель передбачає дві стратегії:

а) Суб'єкт-суб'єктна стратегія реалізується у формі смислоактуалізуючого діалогу, який спрямовує виховання до його Я-духовного;

б) Соціально-педагогічна стратегія здійснюється у формі виховних просторів як відповідних проектів.

Якраз у рамках цієї моделі можливо спрямовано виховувати почуття патріотизму як однієї з найвищих духовних цінностей.

Дамо наше визначення патріотизму. *Патріотизм* – це особливе, тобто безумовне і високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, батьківщини, держави та до самої себе. У даному

визначенні звернемо увагу на безумовний і високосмисловий аспекти цього почуття. Безумовність означає, що почуття патріотизму не може ґрунтуватися на зовнішньому підкріпленні у формі певних заохочень чи осуджень. Воно повинно саме в собі мати спонукальну потенцію до відповідного діяння, бути самозначущим. Що стосується високо смислового аспекту, то це означає, що почуття патріотизму не пов'язується з нижчими, буттєвими потребами і прагненнями часто меркантильної спрямованості, а з вершинними життєвизначальними орієнтирами особистості.

Базовими складовими почуття патріотизму, виходячи з наших теоретичних уявлень, доцільно вважати:

- 1) Любов до народу, батьківщини, держави;
- 2) Діяльнісна відданість батьківщині;
- 3) Суспільно значуща цілеспрямованість;
- 4) Моральна стійкість;
- 5) Готовність до самопожертви;
- 6) Наявність почуття власної гідності.

Слід, по-перше, зважати на те, що запропоновані компоненти є, на наш погляд, необхідними і достатніми у контексті почуття патріотизму як цілісності. Адже за певних дослідницьких обставин дана компонентна структура може бути розширена; і так часто буває, оскільки, наприклад, цілеспрямованість об'єктивно пов'язана з терпеливістю, настійливістю, завзятістю. Тому й їх (поряд з іншими доповнювальними компонентами) інколи включають до структури патріотизму.

По-друге, інноваційним моментом компонентної структури патріотизму є включення до неї почуття власної гідності. Річ у тім, що наші дослідження підтвердили припущення про поведінково-активізуючу роль цього почуття як ставлення особистості до самої себе на відміну від інших компонентів як зовнішніх ставлень. Ці останні, так би мовити, насичуються енергією почуття гідності, яке у цьому плані є більш емоційно сильнішим.

Прикметно, що за всіх традиційних визначень патріотизму обов'язковим є включення до його структури любові до народу, батьківщини, держави. Попередньо наголосимо, що деякі вчені-психологи, пропонують замість конструкту “любов” використовувати конструкт “повага”, аргументуючи це тим, що конструкт “любов” є змістово-понятійно нечітким.

Все ж ми будемо користуватися дефініцією любові, намагаючись надати їй більшої логічної строгості. У цьому плані зробимо ряд принципів уточнень. Любов, про яку йдеться, не є любов'ю-пристрастю, характерною для юнаків і дівчат чи матері до дитини. У витоках такої любові лежить психофізіологічна програма людини. Хоча і таке за природою почуття потребує значної соціалізації. Адже ми не схвалюємо, коли мати демонструє “сліпу любов” до дитини і поводить згідно з нею.

Любов як компонент почуття і патріотизму – це глибоко розумово просвітлене переживання, тому воно й експресивно невиразне. Можна говорити, що лише всебічно усвідомивши себе у контексті народу, батьківщини, держави у особистості й виникне відповідне емоційне переживання цих атрибутів; вони стануть значущими для неї. Якщо таке психологічне явище трапиться, тоді компонент любові стимулюватиме всі інші структурні компоненти почуття патріотизму, сприяючи його стійкості й дієвості.

У методично-виховному плані важливо знати, що любов-пристрасть початково виховується на основі механізму прихильності, тоді як любов вихованців до народу, батьківщини, держави виникає в процесі подолання їхньої відчуженості від суспільного життя у його вищих цінностях. Це ж часто відбувається через недостачу у вихованців розсудливості та примітивну мотивацію.

Сформулюємо ряд положень, на яких має організовуватись процес виховання патріотизму.

1. Правильно поставити проблему патріотизму і віднайти шляхи його виховання можливо за умови розгляду цього почуття лише у межах

великого людського завдання, яке називається добром як духовним призначенням людини. Річ у тім, що кожна високо смислова духовна цінність (наприклад, милосердя, піклування про інших) налаштовує зростаючу особистість на більш-менш несуперечливе оволодіння й цінністю патріотизму.

2. Патріотизм як комплексне почуття-цінність виникає під впливом духовно-морального, громадянського, національного виховання. Неможливо любити свій народ, вітчизну, не люблячи своїх рідних і близьких, малу батьківщину. Тому має відбуватися доцільне поєднання у часі і виховання почуття патріотизму, і цілого ряду почуттів-цінностей, на які спрямовані вищезгадані види виховання. За великого часового інтервалу між цими виховними цілями у свідомості зростаючої особистості не виникне відповідного ціннісного зв'язку. Отже, буде закритим і шлях до духовної самосвідомості, що істотно гальмуватиме процес особистісного саморозвитку вихованця.

3. Патріотизм є глибоким людським почуттям. Однак воно набуває вищого сенсу, коли стає не замкненим лише у внутрішньому світі особистості, а діяльним, тобто пориванням до зовнішнього втілення, до вчинку, патріотичної поведінки. Якраз вчинкове втілення почуття патріотизму є дійсним показником його розвитку в окремої особистості.

Виходячи з цього головною виховною метою педагога має виступати забезпечення переходу від бажання вихованцем патріотизму як цінності до патріотичного діяння. Річ у тім, що у виховному процесі часто виникають ситуації, коли вихованець заявляє – Я прагну, наприклад, чесності, щирості, справедливості. Таке висловлювання заспокоює вихователя; він вважає, що досягнув своєї мети. Все ж виявляється, що бажання тієї чи іншої цінності у нього є, а місця практичної її реалізації у його Я-духовному не знаходиться. Тому у методичному контексті вихованця слід ставити у позицію – Я суб'єкт патріотичного вчинку. За такого прийому у нього зникає момент

самодостатності патріотичної цінності, а сама патріотична дія стає притягальним утворенням як фрагментом бажаної духовної практики.

4. Патріотизм – це дія особистості у теперішньому, але неодмінно має передбачати й майбутнє. На перший погляд можливо вважати, що нічого особливого у такому ракурсі функціонування патріотизму немає оскільки й усі інші виховні надбання орієнтують особистість на майбутнє. Однак у цьому останньому випадку йдеться лише про індивідуальне майбутнє суб'єкта певної духовної цінності. У особистісних опитувальниках так і ставиться запитання – Яким ти будеш як особистість через 10-15 років? Щодо почуття патріотизму, то тут майбутнє пов'язується не лише з окремою особистістю, а й з рідними, краєм, народом, батьківщиною, державою. Якими вони будуть у результаті моїх дій? На це має дати відповідь особистість. Саме до таких горизонтів майбутнього має свідомо готувати себе патріотична особистість і вбачати у цьому сенс свого життя.

5. Патріотизм корелює з моральною відповідальністю особистості як за нинішню національно-державну ситуацію, так і з відповідальністю перед минулими поколіннями, перед героями, які утверджували державу, національну самосвідомість і патріотизм. Таким чином, у вихованні патріотизму слід виходити з того, що людина виступає індивідом, і, як така, вона одночасно є сама собою і цілим родом, так що рід присутній в індивіді, а індивід – у цілому роді.

6. Осягнення вихованцем почуття патріотизму має відбуватися у формі духовно-моральної антиномії (опозиції). На рівні постановки виховної мети антиномічний ряд повинен бути таким: “Ти патріотично недосконалий – Ти патріотично досконалий”. Цим самим задається вектор виховного руху зростаючої особистості й відповідне спрямування процесів її свідомості й самосвідомості. На рівні етичного змісту ціннісна опозиція представляється наступним чином: відданість справі – формальне ставлення до справи, любов до батьківщини – байдужість до батьківщини і т.п.

Такий спосіб оформлення навчального змісту, по-перше, максимально активізує і розгортає процес духовної самосвідомості вихованця, його внутрішню рефлексивну-перетворювальну самодіяльність. По-друге, опозиційне змістове представлення – це суперечність, яку вирішує зростаюча особистість як духовно моральну задачу, яка призводить у кінцевому підсумку до відповідних переконань.

7. Сходження зростаючої особистості до патріотизму як духовної цінності має відбуватися у процесі відтворення нею власних елементарних діянь які є в її досвіді, і усвідомлення їх прообразами надбань розвиненої патріотичної спрямованості, перетворення їх у символи вищих цінностей.

При цьому підрастаюча особистість має оволодіти вмінням встановлювати співрозмірність між власними актуальними надбаннями як початковими патріотичними діяннями і надбаннями досконалої патріотично спрямованої особистості. Вихованець повинен правильно визначати відповідність між цими полярними патріотичними утвореннями за наступними напрямками:

1) Цінність патріотичного діяння для інших і для себе (моя дія принесла користь іншому, але сам я утвердився як вихована особистість, заслужив повагу і схвалення оточуючих);

2) Змістове зростання актуального мотиву у контексті потенціального (вузько – індивідуально спрямований, широко – соціально спрямований);

3) Простеження розвивальної динаміки Я-духовного теперішнього і Я-духовного майбутнього.

8. Успішність процесу патріотичного виховання залежить від постійного блокування Я-егоцентричного (зверхності, гордині, потягу до влади, тощо) і культивування Я-доброцентрованого.

9. У долученні вихованців до почуття патріотизму педагогу слід використовувати особливе слово. Воно має утримувати Істину не лише від

свого імені, а й від імені великих духовних авторитетів нації як їхнє слово – цінність-переконання.

10. Наш професійний успіх буде досяжним, коли вихованець глибоко усвідомить, що його особистісне минуле пройшло і тепер для нього значущим стає усе нове, у якому він успішно і різнобічно розвиватиметься.

Проблема патріотизму багатопланова; тож тільки об'єднавши зусилля держави, суспільства, й освіти, можливо досягти відчутних успіхів у її вирішенні.

3.2. Національно-патріотичне виховання: вектори поступу

У виховних пріоритетах як загальнонаціональних, так і освітніх чітко формулюється розвиток високодуховної особистості, яка перш за все готова до мирного творення і захисту Вітчизни. Наше суспільство тепер глибоко розуміє якою ціною: життям, стражданнями, надзвичайними зусиллями народу й потугами держави дається нам право на вільне, незалежне життя. У цьому зв'язку національно-патріотичне виховання – не просто суспільний виклик, а крик нашої національної душі, мобілізація всього потенціалу країни.

Нині нам потрібен не зовнішній, показовий патріотизм, який тривалий час культивувався у нашому суспільстві, а свідомий, дієвий, тому і наш форум робить наголос на патріотичних справах, які ґрунтуються не на заохоченні чи осудженні особистості, а на розвиненому почутті патріотизму, де велике почуття любові до народу, Вітчизни, Батьківщини не віддільне від України. Тож гасло “з Україною в серці” не є ідеологічною формулою, а таким, що патріотично одухотворює кожну людину – підносить її до вищих цінностей як смислу справжнього достойного життя.

Потужний корпус українських науковців здійснив на даний час вагомий поступ перш за все на методолого-теоретичному рівні в подальшому осмисленні проблем національно-патріотичного виховання.

Одним із провідних методологічних підходів до вивчення патріотичного виховання як педагогічного процесу став *системний підхід*. Він дозволяє виявити спільні системні властивості, системоутворювальні характеристики окремих елементів патріотично спрямованого виховного процесу.

На реалізацію основних функцій патріотичного виховання (упорядкування всього спектру впливів оточуючого середовища на становлення патріотизму вихованця та створення патріотично спрямованого виховного простору для розвитку патріотичних почуттів особистості) впливають як зовнішні (об'єктивні), так і внутрішні (суб'єктивні) фактори. До зовнішніх (об'єктивних) факторів можна віднести соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийняту в ній систему освіти. Ці фактори умовно можна об'єднати у три групи:

– *макрофактори* (вплив на патріотичне виховання досить великих груп людей, країни, суспільства, держави);

– *мезофактори* (вплив на патріотичне виховання великих груп людей, об'єднаних за певними ознаками – етнічними, регіональними, професійними тощо);

– *мікрофактори* (вплив на патріотичне виховання окремих соціальних груп – мікросоціума, сім'ї, групи однолітків, соціальних інституцій).

До внутрішніх (суб'єктивних) факторів, які впливають на патріотичне виховання учнів, відносять індивідуальні особливості вихованців, рівень компетентності вихователів, ціннісні орієнтації учасників виховного процесу, психологічний клімат у колективі, стиль педагогічного керівництва, а також матеріальні умови, у яких відбувається процес виховання патріотизму.

Крім системного підходу, методологія сучасного процесу патріотичного виховання розкривається також за допомогою особистісно орієнтованого, аксіологічного та діяльнісного підходів.

Особистісно орієнтований підхід полягає в орієнтації під час реалізації патріотичного виховання на особистість вихованця як на мету, результат і

головний критерій його ефективності. Цей підхід вимагає вивчення і врахування індивідуальних особливостей вихованця, його потенційних можливостей та інтересів у ході патріотичного виховання та конкретизується в індивідуальному й диференційованому підходах.

У відповідності до *аксіологічного підходу*, що визначає культуру як систему цінностей, тобто певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки, патріотичні цінності (Батьківщина, рідна земля, український народ, нація, рідний етнос, родина, сім'я) становлять фундамент патріотичного виховання.

Діяльнісний підхід базується на визнанні діяльності основним засобом і вирішальною умовою патріотичного виховання. Цей підхід, будучи тісно пов'язаним з особистісно орієнтованим, вимагає сприяння становленню й розвитку вихованця як суб'єкта патріотично спрямованої діяльності, а також передбачає формування в учня умінь визначати мету, планувати, організовувати виконання, корегувати, контролювати, аналізувати й оцінювати результати діяльності у патріотично спрямованому виховному просторі. Відповідно до цього підходу, змінюються функції вихователя: він стимулює активність вихованця, формує мотиви для його самовиховання, активізує діяльність і спілкування учня, створює умови для саморозвитку в контексті патріотичного виховання.

Орієнтація на означені підходи дозволила поряд із *загальнопедагогічними принципами* сучасного процесу патріотичного виховання (цілеспрямованість, природовідповідність і культуровідповідність виховання, єдність свідомості й поведінки, цілісність виховання, національна спрямованість, гуманізація та технологізація патріотичного виховання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, спільність зусиль школи, сім'ї та громадськості, превентивність патріотичного виховання) виокремити *специфічні принципи* використання інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні дітей та учнівської молоді:

– принцип доступності дистанційних форм патріотичного виховання, зокрема технічних засобів і мережі Інтернет;

– принцип модульності змісту патріотичного виховання на основі використання ІКТ, який передбачає розробку комплексу телекомунікаційних проектів у відповідності до критеріїв і показників сформованості патріотизму вихованців;

– принцип пріоритетності педагогічного підходу у створенні патріотично спрямованого інформаційно-комунікаційного виховного простору, у відповідності його проектування необхідно починати з розробки теоретичної концепції та створення організаційно-змістової моделі цього феномену;

– принцип педагогічної доцільності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні, який вимагає педагогічного оцінювання ефективності функціонування кожного компонента патріотично спрямованого інформаційно-комунікаційного виховного простору, пріоритетами якого мають бути не технологічні особливості, а зміст виховної взаємодії суб'єктів ІКВП;

– принцип вільного вибору вихованцями змісту, засобів, способів (методів і форм) та видів патріотично спрямованої діяльності у відповідності до здібностей, інтересів і потреб, що дасть змогу учням якнайкраще проявити свої патріотичні почуття. Цей принцип також вимагає створення необхідних умов для самореалізації та самовдосконалення вихованців у колективних та індивідуальних формах патріотично спрямованої діяльності;

– принцип мобільності виховання, у відповідності до якого інформаційні ресурси створюються на різних електронних носіях, що дає змогу урізноманітнювати, корегувати і доповнювати колективні й індивідуальні програми патріотичного виховання й самовиховання, а також оптимально здійснювати моніторинг зазначеного процесу.

Патріотизм на даний час є нагальною потребою держави, якій необхідно, щоб перш за все учні загальноосвітніх навчальних закладів стали національно свідомими громадянами - патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в євроінтегрованому світі, і особистості, яка своєю усвідомленою любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на духовно-моральній основі.

Виховання активної життєвої позиції, любові до України, формування життєвих цінностей особистості учня в урочній та позаурочній виховній діяльності відбувається шляхом запровадження навчальних програм, через краєзнавчу і пошукову роботу, взаємодію з громадськими організаціями й об'єднаннями громад, військовими установами, дитячими громадськими організаціями тощо, та створення відповідного виховного простору навчального закладу, який забезпечує інтенсифікацію, ефективність і результативність виховної діяльності, функціонування авторських виховних систем, підвищення суспільного статусу учня, модернізацію змісту виховання, його форм, методів, виховних технологій на основі впровадження інноваційних досягнень вітчизняної психолого-педагогічної науки і практики.

Національно-патріотичних рух охопив усі ланки освіти. Тут лідерами виступають широко розгалужені експериментальні майданчики, де апробуються авторські проекти, які подалі стануть звичайною діяльністю усіх загальноосвітніх закладів.

Науково-методичним недоліком національно-патріотичного виховання на даний час є надто розширене його тлумачення, коли воно повинно поєднувати національне, громадянське, моральне, родинно-сімейне, естетичне, правове, економічне, фізичне, трудове виховання. Педагогу-практику важко буде розібратися у цьому виховному розмаїтті, за якої

втрачається специфіка національно-патріотичного виховання, а отже, і його ефективність.

Перелічені види виховання (до того ж не всі, а лише моральне, національне і громадянське) у процесі національно-патріотичного виховання розташовуються, по-перше, не поряд один одного, а в певному підпорядкуванні, конкретніше вони є лише необхідним підґрунтям для патріотичного виховання. Моральна примітивна, національно і громадянсько незріла людина не може бути патріотом.

Ключовими моментами цих видів виховання мають бути наступні:

- ознайомлення вихованців з історією, життям і побутом народу у минулому і сьогоденні;
- сприяння усвідомленню важливості духовно-моральних взаємин між людьми;
- формування розуміння власних національних особливостей та толерантного ставлення до представників інших народів, культур і традицій;
- виховання поваги до культурної спадщини Українського народу;
- культивування кращих рис української ментальності – волелюбності, справедливості, доброти, чесності, працелюбності, бережного ставлення до природи;
- формування мовленнєвої культури;
- формування шанобливого ставлення до державних символів – Герба, Прапора, Гімну.

По-друге, основна мета національно-патріотичного виховання – забезпечити патріотичне почуття, єдності, згуртування народу у єдине ціле як єдиний національний суб'єкт, який діє на основі любові до народу, вітчизни, Батьківщини.

Згадаймо у цьому зв'язку поета-класика: “У нас воля єдина і сила єдина, єдиний в нас клич і порив...”. Ще раз наголосимо: кожний окремий член малої чи великої групи може володіти почуттям патріотизму, тобто Я-

почуттям, однак Ми-почуття у них може бути відсутнє, а це означає, що про почуття патріотизму як групове явище вести мову ще зарано.

Саме ця мета єдності народу відрізняє національно-патріотичне виховання від усіх вищезазначених видів виховання.

Серйозною перешкодою на шляху патріотичного виховання є певний розрив між теоретичними знаннями та повсякденною соціальною практикою вихованців. Недостатньо звертається увага на формування таких компонентів патріотизму як моральна стійкість, наявність почуття власної гідності, безкорисливої суспільної позиції, без яких правильні знання про патріотизм, патріотичну спрямованість проходять поза емоціями зростаючої особистості і не стимулюють бажання виступати активним суб'єктом свого життя і долі держави.

Частині педагогів бракує певної інформації та знань, удосконалення прийомів та способів саморегуляції у професійній діяльності, недостатньо сформоване нове педагогічне мислення, тому необхідна програма психологічного супроводу, професійної самоосвіти вчителя.

Національно-патріотичне виховання є комплексною, системною і цілеспрямованою діяльністю органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, школи, інших соціальних інститутів щодо формування високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, готовності до розбудови демократії, виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, прагнення цілісності, незалежності України, сприяння єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві. Тільки у такій суспільній єдності можливе успішне вирішення цієї доленосної проблеми.

3.3. Національно-патріотичне виховання у дії

Минуло три роки від важливої освітньої події – Указу Президента України “Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного

виховання дітей та молоді”. За цей час розгорнувся потужний патріотичний рух. Освітняни одноставно включилися в нього від заходу нашої України до сходу, від дошкілля до вищих педагогічних Університетів. З’ясувалося, що процес патріотичного виховання виявився надзвичайно складним у теоретичному, а отже й у практичному плані.

Є підстави констатувати, що на даний час педагоги у своїй діяльності з національно-патріотичного виховання молоді переважно користуються тими ж науковими положеннями і методами, на основі яких вони організують процес духовно-морального виховання взагалі, не володіючи знаннями про специфіку сходження зростаючої особистості до цінності патріотизму. Це значною мірою знижує його ефективність. Такий стан речей змушує нас (окрім вже опублікованих засобів) ще раз звернутися до цієї специфічної виховної ситуації.

Ми ведемо мову не про почуття патріотизму, яке може виникнути в особистості як лише безпосередня емоційна відповідь на потужні зовнішні чинники, а про таке почуття, яке ґрунтується на її глибокому самоосягненні і такій же пристрасті. Якраз у такому статусі почуття патріотизму виступає духовною мірою особистості, і тому воно не має бути тимчасовим, що може відійти у минуле індивіда.

Патріотизм – найсильніше почуття людської єдності. Його апогей кваліфікується як стан повної гармонії (“Одне серце і одна душа”). Однак це не замкнута у почуттях єдність як така, а справжня спільність з життям, що реалізує великі цілі у вимірі народу, Батьківщини, держави. Об’єднувальне почуття патріотизму можливо кваліфікувати, використовуючи вислів філософа К’еркегора, “священними вузами, що поєднують людей”, без якого пустим виявляється життя особистості.

Запропонуємо ряд наукових позицій, на які повинен орієнтуватися педагог у роботі з національно-патріотичного виховання молоді.

Позиція 1. Справедливим є положення, згідно з яким почуття патріотизму пов’язується з любов’ю до народу, Батьківщини та держави.

Однак у практиці виховання патріотизму панує поверхове уявлення про цю велику тріаду. Наші спрямовані спостереження та зустрічі з педагогами дозволяють зробити висновок, що коли на їхню думку у вихованця сформоване почуття любові до Батьківщини (і малої, і великої), то це знаходить поширення цього почуття стосовно й держави.

Така їхня педагогічна установка. Тож й виховні зусилля зосереджуються навколо відповідних ставлень до народу і Батьківщини. Щодо цих останніх категорій, то дійсно можна погодитись, що вихованці розглядають Батьківщину і народ як єдине ціле: без народу немає Батьківщини, а без Батьківщини важко уявити народ. Тут дійсно енергія почуття любові до народу поширюється й на Батьківщину, і це відбивається на засобах виховання патріотизму.

Щодо патріотичного ставлення до держави, то тут виховна ситуація набагато складніша. Річ у тім, що почуття любові до держави не можливе без попередньо сформованого почуття віри до неї, а його часто не буває. Ми не будемо розкривати причини такого стану, лише констатуватимемо ті душевні ускладнення зростаючої особистості, коли віра у неї відсутня. Тож коли особистість любить народ і Батьківщину без віри до держави, вона спрямовує своє мислення на саму себе, рефлексує про саму себе. Тут виникають і вагання, і невпевненість і (якщо, хочете) розчарування стосовно почуття патріотизму. За умови, що особистість любить свій народ і Батьківщину і має почуття віри до держави, вона думає про ці утворення, неодмінно у плані добродійності, піклування, захисту.

Позиція 2. Про особистість – володаря патріотизму як вищої цінності можна говорити лише тоді, коли ця цінність у духовній структурі особистості є провідною, займає вищі щаблі, тобто є по-справжньому розвиненою. Слід враховувати, що ступінь індивідуальної значущості духовних цінностей може бути різною. Тож цінності, які входять до структури патріотизму (діяльнісна відданість народу, Батьківщині, державі, моральна стійкість,

готовність до самопожертви, почуття власної гідності) повинні вартувати для особистості вище за всі інші, бути важливішими за них.

Такий духовний стан не може виникнути спонтанно. Тут у зростаючої особистості має бути сформований особливий розум, який здатний досягнути надзвичайно складні реалії як цілісності. Такими є категорії народ, Батьківщина, держава. Розум, про який йдеться, кваліфікують глобальним. Зростаюча особистість й має вчитися мислити глобально. У контексті патріотичного виховання це означає, що вона усвідомлює істотні характеристики означених категорій, може простежити зміни які з ними відбуваються та прогнозувати умови, за яких вони будуть прогресивними. Головне, що такий аналіз особистість здійснює не відсторонено, а як дієво причетна до народу, Батьківщини, держави. Усі її справи (і малі й великі), що характеризують цю причетність об'єднуються головним мотивом – бути вірним своєму почуттю патріотизму. Якщо зростаюча особистість постійно включена у таку діяльність, реалізуватиметься високогуманне правило, згідно якого вона має мислити глобально, а діяти національно патріотично.

Позиція 3. У нашій психолого-педагогічній науці ще пропагується положення, згідно з яким становлення особистості пов'язується з її вмінням обходити конфліктні ситуації, особливо широкого соціального масштабу (людина і контактне середовище, людина і громада, людина і держава). Така внутрішня настанова мусить вступити місце кардинально іншій: особистість прямує назустріч цим конфліктним ситуаціям і завдяки цьому здобуває свою індивідуальність. Така спрямованість властива особистості з розвиненим почуттям патріотизму.

Позиція 4. Нині досить поширеним є особистісний феномен, суть якого полягає у наступному. Особистість з низьким рівнем патріотичної вихованості часто проголошує правильні судження і навіть прагнення щодо необхідності високо смислових цінностей, однак вона це говорить не силою власної духовності. Остання може бути зовсім відсутньою у її внутрішній особистісній картині, або у ній наявними є лише певні фрагменти, пов'язані

найнеобхіднішими життєвими ситуаціями, що підтримують біосоціальну потребнісну програму. Однак трагедія такої особистості полягає у тому, що вона щиро вірить у свою духовність, тож їй потрібно пройти багато морально суперечливих ситуацій, щоб змінити свою точку зору. У цьому зв'язку тільки перехід від позиції “Я – знаю” до позиції “Я – хочу” свідчитиме, що особистість стає на шлях високої духовності.

Позиція 5. Патріотизм конче вимагає глибоко духовного ставлення одиничного індивіда до суб'єктів соціального довкілля. Тож піклування про патріотичну досконалість одиничного індивіда, на що переважно спрямовані сучасні наукові пошуки, повинні бути методично узгоджені з проблемою патріотичних почуттів широкої спільноти, вміщуючи його в середину великого роду – й історичного, і рідного. З огляду на це, перше, що слід сформуванати у зростаючої особистості, це здатність утримувати у свідомості велику людську цілісність. Це для неї виявляється спочатку досить складно, оскільки весь її попередній діяльнісний досвід був пов'язаний переважно з одиничними предметами, явищами, прикладами чи невеликими множинами. Тому одночасна дія підростаючої особистості з одиничним і цілим має стати обов'язковим виховним правилом.

Позиція 6. Забезпечити почуття єдності громадян в межах нації, чого вимагає цінність патріотизму, можливо за умови, коли постійно реалізувати положення, згідно з яким індивід переважно визначає своє патріотичне ставлення до іншого конкретного індивіда у контексті такого ж ставлення до всієї нації, а не через своє патріотичне ставлення до нації як результат власного відповідного ставлення до іншого.

При цьому усвідомлення зростаючою особистістю нації слід розпочинати з розуміння малої контактної групи, поступово розширюючи її. Тут патріотичні суб'єкт-суб'єктні відносини мають об'єктивуватися у почутті “Ми – партнери” за мірою і цінністю єдиного для них патріотичного почуття. Такі партнери мають глибоко зрозуміти і сильно емоційно пережити

себе у такому духовному статусі як справжні одностудці і друзі. Недаром говорять, що люди мусять бути братами по великих справах.

Зростаюча особистість у цьому зв'язку повинна оволодіти схильністю подумки зосереджувати усіх членів суспільства в одному-єдиному патріотичному почутті як головній рушійній силі патріотичної дії. Однак, метагрупове зосередження, про яке ми ведемо мову, на своєму шляху зустрічає певні внутрішні перепони, оскільки духовний досвід вихованця майже повністю представлений своїми індивідуальними цілями і прагненнями: Я маю бути таким-то; і саме у цьому суть мого зосередження. По-іншому, це зосередженість, що орієнтована на самого себе: вона значно закрита для інших. Тож їй слід надати зовнішньої спрямованості та підняти до рівня духовної вмілості. Коли метагрупове зосередження патріотичної спрямованості набуває певного рівня стабільності у окремої особистості виникає впевненість, що вона належить спільноті; і ця приналежність зміцнює її у почутті патріотичної єдності. Але є ще один виховний позитив розкритого нами явища. Така особистість реально готова очистити себе від ряду власних моральних недосконалостей, які заважають їй бути повноцінним членом патріотично-орієнтованої спільноти, що сягає до рівня народу. Тепер у своїй патріотичній дії особистість рівною мірою покладається і на себе, і на народ.

Позиція 7. Лише слово, яке наповнене сильною пристрасстю має відчутну виховну силу. З огляду на його особливість, слід створювати тексти національно-патріотичної тематики. У іншому випадку вони виявляються перетворювально не ефективними. При цьому слід розуміти, що емоційно багатий текст є результатом його трансляції небайдужою особистістю, яка вкладає в нього всю силу своїх переживань. Однак, з іншого боку, якщо у тексті обмаль ситуацій, які можна емоційно забарвити, тоді навіть високопрофесійний вихователь не зможе його трансформувати у живу повість, яка викликала б у вихованця необхідний емоційно-ціннісний відгук.

При врахуванні вище зазначеного монолог вихователя в основних рисах може бути таким же пристрасним як буває, наприклад, батьківська любов.

Розвинена особистість утримує сильний потяг до самовизначення у межах великих цінностей. За такого стану вершинна цінність патріотизму стає нездоланим оберегом і її самої, і нації, що робить життя особистості високосмисловим. Тут буде місце й її доброчесності, і піклуванню, і відкритості, і толерантності, і справедливості. У свідомості такої особистості гармонійно співіснуюватимуть героїчне минуле, теперішнє у кращих проявах, бажане майбутнє. У цьому житті-служінні вона стає по-справжньому великою. І ця велич залежить єдино від енергії ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави.

Сформулюємо ряд приписів, на яких має організовуватись процес виховання патріотизму.

Припис 1.

- а) Глибоке розуміння вихованця.
- б) Безумовне прийняття вихованця.
- в) Визнання вихованця як вищої цінності (любов до неї).
- г) Справедливе ставлення до вихованця.

Без цього процес виховання патріотизму буде педагогічно недосконалим.

Припис 2. Розкриємо основну умову, яка до цього часу не враховується, оскільки не осмислена нашою наукою, але без опори на яку неможливо навіть підступитися до продуктивного процесу виховання цінності патріотизму. Йдеться про предметну спрямованість життя підростаючої особистості. Така спрямованість може бути однозначно емоційною, конкретніше вона представлена переживанням страждання, журби, бідкання.

Інша форма предметної спрямованості – дія підростаючої особистості: дія зовнішня, яка змінює певну ситуацію. Прояви емоційної спрямованості у дошкільному віці досить часті, а це призводить до формування у вихованця

усталеного досвіду, тобто узагальненої установки дитини як стану її готовності до такого (емоційного) способу реагування на певну подію чи ситуацію. Наприклад, ровесник пошкодив виріб товариша (сконструйований будиночок, малюнок, витинанку тощо). Дитина реагує стражданням, бідканням, що об'єктивується у плачі. Педагогу нічого не залишається як утішити, заспокоювати її. На цьому етапі його виховний вплив і закінчується. Так формується особистість з установкою страждання. У цілому вона набуває пасивної життєвої позиції, за якої виховання у неї цінності патріотизму (як і будь якої духовної цінності) стає майже недосяжним.

Як же має науково правильно поводитися вихователям у наведеній нами міжособистісній ситуації? Заспокоївши дитину, він мусить спонукати її до активного (діяльнісного) способу вирішення неприємної для неї ситуації: запропонувати відновити пошкоджені фрагменти будиночку чи повторно (самостійно чи за його допомогою здійснити малюнок). Такий методичний прийом ставить дитину у позицію дії. Повторення таких ситуацій і призведе до формування підростаючої особистості з установкою дії.

Важливо, що лише за наявності у вихованця такої установки, він може привласнити почуття патріотизму не лише на рівні його власної значущості, а й реалізувати у дії, у відповідному вчинку. Атже у нього вже є стійкий і різнобічний досвід діяння у міжособистісних взаєминах. Саме патріотичний вчинок характеризує вихованця як духовну особистість.

Принцип 3. Патріотизм як цінність є розумово-емоційним за своєю внутрішньою структурою утворенням. Розумова складова надає їй усвідомленості, а емоція, сенсу, суб'єктивної значущості для вихованця. Якраз завдяки значущості виникає будь яка цінність, без неї підростаюча особистість має лише знання про цінність патріотизму, яке не спонукає її до конкретного вчинку. Уся складність процесу виховання патріотизму пов'язана не з знанням про нього (воно не складне для засвоєння), а з наданням йому відповідного сенсу через його емоційне переживання підростаючою особистістю.

Безпосередньою емоцією, яка виконує цю смислотвірну функцію стосовно цінності патріотизму (як і для інших цінностей), виступає бажання, хотіння. У внутрішньому плані вихованця це розгортається так: я бажаю бути патріотом. Якщо така емоція не діє, тоді виникає зв'язок. Я мушу чинити патріотично (оскільки за невиконанням цієї дії на мене чекатиме певний осуд). Одна з технік виклику бажання полягає у тому, що вихователь схвильовано говорить – ти радий за своє бажання проявляти патріотизм!

Принцип 4. Забезпечити першу зустріч вихованця з реальним патріотичним, тобто з ситуацією, коли абстрактний патріотизм як цінність функціонує у формі конкретних буденних діянь, які є у досвіді реального життя вихованця. Це використання його досвіду. Річ у тім, що абстрактна форма не асимілюється у наявну духовно-моральну структуру вихованця.

Принцип 5. Розгляньте разом з вихованцями патріотичну цінність особистості у її протилежності – відсутність патріотичної цінності в особистості у всіх складових. Такий спосіб оформлення навчального змісту, по-перше, максимально активізує і розгортає процес духовної самосвідомості вихованця. По-друге, опозиційне змістове представлення – це суперечність, яку вирішує вихованець і який займає певну позицію.

Принцип 6. Здійснюйте постійне блокування у вихованця Я-егоцентричного (зверхності, гордині, потягу до влади, тощо). Від цього залежить успішність процесу патріотичного виховання.

Принцип 7. Етап спонукання до дії патріотизму набутим Я-образом. Педагогу слід здійснювати його для того, щоб вихованець став у позицію Я-суб'єкт патріотичного вчинку. Оскільки у процесі виховання підрастаюча особистість може бажати патріотизму як цінності, а практично реалізувати її ще не готова, тож вихованець за допомогою вчителя має внутрішньо об'єднати усі свої набуті духовні цінності як Я-духовне і його довільною силою створити поштовх до патріотичного вчинку. Це об'єктивується у висловлюванні “Я буду патріотично діяти”.

Принцип 8. Здійснюйте разом з вихованцем аналіз і спонукання до патріотичного вчинку (а це має бути народжене патріотичне почуття) і процес його перебігу, а також його результат (користь для людей і власна духовна користь). Тут вихователю слід проявити емоцію задоволення за дію вихованця та обов'язково і його спонукати до самозадоволення. Це емоційне підкріплення.

Принцип 9. У вихованні патріотизму культивувати прийнятні для підростаючої особистості форми спілкування та поведінки, такі, які бажані для неї, тобто не викликають особистого приниження, не посягають на її моральне Я, не ставлять у позицію маріонетки. Це безпосередньо стосується допомоги, яку просить підростаюча особистість.

Принцип 10. У вихованні патріотизму слід виходити з того, що це почуття виникає під впливом духовно-морального, громадянського, державницького, національного виховання. Це реальне підґрунтя, на якому може вирости дійсний патріотизм особистості. Особливо патріотизм корелює з моральною відповідальністю особистості. Як за нинішню національно-державну ситуацію, так і з відповідальністю перед минулими поколіннями, перед героями, які утверджували державу, національну самосвідомість і патріотизм.

3.4. Державницьке виховання як суспільно-освітній пріоритет

До цього часу відношення “людина-держава” розглядається у контексті громадянського виховання. Однак ставлення людини до сучасної держави виявляється настільки складним, своєрідним і важливим, що його, на нашу думку, слід безпосередньо пов'язати з державницьким вихованням, залишивши за громадянським вихованням лише ставлення окремої людини до народу і проблеми, які з цього ставлення випливають.

Відомо, що держава лише тоді буде міцною, коли постійно діятимуть сили, що її зберігають. Такими виступають державницькі почуття як

ставлення громадян до держави, які не сумісні з пануванням індивідуалізму і які повинні згуртовувати суспільство. Між тим, з посиленням індивідуалізму національні об'єднувальні устремління все виразніше втрачають свою владу над конкретними особами. Тому конче потрібна система державницького виховання, яка, планомірно нейтралізуючи індивідуалістичні потяги суб'єктів, сприяла б стабільності і зростанню держави.

Зауважимо, що державницьке виховання не сумісне з механічними методами змушування, які в авторитарно-тоталітарних суспільствах узгоджували індивідуальну поведінку з прийнятою ідеологічною стратегією.

Відтак, початок такого виховання передбачає змістовне досягнення підростаючою особистістю складної і багатогранної категорії “державна”.

У цьому зв'язку видається доцільним, щоб таке державо-орієнтоване навчання здійснювалося як принцип державоведення у контексті цілей цілого ряду навчальних предметів (історія, географія, математика, суспільствознавство, українська мова). Тактика цього навчання повинна полягати у тому, щоб конкретні відомості з цих предметів узагальнювати до вищих положень організації і функціонування держави. Видається недоцільним, щоб учні занурювались у специфічні деталі, пов'язані з центральними державними органами, господарством, податковою системою тощо. За такого підходу значно втратиться ціннісна компонента державницького виховання.

Його ефективність несумісна з такою ситуацією, коли мислення вихованця ґрунтовно завантажують історичними перипетіями боротьби, мотивованої меркантильними інтересами груп людей. Це призводить до того, що юна особистість демонструє відчуження, а то й ненависть до всього, що пов'язано з функціонуванням держави.

Більш доцільним у плані оптимізації державницького виховання виступає початкове формування у підростаючій особистості моделі державної культури; і лише виходячи з цієї мети, можливо усвідомити

оптимістичний бік історичного розвитку держави і піднятися до розуміння її удосконалення на даний час.

Таким чином, дієва причетність до власної держави має стати основним прагненням людини-державника. У плані ж державницького виховання, враховуючи необхідність такого особистісного ставлення, у підростаючої особистості мусить бути сформоване почуття державницької відповідальності.

Передумовою цього утворення виступають такі якості особистості як групова ідентичність і злагода, розумний груповий конформізм, солідарність і піклування. При цьому слід робити все, щоб ці якості у майбутньому не призвели до сліпої покірності особистості перед іншими і не зруйнували у неї життєву самостійність та готовність до відстоювання своєї ідейної позиції.

Дійсне державницьке виховання виходить за рамки перерахованих якостей соціального виховання; воно вимагає від особистості емансипації від групових інтересів і долучення до вищих моральних переживань і цінностей. Тут на душевну авансцену особистості виходять совість, справедливість, альтруїзм.

У кінцевому підсумку підростаюча особистість має сформувати державницький світогляд, який перш за все передбачає вірність існуючій державі та його представникам, чесність і порядність стосовно них. Не менше значення для такого світогляду має й повага до законів і прав, які декларуються державою. Все ж для істинно державницького світогляду особистості цих якостей видається недостатньо. Він має ґрунтуватися на міцному фундаменті широких суспільно значущих моральних поглядів і переконань особистості. У іншому випадку ми матимемо лише вузько партійного державника, людину з обмеженим політичним мисленням і настановами, яка не в змозі йти на доцільні компроміси з особами, ідейні погляди яких дещо (а не принципово) відмінні від її власних. Саме ця тенденція чітко проявляється у нашому державно-політичному житті, коли

другорядне стає причиною розбрату зі всіма наслідками, що з нього випливають.

Справжня державницька вихованість підрастаючої особистості корелює з розвитком у неї державницького образу думок. У цьому плані важливо, щоб особистість знаходила спільну мову з інакше думаючими й інакше бажуючими. Центральним же чинником державницького образу думок особистості виступає прагнення до справедливості, яке має домінувати у процесі духовно-морального виховання, що передбачає подолання її Его-потягів (егоїзму). Для цього потрібні глибоко захоплюючі впливи, які відсутні в арсеналі простого соціального виховання.

Адекватним цьому завданню є запропонована нами гуманістично орієнтована розвивальна модель виховання, яка засвідчила високу духовно-моральну ефективність. Та все ж державницький образ думок не вичерпується вище розкритими характеристиками. Центральним для цієї метаздібності є пріоритет і утвердження ідеї вищого цілого як державного ідеалу-мети, якому повинні слугувати всі більш конкретні цілі. Таким чином, готовність індивіда підпорядковувати державо-орієнтовані цілі, а також підкорити все своє особисте життя вищому благу, є головним показником його державничого розвитку.

Тож необхідним обґрунтуванням державницького виховання підрастаючої особистості мають виступити наукові закономірності, на основі яких вона набула ряд суспільно значущих цінностей у інноваційному виховному процесі.

Наголосимо, що у державницьки вихованої людини її духовні надбання несуперечливо переносяться на політичне мислення і почуттєві переживання, виступаючи міцним бар'єром від будь-яких деструктивних сил. Конкретніше, у державницьки орієнтованої особистості є потенційні можливості для осмислення здорового державного життя і, таким чином, сприяти державницькому самовихованню.

Державницьки вихована особистість почуватиме себе душевно комфортно за умови, щоб сама держава мусить підкорятися вищим моральним цінностям, щоб не зруйнувати власних основ у душах своїх громадян. Якраз з таким призначенням держави доцільно пов'язувати державну культуру. У ній за великим рахунком і має вправлятися підростаюча особистість у державницькому вихованні. Прообразом цієї культури може виступити така групова структура як шкільний парламент. Тут створюються умови для розподілу соціальних ролей, враховуючи індивідуальні особливості, і розумово-вольові, й емоційні можливості кожного члена парламенту; колективно обговорюються види відповідальності в залежності від конкретних рольових функцій. У цій груповій організації є місце вихованню такого важливого компоненту державницького виховання як політична добросовісність.

Наведемо приклад з життя шкільного парламенту. Учень при виборі президента подав свій голос на користь кандидата, який за особистісними характеристиками не відповідав цій ролі. Своє рішення він мотивував тим, що претендент на цю посаду його друг. Коли педагог запитав як він на це згодився, тобто пожертвував благом школи заради почуття дружби, той відповів: "Чи не потрібно бути, щоб там не було, вірним своєму другу?" учень має зрозуміти і в цьому мета допомоги педагога, що це так, але до того моменту, коли зачіпається благо інших.

Річ у тім, що голосування є безумовним обов'язком стосовно цілого (групи). Тут не слід приймати рішення на основі своїх особистих схильностей, а з позиції інтересів того чи іншого угруповання чи суспільства у цілому.

Вправляючись у такого роду ситуаціях, підростаюча особистість і набуде якостей, що складатимуть її державницьку вихованість.

Наша позиція щодо піднятої проблеми полягає у наступному. У державницькому вихованні слід виходити з загальнопсихологічного закону, згідно з яким систематичне різнобічне і глибоке усвідомлення підростаючою

особистістю певного матеріалу викликає у неї й відповідні позитивні переживання. З огляду на це, більш ґрунтовне знайомство з найважливішими установами, їхніми функціями і проблемами, факторами розвитку власної держави вищою мірою бажано для виховання у тому сенсі, що згадані переживання за умови їх постійного практичного втілення згодом трансформуватимуться у почуття поваги, що межуватиме з любов'ю до своєї держави.

3.5. Патріотичне і громадянське виховання: пункт зіткнення та лінія розмежування

Патріотичне і громадянське виховання нині стало незаперечним пріоритетом для нашої освіти у всіх її ланках. Педагоги, відчуваючи підвищену відповідальність у цьому плані, масово включилися на досягнення цієї великої мети. Вони свідомо пов'язують її з долею країни: насамперед з її безпекою, незалежністю, інтеграцію у Європейську спільноту.

Ми констатуємо розгортання інноваційного виховного руху у всіх регіонах нашої Батьківщини. Педагогічні колективи перебувають у пошуках розвивального змісту, форм, методів і технологій, які б сприяли кожній молодій людині стати справжнім громадянином-патріотом. Така освітня ситуація ставить серйозні запити до педагогічної науки, адже у цій виховній сфері залишається ще багато незвіданого, незапропоновано науково обґрунтованих проєктів і методичних рекомендацій.

Педагогіка виховання, яку ми створюємо на гуманістичних теоретико-методологічних засадах, критично осмислює традиційний пізнавальний фонд: щось заперечує, щось по-новому тлумачить з висоти пошукового сьогодення. Така робота необхідна для кожної науки, особливо для нашої, яка найбільш пов'язана з суспільними тенденціями і реаліями.

У процесі теоретичного аналізу ми дійшли висновку, згідно з яким подальше продуктивне науково-методичне осягнення проблеми патріотизму і

громадянськості особистості неможливе без більш глибокої диференціації цих сфер як предмету досліджень і як складових реального життя людини.

Розкриємо цей аспект нашої наукової роботи. Нині широкоживаним стало запропоноване нами визначення патріотизму як безумовного і високосмислового почуття-цінності, яке втілюється у діяльній любові особистості до народу, Батьківщини, держави. У цьому сенсі почуття патріотизму є національним. Внутрішнім опертям для виховання цього почуття-цінності виступають діяльнісна відданість особистості Батьківщині, її суспільно значуща цілеспрямованість, моральна стійкість, наявність почуття власної гідності та заслуженої своєю патріотичною діяльністю любові до себе, готовність до самопожертви.

У даному визначенні звернемо увагу на безумовний і високосмисловий аспекти означеного почуття. Безумовність означає, що почуття патріотизму не може ґрунтуватися на зовнішньому підкріпленні у формі певних заохочень чи осуджень. Воно як покликання душі повинно саме в собі мати спонукальну силу до відповідного діяння, бути самозначущим. Що стосується високосмислового аспекту, то це означає, що почуття патріотизму не пов'язується з нижчими буттєвими прагненнями часто утилітарної спрямованості, а з вершинними життєвизначальними орієнтирами особистості: честю, милосердям, справедливістю, турботою про інших тощо.

Зупинимось тепер на проблемі громадянськості. Вона сягає ще до часів Сократа, Платона й Аристотеля. Виховання *доброго громадянина* було метою виховання в античності. На перше місце у цьому процесі вони ставили державу, далі народ, Батьківщину. Така ієрархія пріоритетів зберігалася протягом досить тривалого часу.

Вперше поняття “громадянин” німецький педагог Ферстер на початку ХХ сторіччя запропонував переважно пов'язувати з благопристрасним ставленням особи до народу. Ціннісне ставлення ж до держави пов'язувалося ним з державницько-громадянським вихованням “підданого” держави. Усе ж такий підхід педагога за певних причин не був підхоплений і державницький

аспект включався у громадянський, трактувався як громадянське виховання у цілому. Так продовжується і до нині.

Нами ж на сьогодні створена, як говорять у першому наближенні, концепція державницького виховання з ключовими поняттями: державницька культура, державницький світогляд, державницький спосіб мислення, державницькі ціннісні орієнтації. На основі цієї концепції розгорнуті експериментальні дослідження.

На цей час чітка ієрархія згаданих базових категорій відсутня і залежить від власної позиції вченого. Так, В.Сухомлинський у цьому плані говорить про суспільство, колектив, а громадянське щастя тлумачить як утвердження себе як сина свого народу. Розширене розуміння проблеми громадянськості проявляється включенням до його сфери понять: мала Батьківщина, рідний край, вітчизна, цивілізований гуманізм. На думку ряду науковців, “громадянське виховання доцільно розглядати як таке, що поєднує в собі кілька різновидів вихання – патріотичне, гуманістичне (майбутє моральне – І.Б.), правове, екологічне тощо” (П.Р.Ігнатенко та ін. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – С. 24). Важливо, щоб автори розкрили ту реальність, що ще стоїть за цим “тощо”.

Щоб наблизитись до відповіді, заявленої у темі, тобто з’ясувати пункт дотику та лінію розмежування між патріотичним і громадянським вихованням, логічно упорядкуємо категорію “громадянськість”.

Під громадянськістю розумітимемо *відповідальне ставлення* особистості до народу, Батьківщини, держави, яке вона постійно демонструє, долаючи власні Еґо-потяги та узгоджуючи індивідуальну поведінку з спільним благом. За таких умов відповідальне ставлення трансформується у почуття відповідальності з властивими йому силою, спрямованістю та узагальненістю. Внутрішнім опертям для виховання у особистості почуття відповідальності як вершинної цінності виступають громадянська солідарність, громадянська злагода, громадянська толерантність і

справедливість, громадянська цілеспрямованість й ініціативність, почуття власної достоїнності.

Ключовими позиціями щодо громадянського виховання мають бути:

1. Громадянське виховання своїми результатами потрібне для збереження і зміцнення держави, розвитку нації, її самосвідомості та ціннісних засад.

2. Немає громадянина взагалі – є громадянин держави.

3. Громадянське виховання повинне формувати в особистості суспільні почуття як його духовно-моральну основу.

Вичленені нами громадянські якості можуть бути притаманні груповому рівню моралі, але тут їхній ареал розширюється до меж нації (народу), і в цьому технологічна трудність їх виховання.

Наша робота з надання більшої теоретичної строгості проблемі патріотизму і громадянськості дозволяє констатувати, що реальним пунктом дотику цих особистісних утворень виступають спільні для них центральні категорії: народ, Батьківщина, держава. Здавалося б, що ця єдність очевидна, і на неї слід було звернути увагу; та головне – шукати обґрунтування продовженню цього явища. Однак ніхто цього не робив, тому й розчиняли патріотизм у сфері громадянськості, вважаючи його різновидом останньої, та не пояснюючи у чому сутність цього різновиду. Таким чином, вільно чи не вільно заперечувалась самотність процесу патріотичного виховання.

Продовження, на яке ми наголосили, пов'язується з лінією розмежування патріотизму і громадянськості. Йдеться про відмінність у їхніх сутнісних показниках: для патріотизму – діяльнісна любов до народу, Батьківщини, держави; для громадянськості – почуття відповідальності до цих категорій.

Хоча ці особистісні утворення мають тотожну розумово-емоційну структуру, все ж у любові переважаючим є емоційний компонент, а у відповідальності – компонент свідомості. Якраз цим і визначається час їхнього виникнення у внутрішньому світі особистості. Переживання емоцій,

їхні якісні зміни – явище більш раннє у порівнянні з породженням свідомості як вищої психічної функції.

Це безпосередньо відбивається на процесах патріотичного і громадянського виховання, зокрема, на їхньому часовому співвідношенні.

Зі сказаного можна зробити висновок, що патріотичне і громадянське виховання це два рівноцінні способи досягнення спільної мети, які в своєму системному представленні оптимізують виховний процес єдиним комплексом широко охоплювальних соціальних (переважно стосовно громадянськості) та моральних (щодо патріотизму) якостей. Причому ці види виховання не лише використовують комплекс означених якостей, але й потужно стимулюють їхній розвиток. Ідейна ж цілісність патріотичного і громадянського виховання втілюється в утвердженні громадянина-патріота як ідеалу розвиненої особистості.

Розкриємо кардинальну особливість патріотичного і громадянського виховання, яка залишилась на узбіччі як теоретичних, так і методичних зусиль, та за неврахування якої значно втрачається його сенс. Патріотизм як почуття–цінність і громадянськість як згусток продуктивних особистісних функцій спрямовані на згуртування народу, нації, суспільства. По-іншому, патріотизм і громадянськість виступають почуттями єдності нації. Влучно про це висловився поет: “Чуття єдиної родини”. Витоками такої єдності історично виступали стадні інстинкти, але з розвитком суспільства вони втратили свою об’єднувальну роль, а на зміну їм прийшли культурні засоби, про які ми ведемо нині мову.

Така виховна місія громадянського і патріотичного виховання вимагає й своєрідного методичного підходу. На першому плані має перебувати широко узагальнене почуття роду – “Ми – українці”. Тактика його формування повинна бути наступною. Виховання у окремої особистості конкретної духовно-моральної властивості як складника патріотичного почуття діяльній любові чи певної громадянської риси має відбуватися у контексті почуття – “Ми – українці”, а значить “Ми – патріоти, громадяни”, і

в цьому полягає наша достойність. Саме це почуття мусить стати об'єднувальним центром патріотичного і громадянського виховання.

Якщо духовно-моральне виховання є Я-центрованим, таким, що пов'язує підростаючу особистість з набутими нею цінностями (Я-чесний, справедливий і т. ін.), то патріотизм і громадянськість передбачають Ми-центрованість. Вихованець має щоразу усвідомлювати, що він набуває певного почуття, щоб стати повноцінною частинкою свого народу, нації, держави. Тут Я “зливається” з Ми у високих почуттях–цінностях так, що Я живе в Ми, а Ми – в Я, і в цьому сила народу, Батьківщини, держави. При цьому конкретне Я не втрачає своєї індивідуальності. Такий закон моральної діалектики.

Яким має бути конкретний зміст заходів щодо реалізації національно-патріотичного і громадянського виховання та соціально-морального підґрунтя?

1. *Національно-патріотичне виховання* передбачає:

- створення системи комплексного методичного супроводу діяльності педагогів і інших працівників, які беруть участь у вихованні підростаючого покоління;

- формування у вихованців почуття гордості за свою Батьківщину, готовності до захисту інтересів Вітчизни, відповідальності за майбутнє України на основі розвитку програм національно-патріотичного виховання дітей та молоді, у тому числі військово-патріотичного виховання;

- підвищення якості викладання гуманітарних навчальних предметів, що забезпечує орієнтацію вихованців у сучасних суспільно-політичних процесах, які відбуваються в Україні й світі, а також свідоме вироблення власної позиції стосовно них на основі знання й осмислення історії, духовних цінностей нашої країни;

- розвитку у підростаючого покоління поваги до таких символів держави як герб, прапор, гімн України, пам'ятників Вітчизни.

2. *Громадянське виховання* включає:

- створення у дітей та молоді активної громадянської – державницької позиції, заснованої на традиційних культурних цінностях українського суспільства;

- розвиток культури міжнаціонального спілкування;

- виховання поважного ставлення до національної гідності людей, їхніх почуттів, релігійних переконань;

- розвиток правової і політичної культури дітей та молоді, розширення конструктивної участі у прийнятті рішень, що зачіпають їхні права й інтереси, у тому числі у різних формах самоорганізації, самоуправління, суспільно значущої діяльності;

- формування стабільної системи моральних настанов особистості, які дозволяють протистояти ідеології екстремізму, націоналізму, корупції.

3. *Соціально-моральне виховання* здійснюється за рахунок:

- розвитку у вихованців таких цінностей як честь, справедливість, солідарність, лояльність, милосердя, дружелюбність;

- формування вираженої у поведінці моральної позиції, у тому числі здатності до свідомого вибору добра;

- розвиток співпереживання і формування позитивного ставлення до людей, у тому числі до осіб з обмеженими можливостями здоров'я і недієсправними;

- розширення співпраці між державою і суспільством, громадянськими організаціями й інститутами у сфері соціально-морального виховання підростаючої особистості;

- сприяння формуванню у дітей та молоді позитивних життєвих орієнтирів і планів;

- надання допомоги вихованцям у виробленні моделей поведінки у різного роду важких життєвих ситуаціях, у тому числі проблемних, стресових і конфліктних.

Розділ 4.

ДУХОВНА ЦІННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСУАЛЬНОМУ ВИМІРІ

Виховання духовно зрілої особистості – велика мета нашої освіти, яка не може бути підмінена іншими пріоритетами. Сучасне виховання ґрунтується на гуманітарній методології, яка пов'язана з гуманістичною філософією, психолого-педагогічним осмисленням життя зростаючої особистості у високій культурі.

За своїми безпосередніми цілями виховання – це цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації.

За способами реалізації виховання розгортається як процес духовної взаємодії, взаєморозуміння, глибинно-щирого спілкування, рівноправних, дружніх відносин вихователів і вихованців.

4.1. Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей

Породжувальною клітинкою духовності особистості, а отже й предметом виховання виступає духовна цінність. Вона кваліфікується, як ми вже відзначали, як високе за внутрішнім сенсом, безумовне за походженням утворення, на основі якого особистість створює власне Я-духовне і реалізує його у своєму житті.

Переосмислення феномену “виховання” в сучасній соціокультурній ситуації вимагає розроблення технологічних інноваційних засобів свідомого оволодіння зростаючою особистістю духовною цінністю як серцевиною

виховного процесу. З огляду на це, у роботі представлена компонентно-процесуальна модель, реалізація якої передбачає свідоме привласнення вихованцем певної духовної цінності.

1. Когнітивний (пізнавальний) компонент.

Основна мета цього компоненту полягає в усвідомленні вихованцем змісту і сенсу певної духовної цінності як підґрунтя його приємних переживань.

Він має представляти собою цілісну мікроконцепцію зі своїми процесуальними закономірностями-вимогами, невідворотніми для виконання.

Виходячи з положення, згідно з яким слово утримує в собі окрім інформаційної функції й функцію емоційну, всі судження духовного плану, які формулює педагог, мають відзначатися *пристрасністю, піднесеністю, натхненністю*, щоб викликати у вихованців первинні позитивні емоційні переживання. При цьому сила пристрасті має бути досить великою.

У розгортанні духовного спілкування (педагог-вихованці) слід спиратися на принцип опосередкування, за якого конкретна духовна істина подається в ідейних сенсах істини загальної, що стосується взаємин людини з добром і злом.

У цьому контексті особистість може вибудовувати два типи відносин з суспільством.

Перший – тип злагоди, коли особистість користується усіма правами, гарантованими державою, зазнає доброго впливу міжособистісних стосунків.

Другий – тип репресивний, за якого особистість може бути піддана певному формальному покаранню (засудженню на певний термін), а також неформальному – відсторонення від життя групи тощо. На індивідуальному рівні перший тип сприймається як внутрішнє умиротворення особистості, душевний лад. Другий же тип – як її нещастя, горе. З цими двома типами відносин державного рівня зростаючу особистість слід знайомити, виховуючи будь яку духовну цінність.

Теоретично засадничим і обов'язковим для реалізації виявляється опосередкування, коли конкретна духовна цінність – її і мета і зміст – формулюються у більш високому сенсі всієї етичної сфери.

Так, відносини між батьками і дітьми, що характеризуються чуйністю, слід подати у контексті добродійного життя як такого. Тут необхідно довести до свідомості вихованця цінність духовно-морального життя взагалі.

Кожний вихованець має усвідомити наступне. Окрім батьківщини, де людина народилася й живе, є ще батьківщина, яка забезпечує їй надійність і добродійний прихисток, це батьківщина духовності. Однак ця батьківщина не дається безумовно, її слід здобути гідною поведінкою і працею-служінням на благо інших; і тоді вона прийме людину, по-батьківськи обіймаючи. Це означає, що людина може одержати від батьківщини духовності міцну опору у достойному житті.

Когнітивний компонент у розвиненій формі передбачає розгортання переконувального діалогу вихователя і вихованця на засадах партнерства, справедливості, взаємоповаги, свободи у висловленні суджень у сфері соціально значущих і соціально несхвальних норм і вимог. Тому методичним правилом для вихователя має стати розкриття тієї чи іншої духовної цінності у контексті відповідного полярного утворення. Наприклад, чуйність-черствість, щедрість-скупість тощо. Цим самим вихованець розгортатиме процес розв'язання певної етичної задачі, і під керівництвом вихователя займе духовно цінну позицію. Керівництво вихователя у цьому процесі має передбачати аргументацію, яка стосується усіх соціальних зв'язків і ролей вихованця. Тут важливо наголосити, яким чином його духовно-моральна дія відіб'ється на учасниках цих зв'язків і безпосередньо на ньому. Це також стосується і його можливих асоціальних дій.

У таких ситуаціях проявляється закономірність, згідно з якою чим більше коло осіб зачіпає духовно-моральна чи аморальна дія вихованця, тим вищий ступінь її значущості – і позитивної, і негативної. Відтак, ці дії

виразно виступають у своїй змістовій сутності й смисловій своєрідності, що активізує процес духовної самосвідомості вихованця.

У межах компетенції когнітивного компоненту надзвичайно важливою є проблема мовленнєвої форми, до якої має долучитись вихованець як суб'єкт осмислення певних духовних істин. Нині переважно використовуються узагальнені духовні тексти, які транслуються у формі повчання, напучування, переконувальної аргументації. За всієї їх виховної важливості, все ж недоцільно ними обмежуватися.

Слід сповна використовувати духовні тексти особистісної форми. У таких текстах певна духовна цінність, її сутність і особливості перебігу, представлені опосередковано непересічною особистістю, великою національною постаттю, як історія (а часто як драма) її життя. Закономірно, що тут вихованець об'єктивно не може виступати у функції того, хто лише пізнає, а й у функції того, хто переживає. При цьому такі переживання відповідні тим, які переживали великі особистості, утверджуючись у власних духовних цінностях.

У такому значенні вагомим є прийом так званого “духовного хреста”, коли вихованців опускають у глибину роду через окремих представників як носіїв певних духовних набутоків. Здійснюючи цю мандрівку, у вихованця зникає особистісне відчуження від свого родового коріння. Після прямування по родовій вертикалі, він має здолати горизонтальний шлях, вступаючи у мисленнєвий діалог з рідними, близькими, знайомими, які є взірцями духовності у певних її сегментах.

У древньоєврейському тлумаченні “пізнати” означає “тісно злитися”, “об'єднатися” з тим, що пізнається. Таким чином, процес пізнання тут не обмежується процесом чистого осмислення, а й передбачає певне ставлення до його результату. Це кардинальна у виховному плані ідея. Якраз на такій якості пізнання розрахована наша когнітивна мікроконцепція. Її реалізація вимагає перш за все велично-зворушливого спілкування вихователя з вихованцями у всіх запропонованих закономірностях і вимогах. У результаті

цього у них виникне процес злиття, зокрема з духовними цінностями, хоча ще не досить стійкий і сильний. На кінець слід відповісти на фундаментальне питання – Про яке конкретно злиття, тобто об'єднання з пізнаним, слід піклуватися, виходячи з сутності когнітивного компоненту? Яка психологічна реальність лежить за процесом об'єднання, і навіщо воно потрібне?

У першому наближенні функцію об'єднання виконує емоція, точніше переживання емоції як спосіб її існування. Лише емоція мітить, так би мовити, забарвлює той чи інший зміст, ставить його у певне відношення до носія цього змісту: носій стає неіндиферентним, причетним до змісту. Останній виступає значущим для нього, значущою стає об'єктивна духовна цінність: вона привласнюється індивідом, виявляється складовою його внутрішньої духовної картини, на основі якої він будує своє життя.

Прослідкуємо за особливістю емоційного явища, викликаного запропонованою нами технологією введення вихованців у зміст певної об'єктивної духовної цінності. Тут неодмінно проявлятимуться емоції зацікавлення, захоплення, здивування – всі вони супроводжуватимуть процес розуміння сутності й сенсу духовної цінності. Однак за всієї їх важливості вони безпосередньо не роблять значущою для вихованців означену об'єктивну цінність. Ця мета підвласна лише емоції бажання. Воно й має об'єднатися з конкретно-об'єктивною духовною цінністю; а значить вихованець бажатиме її, прагнути практично реалізувати бажану цінність, як і безліч інших своїх бажань.

2. Емоційно-ціннісний компонент.

На цьому етапі емоція бажання стає прямим предметом осмислення і об'єднання з конкретною духовною цінністю у процесі суб'єкт-суб'єктної (вихователь-вихованці) взаємодії у напрямі, заданому технологією когнітивного компоненту. Вихователь має виходити з того, що означена емоція уже присутня у психічній організації малюка, і на всіх наступних вікових етапах розвитку особистості відіграє істотну роль. Усе ж тривало

перебуваючи у індивідуальному досвіді особистості, вона залишається спонтанною, недостатньо усвідомленою, та головне – пасивною, що знижує, зокрема її духовно розвивальну ефективність. Тож розвивально продуктивним може бути тільки усвідомлене особистістю бажання у сфері діяльності.

Вихователь повинен дати вихованцям наступні знання з огляду на мету емоційно-ціннісного компоненту. Емоцією називають переживання людиною свого ставлення до того, що вона пізнає і робить. При цьому переживання – це процес внутрішнього протікання чогось приємного чи неприємного у формі хвилювання.

Відтак, емоція бажання – це прагнення (поривання) досягти, мати, володіти чимось, вибірково контактувати зі світом людей і світом речей. Від досягнення успіху людина переживає задоволення. З метою вдосконалення самоаналізу у межах емоції бажання вихованець мусить виконати наступне:

Правило 1. Відділи себе від переживання бажання і спостерігай його;

Правило 2. Простеж як у тебе протікає бажання;

Правило 3. Розглянь самого себе бажаним (відчуваю приємне напруження і очікування).

Пізнання вихованцем емоції бажання у сфері духовності передбачає:

а) вичленення того, яким я повинен бути згідно Я-духовного (сукупності духовних цінностей);

б) вияснення того, який я тут і тепер як духовна особистість (я не володію певними духовними цінностями, зокрема конкретною цінністю, над якою нині працюю);

в) встановлення духовної розбіжності і її усвідомлення (мені ще не достає достойних вчинків як здійсненого бажання).

Це, власне, три елементи, з яких складається емоція духовного бажання.

Специфікою емоційно-ціннісного компоненту, який має надати суб'єктивної значущості знанню вихованців певної духовної цінності, є те,

що він не є автономним продовженням у часі когнітивного компоненту, а супроводжує його. Це пояснюється тим, що будь-яка емоція, у тому числі й бажання, може покривати своєю енергією лише щось сприйняте чи пізнане суб'єктом тільки тоді, коли між ними не існує переривчастості, як це буває, наприклад, між сприйманням предмету і його осмисленням.

На основі попередніх знань вихованців про сутність емоцій та особливість емоції бажання, можливе розгортання емоційно-ціннісної діяльності вихованців, підґрунтям якої виступатиме зміст когнітивного компоненту: насамперед його доцільна психовиховна організація. Йдеться про спрямований виклик переживання емоції бажання як породжувальної клітинки духовної цінності.

Таке явище може статися за умови, коли причина, яка має збуджувати бажання, повинна бути сильною. Уточнимо це положення. Під причиною розумітимемо всі засоби, які складають зміст когнітивної технології. Їх сила – це спроможність означених засобів зчиняти у вихованців досить потужний емоційний відгук. Тепер вичленимо конкретні чинники, за допомогою яких відбувається цей емоційно-ціннісний процес.

1. Чинник виразності. Незалежно від того, чи у такій ролі виступатиме живе слово, текст, картина – всі вони мусять бути нестандартними, тобто відзначатися оригінальністю, новизною, нетотожністю з певними складовими внутрішнього досвіду вихованця. Тільки за таких умов ці засоби справлятимуть на вихованця виразне емоційне враження, яке фіксується у певному образі. Такі образи-враження його хвилюють, викликають внутрішній неспокій, спричиняють розгортання відповідного рефлексивного процесу. Тож здібність вихователя емоційно вражати дитину – це показник його високої професійної майстерності. Якраз з метою забезпечення цього чинника виховні дії педагога на когнітивному етапі мають відзначатись натхненністю, пристрасністю, зворушливістю у спілкуванні. Суха етична проповідь чи менторство вихователя не сумісні з емоційно-ціннісним впливом на вихованців.

Наголосимо, що вихователь повинен вміло керувати перебігом у вихованців емоційних переживань, направляти їх у потрібне русло.

Науково організована реалізація чинника виразності, як ми вже відмічали, викликає у вихованців емоції зацікавлення, здивування, запалення, захвату, поривання. Вихователь у цьому зв'язку, по-перше, повинен забезпечити усвідомлення їх вихованцями, називаючи їх словесно. По-друге, він об'єднує їх у єдине ціле:

- Подумки сплетіть з них “емоційний вінок”.
- Перетворимо тепер цю єдність у емоцію бажання.
- Спробуємо пережити її як це вже ми вміємо.

Так відбувається каналізація ряду приємних емоцій у емоцію бажання долучитися до конкретної духовної цінності.

2. Чинник духовної віддалі. Тут вихователю слід розкрити складні відносини, які можуть виникнути у вихованця, коли він з виховною метою долучається до конкретної особистості у формі розповіді про неї чи при читанні відповідного тексту. Велич особистості може поставити вихованця у позицію незбагненності чи меншовартості щодо неї. Тоді ефект ціннісного долучення буде мінімальним, незважаючи на виховну майстерність педагога.

Тому його першочерговим завданням має стати олюднення відносин між великою особистістю і вихованцем. Останній має вгамувати свою дещо хворобливу скромність чи скутість, щоб відбулася його особистісна відкритість перед образом великої людини. Це рівною мірою стосується ситуацій, коли велика людина знаходиться у вітчизняному культурному пантеоні, і коли вона пов'язана з родом вихованця чи взагалі є його сучасником (хоча й меншого рангу величі).

Далі вихователь так спрямовує думку вихованця, щоб він зі всією душевною спрямованістю наблизився до цієї величі з упевненістю і гідністю. Лише тепер можлива робота зі встановлення духовних відмінностей між великою особистістю і вихованцем. Особливо вихователю слід у цьому плані наголосити на тій духовній цінності, яка є предметом виховання. Відтак, у

вихованця з'явиться бажання, скорочуючи духовну віддаль, й собі піднятися до духовної цінності.

3. Чинник переважаної значущості духовного діяння. Важливим у емоційно-ціннісній динаміці вихованця виявиться те, які смислові відносини складуться у його самосвідомості між великою особистістю – її ім'ям – та її духовними діяннями. На жаль, ці відносини залишаються неусвідомленими ні теоретично, а отже, й залишаються поза межами виховної практики. Справа ще ускладнюється тим, що вихователь часто-густо, апелюючи до непересічної особистості, у якості її атрибутів наводить переважно перелік духовних цінностей. Учинки при цьому залишаються їх фоном. Однак навіть за умови наголошення на вчинках – велич особистості у самосвідомості вихованця центрується навколо його імені (напр., Т.Г. Шевченко). Тож потрібна методична дія з чіткого розмежування вихованцем великої людини як такої та її духовних вчинків як відповідних втілень духовних бажань-цінностей. Тільки тоді необхідне їх рефлексивне об'єднання вихованцем. Оскільки зростаюча особистість лише оволодіває духовними цінностями, то вихователю слід віднайти такі аргументи, щоб вона більшою мірою схилилася перед духовним діянням великої особистості ніж перед її іменем. Це має бути виховним правилом.

4. Чинник емоційного підкріплення. Для ефективного використання цього чинника вихователю слід розчленувати виховний процес на найдрібніші його елементи: конкретні судження і їх результати та мікродіалоги. Це дозволяє слідкувати та фіксувати стан емоційних поштовхів вихованця у напрямі протікання емоції бажання, пов'язаного з духовною цінністю. Таким чином, емоційне підкріплення має бути процесуальним. Тут слід використовувати правило, згідно з яким хвалять за дрібні позитивні результати, вихваляють за значні. При цьому акордом має бути колективна емоція радості, яка духовно піднімає кожну особистість.

3. Компонент довільного імпульсу.

Введення цього стану обумовлюється тим, що навіть за досконалого методичного впливу педагога виховні можливості емоційно-ціннісного етапу виявляються обмеженими. Емоція бажання, яка надала певної сили пристрасності об'єктивній духовній цінності як етичному знанню вихованця ще не дозволяє йому відповідально здійснити наступний крок – чинити за сутністю духовної цінності. При цьому не виключені ситуації, коли вихованець здійснює духовно орієнтований вчинок, однак ця дія відзначається спорядичністю і в нього не зберігається прагнення до постійної духовної самореалізації. Виникає, таким чином, ситуація, коли добро, якого хоче вихованець, він реально ще не робить. Можна констатувати, що на рівні самосвідомості зростаюча особистість у такому випадку презентується як Я-духовно бажаче, а не як Я-духовно діюче.

Цей перехід, на нашу думку, має забезпечити довільний імпульс, за якого формула Я-бажаю трансформується у Я-повинен (мушу).

Довільний імпульс, про який йдеться, це виявлення духовної рішучості. Зазначимо, що рішучість як вольову якість спорадично виховують лише стосовно досягнення навчальних, трудових, спортивних та інших цілей. Явище ж духовної рішучості у плані виховання більш важке, зважаючи на своєрідність результату. Щоправда у нашій ситуації процес породження духовної рішучості дещо полегшений, оскільки розпочинається не з чистого аркушу, а підготовлений Я-духовно бажачим.

Загальний механізм виховання духовної рішучості як акта самосвідомості, передбачає такі дії:

1. Вихователь працює над таким душевним станом вихованців як *розщепленість* їхніх прагнень, потягів, інтересів, які роблять душевну організацію багатовекторною на даний час. Вихованці мусять самоусвідомити цей стан.

2. Наступна дія – подолання у внутрішньому плані згаданої розщепленості. Вихованець: “Я залишаю усі свої прагнення та інтереси; вони вивільнюють мою самосвідомість”.

3. Далі вихователь має забезпечити процес *зосередженості* (замкненості) вихованців на єдиній меті – необхідності долучитися до певної духовної цінності (як предметі попередніх виховних етапів). Вихователь: “Уявіть себе зосередженими на меті долучення до духовної цінності”. Вихованець: “Усі свої думки я зосереджую навколо духовної цінності. Я повинен оволодіти духовною цінністю”. Це, власне, його рефлексивна діяльність.

Після такої особистісної позиції вихованця виховні зусилля у формі розгорнутого діалогу слід спрямувати на його Я як таке, що спроможне самотійно, усвідомлено приймати відповідальне рішення стосовно духовної цінності. Саме усвідомлення вихованцем своєї здатності приймати суспільно значущі рішення як цінності є вагомим чинником рішучості у прийнятті духовної цінності. Нехай у цьому плані вихованець відкрито заявить: “Я можу активно діяти й володіти собою, оскільки взяв на себе запов’язання і не відступлю від нього”.

Центрація рефлексивно спонукальної роботи вихованця навколо духовної цінності і власного Я як інстанції, спроможність якої незалежно від будь яких зовнішніх (і особливо внутрішніх) обставин реалізовувати свою точку зору істотно підвищиться, якщо до такої діяльності вихованець неодмінно долучить відношення “Я – слабкість мого бажання духовної цінності”. Відтепер, у процесі самоаналізу означеного відношення (знову таки під керівництвом вихователя) вихованець компенсує недостатність сили бажання долученням сили вольової рішучості, яка спричиняється самим фактом усвідомленого зіткнення недостатності бажання і відповідного наміру подолати цей емоційний стан.

– Я маю рішуче діяти.

Таким має бути висновок як духовний виклик вихованця.

Отже, на етапі довільного імпульсу відбувається довільне силою рішучості просякнення емоційно збагаченого духовного знання вихованця. І тоді таке знання як цінність переходить у духовне діяння (вчинок).

4. Поведінково-практичний компонент.

Перебування вихованця на етапі поведінково-практичного компоненту має бути свідченням того, що у нього сформована готовність втілювати привласнену духовну цінність у практичну сферу (і він за певних умов це здійснює). Цей акт називатимемо вчинком. Якраз за допомогою реалізації духовних учинків зростаюча особистість вступає у розгалужену систему соціальних відносин, стає не лише їх суб'єктом, а й суб'єктом власного суспільного життя як учинку.

Розкриємо типологію вчинку за психологічним та соціальним параметрами.

Психологічне вираження вчинку є наступним:

- Вчинок – *слово*. Особистість вербально чинить на інших приємний і корисний вплив, схвально відгукується.
- Вчинок – *думка*. Особистість стосовно інших формулює у внутрішньому плані доброзичливі судження.
- Вчинок – *емоція*. Особистість щодо інших проявляє позитивні емоційні реакції.

Вчинки соціального параметру – це *вчинки-дії*, коли особистість здебільшого задовольняє певні матеріальні та ідеальні потреби іншого чи інших.

Первинними у досвіді зростаючої особистості за соціальним параметром виявляються безпосередні вчинки в межах відносин “Я-тобі”. Визначальною ознакою таких учинків виявляється одночасна просторова представленість двох суб'єктів, що наочно сприймають один одного. Далі виникають безпосередні учинки, які об'єктивують людські відносини “Я-вам”. Характерною ознакою цих відносин є те, що вихованець створює такий виховний результат, який поширюється на певну групу людей.

Психологічно іншими поведінковими ситуаціями є ті, що протікають у межах відносин “Я-заради тебе”. При цьому вчинкові дія розгортається поза безпосереднім сприйманням особистості, яка очікує задоволення власної

потреби. Вчинки такої природи кваліфікують як опосередковані. До опосередкованих належать вчинки, що реалізують відносини “Я-заради вас”. Тут зростаюча особистість здійснює суспільно важливий учинок заради інших людей, які на час вияву цього вчинку відсутні. Найвищим проявом такого духовного діяння є патріотизм.

Педагог має спеціально створювати ситуації для вправлення вихованців не тільки в безпосередніх, а й в опосередкованих учинках, а вони, з одного боку, мусять об’єктивно та всебічно емоційно їх оцінювати для підвищення стійкості і дієвості. З іншого – суб’єкти вчинків мають здійснювати дії з власного самоцінування.

Наведемо приблизні вчинкові показники гуманістичної спрямованості особистості.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. Піклується про іншого (інших). | 10. Гуманно розв’язує конфлікти (йде на примирення). |
| 2. Поважає іншого (інших). | 11. Дотримується справедливості. |
| 3. Не примушує. | 12. Намагається зрозуміти, визнати іншого (інших). |
| 4. Не підкоряє. | 13. Не заздрить. |
| 5. Не ображає. | 14. Співрадіє. |
| 6. Не принижує. | 15. Співсумує. |
| 7. Довіряє. | 16. Втішає. |
| 8. Радиться. | 17. Не бажає зла (словесно чи подумки). |
| 9. Переконає іншого (інших). | |

Відповідно полярні значення цих вчинкових проявів свідчать про відсутність у особистості здібності чинити добродійно у межах наявних соціально неприйнятних показників.

5. Самоціннісний компонент.

Практичне розгортання означеного компоненту має виступати як супровід поведінково-праксичного. Змістовим центром самоціннісного

компоненту виступає поняття “самоцінність” як якісне у етико-психологічному вимірі ставлення особистості до самої себе (самоставлення). Діяльність, предметом якої виступає самоцінність особистості, може спричинитись її реальними вчинками. Останні є тими показниками, від яких безпосередньо залежатиме якісна характеристика самоцінування. Зважаючи на змістово складну природу самого явища самоцінності, виділимо її необхідні й достатні типи у цілісному обсязі самоціннісних діянь.

1. **Духовно розвивальна самоцінність** (Відповідно – особистість з духовно розвивальною самоцінністю).

Цей тип самоцінності узагальнено кваліфікуватимемо як *самоздіймання* особистості. Воно об’єктивується у наступних діяннях:

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| 1. Самозадоволення | 6. Любов до себе |
| 2. Самосхвалення | 7. Самоповага |
| 3. Самопохвала | 8. Достоїнство (гідність) |
| 4. Радість за себе | 9. Вірність своїм цінностям |
| 5. Гордість за себе | |

Важливо, що у процесі переживання особистістю цих самоцінностей відбувається значне просування в усвідомленні нею Я-духовного і утвердження в ньому. У ситуаціях же переживання певних конкретних духовних цінностей ступінь усвідомленості особистістю Я-духовного виявляється нижчим. Цю закономірність слід враховувати у виховному процесі.

2. **Духовно руйнівна самоцінність**. (Відповідно – особистість з духовно руйнівною самоцінністю).

Вичленений тип самоцінності доцільно узагальнено тлумачити як *самоприниження* особистості. Йому властиві такі діяння:

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1. Самозверхність | 4. Самовпевненість |
| 2. Самопихатість | 5. Самовелич |

3. Самолюбність

6. Самоспокуса

Це граничний тип духовно руйнівної самоцінності; він реально проявляється у часткових сполученнях. Наприклад, як самолюбність – самозверхність.

У виховному плані необхідно виходити з положення, згідно з яким не може бути особистостей з чистими типами самоцінності. Річ у тім, що поряд з духовними утвореннями особистості наявні й негативні. Тож доцільно виокремити особистість зі змішаним типом самоцінності.

3. Духовно розвивальна самоцінність з духовно корекційними елементами. (Відповідно – особистість з духовно розвивальною самоцінністю та духовно корекційними елементами).

Показниками цього типу самоцінності виступають:

- | | |
|------------------|---------------------------|
| 1. Самообурення | 4. Каяття (самовідмова) |
| 2. Самозневага | 5. Духовне самозапевнення |
| 3. Самоосудження | 6. Духовне самопіклування |

(самокритичність)

Пам'ятатимемо, що спонуками (мотивами) розгортання духовно-корекційних діянь виступають духовно розвивальні самоцінності особистості.

Окрім духовної самоцінності вихованець складає й духовну самооцінку. Він може високо чи помірковано оцінювати себе за свою духовну зрілість, або оцінювати низько за духовну недосконалість. Процес духовної самооцінки має бути керованим, і її слід використовувати у духовному зростанні особистості одночасно з духовною самоцінністю. Слід розуміти, що відмінністю між духовною самоцінністю і духовною самооцінкою полягає у тому, що перша утримує якісні характеристики духовної структури особистості, тоді як друга фіксує кількісні показники духовності.

Запропонована виховна модель сприяє усвідомленню зростаючою особистістю мети бажання, яке не пов'язане з її нижчою природою, а таким,

що наближає до високої духовності. Вихованець проходячи через ряд приємних переживань повинен розуміти, що він є духовною сутністю, яку має позитивно цінувати. Вперше розкриті умови, за яких вихованець прямуватиме до духовності, не зустрічаючи відкритого зовнішнього тиску. Його шлях до цієї мети буде відзначатися відносною душевною злагодою і несуперечливістю. Такий його внутрішній стан ніскільки не гальмуватиме переконання, що дійсні цінності – це труднощі, які йому слід здолати.

4.2. Механізм довільної спонуки в оволодінні вихованцем духовною цінністю

Наші теоретичні пошуки спрямовані на розуміння природи духовного у людини. Ми виходимо з того, що духовність природним шляхом не приходить до неї: тут відсутня неминучість у її набутті. Тож потрібне науково обґрунтоване, що будується на пізнаних духовних закономірностях, виховання як планомірне сходження особистості до духовності. При цьому не виключається шлях, коли людина самотійно просувається вперед з віком, який дає визріти глибинному усвідомленню свого *Я-духовного*. Однак це досить тривалий шлях, і далеко не всі на нього можуть стати та прямувати ним до кінцевого рубежу. Наше розуміння процесу духовності видається не безпідставним чи поверховим уявленням, а фундаментальним і сповна логічним поглядом. Його глибинна суть пов'язується з пошуком способів, за допомогою яких підростаюча особистість хотітиме і вмітиме владарювати над собою; у цьому випадку вона виступатиме власним творцем духовності, створювачем із свого *Я* те *Я*, яким вона прагнула б бути.

З огляду на це педагог повинен оглянути духовну цінність у її дійсній сутності, яка є науково розкритою на даний час. При цьому зважатимемо на те, що нинішнє тлумачення цього феномену не є абсолютною величиною: згодом зміст пізнаної сутності поглиблюватиметься – такий шлях розвитку кожної науки.

Відомо, що істинна сутність будь-якого явища, чи об'єкту розкривається лише у процесі їх виникнення, пояснення самого ходу якісних змін, які вони зазнають. Це безпосередньо стосується й духовних цінностей. Важливо знати, що ці зміни й є показниками розвитку, який відбувається у нашому випадку під впливом виховання.

Воно може бути дійсно розвивальним, коли ґрунтуватиметься, за нашим уявленням, на вищих психологічних механізмах свідомості і самосвідомості, на їх доцільному поєднанні і використанні. Звичайно, щоб ця абстрактно-узагальнена ідея реалізувалася у виховному процесі, її слід адекватно конкретизувати.

З цією метою були запропоновані процесуальні когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінково-діяльнісний компоненти, поступове проходження яких має забезпечувати свідоме привласнення вихованцем певної духовної цінності, яка повинна практично реалізуватися. У межах цих трьохкомпонентної схеми проведено досить велику кількість досліджень формульовального типу. Ми не будемо розкривати технологію реалізацію цих компонентів, оскільки вона розкрита у наших попередніх працях.

Наголошу лише, що когнітивний компонент – це особливий вид пізнання. Воно, на відміну від пізнання матеріального світу, має справу з духовно-моральним ставленням особистості до життя, з її особистою добродійною реальністю. Тому то вимагає найбільш продуктивних у цьому відношенні форм, настанов, правил, задач, пояснень і заперечує так звану безпристрасну проповідь, яка замикається у чистій людяності й є за великим рахунком фарсом гонору її автора. Когнітивний компонент, що здійснюється у названих формах, значною мірою вирішує й мету емоційно-ціннісного компоненту, за якого знання про людську духовність набувають для суб'єкта особистісної значущості, хоча ще не завжди достатньо потужної для практичного втілення.

Згадані дослідження, незважаючи на їхню доцільність, далеко не завжди досягали мети – перетворення вихованця у повноцінного суб'єкта

вчинку, який повинен ним здійснюватися на основі привласненої духовної цінності як його мотиву. Фіксувалося явище, коли вихованець бажає духовної цінності як елемента добра, а діяти за її смислом був неготовий. Як же пояснити таку ситуацію?

Можна стверджувати, що на етапі лише бажання добра (а це емоційно-ціннісний етап) воно не стало для вихованця невід'ємною частиною його Я-духовного; він утримує цю емоцію на певній віддалі від самого себе, знижуючи цим самим її духовно перетворювальну можливість. Тут все вирішує цей момент віддаленості, а отже відсутності злитності емоції бажання з наявними складовими духовної культури підростаючої особистості. Чи відчуває вихованець необхідність цієї злитності? За певних обставин він може це усвідомити, а от актуалізувати і використати відповідні внутрішні сили для такої процедури самостійно не в змозі. Щоправда, тут можливі й виключення, але вони не істотні для вирішення цієї проблеми у цілому.

Виходячи з наявного дослідницько-виховного стану, запропоновано введення у трьохкомпонентну процесуальну схему компонента довільної спонуки, який би підхоплював результати емоційно-ціннісного компоненту, посилював їх з метою переходу від бажання вихованцем духовної цінності до її практичної реалізації тут можливе запитання – навіщо потрібно після етапу бажання вихованцем певної духовної цінності підключати дію довільності? Можливо слід працювати над підвищенням сили бажання? Тут слід зважати на те, що воля як спонука сильніша будь-якого бажання чи пристрасті, а значить вона необхідна, щоб вихованець був готовим до того чи іншого духовного діяння.

Наголосимо, що етап довільної спонуки представляє для вихованця підвищену трудність, оскільки він, по-перше, перебуває у відносинах невідповідності з його набутим досвідом. Останній, через тотальне і тривале долучення вихованця до пізнання різноманітних об'єктів зовнішнього світу, які складають зміст тих чи інших навчальних дисциплін і процес навчання у

цілому, сформувався обмежено як розгалужена система знань, предметних умінь і здібностей, способів спілкування. Тож цілком закономірно, що *Я* вихованця поглинуте якраз цими інтелектуальними надбаннями.

По-друге, вихованець об'єктивно перебуває у досить обмеженому предметному просторі, що призводить до панування інтелектуальної і морально-естетичної бідності у його внутрішньому світі. Ця предметна обмеженість стосується перш за все різноманітних байдужих речей, які нав'язує у повному розумінні цього слова світ кожному індивідові, і якими він більш за все зайнятий. Тож його *Я* полягає у тому, щоб надати невипрадану цінність такому предметному оточенню. Відтак, рефлексія людей здебільшого прикута до наших маленьких відмінностей, не піклуючись по-справжньому про наші вищі (духовні) речі-цінності.

До того ж і світ людей може створювати серйозні перепони прогресивному руху особистості до самої себе. Побачивши навколо себе групи людей, взявши на себе розмаїття людських турбот, спробувавши вияснити, яким чином протікає суспільне життя, такий індивід може забути про самого себе, про своє духовне призначення, не наважується вірити у себе і вважає занадто зухвалим бути собою, а тому міркує, що простіше й надійніше бути подібним до інших, поглинутим групою.

Тому виникає проблема сформувати у вихованця первинне прагнення спрямувати своє *Я* до самого себе якраз у духовно-ціннісних показниках. Це особливе ставлення, яке відносить себе до себе, по-іншому трактується як процес особистісної самосвідомості. Схильність до такого самоосягнення як результат виховного впливу педагога й має виступити внутрішнім підґрунтям розгортання у вихованця етапу довільної спонуки. Однак пам'ятатимемо, що схильності як конкретному самоставленню має передувати сформована увага вихованця до самого себе, яку він може тепер запозичити з попередніх пізнавальних і предметно-перетворювальних способів діяльності. Це полегшить вихованцеві формування у кінцевому підсумку психологічної готовності розгортання процесу довільної спонуки.

Однак головним у формуванні схильності до особистісного самоосягнення виступає так званий духовно спрямований самодискурс (специфічне розмірковування над собою). Суть цього унікального внутрішнього явища полягає у тому, що тут детальному усвідомленню має підлягати досвід поведінки, спілкування вихованця у різних ситуаціях, який лежить мертвим вантажем у його внутрішньому світі, оскільки він до нього ніколи не долучався. Зазначимо, що тут не важлива констатація цього досвіду як пригадування пережитого. Такий процес часто супроводжує життєдіяльність вихованця, але він не містить найголовнішого – усвідомлення свого духовного налаштування.

Щоб такий духовний процес відбувся якраз у цьому напрямі, вихованець мусить осмислити ту чи іншу власну поведінкову ситуацію як суб'єкт-суб'єктне відношення з позиції свого духовного стану: чи перебуваю я лише зі своїми інтересами у відповідному душевному фрагменті, чи у ньому присутній і інший? Якщо місця іншому тут немає, духовної налаштованості, хоч би у елементарному вигляді, у вихованця не відбудеться. Тож присутність іншого – обов'язкова умова у розгортанні духовно спрямованого самодискурсу. Далі йому слід поставити цього іншого у паритетну смисло-ціннісну позицію: ми рівноправні у наших духовних інтересах і взаємозалежні у їх досягненні. Інша ж ситуація є духовно безперспективною.

Важливо, щоб вихованець занурювався у сенс цілого ряду міжособистісних взаємодій, де він є їхньою постійною центральною фігурою, а змінною величиною залишаються інші суб'єкти. Це дозволяє йому здійснювати тривале порівняння за певними їхніми емоційно-моральними станами (роздратування, незадоволення чи схвалення), але неодмінно у контексті свого поведінкового діяння. Первинний акт дієвої причетності вихованця до цих станів може супроводжуватися короткими спалахами тривоги, яка виступить провісником іншого за духовною цінністю способу поведінки. Якраз особистісна реальність стає поштовхом до теоретичного

узагальнення – добродіяння, що своїм змістом налаштовує вихованця на духовний вектор життя.

Отже, духовне спрямування, яке стало безпосереднім об'єктом розмірковування, це вже важливий крок до духовного розвитку вихованця. Значення цього кроку для нього зростатиме по мірі набуття цим спрямуванням значущості – для – себе, тобто коли вихованець емоційно переживатиме його як відповідне бажання, і тут потрібна підтримка вихователя. Якщо таке внутрішнє явище відбудеться, вихованцеві буде нелегко відвернутися від власного духовного спрямування; воно стане для нього постійним орієнтиром у тривалому виховному процесі, організованому педагогом.

Таким чином, робота вихованця над усвідомленням власного духовного спрямування передбачає створення достатньої психологічної глибини (або Я-глибини) для наступних нелегких високо смислових рішень та їх практичного втілення.

Наголосимо, на ще одному важливому аспекті функціонування психологічної глибини особистості. Цей особистісний феномен блокує наміри нижчого рівня самосвідомості витратити себе лише на утилітарні устремління, переживаючи від них житейські радощі чи сум. Відтак, самосвідомість цього рівня ніколи не приводить до набуття духовності, до розуміння того, що вона відповідальна за вище Я особистості.

Гарантувати вихованцю можливість не просто оволодіти духовною цінністю, а стати досконалим володарем, який свідомо втілюватиме її у зовнішнє середовище – важливе завдання вихователя. Він повинен донести до розуміння вихованця істину, згідно з якою його проникнення у духовний зміст набуття відповідної значущості та духовно-практичного засобу не може бути загальмоване через *непосильність* такої роботи, як це схильний вважати вихованець. Такі сумніви вихователь зніме, використовуючи успішні діяльнісні моменти, які репрезентують життя вихованця. Це “можу” якраз і повинне стати по мірі його переживання чинником мобілізації усіх розумових,

емоційно-почуттєвих і вольових сил вихованця. У нього тепер з'являться всі необхідні умови, щоб тримати можливу боязнь на достатній віддалі, щоб не піддаватися її негативного впливу.

Вихователю при організації процесу долучення вихованця до готовності діяти за сенсом духовної цінності слід використати важливу закономірність, згідно з якою у кожного індивіда наявне – хоча і в невиразному, змістовно недостатньо вищлененому (синкретичному) вигляді – позитивне ставлення до духовності, незважаючи навіть на те, що його реальна поведінка далека від неї. У самозвіті такий індивід називатиме певні моральні риси (можливо навіть і уявні) й не згадувати про суспільно несхвальні. Тож цю закономірність необхідно актуалізувати та підвищити рівень усвідомленості, щоб вона полегшила виховний шлях вихованця.

Рефлексивною дією вихованця, що передує розгортанню довільної спонуки має бути також внутрішнє дистанціювання або ж розрив з будь-якими соціально несхвальними діями, які були у його індивідуальному житті, і які він приймає досить близько до серця. У психологічному вираженні це прояв абстрагування, яке відводить вихованця від негативного минулого та призводить до усвідомлення свого добродійного Я. Він повинен чітко уявити своє Я-духовне у чистому вигляді без будь-яких негативних нашарувань, тобто у опозиції до Я-реального.

Сукупність впливів вихователя, які ґрунтуються на досить чутливих психологічних закономірностях, з одного боку, змінюють характер відносин вихователя з вихованцями. Він не волочить їх за собою, а вони йдуть поряд з ним до спільної мети. Однак позиція “йти поряд” для вихованця не зводиться до того, щоб він лише її захотів. У цьому випадку вона виявиться формальною і якогось помітного впливу на нього не справить. Тож ця позиція для свого втілення не просто бажає, а вимагає, щоб вихованець здійснив продуктивну рефлексію, спрямовану на подолання негативного ставлення до самого себе. Він має стати поряд у своїх основних моральних здобутках, надавши їм незалежної на даний час цінності. Далі вихованець для

реалізації позиції “йти поряд” повинен глибоко сприйняти особистість вихователя як ідеалу, що орієнтує його у духовному вдосконаленні, відчути його піклування і повагу.

Зазначимо, що перехід від емоційно-ціннісного етапу виховання певної духовної цінності до етапу довільної спонуки не може бути спонтанним, тобто таким, що безпосередньо впливає з попереднього як вільний акт вихованця. Тут неодмінно потрібна спеціальна дія вихователя, яка має ґрунтуватися на психологічному законі, згідно з яким “усе надзвичайне приводить у рух рефлексію”. Під надзвичайним слід розуміти все те, до чого особистість не призвичаїлась, тобто щось нове, яке відсутнє у її досвіді чи способах рефлексивного розмірковування і поведінки.

Так, вихователь мусить рішуче заявити вихованцеві: “Ти будеш майстром великого духовного діяння!” Такий крилатий вислів своєю оригінальністю й спроможний надати значущості переходу його до етапу довільної спонуки. На початку вихованець повинен перетворити сформоване власне Я як досвідну цілісність, щоб почерпнути з нього, таким чином Я, що тотожне ряду цінностей, яким надається суспільний пріоритет, і відхилити надбання суспільно не схвальні. Після такої внутрішньої діяльності він має висловити прагнення бути собою лише у духовній структурі і небажання бути собою у формі негативних складових Я. Далі вихованцеві слід розглянути своє наявне добродійне Я у конкретних цінностях, які його складають, і долучити до нього наступну бажану духовну цінність.

Здійснивши процедуру долучення, він має встановити відмінність між наявним духовним Я і Я, що збагачується за рахунок наступної духовної цінності, яка ним привласнюється. Вихованець встановлює за допомогою вихователя ті духовно-поведінкові можливості, які відтепер відкриваються. Важливо щоб ці можливості осмислювалися ним не як тимчасові, тобто такі, що можуть зникнути, а як стабільний стан, від якого починається відлік його нового особистісного функціонування. У цілому вихованець констатує

тісний зв'язок себе з новим духовним Я, прагне його усвідомлювати й жити за його суспільно значущими нормами.

Доброчинний результат дії довільної спонуки значною мірою залежатиме від того, чи врахуватиме вихованець у своєму рефлексивному процесі усі можливі особистісні ускладнення, а то й виражені небезпеки, які чатуватимуть на нього у разі відхилення від реалізації прийнятої духовної мети. Тут потрібна доцільна допомога вихователя, щоб рефлексивні судження вихованця про очікувані наслідки були мовленнєво чіткими, однозначними, не сягали абстрактних побудов, що не стосуються його самого, а перетворюються у необґрунтовані звинувачення інших.

Разом з тим вихователь мусить передбачити й можливість виникнення у вихованця почуття тривоги, а то й провини за ту чи іншу смутну особистісну небезпеку і блокувати його оптимістичною впевненістю у його душевному спокої, гармонії, радості. Така душевна піднесеність викликатиме у вихованця роздуми над своєю духовною життєвою орієнтацією, яка гальмуватиме оманливу безтурботність, неприродну задоволеність власним життям.

Процес переходу від стану бажаної духовної цінності до стану готовності діяти за її змістом набуватиме більшої вірогідності, якщо вихованець опанує механізмом ідентифікації себе з власною емоцією бажання цієї цінності. Механізм ідентифікації у нашому випадку полягає в ототожненні особистісної структури Я вихованця з даною емоцією. У чому ж сутність такого ототожнення та його перетворювальне призначення? Виходимо з того, що особистість володіє різними емоціями (у тому числі й бажаннями), однак вони не володіють нею. Особистість може їх приймати чи нехтувати ними. Узагальнюючи констатуватимемо, що емоції завжди спрямовуються, пронизуються і насичуються особистістю, вони завжди персоніфіковані. Відтак, процес ототожнення, про який йдеться, це не гальмування емоції бажання, а навпаки, її актуалізація, однак не сама по собі, а як долучення у такому стані до загального емоційного стану Я вихованця.

У результаті цього, більш потужна емоційна енергетика його Я насичує й емоцію бажання, підвищуючи її дієвість. Я хочу, щоб моє бажання духовної цінності збагатилось усіма переживаннями моєї душі, і Я радітиму цьому! Такий зворушливий монолог вихованця однозначно репрезентуватиме дію розкритого нами механізму емоційної ідентифікації.

Гідним уваги є те, що процес формування у вихованця готовності до практичного духовного діяння на основі засвоєної духовної цінності є для нього об'єктивно складним. По-перше, у вихованця відсутній цілісний досвід такої діяльності (хоч і є певні його фрагменти), по-друге, ця внутрішня діяльність вимагає надзвичайної концентрації усіх його психологічних сил, великого напруження, до чого він далеко не готовий.

Полегшуватиме розгортання цього процесу початкова позиція вихованця, згідно з якою певна духовна цінність як предмет виховання не повністю відсутня у структурі його Я-духовного, а лише перебуває на великій віддалі від нього. Тож формування у вихованця такої позиції має бути одним із завдань діяльності вихователя. Вихованець, як суб'єкт цієї позиції усуває привід для виникнення можливої духовної неповноцінності, набуває впевненості у власних силах. Тепер свою діяльність він уявляє як наближення цінності до самого себе, тобто як скорочення віддалі між нею і собою, і це суб'єктивно урівнює її з іншими формами активності, у яких вихованець почувається досить впевнено.

Успіху у духовному вдосконаленні вихованцеві надає й уміння здійснювати особистісну самототожність. Йдеться про його самодіагностику у межах наявних духовних надбань і моральних вад. Вихованець має бути здатним створювати свій особистісний профіль і накладати на своє Я, ототожнюватися з ним. Однак даний профіль не може бути сталим, а таким, що змінюється у залежності від зрушень, які відбуваються стосовно особистісних позитивів і негативів вихованця. Цю його особливість він має постійно враховувати, підтверджуючи щораз свою самототожність.

Важливим для довільної спонуки мусить бути також робота вихованця з духовного самотворення, яка спрямована на відділення свого Я від дій у цьому плані вихователя. Вони мають сприйматися вихованцем лише як умови, за яких він виступає повноцінним суб'єктом своєї духовної зміни. Це буде показником його внутрішньої самореалізації. “Я повинен бути добродійним. Нехай буде так!” – мусить свідомо заявити вихованець, відрізаючи собі шлях від усіляких особистісних деструктивів. Якраз за допомогою запропонованих нами способів внутрішньої діяльності й можливо створити у вихованця достатню душевну глибину, щоб він усвідомив своє духовне призначення без будь яких тяжких подій і суворих рішень, які теж можуть виступити відповідними спонуками.

Лише тепер певна духовна цінність виявиться не тільки для нього бажаною, а й виступить відповідним мотивом до реального вчинку, у якому вихованець буде духовно самостверджуватися. Він прямуватиме тим внутрішнім шляхом, який приведе до особистісного розвитку.

Увінчувати даний етап виховання духовної цінності має інтеграція вихованцем тих вчинків духовної спрямованості, які є у його особистому досвіді. Для цієї рефлексивної роботи не важлива міра суспільної значущості певного вчинку, а сам факт його здійснення. Не залежно від того, чи стосувався вчинок вихованця свого ровесника, малої групи, класу, шкільного загалу, тут важливі внутрішні відбитки переживань, які супроводжували весь процес вчинку та його результат.

Послідовність процесу інтеграції має бути наступною. Вихованець має відтворити у чистому вигляді, звільнивши від відповідних нашарувань, вчинки духовної модальності. Йдеться про те, що він всю увагу має зосередити на рушійних силах таких вчинків, тобто на їхніх провідних мотивах-цінностях. Тут йому потрібна допомога, щоб він мисленно створив нормативну ієрархію відтворюваних мотивів, тобто на перше місце поставив духовну цінність як реальну мотиваційну спонуку, а далі розташував різні широкі соціальні мотиви. Хоча ця нормативно-мотиваційна ієрархія може

дещо відхилитися від реальної, та оскільки це досвідна реальність вихованця, він тепер її сприймає і переживає як справжню. У цьому полягає позитивна виховна роль такої внутрішньої корекції.

Препарувавши таким чином вчинки минулого, вихованець збирає їх воедино, і тепер за допомогою педагога узагальнено усвідомлює як єдиний добродійний вчинок, що репрезентує його Я-духовне. Цей узагальнений вчинок, що не втратив своїх позитивних переживань, тепер розглядається у зв'язку з духовною цінністю, що на даний час є предметом виховання. У цьому зіткненні особистісного минулого і теперішнього й створюються нові внутрішні можливості для подальшого духовного зростання вихованця.

Духовна цінність, яка набула вчинкові-перетворювальної тенденції вступає у специфічне відношення з нижчими утилітарними утвореннями вихованця. У цьому полягає ще одна позитивна роль такої цінності у його духовному житті. Сутність відношення, яке ми розкриваємо, полягає у тому, що ця цінність своєю емоційною силою заспокоює ту чи іншу утилітарну спонуку, не дозволяючи їй неодмінно реалізуватись.

Це не означає, що таке внутрішнє явище має лише самодовільну природу, викликається внутрішніми причинами. Тут не виключені ситуації, коли до процесу заспокоєння долучаються й зовнішні стимули. Ними виступає група, у якій ціннісно функціонує вихованець, чи безпосередньо вихователь, який спеціально на свідомому рівні актуалізує процес впливу духовної цінності на його певні утилітарні прагнення.

Відтепер процес цього впливу з рівня спонтанійного піднімається до свідомого рефлексивного і в результаті цього стає невід'ємною складовою цілісної духовної самосвідомості вихованця. Останній, мобілізуючи її критико-продуктивні можливості, доходить висновку, що життя у сфері утилітарних прагнень дає певне душевне полегшення, та все ж вихованець розуміє не перспективність такої особистісної спрямованості і погоджується на внутрішню напругу. У цілому це є свідченням його духовної зрілості, хоча

ще в одиничному сегменті, але початок цьому процесу вже покладено, і в цьому його великий сенс.

Духовна цінність, яка зміцнюється і функціонує у процесі втілень у відповідних вчинках не зупиняється у своєму розвитку. Вона набуває для особистості нової функції: стає дієвою перешкодою від тих чи інших спокус недуховної спрямованості, які неодмінно зустрічаються на її життєвому шляху. В результаті цього з'являється й утверджується вибірковість особистості з іншими: одні її підтримують, схвалюють, інші ставляться з насторогою, а то й із осудженням; “гострі кути” свідчать про те, що така особистість відзначається оригінальністю; вона справжня індивідуальність. Її життя за такого статусу значною мірою ускладнюється, оскільки духовна особистість заперечує будь-яку сумнівну спритність, завдяки якій її всюди можуть охоче приймати.

У вихованця, який успішно відпрацював усі процесуальні вимоги етапу довільного імпульсу, відбуваються прогресивні зміни у його духовній налаштованості. Він у своїх помислах і відповідних висловлюваннях надає пріоритету добрим діям і не бажає, щоб йому докоряли за якісь серйозні проступки. Вихованець жалкує за свою слабкість – про те, що він інколи прислуховувався до асоціальних думок, висловлюваних його ровесниками. Тепер вихованець сам собі радник, має справу у першу чергу з собою, обмежується власним Я у вирішенні духовних проблем. Показовим є те, що він формулює готовність й надалі працювати над собою, щоб, так би мовити, спалити за собою всі мости і стати недосяжним для зла. Звичайно, що це лише хороші наміри, у які життя може внести певні небажані корективи, однак така духовна налаштованість виявиться позитивною внутрішньою опорою для повноцінної особистісної стабільності вихованця.

Є всі підстави очікувати, що вихованець, який сумлінно відпрацював етап довільного імпульсу, проявить *належну непохитність* у переході до поведінково-діяльнісного етапу, і при першій нагоді практично реалізуватиме його. Ця кінцева поведінково-діялісна неминучість

вихованця пояснюється тим, що своє Я-духовне він пов'язує якраз з цим етапом. Останній за великим рахунком і став можливим, оскільки вихованець успішно пройшов і пережив попередні етапи, які, так би мовити, були підготовчими у його духовному зростанні. Він їх суб'єктивно і розглядає такими, що лежать позаду на внутрішньому шляху прямування до самого себе.

Вочевидь, рефлексія вихованцем себе у психолого-просторових категоріях “позаду-попереду” є додатковим дієвим поштовхом у духовному русі до самовдосконалення. Тут спрацьовує природне тяжіння суб'єкта до ще незвіданого. По-іншому, можна констатувати його своєрідну гонку усередині самого себе до бажаного духовного успіху. Однак при цьому слід враховувати й ту обставину, що на цьому внутрішньому шляху на вихованця чатує й небезпека. Вона полягає у тому, що попереднє життя, яке не було у злагоді з духовністю, міцно утримує вихованця у своїх нижчих пріоритетах, заважає осягати вищі смисли. Тому йому належить бути сповна сконцентрованим лише на русі до високої людяності.

Педагогу у своїй виховній діяльності необхідно мати уявлення про важливий тип особистості – “духовного мрійника”. Така особистість лише мріє про власну високу духовність замість того, щоб реально прагнути до неї. Вона бажає лише мати естетичне ставлення до уявлюваного добра, замість дійсного ставлення і зусилля створювати його своїми духовно-моральними діями. У своїх внутрішніх діях духовний мрійник живе лише нереальними образами духовності, тому його добродійні можливості набувають форми необґрунтованих бажань. Тож замість того, щоб поєднати справжню духовну можливість з відповідною необхідністю як рушійною силою достойного вчинку, він цілковито покладається лише на такі відірвані від життя пусті бажання; і вони заносять його так далеко, допоки не зіб'ють зі шляху, який веде до самого себе.

Щоб духовний мрійник опанував почуттям реальності, вихователю слід поряд з загальними виховними діями проводити й ґрунтовну духовно-корекційну роботу у відповідному напрямі.

Духовно-перетворювальні ускладнення створюють також моральні вади, які властиві певним вихованцям. Тут педагогові не допоможе їх абстрактна кваліфікація як невиховані, а слід враховувати ступінь цього явища. У цьому зв'язку доцільно виокремлювати наступну градацію:

1) Вихованець інколи прислуховується до іншого стосовно його моральних вад;

2) Вихованець не прислуховується до іншого щодо власних моральних вад і вважає, що така реакція свідчить про силу. Він зважає лише на самого себе, закривається у межах свого нижчого Я, загороджується від шляху добра.

Видається важливим, щоб вихователь у своїй діяльності з духовного становлення підростаючої особистості усвідомлював всю її складність. У цьому зв'язку він як першочергове завдання повинен зменшити тотальний потяг вихованців до розмірковувань про різні аспекти зовнішнього світу і працював над їхньою неготовністю зробити об'єктом осмислення власний внутрішній світ, особливо ту його частину, яка має пряме відношення до духовності, точніше до Я-духовного. При цьому ми маємо на увазі не про поглиненість особистості відношення свого Я до самого себе, а про раціональну дозованість цього процесу. Таким чином, йдеться про стійку налаштованість вихованця віддати себе духовності й зробити таку настанову предметом гордості – поряд з гордістю за свої індивідуальні успіхи у цій сфері.

Вихователь, який зайнятий прямуванням вихованця до високо смислових цінностей, що репрезентують його духовність, може підстерігати невдача особливої природи. Вона не є результатом його власних методичних недосконалостей чи навіть погрішностей, які можливо передбачати і внести відповідні виховні уточнення у свою діяльність. Якраз за такого

колекційного сценарію має відіграти позитивну роль особистісна рефлексія педагога. Однак, стосовно невдачі, на яку ми вказуємо, то, на жаль, дана рефлексія йому не допоможе. Тут виховний неуспіх може спричинитися занадто високими нормативами, які відображають процес виховання вищих духовних цінностей. Тому, коли вихователь діятиме однозначно за понятійно-етичними приписами, не модифікуючи їх згідно правила “золотої середини”, тобто не визначаючи певні змістові межі, у яких сповна доцільно розгортати духовний процес (зауважимо, що таку роботу мають здійснювати власне методисти), то вихованець може зайняти неочікувано для вихователя позицію поводитися у рамках суспільно несхвальних уподобань, або ж надасть перевагу найбільш “заземленим” нормам: етикету, обмежено буттєвого способу спілкування і реалізовувати їх у повсякденній практиці.

Та все ж важливо дати відповідь на питання – Чи в змозі особистість самостійно піднятися до духовного дискурсу, чи це неодмінно зовнішньо керований процес? Відповідь на це питання може бути такою: так, спонтанним цей процес може бути властивим лише тій особистості, у якій утилітарні прагнення не затьмарюють її самосвідомість, і вона не спокушена радостями від задоволення цих прагнень. Тож має відбутися виховна дія стосовно формування розумних матеріальних потреб і помірної їх значущості у порівнянні з іншими ідеальними особистісними утвореннями вихованця.

У більш загальному плані щодо розкритої нами проблеми висловимо ряд принципових суджень. В усвідомленні особистістю свого Я слід виходити з того, що у ньому міститься емоційна енергія досить високої напруги, яка може, так би мовити, витікати з нього як рушійна сила (устремління чи довільне зусилля) для вирішення певних завдань: внутрішніх чи зовнішніх. При цьому найскладніше внутрішнє завдання для Я особистості – змінити свою ціннісну структуру якраз духовної спрямованості. Останнє можливе за умови, коли особистість сформує за допомогою педагога переконання, що вона є власним творцем, тобто творцем самої себе.

Реальність тут така, що ця надфункція проявлятиметься, якщо особистість в змозі адекватно прийняти своє гіпотетичне Я-духовне і діяти в рамках сформульованої гіпотези, не розтрачуючи себе на побічні стимули. З останніми вона неодмінно зіштовхнеться, особливо з тими, що несуть у собі різне за величиною зло. У цьому зв'язку досить небезпечною виступить ситуація, коли особистість уявлятиме, що його не існує, не побажає нічого про нього знати. Та це їй не вдасться, оскільки суспільне оточення, хоче вона чи ні, внесе необхідні корективи у цю її ідейну позицію.

У такого роду життєвих колізіях особистість все таки зможе утверджуватися у сутнісних параметрах згаданої духовної гіпотези. Більше того, саме на її основі вона побудує свою мікроконцепцію духовної самодостатності, і це стане повноцінним продуктом її саморозвитку, який втілюватиметься у духовній практиці, яка не буде віддетермінована у часі, а виявиться реальним добродійним піклуванням про інших. Все ж і тут слід зважати на важливу внутрішню умову: така духовна трансформація, особистості можлива, якщо вона супроводжуватиме цей процес сильним переживанням втіхи. Саме це почуття виступить об'єктивним індикатором її духовного зцілення. Однак і за це почуття вона мусить заплатити певну ідеальну ціну. Йдеться про акт відчуженості особистості від усього привабливого і значущого, що було у її минулому. А що такий акт для особистості досить болісний, тут не може бути іншої думки. Так, наприклад, особистість неодмінно жалкуватиме за втратою можливості до демонструвати свою вищість у певних проявах життєдіяльності над членами найближчого кола спілкування.

4.3. Загартування особистості вчинком як освітня мета

Наша вітчизняна освіта одним із головних пріоритетів вважає молоду людину, яка сповна опанувала здатністю цінити культуру, володіти високими почуттями і духовними смислами. До таких вершин духу зростаюча

особистість може піднятися, якщо школа не буде вільною від цінностей. Останні мають одухотворити її розум і волю на кожному етапі навчального процесу.

На жаль, рівень духовної вихованості нашої молоді не відповідає суспільним ідеалам, і така ситуація змушує і науковців, і практичних педагогів, змінюючи свій професійний світогляд, створювати і реалізувати інноваційні засоби, які б забезпечили у неї справжній авторитет духовності. Тоді вчинкове життя для зростаючої особистості не буде лише гаслом, а стане її нагальною потребою.

Пошук ефективних шляхів долучення зростаючої особистості до вищих духовних цінностей виправдано пов'язується з удосконаленням змісту, форм та методів цього процесу. На даний час ми маємо варіації цих виховних складових. У змісті можуть використовуватися різні способи його трансляції: від загальних положень до конкретних суджень чи навпаки. У методах може переважати тенденція до виховного діалогу чи монологу, апеляція до сприймання чи свідомості й самосвідомості вихованця. У формах практикуються індивідуальний чи груповий підходи. Якраз на основі означених варіацій створюються відповідні виховні концепції, які претендують на масове використання у виховній практиці. Якщо у цьому зв'язку увага акцентується на вікових особливостях і можливостях зростаючої особистості, то наголошують на адекватній модифікації виховного змісту, методів і форм.

Усе ж відкритою залишається проблема складності чи доступності психологічних механізмів, на яких має розгортатися виховний процес у віковому контексті. Правомірним є питання про механізми, які мають без виражених внутрішніх бар'єрів започатковувати цей процес.

Таким, на нашу думку, має виступити механізм емпатії як співпереживання принаймні двох індивідів. Це природно заданий спосіб міжособистісної взаємодії, який є найбільш яскраво вираженим у ранньому віці, і який має педагогічно правильно підтримуватися у більш пізніх вікових

періодах. Тому у зростаючої особистості слід початково культивувати емпатійно-мотивовані вчинки, які функціонуватимуть у загальних межах людського добра і його цінностей.

Розглянемо внутрішню структуру емпатійно-мотивованого вчинку. Наприклад, вихованець А втратив чи потребує певну річ. На таку ситуацію він реагує переживанням емоції страждання. Вихованець Б, що перебуває у єдиному просторовому колі з вихованцем А, проявляє таку саму за змістом емоцію страждання (вона виникає як емоційне зараження). Однак це не сентиментальне співчуття, а таке, що є поштовхом (мотивом) до задоволення бажаної (але втраченої) речі.

Наголосимо, що якраз її нереалізована бажаність викликає у вихованця А емоцію страждання. У вихованця Б співстраждання, щоб продовжитись у моральній дії піклування щодо вихованця А, має трансформуватись теж у емоцію бажання, але тепер вже, як готовність допомогти йому. Якраз однакове переживання бажань об'єднує вихованців у єдине ціле – МИ (вихованець Б поєднує себе з вихованцем А). Це ж є прообразом подальших безкорисливих духовних дій і вчинків. Тут найістотнішим є те, що у них зароджується висновок-переконання: те, що трапилось з одним, може трапитися й з іншими. Це виступатиме великою гуманістичною настановою, на основі якої може відбутися успішне сходження зростаючої особистості до духовних цінностей.

Якщо таке переконання не відбудеться, то співчуття може стати індивідуалістично спрямованим: тут рух до добродійної спрямованості суб'єкта буде відсутнім. Той, хто співчуває залишиться у кращому випадку у межах неспричинення якихось виражених асоціальних дій (вірогідно через боязнь покарання), але й суспільно значущі у нього не спостерігатимуться. Більш того, такий співчуваючий може дякувати близькому оточенню, що не робив злочини більшої чи меншої значущості, не розуміючи, що подібна подяка – це зрада перед цим оточенням та й перед самим собою. Дякувати слід лише за зроблене добро, оскільки тільки воно презентує розвинену

духовну особистість. Тому формування МІ має стати засадничим завданням вихователя.

Почуття безкорисливого піклування, що виникло у конкретній ситуації й позитивно вирішило її, слід поширити на інші ситуації, тепер уже широкого життєвого масштабу. За цієї умови почуття піклування про іншого може перетворитися на провідну духовну цінність особистості, що задасть індивідуальну траєкторію її духовного зростання.

Розкриємо ще один важливий аспект суспільно значущого вчинку зростаючої особистості. У цьому зв'язку важливо виявити – який внутрішній стан може викликати здійснений нею вчинок? Це може бути стан минулого, за якого відбувається його зникнення з актуального змістового поля самосвідомості. Прикметно, що місце вчинку, який відійшов у минуле зростаючої особистості не буває пустим. Воно неодмінно наповнюється іншими подіями, спонуканими, переживаннями. Ця трансформація відбувається спонтанно: така природа внутрішнього життя особистості.

Однак це не означає, що вона повністю причетна у цьому плані і нічого не може змінити. Йдеться про те, яким чином подію, що стала минулим, перетворити на подію майбутнього і відповідний внутрішній стан. Це особливо важливо для діянь духовного плану, оскільки вони повинні постійно повторюватися.

Відтак, час від часу мають бути на вістрі самосвідомості особистості. Власне, повинна бути актуалізованою певна цінність як провідний мотив духовного вчинку. Це важливий закон, який став надбанням педагогіки виховання, і на який посилається багато видатних вчених. Усе ж невизначеним до цього часу залишається механізм такої духовної актуалізації. Вимога – ти мусиш про цей вчинок пам'ятати – виявляється неефективною. Такий механізм мусить запобігти самому зануренню певного вчинку у стан невідтворюваного минулого і в той же час давати можливість реальному функціонуванню у самосвідомості іншим утворенням особистості.

З цією метою вихованцю необхідно перетворити минулий вчинок у ставлення до себе у якості можливості, тобто майбутнього. Тут необхідне тонке мовне оформлення цього акту. Висловлювання типу – Я володію цінністю наприклад справедливості не буде продуктивним, оскільки цим самим створюється певна дистанція між Я і означеною цінністю, яка заважатиме необхідній актуалізації. Більш дієвим виявиться висловлювання, яке знімає згадану дистанцію – Я-справедливість. Тут Я виступає у чистому виді, яке не може бути минулим, а отже й цінність, яка його породжує. Згодом по мірі набуття вихованцем ряду духовних цінностей його духовне Я може представлятись як Я-добродійність.

Ступінь досконалості виховного процесу залежатиме від використання педагогом закономірності, яка на даний час, на жаль, не осмислена теоретично, і тому відсутня у його методичному арсеналі. Акцентуємо увагу у цьому зв'язку на віковому обмеженні рівня складності ціннісного діяння зростаючої особистості. Так слід кваліфікувати цю закономірність. Розкриємо її сутність.

Ми вводимо поняття “ціннісне діяння”, щоб більш чітко відмежувати його від поняття “цінність” як духовного утворення особистості. Наголосимо, що будь-яке духовне утворення має ознаку – внутрішнє, ціннісне ж діяння завжди зовнішнє, яке однак не втрачає зв'язку з внутрішнім. Відсутність цього зв'язку свідчила б про ситуативність ціннісного діяння особистості. Сама ж вона втрачала б свою цілісність, оскільки відсутньою була б стійка практична орієнтація на іншу людину як ключовий показник її сутності.

Важливим видається питання про тактику досягнення зростаючою особистістю понять цінність і ціннісне діяння. Тут доцільним буде представляти їй той зміст цінності, коли відповідна реальність, яку вона утримує, має розвинену форму. Так, вихованців, незважаючи на їхній вік, слід знайомити, наприклад, з справедливістю, вірністю, піклуванням саме у сутнісних властивостях-показниках. На відміну ж від означених духовних

понять ціннісне діяння не може бути засвоєне вихованцями однозначно відповідним аналогічній цінності. Погодьмося, справедливе діяння дорослого і справедливе діяння дитини-дошкільника – це дещо різні за своєю сутністю акти. У чому ж полягає їх нетотожність? Вони відрізняються не широтою охоплення дійсності (величиною людського загалу, який підпадає під те чи інше діяння), а кількістю і значущістю потреб, які задовольняються у споживача ціннісного діяння.

Таким чином, чітке узгодження рівня складності ціннісного діяння з віковими можливостями й особливостями вихованців має стати методичним правилом педагога. Тут головним є його вміння створювати варіанти ціннісних діянь з цільовими характеристиками й операційним складом, що відповідає певному віку вихованця.

У особистості, яка здійснила вчинок на основі засвоєної духовної цінності, розпочинається новий етап власного удосконалення. Тепер вона будує невластиві її біологічній природі взаємини з оточуючим довкіллям, а такі, що репрезентують світ людської культури. У той же час вчинкове життя особистості створює для неї певні ускладнення, які виникають у результаті об'єктивної неузгодженості між засвоєним ідеальним способом практичної реалізації тієї чи іншої духовної цінності й її конкретним вчинковим здійсненням. Річ у тім, що життєві ситуації завжди значно багатші за відповідні теоретичні побудови, і такі ситуації у принципі не можливо у них передбачити. Тому й виникає неминуче відхилення між духовно-моральною теорією і практикою діянь особистості.

Такі відхилення фокусуються у вчинковому наслідку, в якому втілюється певна суспільно значуща мета суб'єкта вчинку. Наслідок, про який йдеться, може бути як реальним (наприклад, поділився певною річчю), та й ідеальним (щось порадив іншому).

Він може, сповіщаючи про себе, викликати різні оцінні реакції у найближчого оточення. Якщо такі реакції містять певні критичні зауваження авторові вчинку, він не залишається індиферентним щодо них, а виразно

емоційно реагує. Однак часто правильного виходу з таких ситуацій він самотійно віднайти не в змозі. Переживання ж незадоволення іншими, а то й образа на них, тут нічого не допоможе.

Потрібна достатня вмільсть педагога, щоб спрямувати думку вихованця у необхідному напрямі. Таким єдином вірним кроком є повернення вихованця назад до часу, що передувало реальності його вчинку.

Бажання такого кроку може виникнути в результаті усвідомлення вихованцем наступних позицій.

1. З'ясувати мету означеного повернення – удосконалити наслідок з урахуванням трьох інстанцій:

а) заради себе (які особистісні зміни відбудуться в авторові вчинку);

б) заради об'єкта вчинку (які особистісні зміни відбудуться у того, хто чогось бажає);

в) заради людського оточення (які переживання виникнуть у ровесників і дорослих).

2. Проаналізувати обставини вчинку у зв'язку з його наслідком. Вихованець як суб'єкт вчинку відтворює вчинкову ситуацію: це було приміщення чи обмежений простір, чим був зайнятий вихованець і його оточення, як виникло і розгорталось конкретне діяння, чи були певні завади тощо?

3. Відтворити свій спосіб дії у контексті обставин, що склалися, і мети вчинку. Чи був він єдиним можливим у конкретних умовах, чи був він повністю самотійний, чи точним було уявлення про мету вчинку?

Робота вихованця за запропонованою міні програмою утверджуватиме його не лише у статусі суб'єкта вчинку, а й у статусі суб'єкта духовної післядії, що виявиться вагомим фактором особистісного вдосконалення.

Серед духовної природи вчинків є такі, які за своєю смисловою основою чітко відрізняються від повсюдно вживаних. Якщо головною метою останніх є служіння добру інших, то вчинки, про які ми будемо вести мову, в першу чергу передбачають духовне самовдосконалення самих їхніх

суб'єктів. Наголосимо, що йдеться не про подальше самовдосконалення вже набутих духовних цінностей суб'єктів вчинків, а про нейтралізацію чи стишення їхніх Его-пристрастей: заздрості, гордовитості, себелюбства тощо, що істотно впливає на загальну духовну зрілість особистості.

Важливо, що таке гуманістичне прагнення суб'єкта вчинку може виникнути коли він дієво, наприклад, піклуватиметься про певного об'єкта вчинку. Це необхідна, але недостатня умова. Тут суб'єкту вчинку слід усвідомити, що він вступає у відносини поєднання з об'єктом вчинку. Такі відносини мають реальне підґрунтя у тому факті, що обоє вони мають задовольнити свої потреби: один у безкорисливій допомозі, інший у нейтралізації власних Его-потягів.

При цьому позиція об'єкта вчинку виявляється пасивною, позиція ж суб'єкта вчинку двічі активна – і стосовно самого себе, і стосовно об'єкта вчинку. З боку суб'єкта вчинку це справжня боротьба за самого себе. Він повинен розмірковувати так: “Я задовольнив потребу іншого (це моя перемога), тож я задовольню і свою потребу, і це буде моєю перемогою над собою. Я зрікаюсь своїх негативних рис”. Суб'єкт і об'єкт вчинку таким чином позбуваються своїх негативних переживань і займають особистісно конструктивну позицію стосовно своєї поведінкової сфери.

У реальних життєвих обставинах навіть морально розвинений вихованець може здійснити провину (проступок) меншого чи більшого ступеню значущості. У такому випадку вихователь повинен неодмінно спонукати його до спрямованої роботи над самим собою, яка для її успішності вимагає певної послідовності у змісті розмірковування.

Продуктивною є послідовність, за якої вихованець спочатку вважатиме себе винуватим і боїтиметься цього саме через те, що такої думки про нього дотримуватимуться оточуючі його особи (ровесники, дорослі).

Після цього етапу морального самоаналізу його напрям повинен бути наступним. Відтепер вихованець має безпосередньо боятися бути винуватим.

Це більш психологічно важке рішення, але воно йому під силу, оскільки він пройшов попередній моральний етап.

Якщо на першому етапі винуватість вихованця є зовнішньо детермінованою (думкою оточуючих), то другий етап ґрунтується на самодетермінації (я самостійно прийняв рішення щодо своєї винуватості). Саме у цьому полягає його свобода. Зауважимо, що як на першому, так і на другому етапах емоція боязні виникає як результат глибокого самоосмислення вихованцем ситуації провини.

Вищий сенс життя людини – набуття духовності. Якщо особистість її не привласнює, то вона вилучає справжнє життя із самої себе, а то й зі свого ближнього. Адже життя як нескінчений ряд зовнішніх задач, не просякнутих духовністю, тим самим стає ціннісно примітивним. Тому важливо, щоб зростаюча особистість будувала власне життя таким чином, щоб набута духовність добродійно впливала на її життя, робила його по-великому значущим.

Усе ж такий образ життя для більшості людського загалу видається надзвичайно важким, а то й зовсім недосяжним, оскільки значна частина людей нині з'являється на світ немов би сліпонародженими стосовно вищого рівня духовності.

Відтак, виховним імперативом має виступити правило – осягати будь-яку справу (і велику і малу) духовно, тобто усвідомити якими духовними цінностями їй необхідно мотивуватися і прагнути якраз до такого супроводу. По-іншому говорячи, особистість повинна прагнути усе розглядати як свою задачу. Це ж задача на власне духовне перетворення; вона психологічно важча від будь-яких математичних чи фізичних задач. У цьому зв'язку слід виходити з того, що у житті особистості немає справ, невартих уваги або таких, якими можна нехтувати; усіх їх особистість має вважати досконалими для свого віку, адже вони є невід'ємними частинками досвіду, який і за їхньою допомогою постійно збагачується.

Пам'ятатимемо, що за всіма згаданими справами криються й відповідні здібності, як способи дій, які теж повинні по мірі формування благодійно усвідомлюватися особистістю. Таким чином, поєднання нею у внутрішньому плані духовної мотивації як спонуки до дій і духовно збагачених здібностей призводить до суттєвого розвивального результату. Таке поєднання має стати неодмінним виховним завданням педагога; без його впливу вихованець не в змозі самотійно здійснити цю виховну дію.

Ймовірніше самотійно він використає сформовані здібності для цілей егоїстичних: випередити будь за що інших у певній діяльності, зайняти високий соціальний статус, стати об'єктом похвали. Якщо це стане тенденцією, у вихованця може сформуватися легковажний стиль життя, який визначатиме його відповідний ціннісний світогляд, незважаючи на зовнішньо спричинені виховні впливи.

Для зростаючої особистості, незважаючи навіть на високу методичну досвідченість вихователя, шлях доручення до вищих духовних цінностей виявляється досить важкий. Він створює для неї подвійні душевні напруження, причому рівної сили.

Перше пов'язане з душевною зосередженістю на духовній реалії, яка руйнує у повному сенсі цього слова її звичні уявлення про сферу людських взаємин. До того ж означена зосередженість має бути тривалою, що теж виступає психологічно несприятливим фактором.

Друге напруження виникає, власне, тоді, коли зростаюча особистість стає суб'єктом практичної духовної дії. Тепер розмаїття реальних ситуацій, у яких вона виступає активним агентом, вимагає від неї постійного вдосконалення. Однак вона самотійно ще не в змозі глибоко усвідомити його вищого цільового сенсу. Тож тут необхідна допомога вихователя. Він має, по-перше, допомогти вихованцеві осмислити саму категорію "удосконалення". По-друге, пов'язати її з його життям, але не з утилітарними проявами, а з його ідеальною формою. Тут вихователь повинен розкрити філософію справжнього людського життя, показати його дивовижний

замисел, створений нетлінним духом, за яким існує народ у своєму історичному поступі. Відтак, кожна особистість має спиратися, перш за все, на глибини чудового у людській природі і в міру своїх сил примножувати їх. Ця ідейна настанова особливо важлива у наш час, коли люди вдосконалюються у тому, щоб бездумно тратити так величаво замислене життя, спотворювати його благодатні цінності.

Зростаюча особистість, яка стала на шлях вчинкового життя, має бути готовою до можливої зустрічі – випробування на духовне виваження. Це дійсно зустріч, оскільки, по-перше, йтиметься про її ровесників чи близьких осіб, які вступатимуть з нею у комунікативну взаємодію. По-друге, це особлива зустріч за характером зміни внутрішнього стану зростаючої особистості, який намагатиметься спричинити ініціатор мовленнєвого контакту. При цьому важливо, що таким ініціатором може бути як одна особа, так і декілька. Відомо, що вплив групи завжди сильніший за вплив одиничного суб'єкта, і це слід враховувати у нашому випадку.

Тепер дамо відповідь на головне – якою має бути ситуація, що дозволила б розкрити безпосередній зміст духовної виваженості зростаючої особистості? Як ми вже наголошували, вчинкові ситуації особистості можуть створювати для неї певні фізичні, душевні, емоційні та соціальні загрози різної міри величини, на які вона повинна зважати і відповідним чином реагувати. Тож, щоб вибрати власну тактику поведінки, зростаюча особистість означені загрози має цілісно усвідомити і, так би мовити, зважити їх ціною своїх внутрішніх можливостей. Часто-густо таку процедуру вона самостійно здійснити не може. Як через специфіку майбутньої вчинкової події, так і через обмеженість своєї цільової налаштованості.

У такому випадку вчинкову проблему зростаючої особистості допомагає вирішити її близьке оточення. Воно, досконало володіючи знаннями про згадані загрози й їх наслідки для неї, пробує відмовити її від морального діяння. Це справжній акт випробовування для зростаючої особистості. Чи відхилить вона наведені аргументи ровесників або близьких

осіб, чи прийме їх і відповідним чином духовно поведеться – це глибоко сутнісне діяння і зовнішня оцінка того чи іншого вибору недоречна. Тут лише є важливим факт духовного неспокою зростаючої особистості.

Коли відсутні різноманітні зовнішні умови, які стають гальмівними для реалізації духовного вчинку зростаючої особистості, а він все таки не відбувається, логічним видається звернення до її внутрішньої ситуації. У якому стані перебуває вона, що не сприяє духовній меті вихованця? У цьому випадку причину пов'язують з неактуалізованістю у свідомості певної духовної цінності, що має втілитися у відповідний вчинок.

Конкретніше вважається, що означена цінність піддається механізму витіснення або у глибину, або на обабіч свідомості, і цим самим втрачається її спонукальна дієвість. По-іншому говорячи, актуальне поле свідомості заповнюється іншими спонуками, пристрастями, інтересами, які диктують, так би мовити, свої правила поведінки особистості, які часто не мають нічого спільного з необхідним для неї духовним вчинком. Вихователь відтак мусить змиритися з такою ситуацією, або спробувати використати способи психотехніки очищення поля свідомості вихованця, якщо це можливо, і якщо він ними володіє. Усе ж за психологічної дії очищення проблемою виступає наступне: “Чи можливо повернути у актуальне поле свідомості те, що вже витіснилось, особливо у тій спонукальній якості, у якій воно знаходилося початково?”

Запропонуємо нове теоретичне уявлення про стан внутрішньої ситуації, що виявляється непродуктивною у поведінковому плані й намітити на основі цього уявлення спосіб актуалізації у свідомості особистості необхідної для реалізації духовної цінності.

Альтернативним механізму витіснення з свідомості особистості духовної цінності нами пропонується механізм її згортання. При цьому вона перетворюється у згорток (жмуток), займає цим самим менший простір свідомості, й що головне – нікуди не переміщується на відміну від механізму витіснення. За такого стану стверджувати, що духовна цінність втратила

актуалізованість у свідомості буде недоречно. Звичайно, у формі згортку духовна цінність не може бути вчинково дієвою, однак вона потенційно зберігає цю функцію. Ця умова досить важлива, слід лише духовну цінність, яка перебуває у формі згортку, перетворити у розгорнуте явище, яким вона була після формування.

У цій процедурі доцільно використати наукове положення про асоціації за подібністю, коли один об'єкт з властивим йому способом використання, спричиняє такий же спосіб використання іншого об'єкту, який має з першим подібні риси.

У нашому випадку слід запропонувати вихованцеві згорнути аркуш паперу у жмуток, а потім його знову розгорнути, фіксуючи увагу на його просторові перетворення. Тепер ці реальні трансформації слід перенести у план уяви: згорнену духовну цінність за аналогією паперового жмутку розгорнути, тобто розширити нею простір актуальної свідомості. З високою долею ймовірності можна очікувати, що вихованець вчинково реалізуватиме свою духовну цінність. Спрямовані експериментальні проби підтверджують цей висновок.

У виховному плані надто важливо мати уявлення про духовний стан особистості, про те який її реальний потенціал, тобто на що вона здатна у духовному вимірі. Ця проблема до нині вирішується досить узагальнено. Так виокремлюють егоцентрований і соціоцентрований типи особистості. Ціннісна перевага при цьому надається останньому, хоча й констатується, що у кількісному відношенні дещо переважає тип особистості егоцентрованої спрямованості. За логікою такої градації виховні зусилля слід переважно зосереджувати навколо осіб егоцентрованого типу. Не заперечуючи в цілому подібний висновок, слід, на нашу думку, більш змістовно розглянути самі категорії – егоцентрованість і соціоцентрованість. Вони утримують лише напрям розгорнутості особистості, не говорячи про конкретні смислоціннісні характеристики такої розгорнутості. По-іншому, ми маємо знати як самі

етичні складові цих центрованостей особистості, так і міру їх прояву у відповідній поведінці та вчинковому житті загалом.

У цьому контексті зосередимося лише на соціоцентрованому типі особистості. У центр розмірковування поставимо духовний вчинок як головний показник досконалості особистості. Чи дійсно існує пряма кореляція між цими величинами? Є всі підстави стверджувати, що духовні вчинки розвиненої форми не властиві особистості соціоцентрованої спрямованості. Поза постійної дії спеціальних духовно розвивальних технологій ця мета, як правило, для неї є недосяжною.

Така особистість обмежується лише духовними діями (вчинками) *певного ступеню*. Вона здатна діяти у неповну силу, коли істотно не втрачаються власні матеріальні надбання, не знижується місце у соціальній ієрархії, не порушується усталений емоційно-душевний стан. Відтак, залишається й можливість для асоціальних діянь. Духовно ж розвинена особистість орієнтується на етичне правило, згідно з яким “краще давати, ніж одержувати і набагато важче одержувати, ніж давати”, зрозуміло, якщо у неї достає мужності без чогось обходитись і під час нестатку не боятися.

Наголосимо, що описані два типи особистості вичленені на основі не досить ефективних традиційних методів виховання, тому для їх корекції необхідні інноваційні засоби впливу на зростаючу особистість.

В основу наших творчих пошуків, спрямованих на ціннісне вдосконалення особистості, покладена ідея, згідно з якою істинно людським є духовність, а не знання. З огляду на це у зростаючій особистості необхідно сформулювати внутрішню настанову, що привласнені нею духовні цінності як основа достойних учинків, піднімають її над утилітарними прагненнями і спрямуваннями. Вона не повинна у своїх розмірковуваннях обмежуватись цими утвореннями, а зосереджуватись, хоч би час від часу, на більш глибоких проблемах життя. Серед таких корінною вона має вважати готовність до ціннісного діяння як зародку вищого життя.

Розділ 5.

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРАКТИЧНИХ ПОБУДОВАХ

Проблема духовного виховання надзвичайно складна, тому до неї слід підходити з великою відповідальністю. Тож відверте визнання наших реальних можливостей видається досить суттєвим, оскільки у цій царині найбільше зустрічається поверховості, сумнівних суджень і рекомендацій. З огляду на це педагог має володіти інноваційними уявленнями про сучасну виховну технологію, адекватні їй внутрішньому сенсу методи, які утримують ідею одухотворення зростаючої особистості стосовно певних фрагментів світу ідей і світу речей, до яких вона долучається. Звичайно, таке долучення має узгоджуватися з індивідуальністю вихованця у віковому контексті.

5.1. Соціальне виховання: від витоків до сучасного досягнення

Соціальне виховання – непересічне явище у системі “суспільство – людина”: явище у першу чергу світоглядне, яке втілювалося у відповідну систему окультурення молоді, звичайно у межах його розуміння за делегованими йому цілями і засобами їх досягнення. Важливо враховувати, що цілі й засоби, які репрезентують процес окультурення, тобто входження суб’єкта в культуру суспільства, мають історичний сенс, відповідають певній епосі розвитку людства, не є сталою у часі величиною. У цьому зв’язку є всі підстави стверджувати, що якраз цивілізація на капіталістичній стадії розвитку породила гостру потребу в масовому організованому вихованні молодого покоління. Це XIX вік і найбільш розвинені США та деякі країни Європи. Вони й стали замовниками особистості, яка б була високопродуктивною силою у досягненні цілей капіталістичного суспільства.

Тому ішлося не про виховання як таке, а виховання для соціуму. Ми поки не говоритимемо про його обшир, але це був соціум розвинений,

оскільки розвиненими були соціально-економічні відносини, які в ньому втілювалися. Врахування цих обставин зумовило кваліфікувати конструкт “соціальне виховання”. Його витoki пов’язані насамперед з американською освітньою практикою. У чому ж глибинна сутність соціального виховання як на рівні ідейних основ, так і на рівні організаційно-змістовому? З цією метою доцільно звернутися до тогочасної філософії освіти і педагогіки.

Панівний у філософській методології соціодетермінізм розвиток особистості зводив до зовнішньої ситуації. Саме особливості ситуації детермінують її поведінку. Їй приписувалися особливі сили тиску на особистість, перед якими вона не може встояти. Вважалося, що саме характеристики ситуації дають імпульси до поведінки: вони актуалізують з необхідною інтенсивністю відповідне особисте ставлення, зокрема моральну позицію. Тому зусилля педагога мають бути спрямовані на об’єктивний опис соціальних чинників і їх аналіз в контексті того або іншого виховного завдання. Головне при такому погляді – викликати позитивне емоційне переживання до створюваного педагогом зовнішнього виховного простору і мета розвитку особистості буде досягнута. Очевидно, що саме така методологія викликала в Європі і США у кінці XIX і на початку XX століття масовий тип колоністського виховання.

Педагогіка епохи Просвітництва активно відповідала на бурхливі зміни в типі матеріального і соціального виробництва. Вона в цих умовах чітко утверджувала себе як практика масового навчання і виховання зростаючих поколінь, де навчання повинно було вирішувати завдання формування загальних і спеціальних здібностей, адекватних різним видам продуктивної діяльності, а виховання – завдання формування у індивіда соціально корисних якостей (групової слухняності, дисциплінованості, акуратності, бережливості, мобільності). Можна стверджувати, що сенс традиційної педагогіки був пов’язаний з масовою соціалізацією вікових груп. Навчали і виховували усіх, при цьому виховання розглядалося як часткова форма соціалізації. Проте суть соціалізації пов’язується з провідним психологічним

механізмом адаптації до соціуму, і в цьому її істотний недолік (якщо не вада) у справі перетворення індивіда в різнобічно розвинену особистість.

Така соціалізація на практиці реалізовувалася як соціальне виховання. Початково соціальне виховання переважно ґрунтувалось на соціально-педагогічних впливах: наставник тут виступав у ролі соціального педагога, який діяв на вихованців не прямо у формі суб'єкт-суб'єктних відносин, а опосередковано. Останнє (опосередкування) вимагало від педагога, по-перше, створення групи вихованців, по-друге, за їхньої участі визначення цілі (а отже й змісту) спільної діяльності, по-третє, втілення у групові відносини принципу самоврядування, на основі якого мають виникати взаємні соціонормативні вимоги як до індивідуальних дій учасників спільної діяльності, так і до відповідних особистісних якостей, за допомогою яких і реалізуються ці вимоги, що мають об'єктивуватися у кінцевому спільному результаті. Наголосимо, що принцип самоврядності був індикатором демократизму як загального підходу до організації виховного процесу.

Група як основний осередок соціального виховання своїми межами окреслює відповідне світосприйняття і світоставлення вихованця. Це означає, що не включаючись у більш широкі (ніж групові) соціальні відносини він не в змозі привласнити загальнолюдські й національні цінності, стати суб'єктом високої духовності. У кінцевому підсумку йому закривається справжній смисл життя. Такі поняття як народ, Батьківщина, держава для зростаючої особистості не набувають належної значущості, а то й зовсім виявляються індиферентними.

Для такої особистості люди діляться на чужих і своїх лише за принципом приналежності до однієї групи. До того ж, члени групи повинні мати єдині погляди на спосіб життя, якраз заземленого масштабу, тобто такого, де реалізуються лише утилітарні цілі і прагнення. Закономірним у цьому зв'язку може бути запитання: "Чи може проста вправа у колективній роботі й самоврядуванні дійсно вберегти молодь від поглинання господарським і політичним корпоративним егоїзмом у подальшому житті"?

Зі своїми людьми особистість, що пройшла школу соціального виховання демонструє лише злагодю, не проявляючи при цьому більш значущих гуманістичних настанов. Отже, справжня духовно-моральна вихованість зростаючої особистості можлива лише за умови її емансипації від вищих соціальних угруповань і групових інтересів. Натомість її потрібно включати у більш глибоко захоплюючі зв'язки і впливи.

Опираючись на самоврядування і колективну діяльність, замикаючись в межах малої групи, вихованець міг навчитися дисциплінувати до певної міри свої Его-пристрасті. Але не виключена в таких умовах можливість сліпого підпорядкування якій-небудь зовнішній силі. Мало того, не можна заперечувати, що чисто соціальне виховання, яке розвиває в молодих людях тільки загальні колективні почуття і здібності представляє в деякій мірі певну небезпеку для виховання вищих духовних цінностей.

Соціальне виховання переважно розгорталось у рамках адаптивного типу особистості, готувало соціального функціонера, відповідального виконавця соціальних замовлень, який все ж не міг відстоювати власну позицію, відмінну від колективної. У ньому панував, ще не зжитий і понині, підхід – виховання лише в колективно організованій діяльності. Якраз у цьому ми вбачаємо особистісно розвивальну обмеженість цього типу виховання.

Нині в американській освіті практикується як варіант соціального виховання так зване стримуюче виховання. Тут методична увага акцентується на різного роду заборонах (не роби). Йдеться, таким чином, про недопустимість вихованцем асоціальних вчинків. Однак, якщо він їх не здійснюватиме, то це ніяк не означає, що він робитиме суспільно важливі діяння. Цієї психологічної закономірності не врахували творці такого виховання. Тож людина “стримуючої моралі” не має шансів на високе суспільне визнання і особистісний статус.

Якими ж науковими засобами нині вирішується проблема духовно-морально розвиненої, патріотично й громадянсько досконалої особистості?

У зв'язку з цим нами створена і реалізується парадигма гуманістично спрямованого, розвивального виховання. Вона виходить із комунікативної природи особистості. Суть такого виховання проявляється у процесі духовної взаємодії, діалогічного, що взаєморозташовує до широкого спілкування, суб'єкт-суб'єктних відносин вихователів і вихованців, які ґрунтуються на спільній рівності. Ця виховна парадигма орієнтована на створення Я-духовного особистості.

Спочатку тут передбачається інтерактивність обох сторін. Це означає спільну розумову (інтелектуальну) діяльність, а не пасивне сприйняття певних духовних істин. По-іншому, гуманістично спрямоване розвивальне виховання – це спільне (вихователя і вихованця) рішення задачі на здобуття останнім сенсу певної духовної цінності (наприклад милосердя, альтруїзму, справедливості, вірності, щирості, честі, гідності). Якщо ми будемо сповіщати готові духовні істини, не розкриваючи їх у процесі становлення, то це буде моралізаторство, а не науково організоване виховання.

Ці ідеї закладені нами в робочому понятті “інноваційна виховна технологія”, яке розуміється, як система теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію виховання) та підтверджені досвідом способи, прийоми, процедури розгортання гуманістично орієнтованого змісту і організаційно доцільних умов виховної діяльності, які забезпечують підняття рівня духовно-моральної вихованості особистості як суб'єкта відповідних цінностей. Наше визначення виховної технології є адекватною конкретизацією більш широкої загальноприйнятої категорії “освіта” як культурно-історичної форми становлення і розвитку сутнісних сил людини, її фундаментальних родових здібностей, набуття особистістю свого образу в часі історії і просторі культури. Тому на виховну сцену має вийти духовна здібність, якій в традиційній виховній теорії й практиці немає місця. У ній домінуюча увага надавалася оволодінню підростаючою особистістю моральними якостями або властивостями. По великому рахунку нині вживане поняття “духовна цінність” має асоціюватися з духовною здібністю.

Під останньою будемо розуміти єдність певного вищого етичного знання (поняття) і способу, за допомогою якого вона набуває особистісного сенсу. Причому цей спосіб повинен базуватися на механізмах свідомого породження конкретною особою згаданого сенсу як вищої духовної інстанції (наприклад, безумовної любові, благочестя тощо).

На відміну від соціалізації, наша виховна парадигма базується на провідних вищих психологічних механізмах свідомості і особистісної самосвідомості (рефлексії) в їх єдності. Звичайно, тут на перших етапах функціонують і механізми наслідування, навіювання, ідентифікації, але вони є допоміжними.

Тому, якщо процес соціалізації передбачає особу морально-дисциплінарного стилю поведінки, то наша парадигма виховує особу духовну, як суб'єкта вільного і відповідального вчинку, детермінованого певною духовною цінністю. Останній і є істинним показником духовного розвитку особистості, а не духовна цінність, замкнута у її внутрішньому світі.

Запропонована виховна парадигма заперечує традиційний спосіб постановки головної мети, коли вона утримує в собі лише майбутню особистісну модель вихованця. Така мета має бути представлена підростаючій особистості в діалектичному вимірі, де виховні протиріччя викликатимуть оптимальну розумову активність, при якій вихованець займає свідому духовно-моральну позицію і буде реалізувати у власній поведінці та діяльності, в житті в цілому. Наприклад, вихованець вирішує суперечність: поділитися з ровесником певною річчю, чи ні. Що відбудеться з ровесником і з ним, якщо поділиться, і якщо відмовиться?

Виховний шлях підростаючої особистості в індивідуальному сприйнятті має бути окреслений в антиномії: “Ти духовно недосконалий – ти духовно досконалий”. Наголос на духовній досконалості зачіпає глибинну позитивну Я-структуру вихованця, стимулює його до відповідної духовної самодіяльності. Він дає собі відповідь – в чому моя духовна недосконалість,

що перешкоджає мені бути духовно досконалим? При такому зіткненні двох суперечливих внутрішніх позицій і формується провідна потреба підростаючої особистості до духовно-морального зростання. Поза дією цієї потреби виховний процес відчуватиме значне ускладнення.

Продуктивність парадигми гуманістично спрямованого, розвивального виховання, на наш погляд, безпосередньо залежить від внутрішньої спорідненості її змістової сторони з індивідуальним життям суб'єкта. Духовно-моральна настанова завжди повинна зв'язуватися у внутрішньому плані вихованця з конкретною життєвою ситуацією, в якій він перебуває. Саме індивідуальне життєве опредметнення духовно-моральної цінності виступає необхідною умовою розгортання вихованцем власної духовної роботи. У останній розуміння вихованцем себе в контексті певної духовної цінності, поданої у формі відповідної настанови, супроводжується з осмисленням поведінкової позиції, в якій він перебуває. Таке духовне пізнання виступає занепокоєнням як істинним ставленням вихованця до власного життя.

Усе ж така життєва позиція дається вихованцеві не легко. На заваді їй стоїть потужна сила нижчих буттєвих потреб і відповідного способу життя, яке може приносити певне задоволення. У цьому зв'язку виховні зусилля спрямовуються на глибоке усвідомлення ним істини, згідно з якою душевний спокій, гармонія і щастя можливі за умови, коли він підтримуватиме рівновагу між матеріальними і духовними цінностями. Відірвана від вищих духовних цінностей, молода людина піддається небезпеці бути вихованою взагалі без будь-яких ідеалів, окрім прагнення до матеріального успіху.

На наше переконання, лише парадигма спрямованого розвивального виховання спроможна створити умови, за яких молоді люди поєднуюватимуть високий інтелект з істинною духовністю і життєвою активністю, не зважаючи на пецифіку в суспільстві глобальних ринкових відносин.

5.2. Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення та шляхи реалізації

У наш час, коли на соціальному рівні значно порушився образ людської ідеальності, за якого справжня духовність підміняється квазіцінностями, перед теорією і практикою виховання постають серйозні випробування. Чи зуміє вона у власних потенційних межах дати дієву відповідь на таку ситуацію? Тут ми звертаємося до її науково-методичного інвентаря, конкретніше, який має забезпечити повноцінний духовно-моральний розвиток підростаючої особистості.

Сучасна теорія виховання у своїх пошуках прагне здійснювати випереджальний вплив на виховну практику, яка повинна реально збагатити підростаючу особистість вищими смислами життя з метою постійного утвердження їх у власній діяльності та поведінці.

Отже, зрілість науки про виховання має визначатися тими її теоретико-методологічними можливостями, які дозволяють створенню виховних технологій, спроможних ефективно досягти вищезазначеної гуманістичної мети. Розкриємо у цьому зв'язку наукові засади побудови та реалізації таких технологій.

Ми не є прибічниками широко використовуваного визначення технології виховання, за яким вона тлумачиться як “система методів, прийомів і дій вихователя і вихованців у спільній діяльності, у зміст якої включене освоєння норм, цінностей, відносин”.

У такому визначенні, на нашу думку, не міститься відповідь на основне: “Якими мусять бути ці методи і прийоми, щоб вони здійснювали продуктивне духовно-моральне перетворення вихованця?”

Під *інноваційною виховною технологією* розумітимемо систему теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію вихованця) й підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та організаційно доцільних

умов виховної діяльності, які забезпечують підвищення рівня духовно-моральної вихованості особистості як суб'єкта відповідних цінностей.

Наше визначення виховної технології є адекватною конкретизацією більш широкої загальноприйнятої категорії “освіта” як культурно-історичної форми становлення і розвитку сутнісних сил людини, її фундаментальних, родових здібностей, набуття людиною образу людського у часі історії і просторі культури. Тож на виховну сцену має вийти духовна здібність, якій у традиційній виховній теорії і практиці немає місця. Переважно наголошувалось на володінні підростаючою особистістю моральними якостями чи властивостями. За великим рахунком нині вживане поняття “духовна цінність” мусить асоціюватися якраз з духовною здібністю.

Під останньою будемо розуміти єдність певного етичного знання (поняття) і способу, за допомогою якого воно набуває особистісного смислу. Причому даний спосіб має ґрунтуватися на механізмах свідомого породження конкретною особистістю згаданого смислу як вищої духовної інстанції (наприклад, безумовної любові, милосердя, благочестя тощо).

Згадані механізми до цього часу не були експліковані з загального родового духовного досвіду. І це стало нашою задачею. Нині вони технологічно осмислюються як: механізм свідомого осягнення певної духовної реальності; механізм рефлексивно-довільної спрямованості, механізм цілісної Я-Ти-детермінації, механізм позитивного емоційного самопідкріплення, Їх поетапна реалізація й призводить до оволодіння підростаючою особистістю певною духовною цінністю.

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що виховна технологія забезпечує з одного боку аксіологічний тип виховання, а з другого – виховання розвивальне.

1. Виховна технологія заперечує традиційний спосіб постановки центральної мети, коли вона містить у собі лише майбутню особистісну модель вихованця. Дана мета має бути представлена підростаючій особистості у діалектичному вимірі, де виховні суперечності викликатимуть

оптимальну розумову активність, за якої вихованець займе свідому духовно-моральну позицію й реалізуватиме у власній поведінці та діяльності, у житті в цілому. Виховний шлях підростаючої особистості в індивідуальному сприйнятті повинен бути окреслений у антиномії: Ти духовно недосконалий – Ти духовно досконалий. Наголос на духовній недосконалості зачіпає глибинну позитивну Я-структуру вихованця, стимулює його до відповідної духовної самодіяльності. Він дає собі відповідь – у чому полягає моя духовна недосконалість, що заважає мені бути духовно досконалим? За такого зіткнення двох суперечливих внутрішніх позицій й сформується провідна потреба підростаючої особистості до духовно-морального зростання. Без дії цієї потреби виховний процес зазнаватиме значних ускладнень.

При реалізації виховної технології у реальній практиці ідея духовної досконалості особистості має втілюватися у ряді *інтегрованих показників*:

1) *відданості* як цінності, що виступає наслідком сформованості гуманістичних ставлень і перш за все любові людини до інших людей;

2) *гідності* як цінності, яка репрезентує духовне ставлення особистості до самої себе, внутрішнім підґрунтям якої виступає благодотворне служіння людини іншим людям;

3) *самодостатності* як цінності, за якої особистість у власному житті покладається на саму себе, лише на свої потенційні можливості, які вона постійно нарощує.

2. Виховна технологія – це особливий жанр переконуючої педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Вона принципово заперечує рівень абстрактних умоглядних побудов – суджень, які часто використовуються у виховному процесі. Такі побудови декларують верховні духовні істини, на які має орієнтуватися вихованець у своєму особистісному зростанні. Умоглядність цих верховних духовних суджень пояснюється їх апеляцією до сенсу життя людини, її місця у світоіснуванні. Але цього недостатньо у виховному аспекті.

Продуктивність виховної технології, на наш погляд, безпосередньо залежить від внутрішньої спорідненості її змістової сторони з індивідуальним життям суб'єкта. Духовно-моральна настанова завжди має пов'язуватися у внутрішньому плані вихованця з конкретною життєвою ситуацією, у якій він перебуває. Якраз індивідуальне життєве опредмечення духовно-моральної цінності виступає необхідною умовою розгортання у вихованця власної духовної самодіяльності. У останній розуміння вихованцем себе у контексті певної духовної цінності, поданої у формі відповідної настанови, супроводжується з осмисленням поведінкової позиції, у якій він знаходиться. Таке духовне пізнання виявляється занепокоєнням як істинним ставленням вихованця до власного життя.

3. У виховній технології, завдяки її високому інтелектуально-емоційному напруженню, можуть бути створені реальні умови для дії унікального ефекту злитності двох Духовних Я – суб'єкта і об'єкта вчинку. Даний ефект за своїм внутрішнім станом перевищує відому і практично використовувану діадну цілісність як взаємопорозуміння чи ціннісну згуртованість. Тут Духовне Я ініціатора вчинку по-справжньому функціонує у Духовному Я адресата вчинку і навпаки Духовне Я адресата живе у Духовному Я ініціатора. Щоб ефект злитності двох духовних Я став реальним фактом, слід постійно культивувати особливу вчинкові мотивацію. У ній має бути кардинально змінена її змістова спрямованість, що фіксується судженням – *Я дію заради*.

Звично, ініціатор вчинку реалізує його заради іншого, який прагне задовольнити певну потребу, але самостійно цього здійснити не в змозі. При цьому ініціатор вчинку повинен володіти відповідною даній потребі духовною цінністю, яку він і втілює у своєму вчинку. Так, милосердя як цінність реалізується у вчинку милосерді. Така особистісна конструкція духовного діяння є розвивально продуктивною. Однак це не означає, що вона доведена до довершеності. Її особистісно розвивальні резерви можливо збільшити за умови, якщо початково мотиваційне судження ініціатора

вчинку – Я дію заради іншого – включатиме й дію – заради себе самого. Тоді духовне діяння ініціатора заради іншого внутрішньо виступатиме цілковито тим же самим, що й – заради себе самого.

Конкретизуємо таку позицію. Ініціатор вчинку діє заради його адресата, оскільки останній благає, так би мовити, підтвердження його духовної цінності як спонуки вчинку. У той же час ініціатор вчинку здійснює його заради себе самого, щоб зуміти подати таке підтвердження. Якраз у цьому й полягає ефект злитності двох духовних Я як вищої міжособистісної гармонії.

4. Виховна технологія, сутність якої ми розкриваємо, виходить з того, що кожної миті свого існування Я-духовне особистості має знаходитися в становленні. За такої позиції виховна технологія неодмінно націлює підростаючу особистість на її духовну перспективу, на майбутнє, яке закладається у теперішньому. З огляду на це заперечується життєва реальність, згідно з якою вихованець живе лише у середині певного результату власного досвіду (насправді досить банального), покладаючись на протікання обставин чи звичний хід речей. Інноваційна технологія повинна кардинально змінити таку тенденцію, яка приречує підростаючу особистість на тотальну пасивність, зі всіма її духовно розвивальними втратами.

Націленість підростаючої особистості на духовну перспективу має здійснюватися на основі механізму рефлексивної уяви, яка в змозі підняти її над сферою вірогідного, вирвати з її меж. У результаті цього стане можливим те, що перевищує міру особистісного досвіду вихованця, і він опанує життєдайним мистецтвом людської надії. Зазначимо, що за традиційного процесу виховання у підростаючої особистості не формується рефлексивна уява, більше того, вона і не бажає її, незважаючи на те, що це досить дієвий розвивальний засіб.

5. Інноваційна технологія має заперечити сучасне уявлення про Я-духовне як лише акумулятора відповідних духовних цінностей – таких, що перебувають у стані тих чи інших потенційних можливостей особистості. Річ

у тім, що традиційні теоретичні погляди на процес виховання виходять з *двофакторної моделі* моральної активності суб'єкта. Сутність її полягає у тому, що коли існує активний агент (потреба), вона обов'язково за певних зовнішніх умов розгортається у рух і призводить до відповідного результату. Така модель була введена в духовну сферу на основі подібності дії вітальних (біологічних) потреб людини. Тут дійсно актуалізована потреба безпосередньо задовольняється у оточуючій реальності.

По-іншому ведуть себе духовні цінності: тут механізм їх зовнішньої реалізації дещо складніший. Духовна цінність далеко не завжди, так би мовити, відгукується на поклик необхідності, тобто на певну соціальну ситуацію, яку вона спроможна змінити. Говорячи психологічно точніше, не обов'язково духовна цінність як мотив втілюється у відповідний вчинок, і це призводить до значного складного ускладнення процесу духовно-моральної вихованості особистості.

Зі сказаного випливає необхідність закріплення у структурі Я-духовного, окрім сформованих духовних цінностей як потенційних можливостей і адекватної для кожної з них духовної необхідності. Тож перехід від духовного можливого вихованця до духовної необхідності слід зробити прямою метою виховних дій педагога. Вони мають призвести до того, що Я-духовне особистості має бути представлене єдністю духовного потенційного і духовного необхідного, і в такій єдності формуватися. Лише за цієї умови необхідність поєднуватиметься з можливим у реальності, тобто у вчинку, поведінці, діяльності, спілкуванні.

Та все ж якою має бути змістова спрямованість цих дій? Щоб зняти розрив між духовною цінністю і її духовно-практичною реалізацією у відповідному вчинку, для підростаючої особистості мають бути рівною мірою значущими як певна духовна цінність, так і сам спосіб вчинкового втілення. Йдеться про так звану процесуальну духовну мотивацію, яка ще не стала предметом теоретичного осмислення, а отже й методичних умінь педагога щодо її оформлення.

6. Розуміючи надзвичайну трудність виховання у підростаючої особистості системи духовних утворень, педагог у центр своєї виховної дії ставить її як незалежного суб'єкта, відмежованого від інших у своїх реальних здобутках. У результаті цього у підростаючої особистості формується відношення “Я–духовно-моральна цінність”. Дане відношення завжди розгортається у внутрішньому плані як самовимога: “Я повинен прийняти цю цінність і орієнтуватися на неї у своїх вчинках”. Здавалося б, що такий спосіб виховання будь-якої духовно-моральної цінності є методично правильним. Оскільки дійсно у підростаючої особистості відбулися реальні духовні зміни: вона стала на шлях духовного зростання. Все ж за такого виховного способу криється певна особистісна небезпека. У вихованця вільно чи не вільно може сформуватись моральний індивідуалізм, за якого він не виявлятиме жодного інтересу до своїх ровесників та ближніх. Навпаки, хизуватиметься перед ними своєю вдаваною оригінальністю. Тож більш методично продуктивним видається орієнтація виховного процесу на відношення “Ми – духовно-моральна цінність”, за якого у підростаючої особистості має з'явитися переконаність у можливості її духовних надбань стати цінністю інших. Тепер вихованець піклується не лише про себе, а й за ровесника, товариша, знайомого. У цьому випадку вихованець виступатиме власне духовною особистістю і для себе, і для іншого.

7. Виховна технологія орієнтує вихователя на благородні складові моральної структури вихованця. Така виховна настанова зумовлюється тим, що особистісні якості у залежності від їхньої суспільної значущості об'єктивно диференціюються і функціонують як Я-доброцентроване і Я-егоцентроване. Це є реальним фактом у її розвитку, з яким мусить мати справу вихователь. Його завданням у цьому зв'язку, по-перше, виступає обов'язкове усвідомлення вихованцями такої структури їхнього внутрішнього світу. Цим самим він закладає підґрунтя для розгортання у підростаючої особистості процесу самопізнання. По-друге, у діяльності вихователя має панувати апеляція до Я-доброцентрованого, навіть якщо вихованець учинив

проступок. У випадку осудження вихователю доцільно віднайти найбільш вдалу форму вираження своєї поваги до якоїсь суспільно значущої властивості вихованця і пов'язувати з нею його моральне майбутнє. Проступок за такого ставлення характеризується вихователем як поведінкова непослідовність, як те, що не впливає з сутності підростаючої особистості. Така апеляція є вже сама по собі дієвим виховним впливом. Крім того, вона є проявом очікування педагога щодо духовних можливостей дитини.

8. Кардинальною відмінністю інноваційної виховної технології від сучасних теоретичних уявлень і відповідних їм методичних моделей є те, що вона не обходить проблеми негативного впливу глибинних Его-компонентів структури Я-особистісного на результативність виховного процесу. Такі утворення як себелюбство, заздрість, зверхність, гординя тощо у багатьох системах виховання не беруться до уваги, якщо не повністю ігноруються, виходячи з теоретичної позиції, що дитина від народження спрямована лише на добродійність. Даний погляд на генезис особистості нині видається досить уразливим. Виникає таким чином необхідність вироблення дієвої виховної тактики щодо цих Его-поглядів.

Тож виникає необхідність вироблення дієвої виховної тактики щодо цих Его-поглядів. Так, вихованець, у якого надмірно проявляється почуття честолюбства, і він діагностується як честолюбивий, прагне його постійно задовольняти у відповідних ситуаціях. Якщо вони підвладні вихованцю, почуття честолюбства набуває великої сили та стійкості, входить у ціннісне ядро особистості.

З огляду на це видається доцільним схилити вихованця до такої за складністю ситуації, де його почуття честолюбства не буде задоволене. Емоційною реакцією на такий наслідок буде переживання ним тривоги, дисгармонії, відчаю. Адже він повірив у свій успіх, а цього не сталося. Його внутрішній неспокій збільшується від того, що зазнаючи відчаю у зовнішніх обставинах, він у глибині душі сповнюється відчаю за себе, за своє Я, яке не стало успішним. Це те саме Я, що у минулому складало всю радість

вихованця, тепер більш за все для нього нестерпне. Цей психічний стан виявляється небезпечним, оскільки власними силами він не в змозі прийти до рівноваги і спокою. На допомогу йому у цьому випадку має прийти вихователь.

Організувавши рефлексивне осмислення самого відчаю як емоційного переживання, власного стану відчаю і свого Я у контексті почуття честолюбства, вихователь стимулює у вихованця глибинну самодіяльність щодо корекції Его-компонентів особистісної структури Я. Далі вихователь має включити вихованця у посильну для нього групову діяльність, у якій він вправлятиметься у почутті, наприклад, бути корисним іншому. Воно й має нейтралізувати почуття честолюбства й увійти до нової ціннісної структури вихованця, призвівши його цим самим до внутрішнього стану спокою і рівноваги.

9. До канонів інноваційної виховної технології слід віднести більш виважене ставлення педагога до спілкування, у сферу якого стихійно включаються вихованці. Воно за своєю внутрішньою специфікою не може вважатися універсальним засобом духовно-морального розвитку підростаючої особистості. Тож необхідно культивувати ціннісно орієнтоване міжособистісне спілкування вихованців як його суб'єктів. Якщо не проводити постійної педагогічної роботи з формування такого виду спілкування, воно швидше за все призводить до існування суб'єкта як "людини натовпу". Таке спілкування осмислюється ним лише як засіб втечі від самотності.

Між тим втеча від самотності не кращий спосіб функціонування і розвитку індивіда: її не слід зневажати, а навпаки, підтримувати, знаючи її виховні можливості. Річ у тім, що потреба людини в самотності виступає доказом її духовності і мірою останньої. Інша справа, що не всі люди наділені цією життєвою потребою у однаковому ступені. Зі сказаного випливає, що у методичній площині слід віднаходити час і місце для виховання підростаючої особистості й за допомогою усамітненості, за умови,

що вона мусить бути суспільно значущою за метою. При цьому вихованця слід утримати від самотності особистісно деструктивної. Тож у духовному плані виховання самотністю – задача досить важка і її неможливо вирішити психологічно поверхово. Мистецтво тут полягає у тому, щоб постійно бути присутнім і все ж не присутнім так, щоб вихованець одержав свободу самостійного особистісного самовдосконалення. Звичайно, що його вільний саморозвиток мусить супроводжуватися постійним спостереженням за ним, щоб повністю непомітно бути у курсі всього, що відбувається з вихованцем.

10. Важливим сутнісним показником інноваційної виховної технології виступає спрямованість на формування у її суб'єкта високого образу думок, без наявності якого можуть різко знизитися її духовно розвивальні можливості. Даний феномен заперечує психологічне явище, коли вихованець живе лише думками про себе; у його внутрішньому полі думки про іншу людину надзвичайно обмежені й до того ж серйозно збіднені. Тому внутрішній спокій такий вихованець пов'язує лише з особистим існуванням. До того у нього формується настанова, згідно з якою потрясіння, які трапляються з іншими, його неодмінно обійдуть.

Однак за такої спрямованості думок він виявиться неготовим до продуктивного розв'язання проблем, з якими зустрінеться на своєму життєвому шляху. Почуття безпечності як результат такої особистісної позиції згодом може спричинити у вихованця розвиток зарозумілості, за якої його судження про іншу людину виявляться вкрай неадекватними, що різко ускладнить його міжособистісні стосунки.

Високий образ думок може стати панівним у внутрішній організації вихованця, якщо постійно вести з ним роботу по встановленню більш чи менш віддаленого зв'язку між його життям і життям людей, з якими він вступає у певні відносини.

Окрім опанування основами духовно-моральної зрілості підрастаюча особистість, перебуваючи у емоційно-енергетичному полі інноваційної виховної технології, має стати повноцінним суб'єктом вирішення етичної

задачі, у якій реалізується необхідність постійно духовно виражати себе самого. Тут важливо, що вихованець усвідомлює значущість будь-якої духовно-моральної цінності не лише на момент виникнення певної життєвої ситуації, а й її значущість у кожную мить. Цим самим він намагається робити значущим й себе як особистість.

11. Інноваційність виховної технології не є її сталою величиною: рівень цього показника залежить від глибини й обсягу знань, якими на даний час володіють науки про людину, і які залучаються до кожної виховної дії. Тож наукоємність і є визначальною характеристикою інноваційної виховної технології у порівнянні з традиційними виховними методами. З огляду на це, інноваційна виховна технологія корелює з творчим підходом педагога до організації виховного процесу.

Важливо розуміти, що лише технологія, якій властиві високоефективні суспільно значущі перетворювальні можливості, здатна здійснити конструктивний, випереджальний вплив на існуючу виховну практику.

5.3. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості

Незаперечний перетворювальний статус гуманістично орієнтованої педагогіки виховання серед інших педагогічних галузей значною мірою залежатиме від методів, якими вона володіє й пропонує освітній практиці. Якраз за допомогою наукового методу відбувається доцільне поєднання теорії, на основі якої він виникає, і відповідної практичної діяльності. Остання мусить чітко і своєчасно реагувати на ті методичні інновації, які відбуваються у надрах педагогіки виховання. Від цього залежатиме загальна ефективність виховного процесу.

1. Педагогічний фон розгортання рефлексивно-експліцитного методу

Помилковим видається судження, згідно з яким лише метод є вирішальним у досягненні певних виховних цілей педагога. Насправді

ефективність будь-якого методу, а тим більше рефлексивно-експліцитного, залежить й від ціннісного клімату, який створює вихователь у класному колективі. Саме характер особистісного ставлення вихователя до своїх вихованців визначає загальну смисло-ціннісну картину їхнього шкільного життя, у межах якого проявлятиметься більшою чи меншою мірою перетворювальна сила даного методу. З огляду на сказане вихователь повинен реально утверджувати наступні ключові ціннісні настанови.

Орієнтація на благородні складові моральної структури вихованця.

Така виховна настанова зумовлюється тим, що особистісні якості у залежності від їхньої суспільної значущості об'єктивно диференціюються і функціонують як Я-доброцентроване і Я-егоцентроване особистості. Це є реальним фактом у її розвитку, з яким мусить мати справу вихователь. Його завданням у цьому зв'язку, по-перше, виступає обов'язкове усвідомлення вихованцями такої структури їхнього внутрішнього світу. Цим самим він закладає підґрунтя для розгортання у підростаючої особистості процесу самопізнання і самовдосконалення. По-друге, у діяльності вихователя має панувати апеляція до Я-доброцентрованого, навіть якщо вихованець учинив проступок. У випадку осудження вихователю доцільно віднайти найбільш вдалу форму вираження своєї поваги до якоїсь суспільно значущої властивості вихованця і пов'язувати з нею його моральне майбутнє. Проступок за такого ставлення характеризується вихователем як поведінкова непослідовність, як те, що не впливає з сутності підростаючої особистості. Така апеляція є вже сама по собі дієвим виховним впливом. Крім того, вона є проявом очікування педагога щодо духовних можливостей дитини.

“ – Я впевнений у особистості з добродійними устремліннями, яка присутня у вас, навіть коли ви поводитесь недостойно; тому я завжди з повагою ставлюсь до вас, навіть коли мушу осуджувати вас: цим самим звертаюсь до вашого кращого Я, нагадую вам про те, що ви представляєте з себе дещо більше і можете діяти краще, ніж можливо передбачити за

хвилинами вашої слабкості”. Такий монолог вихователя видається найбільш науково доцільним, а отже й розвивально оптимальним.

Орієнтація на довіру вихованцеві. Доцільне звернення до Я-доброцентрованого вихованця вимагає також, щоб педагог ставився до нього не з підозрою стосовно його дій, а з психологічно підтримувальною довірою. Річ у тім, що потаємні негативної спрямованості думки про вихованця, як би їх не скривати, відчуються ним. У результаті цього вони деструктивно впливатимуть на його поведінку, руйнуючи внутрішні сили. Не даремно говорять, що людина не може загинути доки інша щиро вірить у неї. Наголосимо, що педагогічна довіра – досить “тонкий” виховний прийом. Його впевнено може використовувати лише той вихователь, який здобув авторитет і про якого вихованці знають, що його довір’я впливає не з поверховості і простої добродушності, а з милосердного ставлення до них.

Орієнтація на пов’язування виховних дій з самоповагою вихованця. Дана ціннісна настанова є продуктивною лише за умови, що самоповага, яку використовує вихователь, має свої витoki у Я-доброцентрованому вихованця. По-іншому, вихованець повинен поважати себе за певні духовно-моральні цінності, яких він свідомо надбав у процесі виховання. Почуття самоповаги, яке сформувалось на такій внутрішній основі, згодом виступатиме мотивом його подальшої діяльності з особистісного удосконалення. Якщо розкрита нами умова відсутня, то самоповага проявлятиметься як ненормальна самозадоволеність. Відтепер вихованець прагне до завищеної власної значущості і самовозвеличення. У той же час у нього виникає непомірна потреба у повазі з боку інших і у штучному утвердженні власної важливості.

У реальній виховній практиці педагог мусить пов’язувати певні виховні дії з такими випадками, коли вихованець вільно здійснив суспільно значущий вчинок і знаходиться у стані задоволення від нього. Якраз за такого позитивного емоційного переживання як поствчинкового результату

доцільно звертатись до його почуття самоповаги, власне, викликати цей процес, пов'язуючи його з тією чи іншою етичною дією педагога.

Орієнтація на удосконалення буденно-ділового ареалу шкільного життя вихованця. Закономірною є спрямованість діяльності педагога на домінування навчально-виховного процесу. Цьому його зобов'язує як сама сутність його професії, так і державно-нормативні акти, які її обумовлюють. Та є сфера шкільного життя, яка більшою чи меншою мірою випадає з поля уваги педагога через її операційну простоту і недостатню вагомість з точки зору успішного досягнення основних освітніх цілей. Йдеться про буденні дії, справи, якими наповнене реальне шкільне життя вихованців. До них можна віднести приготування чи прибирання підручників, прилаштування ранця, відкриття чи закриття вікон чи дверей, користування міжповерховими сходишками і безліч інших побутових дій. Педагог у цьому зв'язку вважає, що такі дії підростаюча особистість засвоює природним шляхом, тобто у процесі спонтанного набуття життєвого досвіду. Тож у нього немає підстав втручатися у їх перебіг на етапі шкільного онтогенезу вихованця.

Все ж детальний психологічний аналіз буденних дій і справ свідчить про їхню операційну недосконалість, усім їм не достає точності. Відтак, вони не забезпечують справжній порядок як діяльнісну основу життя людини. Крім того, вихованці не усвідомлюють способи виконання цих зовнішніх, предметно-перетворювальних дій. Зрозуміло, що за такого рівня оволодіння побутовими діями, вони не відіграють істотного значення у особистісному розвитку вихованця. Якщо ці дії будуть характеризуватись якостями, протилежними зазначеним, тоді вони спонукатимуть вихованця до самоорганізованості, цілеспрямованості, наполегливості. Без цих же властивостей не можливий ефективний перебіг процесу духовно-морального розвитку особистості. До того ж на цей процес позитивно впливатиме й уміння диференційовано осмислювати буденні дії, яке тепер вихованець переноситиме на свої внутрішні утворення, формуючи власну суспільно значущу особистісну структуру.

2. Наукове оснащення рефлексивно-експліцитного методу

Трансформація індивідуального життя особистості як фактор її розвитку

Кардинальною відмінністю гуманістично орієнтованої педагогіки виховання від інших педагогічних галузей є те, що вона безпосереднім своїм пріоритетом передбачає підготовку підростаючої особистості до суспільно значущого життя у всьому його розмаїтті. Причому йдеться про життя “тут і тепер”, а не лише про його перспективний проект. Загальна ж педагогіка, зокрема дидактика, забезпечуючи пізнання підростаючою особистістю певних аспектів світу речей за допомогою вивчення відповідних навчальних дисциплін (математики, фізики, хімії, біології тощо) переважно готує особистість до тієї чи іншої предметної діяльності, яка може скласти основу її майбутньої професії.

Процес досягнення цілей і загальної педагогіки (педагогіки навчання), і гуманістично орієнтованої педагогіки виховання має реалізовуватися відповідними методами. У цьому зв'язку розроблюваний нами рефлексивно-експліцитний метод мусить бути безпосередньо пов'язаним з реальним життям дитини, активно впливати на нього. Щоб зрозуміти необхідність цього впливу, слід мати уявлення про смисло-ціннісні аспекти життя підростаючої особистості, які об'єктивуються у її потребах, прагненнях, мотивах, соціальних настановах, моральних властивостях.

Усі ці психологічні утворення можуть проявлятися як у внутрішньому плані у формі певних станів, настроїв, емоційних переживань, думок, так і у зовнішньому вираженні як ті чи інші вчинкові акти, спілкування, прояви поведінки та діяльності. Згадані утворення є складовими внутрішнього світу дитини, який значною мірою втілюється у різноманітних суб'єкт-суб'єктних відносинах. Вони й є змістовною основою реального життя підростаючої особистості. Якраз ця життєва основа покриває власне діяльнісну сферу (пізнання, працю, гру, художню творчість), утворюючи певний образ життя людини. Наголосимо, що усі складові внутрішнього світу й індивідуальне

життя у цілому для кожного суб'єкта характеризується особистою цінністю високої сили переживання. Ключовою проблемою у розвитку особистості виступає якість її життя: яке воно є за своїм ідейним змістом, широтою зв'язків з оточуючим довкіллям, впливом на інших людей. У віковому плані життя індивіда розгортається за законами його біологічної природи з відповідними вітальними потребами та нижчими соціальними орієнтаціями. Воно здебільшого детермінується Его-потягами, які визначають рівень соціальних взаємодій. Такий образ життя укорінюється у свідомості індивіда, і цим самим створює бар'єри для його трансформації згідно моральних норм, властивих для даного суспільства. Тож воно прагне, щоб кожна особистість піднялася від нижчого рівня життя до вищого, соціокультурного. Лише на цьому рівні особистість різнобічно реалізуватиме себе у всьому масштабі людської духовності.

Від реального морального до ідеального морального. Визначення життя вихованців прямим предметом зусиль вихователя зобов'язує його проникати в нього на індивідуальному рівні. Ця дія передбачає не лише пізнання педагогом внутрішнього світу дитини, а в першу чергу забезпечення пізнання нею самої себе. Оскільки якраз самопізнання відкриває шлях до особистісної зміни вихованця у напрямі підняття його до соціокультурного рівня життя, за якого воно розгортається на основі привласнених ним духовно-моральних цінностей. Такий шлях особистісного розвитку вихованця змушує враховувати його у створенні рефлексивно-експліцитного методу.

Конкретніше, ми мусимо дати відповідь – яким способом долучати вихованця до привласнення певної вищої моральної (духовної) істини (цінності)? Йдеться про такий ступінь привласнення, коли моральна цінність як етична категорія стає високозначущою для вихованця, позитивно переживається, стає бажаною для нього.

Традиційний спосіб першої зустрічі вихованця з вищою моральною цінністю, за якої вона демонструється у абстрактній (ідеальній) формі, виявився неефективним. За даного способу вища моральна цінність, образно

кажучи, вторгається у реальне (недостатньо окультурене) життя вихованця, не асимілюється ним і в кінцевому підсумку виявляється “чужорідним тілом”, якому немає місця у його внутрішній моральній структурі. У кращому випадку у вихованця може сформуватися лише знання про ту чи іншу цінність, але ніколи вона не стане реально діючим мотивом його життя. Тож не безпідставно розглянутий традиційний спосіб кваліфікують моралізаторством. Незважаючи на його виховну непродуктивність, він продовжує часто-густо своє практичне існування.

Альтернативою передуванню у виховному процесі ідеального морального (абстрактної цінності) повинна виступити перша зустріч вихованця з реальним моральним, тобто з ситуацією, коли абстрактна моральна цінність функціонує у формі конкретних, буденних моральних діянь, які є у досвіді реального життя вихованця. У деяких з них він самостійно вправлявся, а деякі лише спостерігав. Щоправда, цей процес, як правило, недостатньо усвідомлюється і самоусвідомлюється дитиною. За такого виховного підходу у вихованця можливе зняття внутрішнього бар'єру щодо привласнення вищої моральної цінності як смисло-ціннісного життєвого орієнтиру. Отже продуктивною у моральному відношенні видається положення про утвердження ідеального на мові реального.

Пріоритет вихованця у контексті вищої моральної цінності

Націленість рефлексивно-експліцитного методу на власне неповторне ні ким життя вихованця зумовлює покладати вихідним пунктом у його побудові вихованця, а не певну абстрактну моральну цінність як припис чи закон. Якраз з огляду на ту чи іншу цінність має здійснюватися, так би мовити, смисло-емоційна анатомія вихованця. Він повинен початково набути вміння сприймати вищий світ моралі крізь призму своїх життєвих діянь, турбот, сподівань, колізій. Через їхнє осмислення вихованець усвідомлюватиме, що являє собою його життєве поривання, якої воно сили і якої корекції воно потребує, щоб наблизитися до духовно збагаченого життя. Найголовніше у цій внутрішній рефлексивній роботі – розуміння дитиною

власних конкретних переживань, пов'язаних з вище згаданими життєвими реаліями. Така смисло-емоційна самодіяльність вихованця об'єктивно досить складна, тому у всій змістовній повноті вона може розгортатися лише за доцільного педагогічного керування. Більше того, це прямий обов'язок вихователя.

Крім оволодіння вміннями смисло-емоційного самопізнання, вихованець при допомозі педагога має визначати наслідки своїх життєвих поривань, їхньої особистісно перетворювальної активності. Конкретизуючи дану тезу, наголосимо, що вихованець мусить глибше усвідомити свої найбільш особисті емоційні переживання у моральній сфері, йому необхідно оволодіти здатністю гостріше спостерігати і розуміти до чого призводять певні спонуки, діяння, звички у його власній душі, власному житті і в житті його ближніх. Зі сказаного випливає значущість сили досвіду дитини, у її духовно-моральному розвитку. Помилковим у цьому зв'язку видається судження, що у досвіді підростаючої особистості ще немає місця вищим моральним цінностям. Усе ж така думка не враховує тієї обставини, згідно з якою кожна особистісна цінність реалізується у відповідних моральних діяннях різних за рівнем суспільної важливості та широти соціального поля дії. З цієї позиції кожна дитина має моральний досвід у всьому духовному спектрі. Так, вихованець дотримується правила напівголосно розмовляти у кімнаті, де є інші люди, зберігати межі у жартуванні над іншими, поважати естетичні потреби інших під час харчування. У таких діях кристалізується милосердя як найвища моральна цінність, яка згодом набуде у розвиненої особистості широкозначимої соціальної реалізації.

Вчасне відтворення вихованцем певного фрагменту морального досвіду – це лише початок його самоперетворювальної діяльності. Вирішальним при цьому виступає мета представлення (при допомозі педагога) конкретного відтвореного вихованцем морального переживання з приводу певної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (напр., задоволення потреби у допомозі) у форму відповідної задачі. Розмірковуючи над утрудненнями при

її розв'язанні, які не призвели до очікуваного результату, вихованець має шукати спосіб, за якого цей результат (одержання чи надання допомоги) може бути досягнутим. У такій морально напруженій ситуації вихователь і пропонує єдино можливий засіб – моральну істину (цінність альтруїзму), яку вихованець має прийняти як ненав'язану йому, а як бажаний дарунок. У подібних моральних ситуаціях у нього не лише розумом, а й почуттями можливо сформувані правильне ставлення до добра і зла у людському житті.

Розуміння вихованцем наслідків морального діяння у його особистісному вдосконаленні

Розуміння суб'єктом морального діяння наслідків, що відбиваються на іншому, традиційно зводиться до формального усвідомлення ініціатором цього діяння стану: задоволена чи незадоволена певна матеріальна чи внутрішньо психологічна потреба іншого. Навколо таких ситуацій й розгортається у кращому випадку відповідна виховна робота педагога. Однак таке розуміння наслідків видається досить поверховим, таким, що не охоплює усіх змістовних нюансів суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Зазначимо, що пізнання вихованцем реальних наслідків рівною мірою стосується його моральних і аморальних діянь (вчинків і проступків). Тут йтиметься не про ті наслідки, які окрема людина чи група штучно пов'язують з даними діяннями, а про ті, які необхідно впливають для нас і для інших – і що головне – із сутності того чи іншого діяння. Сутність же однозначно визначається його мотивом, що фокусує у собі чи конкретну вищу моральну цінність, чи суспільно несхвальне прагнення (напр., вдячність чи неправду). Далі нам слід дати відповідь на питання: “Якими можуть бути взагалі наслідки морального чи аморального діяння (окрім тих, що пов'язуються з сутністю) і за якими показниками їх потрібно визначати?” Так, вдячність можна розглядати як зовнішній вияв етикету, як вербально виражену прихильність чи ласку людини до людини. Таке розуміння і оцінка вдячності приносять суб'єкту цього морального діяння лише переживання миттєвого зовнішнього ефекту. Якогось позитивного внутрішнього особистісного збагачення суб'єкта такий

наслідок не приносить. За умови, що автор вчинку-вдячності судить про неї з позиції її глибинної сутності як міжособистісного емоційно-ціннісного зближення, він починає осмислювати її у зв'язку з іншими набутими вищими моральними цінностями, тобто розглядає її вплив на зміцнення чуйності, справедливості, розради.

Така ж змістовно-оцінна тактика стосується і згаданої нами неправди як негативного особистісного утворення. Суб'єкт неправди може розмірковувати про неї з точки зору раптового душевного полегшення, до якого вона може призвести. Подібне формулювання суб'єктом наслідку цього аморального діяння ніяким чином не впливає на нейтралізацію цієї його особистісної вади. Суб'єкт проступку-неправди мусить (виходячи з її сутності як намагання привести іншу людину у стан невизначеності, дати викривлену інформацію) дійти до таких її наслідків, які призводять до руйнування його позитивної духовної структури, стимулюють появу інших особистісних вад, налаштовують на аморальне життєве світосприйняття у цілому.

Таким же чином вихованець як суб'єкт морального діяння (позитивного чи негативного) усвідомлює його наслідки стосовно іншого. Він може лише констатувати радість чи образу, яку переживає особа, на яку спрямоване моральне діяння. Таке бачення не буде для нього достатнім стимулом для особистісного зростання. Коли вихованець пов'яже наслідки свого діяння на іншого з його вірою у добродійність людини як такої чи у нього виникне настановлення про її жорстокість, тоді ця морально-світоглядна варіативність сприятиме особистісному дорослішанню вихованця.

Глибинне осмислення вихованцем своїх моральних діянь у спектрі їхніх сутнісних наслідків створює дієві умови для свідомого прийняття певної вищої моральної цінності. Процес занурення вихованця у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснюється під керівництвом педагога, який активізує рефлексивне мислення вихованця та сприяє

винесенню його результатів назовні, тобто готує їх експлікацію з метою більшого усвідомлення і надання їм індивідуальної значущості.

3. Операційна структура реалізації рефлексивно-експліцитного методу

Використовуючи рефлексивно-експліцитний метод на певному етичному матеріалі, вихователь повинен послідовно реалізувати наступні головні позиції:

1. Який конкретний зміст і значення якого етичного припису як моральної норми (напр., ти повинен бути чесним)? Тут потрібно викликати у спогадах вихованців відповідну сферу людських фактів (своїх і чужих), відносин і конфліктів (нагадати їм власні переживання), перш ніж вводити їх у зміст чесності як вищої моральної цінності. Слід обміркувати елементарні суб'єкт-суб'єктні дії, які можливо віднести до поняття “чесність” (Бути господарем свого слова, дотримуватись правди, поважати міркування іншої людини, бережно ставитись до чужої власності тощо).

2. За допомогою яких засобів і на яких психологічних механізмах відбувається процес виховання чесності?

3. Як діє чесність на Я-доброцентроване вихованця?

4. Як діє чесність на Я-егоцентроване вихованця?

5. Як переживає чесність людина, на яку спрямована відповідна моральна дія?

6. Як діє чесність на спільне життя (групи, класу, громади)? Чому чесна людина так високо поціновується у всіх суспільствах? Які позитивні ціннісні утворення наявні у чесної людини?

7. Що таке досконала чесність? Чим винагороджується така чесність? (Довірою, захопленням, повагою до її носія).

8. Що може бути віднесено до поняття “неправдивість” як опозицію “чесності”?

9. Які зовнішні життєві обставини, а також які задатки, звички призводять до виникнення неправдивості?

10. Якими виховними засобами можливо подолати неправдивість?

Пропонуючи рефлексивно-експліцитний метод, ми не заперечуємо використання виховного імперативу “Ти зобов’язаний”. Лише наголосимо у цьому зв’язку, що якраз стосовно сучасних вихованців, які живуть у демократичному суспільстві, таке владне формулювання ефективніше діятиме у кінці, ніж на початку внутрішньої моральної самодіяльності. Авторитет морального імперативу не послабиться, а підсилиться, якщо особистий досвід також буде свідченням того, як глибоко моральна істина пов’язана з нашим Я-доброцентрованим і як вона корелюватиме з Я-егоцентрованим, яке не сприяє повноцінній діяльності і життю людини.

Кожній підростаючій особистості властиве прагнення до душевної сили (як основи вищого самоствердження) і свободи (як різнобічної і відповідальної самостійності). Тому обов’язок вихователя – дати їй необхідні засоби для реалізації цього прагнення. Вихованець при цьому не повинен переживати стан підкорення духовно-моральним істинам, а сприймати їх як здійснення власного одухотвореного життя. Якраз на досягнення особистістю такої величної цілі й спрямований рефлексивно-експліцитний метод.

5.4. Одухотворення як метод виховання особистості

Унормована і тривала систематичність навчальної діяльності як у щоденному, так і віковому аспектах мала б масово призводити до формування різнобічно розвиненої особистості. Такий результат часто-густо виявляється недосяжним.

Тут зіграла свою негативну роль соціальна установка на школу як суспільний заклад, провідною функцією якої є процес навчання, у результаті якого дитина набуває певну систему знань, умінь та відповідний розумовий розвиток. Якраз у цьому контексті видатний психолог Д. Ельконін говорив про соціальну роль школяра, яку опановує дитина, потрапляючи у школу, і

через яку вона входить у різноманітні соціальні зв'язки та оцінює їх. Однак, на жаль, через недостатню підтримку ролі учня вона згодом втрачає для нього значущість, а отже і важливість соціальних зв'язків, які опосередковуються цією роллю. За таких умов не відбувається повноцінний розвиток школяра як особистості.

З огляду саме на важливість виховання особистості у шкільні роки, відомий педагог С. Шацький ще на початку 30-х рр. 20 ст. настоював на тому, що дитина це не лише учень, а й підростаючий громадянин. Та з різних обставин голос вченого не знайшов дієвого педагогічного відлуння і школа на тривалий час залишилася переважно закладом соціального учіння.

Все ж ідея виховання особистості учня, тобто його моральної зрілості набувала більш чи менш вираженого методичного оснащення. У теоретичному плані вона презентувалася принципом виховного навчання. Виховні резерви процесу навчання пов'язувалися з його формою, з організацією педагогічного спілкування та гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Однак основну увагу у цьому зв'язку привертав навчальний матеріал, зокрема його ідейно-моральний зміст. Тому перевага у виховному плані надавалась гуманітарним навчальним дисциплінам.

Зазначимо, що навіть за високої методичної старанності педагога йому вдавалося виховати в учня лише ті соціально-моральні якості, які обмежувалися сферою його процесу навчання та міжособистісних взаємодій у ньому та поза його рамками (дисциплінованість, старанність, ввічливість тощо). Це стає повністю зрозумілим, оскільки у теоретичний і практичний обіг не були введені такі категорії як верховні цінності, духовна особистість, а життя зводилося лише до життєдіяльності людини. Тож під кутом зору цих особистісних, ціннісних реалій по-новому розглянемо виховні можливості навчального матеріалу.

З'ясуємо переш за все питому вагу змісту навчання у загальному процесі виховання особистості. Будемо виходити з того, що основну роль у цьому процесі належить організованій виховній діяльності, яка може

розгортатися у формі колективних виховних занять, бесід, індивідуальних педагогічних сценаріїв тощо. Тут вихователь організовує свої впливи на вихованців, використовуючи різні особистісно розвивальні методи: переконання, педагогічного умовляння, інтимно-особистісного діалогу, рефлексивно-експліцитної взаємодії.

Окрім педагогічно організованого виховного впливу підрастаюча особистість сприймає і реагує на різноманітні неорганізовані соціальні дії (з боку дорослих, ровесників), які можуть сприяти її моральному вдосконаленню. Що стосується виховного впливу навчального матеріалу, то його слід кваліфікувати головним допоміжним засобом морального виховання підрастаючої особистості у шкільному періоді її життя. Це означає, що науково обґрунтоване введення вихованця у певний сегмент моралі здійснюється у процесі виховної діяльності. Виховною ж функцією навчального матеріалу у цьому зв'язку має виступити підвищення стійкості моральних надбань, тобто усунення спорадичності у поведінковому втіленні та їх узагальнення як розширення сфери практичної реалізації. До того ж має відбутися стишення Еґо-мотивації і тих асоціальних якостей, які нею породжуються.

Наша ключова наукова позиція полягає в наступному. Традиційна педагогіка розглядала проблему виховального навчання під кутом зору *морального насичення* навчального змісту незалежно від його спрямованості: буде він гуманітарним чи природничим. Натомість нами утверджується ідея *етичного одухотворення* всього навчального матеріалу. Вона є, на нашу думку, методичною конкретизацією сучасної методологічної позиції – розглядати наукові знання як цінності. Звідси випливає вимога виводити дітей на ціннісно-смысловий (аксіологічний) рівень осмислення навчального матеріалу, “забарвлення” засвоєваних знань об’єктивними і суб’єктивними смислами. Наголосимо, що одухотворення є досить психологічно складним процесом, тому перш ніж розкривати його сутність, з’ясуємо який рівень

світо існування охоплюється навчальним матеріалом, що підлягає одухотворенню. Це рівень предметного буття та буття людського.

Вичленені нами буттєві сфери складають зміст шкільних навчальних дисциплін. Кожна з них у своєму навчальному матеріалі представляє ту чи іншу сферу буття у формі наукових знань, закономірностей, законів, формул, способів дій. Перелічені пізнавальні категорії відповідно навчальних дисциплін можуть бути математичними, фізичними, біологічними, історичними, лінгвістичними і т.д. Звідси випливає, що одухотворенню підлягають перелічені пізнавальні продукти, головним чином різноманітні знання і пізнавальні чи предметно-перетворювальні дії, які за своїм змістом виявляються конкретними, “заземленими”. Доки вони існують відчуженими від учня, тобто зберігаються у формі наукового чи навчального тексту (підручника), ніякої мови про їхнє одухотворення вести неможливо. Процес одухотворення може розпочатися лише тоді, коли учень стане у пізнавальне відношення до того чи іншого навчального матеріалу і набуде певних знань, умінь, способів дій.

Тепер є всі підстави розкрити сутність одухотворення як внутрішнього процесу. Тож одухотворення є процесом встановлення суб’єктом зв’язку кожного окремого знання чи дії з вищою духовною цінністю, і надання таким чином цим навчальним надбанням особистісної значущості. По-іншому, учень повинен вносити у будь-який навчальний матеріал вищий духовний сенс, підпорядковувати, як говорять, матерію духу – власній духовності: діяльній любові, добросовісності, безкорисливості, справедливості, вірності, великодушності, милосердю, чесності тощо. Загалом у навчальних знаннях та способах дій можуть кристалізуватися наведені вищі духовні чесноти.

На підтвердження цього судження наведемо приклад засвоєння учнем навчального матеріалу. Вміння бути точним у математичних розрахунках може бути вираженням добросовісності й чесності. Без такого одухотворення

математичні здібності можуть стати простим вираженням себелюбної скнарості, зазнайства.

У процесі спостереження при вивченні біології чи проведення різноманітних дослідів створюються реальні можливості для виховання в учнів правдивості, чесності.

Вивчаючи курс історії, міркуючи над насиллям і різного роду несправедливістю, розуміючи безсилля моральних принципів у певні історичні періоди існування держав, в учня розгортатиметься внутрішня робота щодо почуття власної совісті, справедливості.

Під час заняття з фізичної культури учні повинні сформувати поняття про духовне значення тілесної постави і точності і таким чином зацікавитись у гімнастиці всієї людини як тілесно-духовної цілісності. Слід пам'ятати, що піклування про мускульну силу і фізичне здоров'я тягне за собою зневагу до духовних цінностей (життєвої цілеспрямованості, відваги, великодушності).

Наведені приклади дозволяють психологічно уточнити явище одухотворення навчального матеріалу. Це, власне, зміна мотиваційної основи будь-якої навчальної дії. Тут Его-мотиви (зверхність, самозвеличення) чи широкі соціальні мотиви (соціальне визнання й престижність, соціальний статус тощо) мають вступити місце мотивам, що репрезентують вищі духовні цінності. Останні й повинні понизити особистісну значущість перших і других в особистісній структурі вихованця, а той нейтралізувати деякі з них.

Як було вище зазначено, одухотворенню навчального матеріалу належить допоміжна роль у духовному вихованні підростаючої особистості. Відтак цей процес є обмеженим у використанні тих засобів (методів), які застосовуються у автономній виховній діяльності. Якби методи цієї діяльності працювали у процесі одухотворення навчального матеріалу, то відбулася б підміна навчальної діяльності виховною. Однак такої трансформації не слід допускати. Тому педагог у процесі одухотворення навчального матеріалу має використовувати наступні виховні прийоми: пораду, показ, нагадування, умовляння, розкриття, роз'яснення. Наприклад,

педагог роз'яснює, що великі наукові досягнення ґрунтуються на духовній основі: інтелектуальній совісті, дисципліні пізнання, особистісній мужності, саможертвності, а не тільки творчій обдарованості вченого.

Розглянемо тепер проблему традиційного морального насичення навчального матеріалу і його етичного одухотворення у більш широкому соціальному контексті – життя і особистості як його суб'єкта. Для такого осягнення традиційне моральне насичення навчального матеріалу пов'яжемо з нині діючою інтелектуально-моральною педагогікою і відповідно етичне одухотворення всього навчального матеріалу асимілюватимемо з інтелектуально-духовною педагогікою.

Істотним недоліком інтелектуально-моральної педагогіки є те, що вона трактує кожен навчальний предмет ізольовано. Тому за такого тлумачення важко, по-перше, говорити про навчальну діяльність як цілісне утворення. По-друге, ця педагогіка не пов'язує наслідки навчальної діяльності з теперішнім і майбутнім життям молоді людини. Якраз з цієї причини виникає суперечність між власне шкільним життям підростаючої особистості і життям позашкільним, якому вона надає великої особистої цінності. Останнє підростаюча особистість наділяє зовнішніми атрибутами дорослого життя: способами спілкування, манерами поведінки, часто суспільно нездоровими устремліннями та звичками.

Інтелектуально-моральна педагогіка своїми виховними можливостями може сформувати лише незалежні одна від одної добродієвності, вона здатна завжди діяти тільки на окремі недоліки і заохочувати окремі особистісні властивості. У кінцевому підсумку ця педагогіка розчленовує особистість замість того, щоб синтезувати її й призводити до цілісності.

Інтелектуально-духовна педагогіка – це життєва педагогіка, оскільки ставить будь-яке знання у зв'язок з дійсним життям. Більше того, вона створює умови для загального зв'язку усіх аспектів життя. І головним при цьому є те, що тут може бути досягнутий найвищий сенс особистості: мистецтво духовно спрямованого життя. Таке за внутрішньою цілісністю і

вершинним сенсом життя постійно підтримується Я-духовним як глибинним результатом всеохоплюючої активності й самоактивності особистості, спрямованих на привласнення духовних істин. За такої “роботи душі” можна говорити про самоодухотворення особистості.

Наголосимо, що процес етичного одухотворення навчального матеріалу має право на життя лише за умови його поєднання з цілеспрямованою виховною діяльністю, яка ґрунтується на розвивальних психологічних механізмах моральної свідомості та рефлексивно-довільного породження вищих духовних цінностей. Без такого духовно розвивального опертя етичне одухотворення навчального матеріалу значно втрачає особистісно перетворювальний сенс.

5.5. Особливості становлення особистості підлітка в умовах соціальної нестабільності

Життя і культура – два межових простори, у яких існує, розвивається і самоутверджується особистість. Це загальна цивілізаційна тенденція, яка має бути дієво присутня у всіх вікових періодах вдосконалення особистості, що зростає у трьох сегментах: тілесному, душевному та духовному.

Безумовно, необхідною у наші дні виявляється здатність підлітка до означених напрямів як вершинних цілей, до пошуку, у першу чергу адекватних для цього засобів. Тож серед педагогічних завдань найважливішим стає навчити молоду людину самовизначатися, створювати і реалізовувати індивідуальну програму власної самозміни. Адже само розвиватися – означає ставати у вищій мірі самим собою.

Розкрита нами перспектива не передбачає серйозних ускладнень у гармонійно функціонуючому соціумі. Однак, наше суспільство перебуває у стані соціальної нестабільності зі всіма негативами, що з цього випливають.

Ми вважаємо, що сповна логічним у цьому зв'язку було б вказати педагогам на ключові суперечності соціально-психологічного буття нашого

сучасника, щоб і він сам, і його вихованець могли вибрати певний спосіб їх вирішення, і тим самим заложити той чи інший спосіб поведінки своїх вихованців у суспільстві.

Важливою суперечністю із тих, які не зняті сучасним соціальним життям, виступає суперечність між переважним визнанням людини як самоцінності – і переважним ставленням до неї як засобу. Ця суперечність включає у себе і мотиваційний і соціально-психологічний бік поведінки. Особливо виразним це явище стає, коли людину змушують стати засобом досягнення зовсім їй непотрібної і неважливої мети. Ситуація зразу стає аморальною і принизливою тим більше, чим не спів розмірніші можливості людини як особистості і спосіб використання її як речі.

Сучасний стан справ у нашому суспільстві ставить підлітка перед необхідністю визначати свої життєві цілі, включатися у спільну діяльність, і лише від нього залежить, якою мірою він сприйматиме себе й інших у якості неповторних людських істот, і якою мірою бачити у них засоби для розв'язання певних задач. Максимум, що може зробити вихователь – це на практиці переконати молоду людину, що лише особистість і особистісні відносини складають сферу вищих цінностей соціуму, і ставити особистість у позицію засобу досягнення зовнішніх для неї цілей може тільки вона сама.

Досягнути цього педагог може тільки одним шляхом: через включення особистості у спільну добровільно нею прийнятну діяльність достатньо високого рівня кооперації. Ця діяльність спрямована на цілі, які виходять за межі групових цінностей вона передбачає участь усіх без виключення в самоуправлінні і, з точки зору мотивації, орієнтована і на свій процес, і на свій результат. На жаль, сучасна освіта далеко недостатньо використовує цей потужний виховний засіб.

Другою важливою суперечністю морального самовизначення є його національний аспект, який нині загострився. Річ у тім, що етнічна характеристика стала вважатися як значуща якість людини, що впливає на весь її життєвий шлях. Ми вважаємо, що у сучасних умовах суперечність

може бути зрозумілим як протистояння тенденцій: визнати за національною приналежністю переважно соціально-культурне самовизначення особистості, не надаючи їй вирішального значення у особистісних і ділових взаємовідносинах.

Роль системи виховання у напрямі гуманістичного вирішення цієї суперечності, на нашу думку, полягає, з одного боку, у широкому ознайомленні молоді з історією, звичаями, культурою різних народів, особливо, які тісно контактують між собою.

Другим аспектом цієї роботи повинна стати практична співпраця підлітків з ровесниками інших національностей у спільній соціально-актуальній діяльності, зустрічі і людські контакти з людьми різних національних культур. Ці контакти слід продумувати і організовувати так, щоб на перший план у них виступали усім зрозумілі людські інтереси і почуття, такі, як сімейна прихильність, захоплення підлітків, особисте життя, освіта.

Наш час висунув на перший план і таку суперечність буття, як фінансово-економічну. Нині множитья число нових власників, які переживають задоволення від того, що вони можуть дозволити собі виключні надлишки, які недоступні “біднякам”, “сірій масі”, що заради цієї радості вони здатні на багато чого. Низький рівень культури сприяє такому способу самореалізації. У цих умовах формування споживацького чи виробничого шляхів самореалізації особистості пов’язано, перш за все, з установками підлітка відносно інших людей і відносно матеріальних цінностей. Установки передбачають егоїзм чи альтруїзм, жадність чи безкорисливість, творчість чи споживацтво у поведінці. Виникають вони в дитинстві у сімейній обстановці, одержують розвиток у дошкільний і молодший шкільний період і набувають підтримку свідомості у підлітковому і молодшому юнацькому віці.

Педагогічний вплив багато в чому визначено сімейними традиціями і атмосферою малої групи, референтної для підлітка. Тому і вплив на особистість з боку суспільного виховання може йти переважно цими двома

шляхами: або вплив на сім'ю і вже через неї – на підлітка, чи створення у референтній групі, яка зайнята педагогічно організованою діяльністю, атмосфери доброзичливості, безкорисливості і творчості. Свою особистісну спрямованість кожний підліток по суті вибирає сам. Цей вік – перший рубіж особистісного вирішення суперечностей самовизначення і допомога вихователя у цей час багато в чому зводиться до підтримки підлітка його референтною групою. Вичленені нами суперечності виступають ключовими з тієї точки зору, що від них вирішення залежить формування багатьох психологічних реальностей.

Ми констатуємо серйозне неблагополуччя у представленості підліткам досконалого дорослого життя (ідеального образу дорослості, як еталону зрілості), а це означає, що хибує їхнє уявлення про своє майбутнє. Відтак під загрозою стає їхнє дорослішання як особисте цілісне вдосконалення. Пам'ятатимемо у цьому зв'язку, що ідеальний образ дорослості мають демонструвати підліткам конкретні люди. Однак останні значно втрачають у своєму дорослому житті означений образ. Їхнє життя дедалі більше стає лише функціонуванням, оскільки технологізується. Тож слід культивувати новий спосіб життя, який би був пов'язаний з необхідністю цілісного розвитку, а не тільки функціонування, і до якого має прагнути підліток. Такими є вимоги нового типу цивілізації, у якому професійне функціонування вже не є достатнім. Професіоналізм обертається вдосконаленням і розвитком.

Негативна ситуація, у яку потрапили сучасні підлітки, полягає, на наш погляд, у тому, що процес їхньої освіти виявився відірваним від присвоєння образу ідеального дорослого, і заслонила останній.

Нині у результаті наукових пошуків образ ідеального дорослого пропонується трактувати у єдності його якостей самостійності та відповідальності (соціальної, духовно-моральної, громадянсько-патріотичної). Є підстави констатувати, що освоєння дорослості, тобто форм

самостійності й відповідальності відбувається поза освітньою системою, а освіта – поза системою дорослішання.

Якраз на зняття цієї суперечності мають бути спрямовані наші інноваційні зусилля. Тут, по-перше, слід зняти жорсткий соціо нормативний імператив навчального процесу, створити реальний простір для культивування самостійності, а значить і різноманітної творчості, зокрема підлітків. По-друге, перетворити систему мотивації їхнього процесу навчання, зробити його по-справжньому олюдненим, одухотворяючи кожен навчальний предмет на засадах означеної відповідальності у контексті майбутнього досконалого дорослого життя як вищої цінності.

Таким чином, навчання і дорослішання підлітка мають бути єдиним процесом, тобто дорослішання повинно виступати як освоєння культури, а освоєння культури представлялось всій спільності і, звичайно учневі як дорослішання.

Зупинимось тепер на соціально-комунікативній ситуації, що впливає на особистісний профіль підлітка. Нині спостерігається явище руйнування вікового підліткового життєсвіту з його особливими інтересами, смислами, загадковістю, поведінковою оригінальністю. Підліткове дитинство втрачає своє розвивальне значення і підліток випадає з його меж. Як наслідок, він живе у світі дорослих, але це його життя сурогатне. Ні фізично, ні душевно, ні духовно він не готовий до цього. Оскільки таке його буття чисто формальне, він не може сутнісно інтегруватися у світ дорослих. Це призводить до внутрішніх конфліктів, або до хибних способів поведінки.

Провідним з них виступає фамільярність. Підліток демонструє щодо дорослих безцеремонність, панібратство, надмірну невимушеність. Інколи дорослі вважають це знаком часу і проявляють до підлітка поблажливість, що ще таким чином підсилює його впевненість у своєму стилі взаємин, не розуміючи свою моральну обмеженість. Небезпечною є перспектива підліткової фамільярності, що набула усталеної звички. Згодом такий підліток, який став дорослим, демонструватиме її у взаєминах з поважними

людьми. У такому випадку він ризикує тим, що буде відкинутий далеко від них з усіма його особистими втратами і внутрішньою драмою.

За описаною поведінковою вадою прямує схильність підлітка до пихатості, зазнайства. Вона має спільне джерело з фамільярністю. Підліток поводить пихато у першу чергу перед особами більш раннього віку, однак і перед дорослими він не може утриматися від своєї звички. Такий підліток спеціально шукає, а то й створює приводи до протистояння, щоб пережити означену схильність, як говорять, роздуватися від гордості.

У підлітковому віці надзвичайно зростає значення груп ровесників. Сучасні підлітки шукають підтримки у інших, щоб справитися з фізичними, емоційними і соціальними змінами. Підлітки переймають у своїх друзів і ровесників види поведінки, які цінуються у суспільстві, і соціальні ролі, які найбільш адекватні для цього. Соціальна компетентність – основна складова здатності підлітка для придбання нових друзів і збереження старих. Підлітки зосереджують свою увагу на тому, як вони виглядають, і на властивостях особистості, які роблять її популярними, наприклад почутті гумору чи дружельюбності. Цей процес сприяє виникненню широкого кола знайомств, але лише деякі стають близькими друзями. Підлітки схильні вибирати друзів, виходячи зі спільних інтересів і занять, рівності стосунків, відданості й забов'язань. Вони вказують на зраду як на основну причину розриву дружби.

Зміст цінностей підлітків значною мірою залежить від культурного контексту й історичного періоду, у якому живе підростаюче покоління. Набуті інтелектуальні можливості підлітків впливають на зміни в ідеалах, цінностях і установках. У наш ціннісно неоднозначний час потрібна особлива чуйність і делікатна вимогливість дорослих, щоб підліток знайшов свій соціально значущий шлях подальшого особистісного розвитку.

5.6. Дитина як особистість – головна виховна турбота

Сучасна освіта орієнтована на особистість. Тобто ставить собі за мету розкриття й розвиток індивідуальності кожної дитини на основі формування базису її особистісної культури. Ключовим чинником у характеристиці культури особистості є її взаємодія із соціумом, опанування моральних цінностей і почуттів. Що ж визначає моральний портрет дитини?

Численні психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що вирішальну роль в особистісному розвитку дитини відіграють умови життя і виховання, у яких вона набуває суспільного досвіду. Це принципово заперечує концепцію фатальної зумовленості онтогенезу людської психіки вродженими задатками.

Хибними є також психологічні теорії, що розглядають маленьку дитину як асоціальну, суто індивідуалістичну, егоцентричну істоту, яка перебуває під владою своїх природних потягів і дотримується загальноприйнятих суспільних правил та норм лише під впливом зовнішнього тиску.

Природні властивості (структура мозку), задатки є лише умовами, а не рушійними силами психічного розвитку дитини. Для особистісного становлення потрібні відповідні соціальні умови й цілеспрямоване виховання.

Дитина не народжується ні моральною, ні аморальною, не є від початку злого чи доброю. Які аморальні якості в неї розвинуться, залежить насамперед від ставлення до неї тих, хто її оточує, від методів виховання.

За належної організації діяльності дітей у колективі – такої, що спрямована на досягнення соціально значущих результатів і передбачає співпрацю, взаємодопомогу, у малюків дуже рано починають формуватися найпростіші суспільні мотиви, які спонукають дотримуватися прийнятих моральних норм поведінки не за зовнішнім примусом, а з власної ініціативи, за внутрішнім переконанням.

Емоційний розвиток дошкільника – одна з істотних умов ефективності процесу навчання та виховання. Високі моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, які притаманні розвиненій дорослій людині й здатні надихати її на

великі справи і шляхетні вчинки, нікому не даються в готовому вигляді від народження. Вони виникають і розвиваються з дитинства.

Перші емоційні взаємини, які складаються у немовляти з матір'ю та іншими близькими людьми, а згодом і з ширшим колом однолітків та дорослих, базові почуття – любові, співчуття, дружньої прихильності тощо – збагачуються в процесі розвитку, зазнають глибоких змін і стають основою для формування складніших соціальних почуттів. Ці перші людські почуття з часом переносяться з близького оточення на ширшу сферу взаємин, що набувають у ході розвитку дитини такого ж глибокого особистісного сенсу, як і її стосунки з рідними.

Щоб розвинути в дитини вищі соціальні емоції (співпереживання, співчуття), треба враховувати особливості інших проявів її емоційної чутливості. Дуже важливо зрозуміти, чи вміє малюк переживати неприємності: невдачу, втрату, неуспіх, чи може порадіти успіху, цікавій іграшці, веселим розвагам; як дитина поводить себе, коли їй погано, і як – коли їй добре.

Поширена думка, що дитину треба оберегати від негативних переживань. Однак назвати емоції позитивними чи негативними означає фактично нічого не сказати про їхній зміст та роль у житті дитини. Перше, що варто зробити, помітивши переживання маляти, – спробувати зрозуміти їх причину.

Так, якщо малюк потерпає через негаразди в сім'ї, ці переживання характеризують його позитивно: отже, він з розумінням та співчуттям ставиться до своїх близьких. Якщо ж поганий настрій дитини викликаний, наприклад, тим, що батьки чи вихователь не задовольнили її примху (не купили морозива, вдягнули не в той костюм, дали їй іграшку погратися іншому), це має спонукати педагога замислитися над тим, як допомогти дитині подолати такі, поза сумнівом, негативні прояви.

Дуже часто в сім'ях, особливо в тих, де виховується єдина дитина, створюються “тепличі” умови: малюка оберегають від хвилювань,

переживань родинних негараздів. Це правильно, але й тут потрібна міра. Не варто штучно обмежувати коло дитячих переживань, адже повністю вберегти малюка від усіх негативних чинників неможливо. Набагато важливіше навчити дитину адекватно й стійко переживати і горе, і погане самопочуття, і невдачі, й помилки.

Діти, у яких розвинена здатність переживати власні неприємності, горе, невдачі, зуміють поспівчувати іншим і підтримати їх.

Здатність “зрозуміти іншого” (а отже, і саму себе) обмежена безпосередністю дитини, яка все співвідносить із собою, легко піддається емоційному впливу, але ще не здатна поставити себе на місце іншої людини. Малюки легко “відштовхують” від себе чуже горе, відмовляються дослухувати (додивлятися) до кінця сумні історії, вимагають, щоб у казки обов’язково був щасливий кінець.

Саме тому, щоб опанувати співпереживання і співчуття, дитині необхідний власний різноманітний емоційний досвід.

Не меншої уваги потребують емоційні прояви малюка, пов’язані з переживанням свого успіху та радості за іншого. Адже через моральну незрілість радіти успіхам іншої людини часом важче, ніж співчувати її горю. Тож і цього дитину потрібно вчити.

В емоційному розвитку малюків можливі невідповідності. Так, деякі діти, що зазнали болісних переживань, стають нечутливими до страждань інших людей. Тобто за нормальної емоційної чутливості у них може бути досить слабо виражений емоційний відгук на почуття інших людей.

Якщо дитина ігнорує стан однолітка, варто спочатку непрямо спонукати її до відгуку, потім безпосередньо залучити до допомоги товаришеві, (але при цьому дати можливість відчувати, що рішення прийняте нею самостійно). Водночас важливо не залишати поза увагою особливо емоційно чутливих та чуйних дівчаток і хлопчиків, доречно перемикаючи їхню увагу з власних переживань на діяльність.

Ієрархію цінностей дошкільник завжди переймає від дорослих: він сприймає певну річ як щось цінне, коли її вважає цінною дорослий, оскільки збагнути її внутрішню цінність він ще не здатний.

Дошкільник не розцінює справедливість як справедливість, добро як добро, а обирає певні соціальні норми, виходячи з того, чи несуть вони у собі силу й можливість самоствердження. Він тягнеться до того, що люди називають добрим, гарним, здоровим, оскільки для нього це показник досягнення, гарантія власного зростання й самоствердження. Дорослі мають сприяти малюкові в опануванні соціальних норм, але робити це не у формі категоричних імперативів, а роз'яснюючи елементарні правила, які діють у мікросоціумі, у якому він живе, і подаючи власний приклад їх дотримання.

Дошкільник завжди шукає модель для самоствердження, прагне бути схожим на людину, яка в певному контексті видається йому найсильнішою, найкращою (товариш, вихователь, батько тощо).

Після чотирьох років дитина вже прагне до широкої (поза сімейної) соціальної взаємодії, наслідування соціальних моделей поведінки. Знайшовши точку, яка підвищить її соціальний статус, вона беззаперечно підпорядковує їй себе, навіть усупереч власним егоїстичним міркуванням.

Дуже багато важить для дитини оцінка її вчинків дорослими. Здебільшого позитивна оцінка сприяє підвищенню тонусу нервової системи, ефективності виконуваної діяльності. Водночас негативні оцінки, особливо якщо вони повторюються, викликають пригніченість, гальмують фізичну й розумову активність.

У дошкільника не диференційоване ставлення до себе, тобто до своєї особистості, власних проявів, справ і навіть речей: похвалили, скажімо, його іграшку – для нього це означає, що похвалили його! Тож варто бути максимально обережним у позитивних оцінках дитини, щоб у неї не сформувалася неадекватно завищена загальна самооцінка. Водночас слід розуміти, що дитина почувається дуже нещасною, коли її оцінюють негативно. Усвідомлення того, що він “поганий”, малюк переживає як

потрясіння, що викликає пригнічення або агресію, спроби самозахисту. На жаль, ігноруючи цей чинник, вихователі іноді поспіхом, мимохідь негативно оцінюють працю вихованця, навіть якщо той старався.

Виховання особистості розпочинається з моменту появи людини на світ. Головним при цьому має бути такий спосіб педагогічного впливу, за якого дорослий спеціально організовує активність дитини, а не просто стримує небажані форми її прояву. Основою організації виховання має стати керування мотивами поведінки та діяльності малюка.

Якщо дорослий хоче підтримати дитину, він має саме допомагати їй, спрямовувати, а не ставити себе на її місце, вказувати, як чинити в тій чи іншій ситуації (або навіть діяти замість неї). Розв'язування за вихованця його проблеми не сприятиме зростанню особистості, адже самореалізація досягається тільки завдяки зусиллям власного “Я”.

За надмірної регламентації поведінки дитини в період, коли вона вже здатна самостійно регулювати свої дії, творча активність малюка пригнічується: він стає безініціативним, звикає орієнтуватися тільки на вказівки ззовні.

Суворий зовнішній контроль призводить; до того, що соціально-моральні норми переважно стають для дитини лише навіюваними, виконуваними з примусу, а не прийнятими внутрішньо. Завдання дорослого – допомогти дитині зрозуміти моральні норми і свої моральні почуття, свідомо прийняти їх і керуватися ними у щоденному житті.

Діти схильні беззаперечно дотримуватися власних правил, тоді як до тих, що їм нав'язуються, ставляться більш формально. “Порушниками” своїх правил стають лише 5% дітей 4-6 років. Тому, так важливо, щоб моральні норми були прийняті ними як власні.

Маленька дитина дуже пластична, сприйнятлива до навчання. Вона може набагато більше, ніж вважали досі психологи та педагоги.

Це відкриває перспективи істотного збагачення змісту та підвищення рівня морального й естетичного виховання малят. Водночас маємо пам'ятати:

прагнучи підвищити ефективність виховного процесу, слід обов'язково враховувати вікові психофізіологічні особливості дошкільника.

Щоб забезпечити справді різнобічний та гармонійний розвиток особистості, маємо використовувати інтегрований підхід: органічно пов'язувати фізичне виховання дитини з розумовим, розумове – з моральним, моральне – з естетичним тощо. Центральним у всій цій системі, яка немовби зв'язує в єдиний вузол усю освітню роботу, має стати морально-трудове виховання дошкільників. Воно покликане вже в перші роки життя дитини закласти основи активної життєвої позиції, усвідомлення своїх обов'язків та готовність виконувати їх, дотримуватися єдності слова і діла.

Саме такий психолого-педагогічний підхід може забезпечити оптимальний розвиток особистості кожного вихованця.

5.7. Ранній вік у фокусі оновлення освіти

Кардинальні перетворення, які відбуваються у сучасній освіті, спрямовані на підвищення її якості. Така освіта має, зокрема забезпечити у молодого покоління формування найбільш оптимальних способів вибору, набуття і творчого використання багатогранних здобутків культури. Пошуки резервів ефективного досягнення цієї надскладної мети змушує науковців і педагогів-практиків звертатися до раннього вікового періоду розвитку дитини (другий і третій рік життя).

І на це є об'єктивні підстави, адже цей віковий період характеризується найбільшою інтенсивністю фізичних і психічних змін дитини. Незважаючи на це, ряд дослідників недооцінювали значущість такої динаміки, заперечували формування специфічного для означеного віку типу психо-соціальних утворень, обмежувались культивуванням елементарних сенсорних якостей і способів дій.

На противагу ним, деякі науковці, апелюючи до високої пластичності психомоторного розвитку малюків, вважають за необхідне інтенсифікувати

процес їхнього розумового виховання за рахунок наповнення його неадекватного віку змістом і способами педагогічного впливу, розробляючи і втілюючи методики раннього навчання читанню, письму, іноземній мові. Тож потрібна золота середина, яка має бути результатом серйозних теоретичних надбань і експериментально-творчої практики.

Зробимо короткий екскурс у ранній вік. Це період, коли інтенсивно зріють сенсорні і моторні зони головного мозку, виразно проявляється взаємозв'язок фізичного і нервово-психічного розвитку, відбувається диференціація предметно-практичної й ігрової діяльності. Немаловажним є факт зв'язку між фізичним і психічним розвитком дитини. Звідси піклування про її достатній фізичний стан, який зумовлює психічні зрушення малюка: він швидше оволодіває практичними уміннями і навичками побутової сфери, різнобічніше грає, змістовніше спілкується.

Показово, що до трьох років дитина у значній мірі володіє мовленнєвою діяльністю з притаманними їй характеристиками цілеспрямованості, логічності у побудові мовленнєвих способів дій, елементарного контролю та оцінки.

При цьому, братимемо до методичної уваги, що мовлення є вихідним засобом, який забезпечує становлення і розвиток вищих психічних функцій: мислення, пам'яті, уяви, уваги, творчості, суспільно значущих ставлень до оточуючого довкілля. Мовлення, так би мовити, пронизує ці функції; вони стають просякнутими ним. У результаті цього вони виявляються більш-менш усвідомленими і (що важливо) довільними, саморегульованими. Зважаючи на поліфункціональну роль мовлення як спілкування у цьому віці, його кваліфікують спочатку ситуативно-особистісним, а потім ситуативно-діловим. Ще одна важлива обставина у методичному плані. Дитині цього віку властиві і спілкування і елементарна предметна діяльність, що досить важливо. Але ще більшу розвивальну вагу набуває домірний перехід від спілкування до предметної діяльності. Неврахування цієї закономірності

вихователем приводить до того, що діти “застряють” на беззмістовному спілкуванні і так і не переходять до самостійної предметної діяльності.

Стосовно останньої доцільно наголосити на наступному. Початково дитина вправляється у предметно-маніпулятивній діяльності, у процесі якої відбувається оволодіння предметними діями з культурно фіксованими способами використання предметів. Дитина засвоює їх постійне значення, функції і те, як ними слід діяти. Становлення предметних дій відбувається при засвоєнні дітьми зразків використання речей утилітарного призначення (ложка, чашка, гребінець і таке інше), у грі з дидактичними іграшками (конструктори, мозаїки, пірамідки тощо).

Далі настає час предметно-перетворювальної діяльності практичної спрямованості. Вона пов’язана зі здатністю дитини до цілепокладання. Самостійно поставити практичну мету (щось змінити, чогось досягти) і віднайти способи її досягнення - це істотне зрушення у психічному розвитку дитини. Якраз такі діяльнісні ситуації найбільш сприяють виникненню у неї наочно-дійового і зародженню наочно-образного мислення. У свою чергу мислення, що формується, тепер обслуговує саму предметну діяльність, підвищуючи її стійкість, прагнення досягти у ній результату. Предметно-перетворювальна діяльність важлива і у більш широкому контексті. З нею корелює формування у малюка початків самосвідомості: виникнення знань про свої можливості (звідси доленосне – “Я – сам” (самостійність і здібності, конкретна самооцінка, гордість за власні досягнення).

Дворічні діти вже впливають на інших людей, починають підкоряти поведінку інших своїм вимогам. Дитина просить дорослого пересісти на другий стілець, допомогти розібратися у грі і таке інше. Діти не стали б нічого вимагати від дорослих, якби не вважали, що ті можуть їх послухатися. Таким чином, розумно передбачити, що діти усвідомлюють свою здатність впливати на поведінку інших.

Звично на третьому році життя, коли діти починають вимовляти короткі речення, вони часто, виконуючи якусь дію, описують її. Сідаючи на

стілець, малюк проговорює: “Я сяду”, будуючи з кубиків башню, говорить: “Я будую”. Оскільки діти частіше описують свої власні дії, ніж поведінку інших людей, є підстави констатувати, що діти більш за все піклуються якраз своїми діями.

З появою самосвідомості у дитини розвивається здатність розуміти емоційний стан іншої людини. У два роки у дітей можна спостерігати чітке прагнення втішити збудженого ровесника, обійняти його, дати йому якусь іграшку. Це прояв дитячої емпатії. Те, що дворічні діти можуть зрозуміти психологічний стан іншої людини означає, що вони здатні згадати свої минулі емоційні переживання і чинити відповідно свого особистого досвіду. Слід мати на увазі, що механізм емпатії, якщо він постійно не підтримується, може зникнути з внутрішнього життя дитини, а він є між тим одним з гуманістичних виховних засобів. Його об'єднує з іншими суспільно схвальними способами виховання духовно-моральних якостей – безкорисливість, тобто діяння за покликом свого високоціннісного Я.

Діти раннього віку засвоюють моральні правила, насамперед норми правильної поведінки у тих чи інших ситуаціях, які звично пов'язані з акуратністю, слухняністю, стримуванням проявів агресивності. Ці уявлення є нормами, які покладаються в основу дитячого розуміння, що правильно, а що ні, що добре і що погано, тобто дитина оволодіває перший ступінь розвитку морального почуття.

Зрозуміло, ці моральні норми дитина сприймає від найближчого оточення: батьків, вихователів, близьких людей. Їхня моральна поведінка беззаперечно сприймається нею, зокрема на основі механізму наслідування. Воно володіє двома визначальними властивостями. По-перше, за наслідування копіюється поведінка зразка (людини). По-друге, наслідування має бути вибіркоким, тобто реакція, що зветься наслідувальною, виникає після певної поведінки зразка, а не за багатьох інших різних умов.

Окрім живих людей, діти спостерігають і наслідують зразки телевізійні. Тому їх слід охороняти від негативних впливів, які часто несуть

сучасні телевізійні програми. Хоча це робити досить важко, але іншого шляху немає.

Наголосимо, що діти наслідують тих, хто є для них постійним джерелом емоцій, у першу чергу приємних. Ті, хто викликає у дитини емоційне збудження – радість, захоплення, а то й роздратування, – приваблюють її увагу, і в результаті дитина краще засвоює форми поведінки саме цих людей. Бажано, щоб ними були батьки та вихователі малюка.

Незважаючи на різнобічні знання про особливості раннього віку, він потребує виділення додаткових характеристик, властивих нинішній дитині. Для створення розвивальних програм інноваційного рівня необхідна цілісна картина розвитку дитини у ранньому онтогенезі.

Нам конче потрібна інноваційна педагогіка раннього віку, яка б утримувала і ґрунтувалась на системно-пояснювальних методологічних уявленнях і адекватних їм теоретичних положеннях щодо цього онтогенетичного періоду. Варіантом такої наукової єдності, на нашу думку, може стати реалізація технологічного підходу, який піднімає педагогічний процес у дошкільній установі на якісно новий ступінь цілеспрямованості, керованості і наукомісткості.

При цьому технологію правомірно розглядати як спосіб і продукт проектування цілісного педагогічного процесу, яке здійснюється на основі оцінки і гармонізації множини факторів, які визначають досягнення передбачуваних системою змін.

Технологія освіти дітей раннього віку має представляти собою спосіб проектування педагогічного процесу у дитячому садку у єдності його програмно-цільового, процесуального і діагностичного компонентів, який покликаний забезпечувати досягнення кожною дитиною соціокультурних нормативів власного цілісного розвитку і готовність до подальшого розумового, соціального і особистісного удосконалення.

Означений підхід, наголосимо на цьому, вимагає створення певних умов, без врахування яких він втратить свої розвивальні можливості. Так, у

групах малюків 2-3 років має бути забезпечена однорідність складу, стабільна відвідуваність, константність предметного середовища, що спеціально створюється, чіткий набір способів індивідуалізації педагогічного процесу. Однак це не означає можливості (а то й необхідності) врахування потенційного різноманіття умов, що складаються у конкретній дитячій установі. По-іншому, це створення найбільш ефективної соціальної ситуації розвитку дитини.

На даний час у педагогіці раннього віку є лише фрагменти існування такої технології: відсутність же цілісності суттєво знищує її розвивальний потенціал. Це безпосередньо відбувається на якості методичних рекомендацій, які пропонуються для практичної діяльності вихователів.

Дитина раннього віку проявляє підвищену потребу в іншій людині. Важливо, що ця потреба для неї ненаситна. Тож наскільки батьки і вихователі віддадуть себе дитині, настільки вона стане творінням культури. Це педагоги повинні пам'ятати і щоденно реалізовувати себе в дітях, незважаючи на будь які перепони. Така місія важка, але лише вона надає високого смислу життя особистості.

Розділ 6.

УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ-ПРОСВІТНИКИ У ЧАСІ ПЕРЕМІН

Українська культура й освіта гордиться власними вченими, які своїми непересічними працями підняли нашу державу до найвищого духовно-цивілізаційного рівня. В. Сухомлинський – педагог-універсал відкрив незвідані шляхи до душі людини, запропонував засоби її сходження до високосмислових духовних цінностей.

І. Зязюн – створив одухотворену педагогіку, яка спрямовано веде зростаючу особистість до глибокого інтелекту, вищих ціннісних переживань, потужних вольових устремлінь.

Ідеї цих педагогів-просвітителів стали міцним підґрунтям реформування нашої освіти, її прагнення до забезпечення цілісного й гармонійного розвитку сучасної людини.

6.1. Громадянськість особистості у смисло-ціннісній інтерпретації

В. Сухомлинського

Долучення до творчості В. Сухомлинського, якщо це не поверхнєве осягнення, а таке, що відбувається на рівні глибинних внутрішніх смислів, виявляється не буденним явищем, а непересічною подією. Вона викликає різні за переживанням емоції: захоплення, схвалення, бажання диспуту чи прагнення професійного вдосконалення.

В. Сухомлинський створив для себе простір широкого масштабу, у якому людина жила у різних проявах. Відтак, інтерес великого педагога сягав далеко за освітні межі, незважаючи на те, що вони були для нього домінантними. Ідейним центром для творчих пошуків В. Сухомлинського виступив принцип гуманістичної спрямованості: “Людина – найвища цінність серед усіх цінностей світу”. На перший погляд видається, що означений принцип мав його повністю задовольняти. Адже тут діяв

авторитет великої філософії. Та В. Сухомлинський ставився до нього з позиції виховання такої міри людини. Це означало недостатньо покладати людину лише як ціннісний абсолют, оскільки навіть її свобода без відповідальності – не є справжньою свободою. Тому то педагог методологічно прозорливо формулює доповнювальний принцип “необхідності цінувати життя як найвищу цінність”. Тепер відкривалась можливість розглядати людину як найвищу цінність у багатогранній динаміці її сходження до цієї величної мети впродовж життя як цінності, а значить у процесі спрямованого навчання і виховання. Саме доцільно ідейно і методично побудований освітній процес, на думку вченого, мав підняти підростаючу особистість до життя як цінності, центральною ознакою якого має виступити духовне благородство людини.

Цю методологічну зв'язку В. Сухомлинський і використовував як науковий орієнтир у вирішенні проблеми громадянськості особистості. Він у багато чисельних працях наголошував, що життя як цінність – це не споживацький тип життя з його лише утилітарними потребами. Таке життя ніколи не утвердить людину як найвищу цінність. В. Сухомлинський віддає шану життю-служінню, де особистість розвивається і реалізується у вищих духовних цінностях як пріоритетних у її духовно-моральній структурі.

Відтак, категорія служіння виступила засадничою у формулюванні поняття “громадянськість”. Це особистісне утворення тлумачиться педагогом як служіння народові, вірність і відданість Батьківщині, її цілям, гордість за неї. Важливим у цьому плані видається те, що почуття відданості поєднується В. Сухомлинським не лише з теперішнім Батьківщини. Воно безпосередньо пов'язується ним з її віковими святинями, які повністю належать українському народу, тільки потрібно їх бережно виокремити з гущини його історії. Тут також значимо, щоб саме Батьківщина, народ, праця, яка одухотворена великими почуттями, стали не просто святинями, а найвищими святинями для особистості. Далі йде процесуальне уточнення самого феномену служіння як набутку, який віддала і віддає людина своєму

народові, що вона залишила від своєї душі, свого розуму в матеріальних і духовних цінностях Вітчизни. Осмислюючи проблему громадянськості, піднімаючи її до науково-понятійного рівня, не будемо забувати, що В. Сухомлинський жив у комуністичній добі; він не міг м'яко кажучи бути дистанційованим від неї, тому й бриніли у його творах її ідейні гасла. Однак, по-великому, по глибинно-творчому він відстоював позицію гуманізму.

Так, щодо цілей Батьківщини, яким мусить бути віддана людина у своїй громадянськості: тут можна було б очікувати класово-партійні ідеологеми. В. Сухомлинський же однозначно формулює – це загальне, тобто народне благо людей. Звернемо увагу на добро, як дещо ціннісно невизначене поняття, а благо, яке дійшло до нас із глибин народної і християнської культури як цінність вища, як знак зв'язку усіх поколінь у їхніх духовних устремліннях.

Зрозуміло, щоб загальна категорія блага була свідомо прийнятою особистістю як мотив її активності, вона повинна бути конкретизована для неї у формі суспільно важливих вимог, що стосуються праці, поведінки, спілкування. Об'єднувальним ціннісно-смісловим центром для цих різновидів активності має стати громадянський обов'язок особистості перед народом і Батьківщиною. З останнім і асоціюється розвинений громадянин. Саме такий громадянин (за В. Сухомлинським, справжній громадянин), готовий захищати Батьківщину до останньої краплі крові.

Цей ідейний висновок дозволяє правильно тлумачити співвідношення між громадянським вихованням особистості та її патріотичним вихованням. Інколи останнє вважають самостійним, де громадянськість і патріотизм функціонують лише поряд. Для В. Сухомлинського така думка була неприйнятною. Він наголошував, що не може бути повноцінного громадянина, у якого відсутнє почуття патріотизму, він повинен бути вірним патріотом своєї Батьківщини. Патріотизм як провідна складова громадянськості, оскільки він ґрунтується в першу чергу на почутті любові до народу та вітчизни – так ми нині дієво сприймаємо це твердження.

Для науково обґрунтованого виховання громадянськості слід також розглянути його й у контексті духовно-морального виховання. Адже останнє є необхідним підґрунтям для виховання громадянина-патріота В. Сухомлинський не раз звертав увагу, що не вихованій людині чужі вищі громадянські устремління. Цілком вірно, що між процесами громадянського і духовно-морального виховання існує цілісність у першу чергу стосовно їхніх гуманістичних цілей.

Однак, така цілісність ще не означає їхньої повної єдності. Про останню говорять тоді, коли якісь два завдання вирішуються одними і тими ж засобами і методами. Беручи до уваги означене положення, розглянемо під цим кутом зору згадані процеси. Так, засоби і методи розгортання процесу громадянськості і процесу духовно-морального виховання загалом одні і ті ж. Оскільки у цих процесів одна мета – виховати у підростаючої особистості певну суспільно-значущу цінність. Однак, предмети прикладання виховних зусиль тут дещо різні: для громадянського виховання – безпосередньо народ, Батьківщина, як одиничний, незважаючи на багато чисельність, об'єкт. Його одиничність полягає у тому, що у результаті виховання він повинен мати спільні характеристики, і в цьому основне завдання громадянського виховання підростаючої особистості. Згадаймо у цьому зв'язку поета: “В нас воля єдина і сила єдина, єдиний в нас клич і порив...”

Така місія громадянського виховання приймалася В. Сухомлинським. Більше того, він шукав найбільш дієвих засобів досягнення його цілей. “У невичерпному джерелі народної моралі нам треба черпати духовну енергію справжньої людяності, дружби, толерантності, справжнього братства вільних людей” – зазначав великий педагог.(Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – С. 132.)

Щодо специфіки духовно-морального виховання, то його прямий предмет піклування – духовно збагачена міжособистісна взаємодія. Її результатом виступає надбання – Я носій духовно-моральних цінностей, за допомогою яких утверджуюсь у оточуючому доквіллі. Тут відношення-

цінність “Я член суспільства” (що властиве громадянському вихованню) залишається у тіні виховного процесу.

Торкнемося до найсуттєвішого у вихованні громадянськості підростаючої особистості. За В. Сухомлинським, це перетворення об’єктивних святинь, якими насамперед є народ, Батьківщина, одухотворена праця у власній святині-святості підростаючого громадянина. Це ідеал громадянськості, який він нам задав. Відразу наголосимо, що В. Сухомлинський лише теоретично започаткував цей напрям особистісного руху, і в цьому ми вбачаємо надзвичайну цінність цієї ідеї. З висоти теперішнього часу ми можемо констатувати, що вона була пов’язана з досить далекою перспективою. Річ у тім, що психолого-педагогічна наука, з якою творчо контактував (а часто дискутував) В. Сухомлинський, не мала не те що реальних засобів, а й не захмарних гіпотез стосовно вирішення цієї проблеми. До речі, й самого терміну “святість” як якості особистості, не було у наукових словниках, лише християнська патристика ним користувалася.

З огляду на сказане, зазначимо, що предметами святості як емоційного ставлення можуть виступати певні події (як історичні, так і сучасні), символи, окремі особистості. Визначальною ознакою цих предметів виступає їхня висока значущість, що межує з винятковістю. Прикладами таких подій-святинь може бути козацька битва під Берестечком, революція Гідності, символів – природній камінь, як прихисток для горстки воїнів, які вели бій за Дніпро (з оповідей В. Сухомлинського). У ряду святинь-особистостей постать Т. Шевченка – апостола українського духу. Висока значущість святинь у свою чергу забезпечується тим, що всім їм властивий героїзм як діяння на духовному оптимумі.

Тепер дамо відповідь на ключове питання. Якими внутрішніми силами можливо перетворити об’єктивну святиню у власне найвище духовне надбання, у святиню-цінність? Ними, на нашу думку, виступають емоції благоговіння і трепету. Це так звані над емоції: їхня сила набагато більша за будь-які інші емоційні переживання. Тому далеко не кожна людина їх

спонтанно переживала; переважно вони властиві особам мистецько-художньої спрямованості, або духовно обдарованим особистостям. Виникає, таким чином, проблема спрямованого культивування у підростаючої особистості цих необхідних для виховання у неї громадських почуттів вищих емоційних переживань. Нині теоретико-експериментальні пошуки у цьому напрямі розгорнуті у Інституті проблем виховання НАПН України.

Уроки В. Сухомлинського щодо громадянського виховання особистості надзвичайно актуальні, оскільки вони є втіленням високого гуманізму, який не підвласний часовій девальвації. Він був твердо переконаний, що виховання людського благородства – цієї корінної якості справжнього члена суспільства – починається з максимального олюднення його ставлення до людей, одухотворення цього ставлення чистими почуттями поваги до людини. Збагачення всього того, до чого долучається вихованець високими переживаннями (а це і є одухотворення) було виховним кредом В. Сухомлинського. Навіть соціальну роль члена суспільства він почуттєво зігріває інтерпретуючи її як “син свого народу”. У такому крилатому представленні кожен вихованець не буде байдужим до цього покликання.

Можна стверджувати, що педагогіка почуттів великого педагога була інноваційною не тільки у його час, але й донині залишається такою. Люби людей. Любов до людей – це твоя моральна серцевина. Жити так, щоб твоя серцевина була здоровою, чистою і сильною. Якраз у цьому суть виховної програми В. Сухомлинського. У ній гармонійно поєднуються власне виховання як педагогічна взаємодія і самовиховання. Він наголошував на тому, щоб вихованець (особливо у роки отрочтва і ранньої юності) якомога частіше залишався з собою, з своєю працею, щоб головною спонукою для нього була його власна совість. Адже виховати самого себе – це значить вміти переживати докори сумління.

Усі великі почуття, які повинна випестувати підростаюча особистість, мають бути міцними ланцюжками, що пов'язують її з суспільством. Тому В. Сухомлинський наполягав, щоб дитину вчили жити серед людей,

гармонізуючи з суспільством свої інтереси, потреби, бажання. Особистість по справжньому щаслива, якщо задоволення її прагнень дає користь суспільству.

І в цьому є велика правда. Тож, підсумовуючи творчі пошуки Павліський Учитель закарбовує істину, згідно з якою “виховання громадянськості – це виховання душі, чим живе дитина, що її хвилює і тривожить; у чому її радості і печалі, як вона ставиться до людей, як входить у оточуючий світ у її душу – все це виражається у глибоко індивідуальних особистих переживаннях, думках, устремліннях, потребах, вчинках”. В. Сухомлинський – з нами; у цьому наша професійна сила і велика відповідальність за достойне вирішення освітніх проблем, породжених нинішнім часом.

6.2. Моральна пропедевтика В. Сухомлинського у творах для дітей
(Сухомлинський В.О. Квітка сонця: Притчі, казки, оповідання. – Х.: ВД “Школа”, 2013. – 240 с.)

Ми зустрічаємося з В. Сухомлинським у новому для нього амплуа. Писати для дітей завжди відповідально. Писати так, щоб дитині було цікаво і корисно – це безумовний імператив. Його сповна реалізував великий педагог. Перед нами не просто далекі від реалій повчання, а нариси конкретних ситуацій, подій, за якими висвічуються великі почуття і цінності. Дієвими учасниками моральних колізій виступають самі діти і якраз у цьому привабливість обраного В. Сухомлинським творчого жанру. Тут вчинкові життя проголошується найвищою цінністю людини.

Для В. Сухомлинського виховання у праці – це основний педагогічний закон, коли вона пов’язується з моральною мотивацією поваги і піклування зростаючої особистості про рідних, а далі й про свою країну. Ця його наукова позиція широко відома й є надбанням і класичної теорії та практики виховання. До неї звертаються педагоги, штудіюючи фундаментальні праці

великого педагога, де вона висвітлена у різній словесно-понятійній інтерпретації, однак при збереженні єдиної виховної ідеї.

У зв'язку з цим на перший погляд видається: що нового може сказати педагог у творах для дітей, у творі, який не несе певні обґрунтовані теоретичні узагальнення? Усе ж тут на нас чекає справжнє відкриття, звичайно за умови напруженого, вдумливого прочитання. В. Сухомлинський вводить для виховного обігу поняття “трудівник” (С. 5) саме для вжитку дорослого (матері) у спілкуванні з дошкільниками.

Означене поняття не нав'язується дитині як щось чуже для її світогляду, не з побоюванням, що воно не увійде у її активний мовленнєвий набуток і не збагатить його. Воно пропонується дитині як результат її праці. Звичайно, технічно елементарної – збирання, наприклад, сміття на подвір'ї. Та це праця обопільно корисна і для сім'ї і для самої дитини. Акцент робиться на дитині (хлопчиків): він трудівник.

Вперше з вуст матері пролунало, що він не тільки її син, а й трудівник, який виходить у своїй значущості за межі родинних стосунків і сімейного життя.

Підсилює це виховне дійство й те, що воно твориться у присутності його старших сестер, які теж одухотворяються цією місією трудівника. Наголосимо, морально виховна сила такого підходу підвищується ще й тим, що місія трудівника пов'язується зі святом для хлопчика: це його справжнє свято радості, самозадоволення і самоповаги. Усе це висока технологія виховання зростаючої особистості й у наш час.

Тяжіння В. Сухомлинського до граничних категорій – характерна ознака його творів для дітей. Це категорії переважно філософсько-педагогічного рівня, у яких відбиті найвищі за сенсом уявлення. Окрім конструкту “трудівник” виокремлюється й конструкт-поняття “людина”. Навіщо це потрібно було В. Сухомлинському? Одним з варіантів відповіді на поставлене питання може бути та обставина, що ці категорії, незважаючи на свою абстрактність, є мислеформами народу, які при певному

методологічному шліфуванні могли б увійти й у систему психолого-педагогічної науки і це б її змістовно збагатило. У цьому зв'язку з пам'яті виринає крилатий вислів М. Горького – Людина – це звучить гордо!

Народна укоріненість названих нами категорій підтверджується тим, що В. Сухомлинський адресує їх людям мудрим – дідусяві, матері. Саме вони є учасниками тих колізій, у яких розкривається сенс людини, кого можна вважати людиною. Таке розкриття відбувається у діалогах дідуся з онуком, матері з сином. Прикметно, що ці діалоги не є чистими мовленнєвими утвореннями, а розгортаються на основі певних життєвих подій з метою забезпечення глибини розуміння і виклику відповідних емоційних переживань і ставлень дитини.

В. Сухомлинський максимально драматизує їх, вдаючись до прийому протиставлення, коли думка вихованця найбільш сконцентровується, набуває ознак критичності і вибору моральної позиції. Події, описані В. Сухомлинським, не відірвані від їхнього життя, більше того, входять до їхнього досвіду, і цим самим орієнтують їх (за допомогою дорослих) стосовно тих аспектів, які не були достатньо усвідомлені ними.

Так, батько з сином, двічі проходячи дорогою, спотикався об камінь, який на ній лежав, але ніяких дій щодо його прибрання дорослий не здійснював. Лише на третій день каменя на дорозі не було, його прибрав дід, який сидів на її обочині. Для сина було справжнє потрясіння, коли на питання – чому ви прибравли камінь – відповів – Бо я людина. (С. 19) Тепер і свого батька син змряв мірою людини, звичайно, не на його користь. Віднині, людина у якості безкорисливої добродійної дії стала взірцем для наслідування дитини.

В. Сухомлинський у створеній ним моральній системі розрізняв смисл і ціну вчинків добро-орієнтованої спрямованості, хоча це не робили навіть академічні вчені-етики. У останніх добро виступало єдиною мірою для того, хто його творить, а отже розвивальний профіль такої особистості з морального боку був нечіткий, абстрактно-схематичний. Все це відбувалося

на стосунках і вчинковому плані взагалі таким чином, що неможливо було прогнозувати поведінку особистості у конкретній ситуації.

Це стосується проаналізованої нами категорії “людина”. Робити добру справу взагалі, коли навіть відсутня особа як її об’єкт – це вищий рівень зрілості людини як носія моральності. Це той ціннісний ідеал, який має бути в арсеналі будь якої виховної системи. Тому усі методико-технологічні пошуки мають здійснюватися з орієнтацією на означену мету.

У категорії “людина”, з огляду на вищесказане, В. Сухомлинський вичленяє якість “людяність”. Вона у ієрархії якостей, об’єднаних категорією “людина” посідає провідне місце. Розпізнавальною ознакою людяності є те, що вчинок людяності пов’язується з ситуацією, коли суб’єкт людяності добродійно здійснює його, безпосередньо спрямовуючи на конкретний об’єкт. Цей об’єкт сприймається автором вчинку за допомогою органів чуття, і це важливий фактор у забезпеченні сили мотиву людяності. Важливо, що вихованець, який у своєму розвитку знаходиться на рівні людяності, ще не відв’язаний від конкретного об’єкту як це характерно для цінності “людина”.

Щоб виразніше розкрити ситуацію людяності, В. Сухомлинський драматизує її: об’єктом людяності він представляє дівчинку-інваліда (горбатеньку). Як до неї поставляться другокласники? Тут можливі такі реакції як подив (вона не така ж як ми, тому й ставлення має бути іншим), насмішки і навіть глузування. В. Сухомлинський у цьому плані наставляє: сміятися з фізичної вади людини – це злочин, а не просто асоціальна дія. У наведеній замальовці ситуація вирішується оптимістично. Діти, враховуючи її маленький зріст (а не фізичну ваду) поступилися місцем на першій парті, прийняли її як у всьому рівну собі. Учитель був тепер спокійний: клас витримав іспит на людяність, хоча ще й не досить досконалу, та попереду тривалий шлях до її вершини (С.95).

В. Сухомлинському як глибокому знавцеві душі дитини були добре відомі складні сплетіння її внутрішнього буття, коли благородні прояви зустрічаються з недостойними потягами, вступають між собою у боротьбу,

де перемогу одержують не завжди перші. Тож вихователю слід сприймати ці процеси не лише на рівні розуму, а й почуттями, щоб за його вмілого дотику дитина у цілому рухалась до свого єдиного призначення – людини.

Цього вчив великий педагог. Його творчість всебічно розкрита у фундаментальних працях, але у аналізованих нами творах для дітей він не міг її обійти. Перевагою останніх була надзвичайна сконцентрованість сюжету навколо певної моральної істини. У просторі якраз дитячого віку, на думку В. Сухомлинського, відбуваються адекватні йому моральні колізії, обрамлені відповідними вчинками.

Ситуацію, коли дитина морально оступилася, педагог не вважав за трагедію, а як певний, обумовлений віковими особливостями і можливостями наслідок. Так, недотримання (причому ситуативне) тих чи інших соціальних норм – це не серйозний злочин. Саме на таких поведінкових відхиленнях зосереджує увагу В. Сухомлинський і пропонує шлях їх подолання. Він зосереджується на почутті сорому – цьому внутрішньому судді, який стоїть на сторожі вчинкового життя дитини. Формула цього психологічного механізму така: мені соромно, тобто почуваю себе ніяково, болісно за свою дію перед кимось дорослим чи ровесником. Важливо, що дитину В. Сухомлинський сприймав у її міфологічній сутності (про що забувають часто вихователі), тому у його оповідках сором виникає стосовно солов'я чи сонечка, який вона сприймає під час правило-несумісної дії.

Події переживання дитиною сорому взяті В. Сухомлинським з власного не тільки педагогічного, а й життєвого досвіду: тут педагог продемонстрував свою літературну вмілість, у представленні драматургії сюжету, зрозумілій дитині, що його сприймає. Означені події доцільно осягати у наступних характеристиках: не допоміг товаришеві, погано виконав завдання, не подякував людині, не виконав обіцяного, насмітив у приміщенні, не дотримався правил, спочатку зроби діло, а потім відпочивай, забув про хворого товариша, приховав факт відсутності у сім'ї батька (С.84, 119).

Наведені В. Сухомлинським події переживання сорому є актуальними і для нинішнього часу – у цьому їх виховна значущість. Саме ж почуття сорому, згідно його наукової позиції, є свідченням душевного здоров'я особистості.

Не обійшов В. Сухомлинський, не зважаючи на всю делікатність, проблему вічності. Адже діти – це маленькі філософи, і питання вічності, життя, смерті їх цікавлять, більше того, турбують, викликають часто-густо сильні емоційні переживання. Тому важливо, щоб вони були продуктивними, такими, що не викликають психохворобливих станів. Тут потрібен особливий такт дорослого, щоб рівень осягнення і переживання стосовно означених питань був домірним для, так би мовити, “переварювання” дитиною.

Вищесказане щодо питань філософського, а значить, найбільш абстрактного рівня, виявилось і для самого В. Сухомлинського завданням підвищеної трудності. Слід було віднайти таку форму побудови сюжету, за якої він, з одного боку, був у межах їхніх розумових можливостей, а з іншого – не втрачалася його наукова достовірність, звичайно, у доступних для дітей способах.

Тож був вибудований такий словесно-образний ряд, який найбільшою мірою суголосний вічності як часовій мірі. Хоча можна було звернутись до християнського світогляду і констатувати, що у людини є Я-вічне, однак цей шлях В. Сухомлинським був відхилений.

Отже, перед дитиною повстає тихий осінній вечір, заходить сонце. У блакитному небі – ключ журавлів. Уже все це формує в уяві дитини сприйняття вічності через ці атрибути. Підсилює цю дитячу уяву образ бабусі. Звернімо увагу – не матері, а якраз бабусі, оскільки у дитячому суб'єктивному сприйнятті бабуся і є символом вічності, втілення тривалості часу, яку дитина глибоко збагнути не може. Якраз вона має дати відповідь на запитання хлопчика – для чого живе людина на світі? Відповідь бабусі – щоб жити вічно (С.11). І тут настало справжнє емоційне потрясіння дитини. Та головне, які аргументи наводить бабуся щодо свого твердження. Вона

здійснює на прикладі квітів (чорнобривців), які відцвіли, залишили насіння (як субстрат вічності), яке на наступну весну знову перетворилось у квіти. Для більшої переконаності дитини у безперервності часу і рослини вона разом з бабусяю її висіває. Та хлопчика все таки хвилює вічність стосовно людини. Тут дитина має усвідомити вічність життя лише у ланцюжку свого роду: батьки – діти (і це пояснює бабуся).

– Батьки живуть, щоб виховувати дітей. А діти потім народжують своїх дітей, щоб вічно жив людський рід.

Незважаючи на таке незвідане світосприйняття людини і самого себе, хлопчик не вгамовується.

– А для чого живе людський рід?

– Для щастя (там же). – це відповідь бабусі.

Однак, це корінне переконання В. Сухомлинського – великого гуманіста, який пропонував шлях не абстрактного щастя, а достойне життя як щастя людини. Він наголошував, що благодійне життя завжди індивідуальне, як індивідуальне саме щастя.

В. Сухомлинський вводить дитину у втаємничений фантазмагоричний світ, який потенційно жевріє у неї, але за нерозуміння його чи навіть ігнорування дорослим цей світ зникає з її внутрішнього життя. Відтак воно стає творчо й особистісно збідненим. У чому ж сутність фантазмагоричного світосприйняття? Саме у тому, що дитина відображає речі у вигаданому, дивовижному перетворенні. Так читаємо: “У хлопчика була свіжо-біла сорочка. Мама випрала її й повісила на паркані сушитись. Надходила ніч. Хлопчик і каже матері:

– Мамо, я піду зніму з паркана сорочку.

– Навіщо? – дивується мама.

– Ніч доторкнеться до білої сорочки ... Сорочка стане чорна ... Що я одягну?” (С.7)

Вдумаймося, яка психологічна реальність міститься у цій художній замальовці? Тут, перш за все, неприродне бачення ночі як пори доби: вона діє

за аналогією живих істот, впливаючи і змінюючи їх за своїм основним проявом – темнотою. Однак остання в уяві хлопчика пов'язується з чорнотою (адже й у народі є розуміння чорного лісу, оскільки там навіть у день темно). Тож явний архетип нуртує в психологічній організації дитини. Тепер ця чорнота ночі дивним чином перетворює свіжо-білу сорочку у чорну. Знову таки для дитини свіжо-біла сорочка, яка зазнала дії ночі і стала чорною – це вже явище естетичне – вона виявилась брудною (тут уже один крок до потворного як основної категорії естетики, яка є антиномією прекрасного). Смак до красивого, який прищепила мати синові, не дозволяє йому одягнути таку сорочку. Адже він очевидно до таких умовиводів долучив і піклування про нього матері (вона для нього випрала сорочку), а це вже план високої моралі, який мусить супроводжувати життя дитини.

Робота педагогів – а тим більше батьків – над творами В. Сухомлинського для сприйняття дітьми вимагає, щоб вони були глибоко ерудованими посередниками між текстом і дитиною. Адже тематика цих творів стосується величких проблем людини: її життя у любові, справедливості, людяності, праці. Тож не виключено, що дитина ставитиме складні світоглядні питання, та й самому дорослому доведеться правильно розкривати глибинні підтексти, щоб досягти максимального виховного ефекту.

Так проявив себе В. Сухомлинський у цій праці. Йти до нього, рефлексуючи його думки, завжди відповідально. Тож до діалогу з ним слід бути готовим – і фахово, і духовно.

6.3. Особистість дитини-дошкільника у творчості

В. Сухомлинського

Сухомлинський – на відміну від багатьох вчених – виховання дитини-дошкільника розглядав як розкриття можливостей саме цього віку. Теперішнє дитини було для нього головним, і всі засоби впливу мають бути

спрямовані на дітей у їхній самотності, а не як на майбутніх дорослих людей. Тому цінність дошкільного дитинства для нього була абсолютною; він радив батькам не форсувати перехід одного вікового етапу до іншого.

У практиці виховання В. Сухомлинський наголошував на тому, що кожний вік має свої характерні риси, фізичні й психічні. Властивості віку різні: є такі, які властиві тільки відомим вікам і з переживанням цих вікових періодів відпадають, замінюючись іншими, а є і такі властивості, які переходять у подальші вікові періоди.

Діти-дошкільники відрізняються повною довірою до всього, що їм говорять і обіцяють, їхнє обличчя є для спостерігача відкрита книга. Такі властивості чисто дитячі, з дитинством вони зникають і в подальші віки не переходять. Дітям також притаманне співстраждання, вони здатні до певної міри логічно мислити, їм властива виражена правдивість. Ці риси не зникають з дитинством, вони переходять у подальші вікові періоди, причому деякі властивості підсилюються, розвиваються, а інші з віком слабнуть, наприклад, правдивість. Для В. Сухомлинського ці психологічні особливості виступали основою побудови доцільного виховного процесу з дошкільниками.

Який же ідеал особистості видавався В. Сухомлинському? У своїх творах, якщо узагальнити, він наголошував, що виховання повинно створювати особистість з самостійною ініціативою, з критичним мисленням, особистість, сильну духом і тілом, з любов'ю до Вітчизни, людей, природи та до прекрасного, працьовиту, особистість бездоганної чесності, яка відгукується на все добре і хороше. У зв'язку з цим виховання не повинно бути шаблонним, а повинно враховувати індивідуальні особливості дитини і повинно вестись відповідно з цими особливостями. Воно мусить узгоджуватися зі схильностями певного вихованця, стишуючи Его-потяги і розвиваючи усі добродійні якості. В. Сухомлинський вичленяв два джерела морального виховання дитини.

Перше – заздалегідь передбачена виховна робота: багатогранні моральні, трудові, творчі взаємини у групі, спеціально створювані для того щоб виховувати; слово вихователя; передача молодому поколінню цінностей, створених, добутих, завойованих старшими поколіннями. Це все те, що планується, передбачається вихователем.

Але є й інше, не менш важливе джерело виховання. Це складні відносини, які оточують дитину. Вони є для неї середовищем, яке дає наочні уроки, що розкривають зміст моральних понять. Ці відносини ніким не мисляться як спеціальний засіб виховання, але чим менше думають про них дорослі як про силу, що діє на духовний світ дитини, тим більше вона, ця сила, виховує. Тут ще раз треба підкреслити слово відносини, бо в усьому, що оточує дитину (не тільки люди, а й речі, явища), вона бачить матеріалізовані людські погляди, судження, звички, наміри.

У цілому ж виховання людини відбувається тільки в людському середовищі, і від того, наскільки глибоко відбиваються в цьому середовищі моральні здобутки людства, світ людини, ідеї суспільства і держави, залежить ефективність навмисних, передбачених, цілеспрямованих зусиль вихователя.

Для нас, нинішніх теоретиків виховання, найбільш важливим видається наступне тлумачення В. Сухомлинського. Виховання в широкому розумінні – це постійне духовне збагачення – оновлення як тих, хто виховується, так і тих, хто виховує. До того ж цей процес відзначається глибокою індивідуальністю: та чи інша педагогічна істина, правильна в одному випадку, нейтральна в другому й абсурдна в третьому. Як бачимо, є що методично осмислювати.

Надзвичайно тонким інструментом виховання у дошкільному віці В. Сухомлинський вважав похвалу за хороший вчинок, схвалення добра, заохочення до суспільно значущої поведінки. Похвала вчить дитину, образно кажучи, читати книгу елементарної людської культури. Схвалення, висловлене родиною, колективом, підносить дитину у власних очах,

утверджує в ній самоповагу. Та коли дитині приносять радість тільки похвали, тут уже криється небезпека. Тож справжня майстерність виховання полягає в тому, щоб добро творилося без розрахунку на похвалу. У цьому зв'язку важливо не допустити, щоб задоволення, радість від похвали були сильнішими, ніж задоволення доброго діяння. Шлях до такої позиції досить складний. Тому починати треба з початків моральності. Дуже важливо, щоб маленька дитина, залишаючись наодинці з собою, бачила матеріальне втілення своїх духовних сил, пережила почуття гордості, щоб бажання побачити себе в праці було само по собі задоволенням, особливою радістю.

У порадах молодим батькам В. Сухомлинський формулює правило єдності вимог у вихованні. Добре відомо, що у тих випадках, коли батько говорить одне, а мати – інше, виховного успіху не буде. Дитина звикає лавірувати, грати на “слабких струнах” дорослих, у неї не складається ніякого чіткого розуміння, що таке добре, а що таке погано, - навпаки у неї поступово кріпне переконання: немає нічого безумовного, просто слід знати, кому що говорити, у кого що прохати, на кого “орієнтуватися”.

Виховання високими почуттями – закон В. Сухомлинського. Найтонше й наймогутніше багатство людського духу – любов – діє на дитину як музика, як чарівна краса, що полонить душу. Це багатство постійно налаштовує найсуттєвішу струну дитячого серця – чутливість до слова, до доброї волі, до ласки й сердечності. Той, чиє дитинство осяяне сонцем любові як невсипущої праці, що взаємно творить щастя, відрізняється винятковою чутливістю й сприйнятливістю до батьківського й материнського слова, до їхньої доброї волі, до повчань і напучень, порад і застережень.

Дитині хочеться бути хорошою лише тоді, коли вона бачить ідеальне й захоплюється ідеальним. Тут, у цій дуже тонкій сфері виховання моральні поняття формуються тільки на основі благородних людських почуттів. А почуття дітей породжуються почуттями батьків.

Уже стало педагогічною аксіомою, що гра для дошкільника є провідною діяльністю. У цьому плані В. Сухомлинський звертає увагу на те,

що в іграх дошкільників предмети зазнають дивовижних перетворень, а сама дитина перетворюється у капітана, лікаря, водія. Поступово стають можливими ігри, які цілковито відбуваються в уяві дитини. Шестирічний хлопчик лягає, розташовує навколо себе іграшки і тихо лежить певний час. Мати запитує: “Що ти робиш? Чи ти не захворів?” – “Ні. Я граю”. – “Як же ти граєш?” – “Я на них дивлюсь і думаю, що з ними відбувається”. Це замальовка часів В. Сухомлинського.

А яка тенденція складається нині? Спостерігається наростання кризових аспектів сучасного дошкільля. Гра, спільна з ровесником, перестає виступати провідною діяльністю у дошкільньому віці. Ігрова культура характеризується примітивізацією особливо рольової гри, з якої зникає її правиловідповідність і співвідносність з образом ідеального дорослого. На прикладі гри як атрибутивної характеристики дитини очевидне нивелювання, розмивання дорослості, а значить, і дитинства. Чи не вперше в історії людства діти не бажають дорослішати.

Зміна мотивації дорослішання, небажання дитини переходити на наступний ступінь розвитку. Це свідчення відсутності почуття особистісної перспективи. Втрачається значущість впливу дорослого на користь ровесника, на догоду дитячому співтовариству.

Одухотворення – це головний механізм виховання, за В. Сухомлинським. Зазначимо, що він вперше ввів його у реальну виховну практику. З ним він пов’язував мистецтво виховання. Останнє полягає в тому, щоб людина, яку ми виховуємо, олюднювала світ речей, що оточують її, через ставлення до речей вчилася правильно, по-людському ставитися до людей. Дитина повинна “одухотворювати” речі, які входять в її життя, повинна відчувати в них людське – розум, мудрість, любов до людей. Якщо дитина цього не переживає, їй буде чужа справді людська тонкість натури, чутливість сприймання, у ній утвердиться те, що можна назвати моральною товстошкірістю, байдужістю, незворушливістю.

Отже, щоб дитина олюднювала світ речей, вчилася через речі полюдському ставитися до людей, більше потрібно спонукати її до активної діяльності. Без напруження духовних сил, властивих дитячій активності, маленький громадянин (дитина повинна бути в певному розумінні громадянином – розуміти і відчувати смисл людського, суспільного, колективного) ніколи не зрозуміє, що таке не можна, неприпустимо, неможливо.

Дітям взагалі властиво одухотворювати все красиве; лялька в них плаче або скаржиться на нездужання; деревцю боляче, якщо зламати гілочку. Це яскрава особливість дітей раннього віку.

Зауважимо, що В. Сухомлинський не залишив цілісної картини цього віку, але ми маємо окремі розсипи, які дозволяють здійснивши відповідну аналітико-синтезуючу роботу, представити упорядковані судження-висновки як певні методичні орієнтири.

1. Слід реформувати, перш за все, саму практику виховання дітей раннього віку, привівши її у більшу відповідність з їхніми глибинними особливостями та віковими можливостями, які у свою чергу відкриваються лише у процесі доцільно організованого впливу. У такій цільовій спрямованості необхідно вбачати педагогічну тактику підпорядкування освітніх намірів інтересам дитини.

2. Тим самим відкривається можливість сформувати у дитини раннього віку відчуття порядку, який у подальшому слугуватиме їй мірою доцільної життєдіяльності, де немає місця хаосу.

3. Уже в ранньому віці має сповна реалізуватися виховне правило, згідно з яким слід не заважати дитині користуватися власними надбаннями, якими змістовно елементарними вони не були б. Недотримання цього правила призводить до пасивності з її подальшими життєвими наслідками.

4. Якраз з раннього віку має розпочатися адаптація дитини до реалій її життя та найближчого соціального майбутнього, а через неї й

відповідна інтеграція спочатку у старший дошкільний вік, а далі й у наступні вікові періоди.

5. Скільки уваги початковій освіті й відсутність глибоко узгодженої з нею дошкільної освіти: узгодженої за темпами, змістом, розвивальними тенденціями. На жаль, лише за станом початкової освіти пов'язують прогрес в освіті.

6. Нам конче потрібна модель високоякісної освіти стосовно кожного вікового періоду становлення зростаючої особистості, починаючи з раннього віку. Така модель мусить бути тільки інноваційною.

Час вносить свої корективи як в самі ідеї стосовно виховання і розвитку дитини дошкільного віку, так і в способи їх реалізації. Однак залишаються актуальними положення В. Сухомлинського про цінність яскравого, самобутнього, неповторного життя дітей, про необхідність довірливих і дружніх відносин з ними, про важливість виховання прикладом дорослих (педагогів, батьків, українських героїв), про плекання почуттів, які дозволяють вихованцям оцінити добро і зло та зайняти позицію добродійності.

6.4. Науковий універсалізм академіка І. Зязюна (виступ на конференції)

Настав час зустрічі з Іваном Андрійовичем Зязюном, українським академіком, очищеним від усього земного: від складних, суперечливих реалій, не відчуваючи його дотепних а іноді й дошкульних висловлювань, на які він був великим майстром.

Тепер він перед нами втілений у своїх творах-текстах – когнітивних надбаннях, позбавлених будь-яких емоцій, які йому були притаманні надмірно. Він їх успадкував від свого міцного роду, землі, яка дала йому талант і людську міць.

У народі є легенда, що великий князь Володимир, проїжджаючи Волиню і замилювавшись тамтешніми краєвидами, промовив: “Любо мені тут”. І на цьому місці було збудовано містечко Любомль. Це одкровення я чув і від Івана Андрійовича: “Як добре мені працюється у отчому (Пашківському) домі, мною відродженому”. Тут він і знайшов свій вічний спочинок, тут були написані найсильніші, вистраждані зрілою душею праці.

Для майбутніх дослідників нашої освіти і культури є межою наукова розмаїть, щоб скласти цілісне уявлення про Івана Зязюна як непересічного вченого. Я ж вичленю три періоди його творчості. Перший Київський: він охоплює навчання у Київському національному університеті ім. Т.Шевченка та перші роки його професійної діяльності. Полтавський період: тут він шліфував себе як педагог високого класу – це визнавала уся країна. І третій Київський – найбільш творчо продуктивний, універсальний за своїм характером, об’єктивною оцінкою і силою впливу на науку і педагогічну практику. Тут немає перебільшення, оскільки категорія майстерності для нього не була абстракцією, а реальним мірилом і себе і світу, якому він служив.

Бути майстром не вузьким, а широкого профілю надзвичайно важко. До цієї вершини Іван Андрійович прямував усе своє життя. Тут і фундаментальні філософські знання, які він отримав у Київській філософській школі, причому спілкуючись з великими персоналіями, як колись це було за часів Платона і Сократа. На цю вершину працювало осягнення ним творчості А.Макаренка, який для нього був кумиром, і благоговіння перед яким Іван Андрійович зберіг до останніх своїх днів. Центральні ідеї великого педагога І. Зязюн успішно реалізовував у своїй творчості.

Особистісний феномен Івана Зязюна полягає у тому, що вперше людина з фундаментальною філософською підготовкою займає провідне місце у освітньому просторі. Він очолив вищий педагогічний навчальний заклад, у всіх планах технологічно удосконалюючи і особливо гуманізуючи

його. Звідси його крилатий вислів – Педагогіка добра як велика освітня дія за відповідними морально-духовними цінностями його персонально і очолюваного ним колективу. Тож закономірно, що І. Зязюн стрімко увійшов у плеяду педагогів-новаторів того часу.

Керівництво ВНЗ не обмежувалось для нього чисто посадовими обов'язками; пізнавально-дослідницький потяг владно бентежив його. Яким буде випускник його авторської школи, чи буде він сповна відповідати йменню ВЧИТЕЛЯ? У цьому плані далеко не все його влаштовувало, тим більше що Іван Андрійович під час незліченних зустрічей з практичними педагогами відчував необхідні напрями їхнього професійного вдосконалення.

Відтак визрівала пошукова лінія: філософія – психологія – дидактика – стратегічний орієнтир як для наукового осмислення, так і як реальне знаряддя практичного удосконалення існуючої традиційної освіти. Спочатку цей задум лише проговорювався у діалогах, камерних зустрічах. Саме так, бо Іван Андрійович вибірково міг ділитися лише з тими, хто його неупереджено розумів і не навішував глузливих ярликів. Згодом з'являлися твори – оригінальні, такі переконувальна сила яких була досить великою. Тож і його аудиторія відповідно розширювалась, аж до Вільного українського університету у м. Мюнхені. Підкреслю, що таке творче поривання було властиве лише йому – людині обдарованій, душевно неспокійній, збагаченій ємкою освітньою практикою. Свої індивідуальні надбання Іван Андрійович не міг подавати обмежено – його слово-логос чула вся Україна.

Педагогічна діяльність, до якої Іван Андрійович не просто був причетний, а в першу чергу виявився її носієм і виразником, була орієнтиром у його творчих роздумах і пошуках. У цьому зв'язку ним вирішувалась проблема її гуманізації, яка стосувалася і змісту, і методів, і форм педагогічного процесу. Особливо його непокоїла проблема змісту як центральна, від якої залежатимуть методи і форми педагогічної роботи.

Неодноразово у своїх виступах Іван Андрійович підкреслював, що гуманізація змісту аж ніяк не означає його спрощення: навпаки він повинен

бути по-справжньому науковим. Інша справа, якими науковими засобами цього можна досягти.

З огляду філософської досконалості, у його професійному тезаурусі були такі провідні категорії як науковий світогляд, наукове мислення, наукові знання, здібності. Цю методологічну матрицю він і накладав на існуючу освітню систему, щоб правильно поставити їй розвивальний діагноз. Більше того, він прагнув, щоб згадані категорії були правильно втілені у тому чи іншому навчальному предметі; і якраз з метою забезпечення ними світоглядної і конкретно-розвивальної функції.

Уже у праці “Педагогічна майстерність” (1997 р.) ми зустрічаємо положення, згідно з яким учнів слід вводити і в філософсько-історичні витоки науки, а якщо на уроці проводиться експеримент, то організовувати його слід у максимальному наближенні до вимог згаданих джерел. Лише у цьому випадку можливе розраховувати на те, що учні дійсно долучаться до наукових методів пізнання і у них сформується необхідні світоглядно-наукові уявлення. Таким чином, як філософ, Іван Андрійович опікувався необхідністю формувати тверді переконання. Останні розглядалися ним як складний процес, який має власну структуру і у відповідності з цим може бути по-різному диференційованим. Один із можливих підходів, на його думку, полягає у тому, щоб розглядати світогляд у якості предмета і мети всієї освітньої діяльності.

Цей рівень розмірковувань вченого видається досить важливим як такий. Але Івана Андрійовича бентежив і рівень дидактично-методичний, який має ґрунтуватися на міцній філософсько-методологічній основі. І знову занепокоєність та пошук якихось наукових поштовхів у цьому плані. Бажане здійснилося, відбулася зустріч з Едвардом Стоунсом, точніше з його книгою “Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения” (М., 1984).

На авансцену пізнавального інтересу академіка І. Зязюна, тепер виступала психологія як наукове підґрунтя педагогіки.

Зазначимо, що Стоунс мотивує читача перш за все самою ідеєю сили психології у контексті проблем педагогіки, головним чином дидактики, а якщо ще точніше – то функції навчання. Можна було очікувати, що у означеній праці буде запропонована система теоретичних принципів психології, які мають застосовуватися до практики навчання. Та, на жаль, цей аспект тут не представлений.

Академік І. Зязюн, штудіюючи цей твір доходить висновку, що ряд важливих проблем, пов'язаних з використанням педагогічної психології в реальному навчальному процесі висвітленні надзвичайно спрощено. Тож його первинний шал значно зменшився, хоча не без істотної пізнавальної користі.

Івану Андрійовичу імпонувала ідея покласти учителя у ролі експериментатора, що перевіряє теорію учіння в умовах класу. Він і сам був таким на протязі тривалого освітнього часу, випробовуючи психологічні істини, а не приймаючи їх на віру у готовому вигляді. Члени президії НАПН України пам'ятають його неодноразові запальні повчання стосовно проблем, які ми розкриваємо. Академік І. Зязюн повністю солідаризується з положенням про діяльнісну природу процесу засвоєння знань, звідси йому була близькою ідея програмованого навчання, яка позитивно вплинула на теорію і практику навчання.

Що ж виніс академік І. Зязюн, освоївши працю Стоунса. Перш за все (і це найістотніше), необхідність розкриття складних взаємовідносин психології учіння, дидактики, часткових методик і практики навчання. Він ще раз переконався, що досягнення педагогічної психології не можуть використовуватися у практиці навчання напряду. Перш за все, їх необхідно перетворити у дидактичні принципи, відобразити в методах навчання, далі слід врахувати специфіку певного предмету, тобто опуститися на рівень часткових методик, які також опосередковують зв'язок педагогічної психології з практикою навчання. У цілому це рівень дидактико-методичний – завершальний у науково-пошуковому русі Івана Зязюна.

Перед ним замайоріла культурно-історична теорія Л. Виготського, її конкретизації у формі теорії навчальної діяльності Д. Ельконіна – В. Давидова та теорії формування розумових дій і понять П. Гальперіна та Н. Талізінної. Йому були відомі й методологічні принципи та генетико-моделюючий метод організації навчальної діяльності, які розроблюються у науковій школі академіка С. Максименка.

Важкими для Івана Андрійовича виявились ці теорії, оскільки вимагали фундаментальних знань з різних психологічних сфер. Тож не всі аспекти на достатній пізнавальній глибині були ним привласнені. Хоча у цілому вони були йому зрозумілими.

Його полонив знаменитий постулат Л. Виготського про єдність інтелекту і афекту. Це відкривало шлях до конкретно-наукового розуміння процесів свідомості й самосвідомості, на яких має вибудовуватись навчальний процес і забезпечується повноцінний розвиток учня. Якраз цим збагатилось філософське уявлення академіка І. Зязюна про формування мислення, почуттів і волі у їх єдності як психологічному підґрунті інноваційних навчальних технологій.

Розкрита нами наукова трьохсмілова єдність намічалась академіком І. Зязюном для подальшого творчого осмислення.

ПІСЛЯМОВА

Нинішні вихованці виразно реагують на загострення їхніх життєвих проблем, що призводить до соціальної дезадаптації у значній частини шкільної молоді. У цих умовах зростає, по-перше, потреба у перегляді усталеної психолого-педагогічної підтримки: вона має бути більш диференційованою, інтенсивнішою, цілеспрямованішою. По-друге, має докорінно змінитися процес виховання. На перший план у ньому повинно виступити оволодіння зростаючою особистістю смислами життя, а не традиційне засвоєння вузько спрямованих норм і способів поведінки для певних видів діяльності. На часі також вирішення актуальних проблем її особистісного, культурного, духовно-морального самовизначення, яке має ґрунтуватись на ідеях гуманізму.

Виховання, що увібрало в себе ці ідеї, створює нову психолого-педагогічну дійсність, за якої глибинне проникнення в Я вихованця виступає внутрішнім простором для розгортання процесів самопізнання й самоперетворення за мірою загальнолюдських і національних цінностей.

Тепер психологічний супровід виховного процесу став показником методичної майстерності педагога. Якраз у цій царині можливі процеси творчості й створення розвивальних виховних технологій. Виховання інноваціями, таким чином, дедалі більше перетворюється на візитівку сучасного виховного процесу.

У результаті цього стало також можливим вести мову про виховні практики, коли виховна дія педагога і відповідна дія вихованця створюють неповторний духовно-перетворювальний ансамбль високої потужності. Наголосимо, що наше розуміння виховної практики відрізняється від вживаної її інтерпретації, коли вона пов'язується лише з новими засобами виховання, а не з самою поведінковою реальністю.

З утвердженням гуманістично орієнтованої розвивальної моделі, яка набуває пріоритетності у створенні виховних технологій, реальністю стає

вирішення проблеми захисної функції виховання стосовно особистості. У цьому зв'язку доцільно вести мову про дві згадані функції – внутрішню і зовнішню.

Перша пов'язується з формуванням у зростаючої особистості нових культурних засобів стабільності духовно-моральної позиції її Я (впевненості в собі, безконфліктного ставлення до чужих ідей). Друга захисна функція передбачає готовність вчасної актуалізації сформованої душевно-оберігальної здібності, яка не дозволяє зовнішньої деструктивної дії на Я-концепцію особистості.

Наголосимо, що ступінь духовно-морального розвитку зростаючої особистості може бути різним. Тож завдання вихователя полягає у тому, щоб підняти його якомога вище. Це ж вимагає створення найбільш сприятливих умов (і зовнішніх, і внутрішніх), коли вихованці стають у активну позицію і набувають індивідуально-особистісної спрямованості. У цілому ж лише те виховання матиме широкі горизонти, яке практично утверджуватиме свою культуру і духовну сутність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во “Волинь”, 2008. 232 с.
2. Басина Е. З., Насиновская Е. Е. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности. *Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология*. 1977. № 4. С. 33–41.
3. Белинская Е. П. Временные аспекты “Я-концепции” и идентичности. *Мир психологии*. 1999. № 3. С. 146–147.
4. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1 (74). С. 30–37.
5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
6. Бех І. Д. Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2017. С. 6-20.
7. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості у фокусі сучасного виховного процесу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць*. Вип. 6 (75). Сєверодонецьк: Видавництво СНУ імені В.Даля, 2016. С 30–52.
8. Бех І. Д. Патріотичне і громадянське виховання: лінії зіткнення та розмежування. *Рідна школа*. 2016. № 8–9 (1040–1041). С. 8–10.
9. Бех І. Д. Концепція «Я-центрованого» духовно-розвивального виховання: парадигмальні ознаки. *Методист*. 2016. № 7 (5). С. 64–70.
10. Бех І. Д. Грані духовного зростання особистості. *Початкова школа*. 2017. № 2. С. 1–5.

11. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. 384 с.
12. Бондаревич І. М. Духовна цілісність особистості: дійсність і перспектива: монографія. Запоріжжя: ЗНТУ, 2008. 162 с.
13. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000. 352 с.
14. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка. Київ: НПУ ім.М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
15. Васюк К. М. Вікові особливості егоцентричної спрямованості особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія.* 2012. Вип. 44(2). С. 46-54.
16. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку: монографія. Київ: Генеза, 2009. 384 с.
17. Виговський С. Є. Емпатійна детермінація базових смислових утворень особистості юнацького віку. *Наука і Освіта.* 2012. №7. С. 122-126.
18. Виховання культури гідності дітей та учнівської молоді в позаурочній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: методичний посібник / під заг. ред. К. І. Чорної. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 260 с.
19. Вишневський О. Г. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студ. внз. Дрогобич: Коло, 2003. 528 с.
20. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
21. Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. Москва: УФЦ Инноватор, 1995. 115 с.
22. Детство и общество / Эрик Г. Эрикссон Изд. 2-е, перераб. и дополн. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 416 с.
23. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.

24. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Ч.1. Живое знание. Москва, 1998. 185 с.
25. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
26. Иванова Н. Л. Социальная идентичность : теория и практика. Москва: Изд-во СГУ, 2008.
27. Изотова Е. И. Эмоциональное развитие детей и подростков: закономерности и инварианты : монография. Москва: МПГУ. 2014. 236 с.
28. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 304 с.
29. Казанская В. Г. Личность ученика и учителя в начальной школе. Санкт-Петербург: КАРО, 2004. 208 с.
30. Когнитивная психология: учеб. для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. Москва: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
31. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.
32. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Москва: Просвещение, 1979. 175 с.
33. Коротов В. М. Воспитывающее обучение. Москва: Педагогика, 1980. 192 с.
34. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Т-во “Знання” України, 2011. 520 с.
35. Культура и развитие человека / под ред. В. П. Иванова. Київ, 1989. 160 с.
36. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. Москва: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. 560 с.
37. Кьеркегор С. Страх и трепет. Москва: Республика, 1993. 383 с.
38. Лийметс Х.-Й. Как воспитывает процесс обучения. Москва, 1982. 76 с.
39. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. Москва: Институт практической психологии, 1997. 256 с.

40. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 480 с.
41. Маслов Н. В. Православное воспитание как основа русской педагогики. Москва: Самшит-издат, 2006. 504 с.
42. Миллер, Скотт. Психология развития: методы исследования. 2-е междунар. изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 464 с.
43. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. Москва: Смысл, 2002. 462 с.
44. Педагогические апокрифы: Эдюты о В. А. Сухомлинском / сост. О. Сухомлинская. Київ: “Акта”, 2008. 430 с.
45. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 255 с.
46. Рогачева С. Н. Влияние самосознания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процессе социализации. *Мир психологии*. 1999. № 3. С. 159–167.
47. Ручинська Н. Технології дистанційного навчання в роботі викладача закладу післядипломної педосвіти. *Післядипломна освіта в Україні*. Київ, 2012. С. 67–69.
48. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. 2-ге вид., доп. і переробл. Київ: Богданова А. М., 2009. 226 с.
49. Сайко Э. В. Идентификация как способ социального бытия и идентичность как форма субъективного самоосуществления. *Мир психологии*. 2004. № 2. С. 28–37.
50. Самосознание и научное творчество. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1992. 450 с.
51. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва, 1999. 272 с.
52. Сисоева С. О. Освітлогічний контекст освітніх реформ. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя,

- Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ: ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС", 2013. 460 с.
53. Собкин С. К. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении. *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга*. Краснодар, 1975. С. 55–57.
 54. Сокольников Ю. П. Теория воспитательного пространства. Москва: Наука, 1977. 391 с.
 55. Соловьев В. С. Нравственная философия: собр. соч. Москва, 1990. Т. 1.
 56. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. Москва: Политиздат, 1972.
 57. Сухомлинський В. О. Квітка сонця: Притчі, казки, оповідання. Харків: ВД "Школа", 2013. 240 с.
 58. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. 2-е вид. Київ: Каравела, 2013. 372 с.
 59. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. Москва: Наука, 1991. 546 с.
 60. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 704 с.
 61. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с.
 62. Хьелл П., Зиглер Д. Х. Теории личности. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 607 с.
 63. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 336 с.
 64. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 976 с.
 65. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1996. 344 с.
 66. Янушкавичус Р. В., Янушкавичус О. П. Основа нравственности. Москва: ПРО-ПРЕСС, 2000. 512 с.