

Бех І.Д., доктор психол. наук,
дійсний член НАПН України (академік),
директор Інституту проблем
виховання НАПН України

ОСОБИСТІТЬ У ПСИХОВИХОВНОМУ ДИСКУРСІ

«Лише людині властиво любити тих, хто помиляється»
(виховне правило).

Гуманістично орієнтоване виховання виходить з положення, згідно з яким сутність особистості пов'язується з духовно-моральною досконалістю, що втілюється у відповідних вчинках, поведінці, достойному житті. При чому набуваючи власної досконалості, вона одночасно приводить у такий же стан інших осіб. Тож постулат «роби добро негайно» має великий практичний сенс.

Важливо, що досконала особистість менше піддається таким негативним пристрастям як відчай, заздрість, страх тощо, і в цьому вбачається її більша душевна стійкість. Віра особистості в свою сутність призводить також до зменшення поведінкових коливань, що можуть спричинятись тими чи іншими етично деструктивними ситуаціями. Духовно досконала особистість відзначається сталим цілепокладанням – цим внутрішнім стрижнем, що захищає її від зовнішнього примусу і підкорення. Вона менш за все готова не звертати увагу на різноманітні перепони, коли мова йде про досягнення широких соціальних цілей.

Тому така особистість й спроможна вступити на нестандартний шлях, який пов'язаний з зовнішніми і внутрішніми труднощами і міжособистісним нерозумінням. Поряд з цим такі негативні колізії все ж компенсуються подякою тих, кому не байдужі її високі цілі. При цьому духовно досконалі особистості не властива самовпевненість. Якщо навіть виникнуть об'єктивні сумніви щодо користі її зусиль, то вона згодна (крайньою мірою) вважати їх такими, що розчищать шлях для того, хто реалізує ці наміри з більшою ретельністю і

розумінням. Для досконалої особистості характерне благоговіння перед ціннісним досвідом своїх історичних попередників, який однак не залишається її внутрішнім надбанням. Вона прагне по мірі своїх сил його повторити у власних вчинках. Тож самозадоволеність як результат власного осягнення складних духовних пошуків для досконалої особистості видається неприйнятним.

Наголосимо, що жити особистості у високій духовній аурі досить важко. До того ж, легко спотворити людину й переіначити її особистісну природу, як би вона не була до того благодійною і вихованою у правилах високої людяності. Тож потрібна постійна підтримка особистості у стані гуманістичних устремлінь і вихованні духовних орієнтирів, починаючи з раннього онтогенезу.

Сходження зростаючої особистості до духовних надбань передбачає виховання у неї ціннісного світосприйняття, культивування високогуманістичної свідомості. Її ключовою складовою виступає процес мислення, що дозволяє вихованцеві з певною глибиною осягнути світ людини у його смислоціннісних теперішніх і майбутніх характеристиках. Якраз великий світ у цих параметрах має стати провідним пріоритетом, який визначатиме помисли зростаючої особистості.

Тому слід вести мову про спрямоване формування у неї особливого ціннісно орієнтованого мислення. Це має бути мислення піклувальне, або ж мислення глибокого співчуття людині. У цьому процесі самостійність виховання і домірна допомога дорослого мають гармонійно поєднуватися. Означена допомога має носити лише роз'яснювальну, причому проблемно домірну функцію, що забезпечує цілковиту активність вихованця. У такій розвивальній взаємодії не має місця навіюванню як навчальному засобу, адже справжня духовність є результатом лише самостійних світлих думок особистості.

До розуміння вихованця слід донести думку, згідно з якою народжений в собі помисел він і запам'ятає, і досить легко завжди викличе його. Важливо щоб такі помисли знаходити продовження у благочинних діях вихованців. Крім того, важливо, що навіяні думки важко освоюються людською свідомістю. Тож розвинене мистецтво мислення, яке вимагає відповідного вправління в

розмірковуваннях на духовні теми, завжди буде визначальним у духовному вдосконаленні зростаючої особистості.

В умінні вихованця ціннісно спрямовано мислити проявиться й така провідна риса як терпимість до оточуючого. Саме нетерпимість різко відмежовує людину від соціального довкілля – цієї необхідної умови її особистісного вдосконалення. Нетерпима людина не тільки не зрозуміє духовно орієнтованого мислення, але й легко може образити іншу за такий спосіб міркування. Така образа думки виявиться надзвичайно тяжкою для внутрішньої рівноваги іншої людини.

З огляду на це, видається найбільш духовно згубною соціальною ситуацією, за якої у молоді тотально формується утилітарно-механічний вид мислення. У середовищі, де культивується таке примітивне мислення, про розкриті нами духовно піклувальне мислення взагалі не йдеться, більше того – воно часто висміюється. Тож подекуди ця рушійна сила, цей духовний початок відкрито заперечується, а значить закриваються шляхи до ціннісного освоєння зростаючою особистістю світу людей і світу речей.

У вихованні слід розширювати ареал практичної причетності особистості. Звично ми обмежуємося найближчим суспільним довкіллям (сім'єю, місцем праці та життєдіяльності). У більш широкому сприйнятті ми сягаємо малої та великої батьківщини й держави. Ці останні горизонти мають бути неодмінними виховними дороговказами. Не виключено, що уявлення як мета розвитку може бути межевою, тобто Всесвітом з його законами гармонії. Адже поняття Людини й співмірне саме цій величині, і вона має теж бути постійно присутньою у духовній свідомості й самосвідомості вихованця як формула «Я – Людина, яка належить Всесвіту». Тоді міра цінності добра особистості відповідатиме цим великим іпостасям, які вона по мірі своїх можливостей вчинково втілюватиме.

З огляду на таке втілення педагог має усвідомлювати, що лише той духовно-моральний вчинок є досконалим, який безпосередньо спонукається вищими ціннісними утвореннями. При цьому важливо, щоб сформована конкретна духовна цінність не була затьмарена суспільно непринятною спонукою, яка

супроводжуючи головну, гальмувала б становлення цілісної духовної структури (духовного Я-образу) зростаючої особистості.

Ще більш морально небезпечною видається ситуація підміни особистістю мотиву духовно-морального вчинку, коли останній не має нічого спільного з духовною цінністю як відповідною рушійною причиною. Влучно у цьому сенсі висловився М.Реріх: «Деякі люди будуть навіть при найменших земних переїздах робити духовні заповіді, не стільки тому, що вони виключно піклувались про когось, а тому, що цей акт ними мислиться нероздільно зі страхом смерті» (с. 152). [Рерих Н. Жизнь вечная. – СПб.: Азбука – Аттикус, 2018. – 448 с.] Парадоксальнішою виступає ситуація, коли суспільно значущі діяння спричиняються тільки за необхідності; і тоді коли вона зникає – мотивація перетворюється на діаметрально протилежну (асоціальну).

Зазначимо, що до вчинкової сфери відносяться й вчинки-недіяння, за яких особистість не робить зла іншій. Однак етичні закони зводяться до того, що людина не тільки не повинна аморально діяти, а й неодмінно чинити за нормами моралі. Тому досконалу особистість кваліфікують як за вчинками стримувальної мотивації, так і за вчинками рушійних спонук. Тож суспільно значущими вчинками особистості мають вважатися лише ті, які безпосередньо мотивуються етико-моральними заборонами, що охоплюються сферою зла. Натомість вчинки-недіяння, від яких особистість утримується на засадах мотивів, наприклад, боягузтва чи славолюбства мають зазнавати суспільного осудження. Щоправда, розпізнати їх буває досить важко, оскільки особистість як автор таких вчинків вміло скриває справжню мотивацію, підміняючи її суспільно важливою.

З огляду на це видається неприпустимою ситуація, коли вихованець як суб'єкт духовно-морального вчинку стосовно свого ровесника намагається віднайти третю особу, щоб заявити про свою добродійність. У такій ситуації автор вчинку демонструє мотив власної вищості у порівнянні з іншими. Зрозуміло, що між мотивом духовної цінності і супроводжувальним його мотивом самовищості ніякої гармонії бути не може. Таким же духовно деструктивним є намагання автора вчинку одержати певну користь від того,

кому він допоміг. Тут про альтруїзм як безкорисливе духовне діяння не йдеться. Напевно – це життєва позиція «я – тобі, ти – мені».

Ставлячи за мету удосконалення виховного процесу для духовно-морального розвитку зростаючої особистості, науковці, перш за все, опікуються базовими гуманістичними цінностями, шукають ефективні шляхи їх виховання. Однак мати перетворювальні інструменти цього рівня ще не означає, що ми матимемо цілісну і гармонійну особистість. Для ефективного її суспільного функціонування вона мусить володіти й рядом морально-вольових якостей. Адже останні чутливо реагують на всі життєві нюанси, дозволяючи особистості впевнено триматися основного духовно-світоглядного орієнтиру. Доцільне повсякчасне практичне використання нею означених якостей свідчитиме про стійке вправління у розумних вчинках, цього єдиного маркеру її духовної зрілості.

Розкриємо подійну реальність, що охоплюється сферою розумних вчинків і поведінки особистості.

У нескінченних комунікативно-ділових взаєминах зростаючій особистості доводиться мати справу з недостатньо вихованими особами. Якраз від них і можна вислуховувати несправедливі нарікання. Так, саме необґрунтовані, до яких можна було не вдаватися заради міжособистісного спокою. У цій ситуації душевною перевагою зростаючої особистості буде те, що вона прагне, стримуючи себе, не нарікати у відповідь на такий акт.

Особистість як володар морально-вольових якостей здатна бути невразливою й до всіляких наклепів. Більше того, вона проявляє довготерпеливість до тих, хто відверто виступає проти її уподобань, думок, життєвих цілей.

Регулюючи власні негативні емоційні імпульси, зростаюча особистість не докоряє тим, хто ставиться до неї несправедливо, не звертається за підтримкою до оточуючих її ровесників чи дорослих.

За узгодженого поєднання у зростаючій особистості базових гуманістичних цінностей і морально-вольових якостей у неї може сформуватися особлива

узагальнена позиція-ставлення – не мати, по-перше, за перешкоду когось іншого. По-друге, життя – то переважно боротьба і важливо бути готовим непохитно вистояти перед наглими й несподіваними нападами. Це означає, що така особистість здатна до повноцінного розвитку навіть за несприятливого міжособистісного фону, за якого вона тратить свою душевну енергію й на негативні обставини, що все ж залишають у її внутрішньому світі неприємний слід.

З собі ж подібними зростаюча особистість наперекір цьому вибудовує стосунки високої проби – будь надійним і вірним другом, не роби добра як для годиться, а як для себе самого, від усього серця, тобто з найбільшим переживанням. При цьому вона переконана, що доцільно вважати людяністю не лише чесноту, але й все те, що є її наслідком.

Позитивну емоційну атмосферу групи вихованців можуть порушувати окремі її члени, проявляючи почуття озлоблення стосовно інших. Означене почуття звично переживається як немилосердність однієї особи до іншої. Які ж умови породжують це почуття? Демонструють почуття озлоблення частіше за все особи, рівні собі за соціальною роллю чи соціальним статусом. Основну ж причину прояву цього почуття, зокрема, виховання вбачають у тому, що їх окремі ровесники обійшли у таких показниках: як переваги у навчанні, спорті, у матеріальних статках. Стосовно високих успіхів ровесників у навчанні та спорті, то для того, щоб стишити почуття озлоблення вихованців слід пояснити наскільки нелегко вони далися ровесникам, якими розумовими і фізичними зусиллями і здібностями досягалися.

Щоб нерівність у матеріальних статках не стала предметом розбрату, то тут потрібні більш широкі охоплювальні виховні впливи, спрямовані на усвідомлення об'єктивної соціально-економічної нерівності людей, обумовленої відмінністю у їхніх обдаруваннях, життєвих цілях та способах самоутвердження. У даному випадку це стосується батьків, діти яких виявились більш матеріально забезпеченими.

Неприятність у міжособистісних відносинах вихованців – явище досить поширене, і про це має пам'ятати кожен педагог. Воно виникає у результаті більшого чи меншого несприйняття тих суджень, поглядів чи дій, які чинять вихованці стосовно один одного. Виникає таким чином, душевне напруження, що перешкоджає нормальному функціонуванню зростаючої особистості. Якщо психологічно правильно не реагувати на таку міжособистісну ситуацію, вона може перерости у відкритий конфлікт, аж до вираженої ворожнечі. При цьому сторони конфлікту можуть певний час скривати свої взаємини, доки це не приверне увагу ровесників і педагога. Відтепер міжособистісна неприємність стане публічною, принаймні у межах колективу класу. Тоді й відбудеться пошук примирення учасників конфлікту. Звично вдаються до їхнього особистісного профілю, наголошення на негативних індивідуальних рисах як стимулах емоційного збудження. Така виховна процедура може здійснюватися як ровесниками, так і вихователем. Однак і в першому і в другому випадку вона виявляється неефективною. Тож, залишається сподіватися на час, який усе «лікує».

Більш результативними мають бути наступні корекційні дії. Слід більш глибоко проаналізувати діяльнісні взаємини учасників конфлікту. Тут має важливе значення не лише розбіжність у результативній частині вербальної чи діяльнісно-поведінкової взаємодії. Це лише формальний її бік, на якому не варто зупинятися. Видається необхідним розкрити конкретну внутрішню мотиваційно-смыслову організацію кожного учасника конфлікту. І тоді виявиться, що за очевидної узгодженості вималюється картина неоднотайності співдіяльності двох партнерів. Прикметно, що така неоднотайність з часом не зменшувалась, а, навпаки, наростала.

Далі психологічний хід вимагає наступне: щоб один із вихованців став приязнішим до іншого. Останній повинен так би мовити розлучитися з усім тим, що було з партнером як з емоційним подразником, але тепер уже у всіх індивідуально-мотиваційних нюансах взаємодії. Глибоко пережите усвідомлення

ним цього явища зможе призвести до стишення переживання неприязні щодо ровесника.

Окрім неприязні у міжособистісних відносинах є й інші обставини, які ускладнюють спільне життя вихованців. Воно ж представлене когортою зростаючих особистостей, різних за ступенем вихованості. Це створює атмосферу, далеку від їхньої злагоди, коли панівними виявляються співчуття, взаємоповага чи піклування. У таких умовах доцільно у першому наближенні виокремити групи соціально зрілих (група 1) і соціально примітивних вихованців (група 2). Останні й створюють душевну напругу переважно для соціально зрілих вихованців.

Говорячи про цей душевний стан, слід усвідомлювати, що він є наслідком, у першу чергу, різко негативних висловлювань, суджень, висновків, які демонструють вихованці групи 2 стосовно вихованців протилежної групи. Найрозповсюдженішими серед згаданих негативних посилів виступають ганьба і злорадність. Такими оцінками незаслужено нагороджують соціально примітивні вихованці тих, хто є для них моральним взірцем. Звичайно, що соціально зрілі вихованці бурно емоційно реагують на потрібні кроки, захищаючись від таких образ. Суперечки, що неодмінно при цьому виникають, не змінюють напруженого міжособистісного становища.

Натомість єдиним ефективним засобом протидії соціально примітивним вихованцям є збереження емоційного спокою, рівноваги соціально зрілими вихованцями (чи окремим вихованцем). Таким душевним станом можливо оволодіти за умови розуміння ціннісної структури і способів її практичного втілення конкретним соціально примітивним вихованцем. Таке осягнення уже дещо зменшить емоційну відповідь соціально зрілого вихованця, оскільки розумове просвітлення будь-якої емоції зменшує її силу, а отже й загальну дію. Доречною має бути й формула для проговорення: «Нехай на мене зводять будь-які клеми, а я мушу бути добрим і берегти свою честь». Це не виключає спеціальних виховних дій педагога з корекції цього негативного міжособистісного явища.

Реальне життя свідчить, що групові міжособистісні взаємини далеко не завжди відповідають соціальним нормам, прийнятим етичним цінностям. Одні вихованці, що не завжди дотримуються норм і цінностей, поведуться непристойно стосовно своїх ровесників, які відрізняються від них моральною вихованістю. Усталена виховна позиція у цьому плані зводиться до того, що педагогові конче необхідно проводити роз'яснювальну роботу. З вихованцями-порушниками моральних вимог і правил. Не заперечуючи її (більше того, наголошуючи на ній), поглянемо на цю міжособистісну ситуацію з іншого боку. Будемо виходити з того наукового уявлення, згідно з яким особистість, що зазнала тієї чи іншої кривди, необов'язково втрапить власні виховні можливості, стане менш людяною. Зауважимо, що означене уявлення має право на життя за певних умов, причому умов психологічно досконалих, таких, що максимально мобілізують резерви самосвідомості потерпілого. Психо-виховна техніка такої роботи має бути наступною.

По-перше, вихованець, який зазнав кривди, має усвідомити, що винуватцями були конкретні ровесники; хтось глузував з нього, хтось був невдячним, хтось відкрито словесно ображав, хтось його оббріхував. По-друге, слід переорієнтувати самосвідомість вихованця з персоналій – кривдників на їхнє узагальнене негативне дійство – Вони мене кривдили. Таким чином емоційно стишується негативна реакція на них. По-третє, вихованець повинен перецентрувати негативну міжособистісну ситуацію виключно на себе, висловившись – Я той, хто зазнав знущань. За такої особистісної дії ситуація стає повністю внутрішньою, самодетермінованою, що дозволяє здійснити діяльність вихованця з власної самозміни. По-четверте, вихованцеві необхідно негативні вчинкові характеристики, що призвели до знущання з нього, перетворити у полярні етичні властивості: вдячність, правдивість, великодушність, опікливість. По-п'яте, педагог, окреслюючи виховну роботу з вихованцем, що зазнав знущань, межами відповідних духовно-моральних цінностей, орієнтується не лине на конкретні наукові принципи і закономірності, а й враховує його внутрішні індивідуальні обставини. Це й має призвести до

більш швидкого шляху сходження такого вихованця до ціннісного вдосконалення.

Таким чином, розкрити нами негативну міжособистісну ситуацію за доцільної психовиховної діяльності можливо використати як досить дієвий розвивальний засіб зростаючої особистості.

Суспільно несхвальний вчинок певного вихованця можна конструктивно використати і й стосовно іншого вихованця, який не зазнає вираженої шкоди від нього. Останній лише не має бути байдужим до такого вчинку. Він повинен емоційно сколихнути його, у більш вагомому значенні – сильно емоційно вразити, щоб у нього залишився більш-менш тривалий внутрішній слід. Таке емоційне реагування є свідченням того, що у вихованця (називатимемо його сприймачем) є теж схильність несхвально діяти, до чого вдаються його ровесники. Рефлексивна робота, яку слід розгорнути у цьому плані, має спочатку на меті порівняння вихованця-спостерігача з іншими ровесниками, а далі – констатацію висновку, що і він схожий на них стосовно суспільно несхвальних вчинків. Глибоке усвідомлення вихованцем подібності себе у контексті несхвальних діянь ровесників слугуватиме поштовхом до його власних позитивних особистісних самозмін.

Розкриваючи природу вчинку особистості, наші нинішні наукові уявлення перебувають у змістових межах вираженого юридичного його осмислення, і цим самим нівелюють психологічну сутність цього утворення. Юридична ж позиція, зокрема щодо суспільно несхвальних вчинків, тобто різних за соціальною значущістю проступків зводиться до різкого протиставлення особи-кривдника і особи-потерпілого (жертви). Юридична логіка при цьому передбачає зайняття однозначної позиції стосовно одного (кривдника) проти іншого (потерпілого). Усе юридичне дійство й розгортається з центрацією на винуватцеві з метою визначення міри його покарання. Потерпілому у кінцевому підсумку залишається бути повністю чи частково задоволеним цим рішенням. Тут емоційна реакція задоволення виявляється вирішальною у внутрішньому душевному стані потерпілого, незважаючи на втрати, які він поніс.

Психологічна ж сутність вчинку – це сутність виховна; тут логіка «покарання – нагорода» не може бути єдиною можливою. Хоча вихованець-кривдник має неодмінно зазнати осудливих дій. Все ж обопільне особистісне виправлення (звичайно, різною мірою) має бути основною метою педагога, коли він зустрічається у своїй роботі з суспільно несхвальними вчинками вихованців.

У цьому плані тактика виховного впливу на вихованця-кривдника має виходити з визнання ним самого факту порушення моральних норм і на цій психологічній основі розгортання відповідних корекційних впливів. Щодо вихованця-потерпілого, то тут, зважаючи на його ще особистісну незрілість, слід розгорнути, так званий «аналіз назад», тобто обмірковуючи результат проступку, вичленити негативні моральні якості як реальні спонуки кривдника. Далі педагог використовує виховні дії, спрямовані на запобігання у потерпілого можливої схильності до асоціальних намірів. І на кінець, він має утвердитись у добрих діяннях. Такою видається нам науково доцільна виховна робота з суб'єктами суспільно несхвальних вчинків.

Вдаваність досить небезпечний для виховного процесу захисний механізм, до якого вдаються вихованці. Його на відміну від інших механізмів цієї спрямованості виявити педагогові нелегко, але про нього принаймні слід знати. Організуючи процес виховання, контролюючи його перебіг, педагог створює відповідну виховну картину стосовно загальної результативності, яку він вважає більш-менш об'єктивною, щоб намічати подальші виховні дії як з колективом класу у цілому, так і в індивідуальній роботі з вихованцями. У чому ж природа механізму вдаваності? Його сутність полягає в тому, що той чи інший вихованець вдається до скриття власних навчально-виховних здобутків, точніше до дійсного розуміння та привласнення певних виховних цінностей. Про такий стан він може повідомити педагога, дезінформуючи його. Таким чином, такий вихованець випадає з поля підвищеної уваги вихователя, і в цьому полягає вся небезпека, якої можна було уникнути за інших виховних обставин.

Важливо, що мотивом такої особистісної дії головним чином є боязнь втрати соціального статусу як успішного вихованця. Такий статус є загальним,

оскільки до нього причетні і вихователь й інші вихованці. Тут відіграє свою негативну роль і недостатня кмітливість, розсудливість, емоційна глухота та інтровертованість, які проявляє певний вихованець.

Перелічені нами ознаки внутрішньої картини вихованця і мусять насторожити педагога, оскільки вони сигналізують про його схильність до використання згаданого виховного механізму. Такий вихованець, якщо його внутрішня душевна організація у цілому позитивна, відчуває неспокій стосовно своєї поведінки, однак не в змозі самотійно виправити власне становище, діє за принципом найменшого опору, тобто вдається до утвердження звичних міжособистісних способів своєї життєдіяльності. І лише більш серйозні внутрішні потрясіння змусять його звернутися за допомогою до педагога.

Відомо, що міжособистісний виховний вплив ровесників може бути досить дієвим: за певних умов він може перевищувати навіть дію педагога. Однак цей виховний засіб має підлягати керуванню. Лише за цієї умови його особистісно розвивальний потенціал буде продуктивним. Зasadничим постулатом у забезпеченні міжособистісного виховного впливу ровесників має виступити взаємовідвертість у їхніх взаєминах як пряме, відкрите, безпосереднє, правдиве спілкування.

Його предметом частіше за все буває ситуація, коли той чи інший вихованець має намір здійснити недостойний вчинок. З цієї причини ровесник, проявляючи щирість, без будь-якого лицемірства доброзичливість, пояснює йому усі можливі негативні результати. При цьому аргументи ровесника повинні відзначатися лагідністю, обережністю, щоб не зачепити гідність вихованця. На позитивний виховний ефект впливатимуть також відсутність іронії, докору з боку ровесника, його дружня приязнь.

Визначальним у взаєминах відвертості – вести мову віч-на-віч. Ця обставина є вирішальною для взаєморозуміння ровесників. Говорити не від себе, не від свого імені (а так про тебе інші говорять) – слід вважати найбільшою виховною вадою. Таке посилення на інших обурює вихованця, виводить його з душевної рівноваги, руйнує налаштованість на особистісне перетворення.

Є ще один аспект міжособистісного впливу ровесників. Принаймні два вихованці перебувають у дружніх взаєминах; вони відкриті один до одного, діляться своїми мріями, переживаннями, враженнями. Та сталося так, що перший з них має більш глибокий досвід, володіє розгалуженими знаннями й духовно розвиненіший за другого. При цьому перший вихованець не схильний скривати свої основні надбання і розуміючи певні прогалини у розумово-ціннісній сфері товариша, пропонує йому свою безкорисливу допомогу. Останній не заперечує, пристає до пропозиції без будь-яких вагань, викликаних можливим почуттям зверхності ровесника, чи зниженням власної самооцінки і престижу. На перший погляд може сплинути думка, що вихованець, який отримав допомогу, йде слідом за першим як того, кого ведуть; і цим самим він втрачає свою свободу. Насправді це не відповідає дійсності. Адже його дія – відповідь свідомо мотивується власно породженим устремлінням і внутрішньою роботою стосовно своїх можливостей. Тож описана міжособистісна ситуація виявляється обопільно гуманно самовиражальною.

Слід зазначити, що найпотаємнішою сторінкою культурного розвитку особистості нині залишається проблема її самоствавлення. Посилання на те, що з ним пов'язаний водорозділ між людиною і тваринним світом – це лише твердження найзагальнішого (філософського) рівня. Потрібне відповідне сходження з метою формулювання погляду у власне психологічному ракурсі, щоб потім спроектувати його у методичну площину.

Відомо, що самоствавлення у адекватних властивостях – утворення більш пізні у порівнянні зі ставленнями, що складають систему духовно-моральних властивостей особистості. Частіше за все мову ведуть про позитивні самоствавлення, такі, наприклад, як заслужені своїми діями любов до себе, впевненість в собі, самогордість, гідність, тощо. Їх ще кваліфікують рефлексивними рисами. Яка ж їхня роль у духовно-моральному розвитку зростаючої особистості? Можна з впевненістю констатувати, що вони стабілізують позитивний внутрішній стан особистості, без чого неможливий оптимальний процес духовного виховання.

Більше того, кожна духовна властивість як цінність у своєму становленні пов'язується з конкретним позитивним самоствавленням – любов'ю до себе, самозахопленням і таке інше. У результаті цього такі самоствавлення виступають своєрідними донорами (енергопостачальниками) для духовних ставлень – властивостей, тобто надають останнім певної емоційної сили, без якої неможлива їхня стійкість. Є підстави для тлумачення, що вони регулюють перебіг становлення й духовного розвитку особистості.

Усе ж внутрішній світ людини створюється таким чином, що у ньому виникають й негативні самоствавлення: самозверхність, самовелич, самолюбство, самопихатість тощо. Усе це завищувальні негативні самоствавлення. Поряд з ними спостерігаються й самопринижувальні ставлення: самозневага, самоосудження, самоглузування і таке інше. У цілому усі вони відіграють деструктивну роль у духовному розвитку особистості, значно гальмуючи результативність виховного процесу. Тож потрібна відповідна його корекція з метою нейтралізації цих утворень.

Окрім цього, негативні самоствавлення позначаються й на міжособистісних взаєминах вихованців, причому суспільно несхвальним чином. Так, особа, яка схильна проклинати себе, не хвалитиме іншу, яка все таки заслуговує схвалення. Якщо у особи відсутня самоповага, а натомість самозневага, то вона не поважатиме й іншу.

Відповідно необ'єктивним способом щодо іншої діятиме особа з завищувальним негативним самоствавленням. Вона намагатиметься нівелювати цінності іншої особистості. Розкриті нами особливості самоствавлень мають увійти в професійний досвід педагога і використовуватись у його виховній діяльності.

У виховному процесі не слід нехтувати таким надбанням як почуття честі особистості. Воно пов'язане з комплексом духовно-моральних цінностей, які особистість без будь-яких вагань втілює у відповідних вчинках, отримуючи лише емоційне задоволення, не очікуючи якихось зовнішніх підкріплень. Лише особа, яка зазнала користі від вчинку–честі може словами подяки відзначити

благодійника. Така поведінкова картина за доцільного виховного процесу спостерігається у міжособистісних взаєминах вихованців. Звичайно, що рівень розвитку почуття честі у них може вирізнятися – від менш до більш сталого. Все ж кожен з цих вихованців бажає себе духовно випробувати.

Особливістю означеного почуття є те, що воно по-справжньому бентежить зростаючу особистість. У результаті цього вона воліє вчинково домінувати і відповідним чином цим тішитися. При цьому не виключена ситуація, за якої автор вчинку–честі згадує, так би мовити, про своїх конкурентів по цій благородній справі. І тоді він подумки має висловитись: «Чи мені не однаково, що достойне й прекрасне сталося через когось іншого?»

Так створюється ціннісно-орієнтаційна групова єдність, яка свідчить про її гуманістичний розвиток. Тут феномен групової нероздільності й незлиття працює у певному обширі. Адже незважаючи на особистісну самотність автора вчинку–честі, він позитивно душевно відчувається лише тоді, коли перебуває в об'єднанні осіб зі спільним мисленням і спільними переживаннями. Якщо ж трапиться так, що якась особистість за серйозних причин змінить свою духовну сутність, тобто знехтує власною честю. Тоді вона вступивши в конфлікт навіть з однією особою, порушить зв'язки з усім об'єднанням (групою).

Тож у більш широкому виховному плані не слід допускати, щоб навіть між двома вихованцями виникали світоглядні суперечки, результатом яких може виявитись неповага, а то й ненависть до одного з них. Це обов'язково призведе до того, що вихованець, який так емоційно ставиться, буде лише формальним членом колективу, а не його істотною складовою зі всіма смисло-ціннісними зв'язками.

Розкриті нами аспекти не лише специфіки гуманістично орієнтованого виховання, а й ще не відомі закономірності функціонування зростаючої особистості у різних формах суб'єкт-суб'єктної взаємодії дозволяють істотно удосконалити існуючі виховні методики. Ми виходимо з того, що лише її наукові пошуки і відповідні напрацювання мають право наближення до виховної практики, у яких закладена можливість її оновлення.

Це означає, що така функція наукового доробку покладається лише у сутнісних моментах, його ж прикладний бік має підлягати доцільній варіації, однак такої, яка зберігає повною мірою задані сутнісні витоки. При цьому конкретний спосіб оновлення виховного процесу у рамках певних наукових уявлень – це вже виражено творча дія педагога, який сповна враховує як специфіку ситуації розвитку зростаючої особистості, так і її індивідуальну траєкторію поведінки у цьому процесі.