

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВИЙ КОНСТРУКТ

Виховний процес у своєму історичному поступі завжди певним чином був пов'язаний з тією філософською проблематикою, яка осмислювала на відповідному світоглядному рівні ставлення людини до світу, сутність культури, вихідні цінності буття людини в світі, співвідношення її свободи і відповідальності, форми й типи людського менталітету. Характер вирішення цієї проблематики визначав і типи виховних процесів, на основі яких формувалась і розвивалась особистість.

Для сучасної філософської культури, в межах якої розвивається філософія освіти, характерною є критико-рефлексивна позиція стосовно наявних теорій виховання. Така позиція підриває ілюзію їхньої безальтернативності, непохитності й розглядає їх, як деякі відносні історично перехідні, “кінцеві” (висловлюючись філософською мовою) способи трансляції культурного досвіду. Звичайно, нові вихідні підходи огульно не заперечують раніше створеного, а діалектичне утримують його в знятому виді, нарощуючи прогресивні наукові ідеї.

Спробуємо у такому методологічному ключі здійснити теоретичний аналіз основних позицій особистісно-орієнтованої моделі виховання.

1. Виховання як соціокультурний феномен

Щоб розкрити сутнісні ознаки виховного процесу, доцільно поняття “виховання” показати у зв'язку з поняттям “освіта”, коли в процесі навчання і виховання особистість по-справжньому освічується, тобто розкриває в собі розумові, морально-духовні та фізичні сили.

Як категорія педагогіки, поняття “освіта” від самого початку розвивалося в контексті антропології та філософії. Згідно з таким підходом, сили особистості мають освічуватися, орієнтуючись на певний образ людини. Останній може ототожнюватися із всебічно розвиненою особистістю, або (як у християнській етиці) орієнтуватися на досконалість, що дорівнює Абсолюту, чи на набуття людиною образу людського у часі історії і просторі культури.

Таким чином, освіта завжди пов'язується з особистістю. Однак, хоча освіта й визнає як необхідну передумову свого існування зовнішні моменти, що чинять на неї певний вплив, цей процес освоєння світу відбувається в межах особистості, в просторі світовідчуття суб'єкта. Водночас освіта виступає внутрішнім процесом, який розвивається під впливом внутрішніх спонук та інтересів особистості. Зовнішнє коло явищ може лише підготувати процес освіти, тоді як безпосередній освітній розвиток відбувається в межах суб'єкта і завдяки його особистісним зусиллям.

Освіта завжди пов'язана із самовизначенням особистості; вона являє собою постійний, важкий і тернистий шлях, що веде від повного підкорення чужій думці до самовизначення. Завдяки освіті індивід перетворюється на

ціннісну особистість у повному розумінні цього слова. Звідси маємо підставу визначити феномен виховання, як перетворювальну діяльність педагогів-вихователів, котра спрямовується на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню і вдосконаленню. Цілі виховання – це очікувані в результаті реалізації системи виховних дій зміни особистості.

Світовий соціально-історичний досвід дозволяє визначити головну мету виховання як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної сприймати й примножувати його цінності. Цілі виховання визначають його зміст, методи та засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікуваний результат.

Виховання – багатофакторний процес, що залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників слід віднести соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийняту в ній систему освіти. До суб'єктивних – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу.

Критеріями вихованості людини можуть бути:

- ступінь її сходження і повнота оволодіння загальнолюдськими й національними гуманістичними та морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних вчинків;
- рівень та ієрархію якостей особистості, набутих нею в процесі виховання.

Виступаючи двостороннім процесом (вихователь – суб'єкт виховання), виховання передбачає зміщення акцентів ініціативи від вихователя через партнерство до самовиховання, коли дійовості набуває ініціатива вихованця, що відбувається завдяки акту самовиховання.

Виховання – поліспрямований процес, де кожна конкретна мета обумовлює відповідний зміст і методи. Напрямок виховання визначається єдністю мети та змісту. У педагогічній науці традиційно виділяються моральне, естетичне, трудове, фізичне виховання, які сьогодні доповнюються громадянсько-патріотичним, правовим, економічним та екологічним аспектами. Процес виховання, як у цілому, так і в межах певного напрямку, може бути реалізований на різних рівнях: на рівні соціуму, соціальних інститутів, окремих соціальних груп, інтерперсональному (міжособистісному) та інтраперсональному (самовиховання).

Становлення цивілізації обумовило новий тип виховання, який детермінований соціальною і економічною нерівністю, розподілом праці, а відтак, різними педагогічними завданнями. Історична багатоманітність моделей виховання залежить від, особливостей локальної цивілізації, типології культур, національної специфіки того чи іншого народу.

Східний тип культури визначив східний тип виховання, заснований на приматі суспільства над особистістю, суворому дотриманні традицій і канонів, обмеженні незалежності мислення та індивідуальної свободи.

Водночас педагогічна традиція Сходу розглядає людину як єдність емоцій, волі й розуму, які, однак, підпорядковуються суспільним і релігійним нормам.

Західний тип культури, що виник в античну епоху й став прототипом сучасної європейської культури, породив педагогічні традиції, які значно відрізняються від східних і можуть бути визначальними для західного типу виховання. Найхарактернішими його рисами є: орієнтація на розвиток людської волі та розуму, утвердження індивідуального і творчого начала в людині, гармонізацію відносин особистості й суспільства. Все це визначає цілі, спрямованість і ціннісно-раціональні підходи до вирішення виховних проблем.

Традиції українського виховання склалися під впливом західної культури, нашаровуючись на національні особливості.

Виховні завдання вирішуються за допомогою певних методів, які складають інструментарій педагогів-вихователів.

В організації процесу виховання та вивченні його проблем важливого значення набувають умови його реалізації, з-поміж яких важливе місце належить так званому виховному простору – особливим соціокультурним утворенням [4].

Виховний простір може бути схарактеризований за такими параметрами: 1) педагогічний потенціал оцінюється наявним у ньому багатством духовної та матеріальної культури; 2) міра розвитку визначається часткою молодого покоління, яке охоплене освітньо-виховною системою, ефективністю функціонування інших компонентів; 3) керованістю простору.

Суттєве значення для виховного простору мають умови функціонування – демографічні, національні, соціально-економічні, природні. Види виховних просторів можуть бути різними.

2. Загальнолюдські та національні цінності в освітньому процесі

Проблема поєднання загальнолюдських та національних культурних пріоритетів, наявних у виховному просторі, завжди перебуває в центрі дослідницької уваги, оскільки від її науково обґрунтованого вирішення залежить загальний рівень культурного розвитку суб'єкта виховного впливу. Так, визначальним для процесу і змісту виховання, на думку І.Фіхте [8], є спосіб оволодіння національною культурою, а через неї і загальнолюдською. І.Кант вбачав у вихованні таємницю вдосконалення природи. На його думку, необхідними передумовами моральності виступають ідеї свободи. Бога, безсмертя людини [8]. Висунутий ним “категоричний імператив” ґрунтується на понятті обов'язку. Ці ідеї І.Канта глибоко співзвучні історичному розвитку європейських народів, їхній культурі в епоху Просвітництва, основна заслуга якої – піднесення культури, що розумілася як “історія духу”.

Обґрунтування ідеалу національної освіти належить К.Ушинському. Провідну роль у його реалізації він відводив національній системі виховання, котра складається в історичному процесі становлення конкретної нації. У контексті педагогічної антропології педагог розглядав і проблему свободи людини. При цьому він виходив із розуміння того, що вродженою якістю

людини є прагнення до свободи, а людську діяльність пов'язував з цим прагненням. К.Ушинський вважав, що чим більше розширюється така діяльність, тим більше розширюється і свобода. На його думку, це "поєднання діяльності й прагнення свободи є. поживою людської душі й основою людської гідності" [5, 483]. В проекції на інформаційне суспільство означені ідеї К.Ушинського підводять до розуміння того, в якому напрямі має розвиватися сучасна педагогічна думка, якими засобами слід сьогодні здійснювати виховання особистості та вирішувати проблеми національного виховання. Розглядаючи проблеми виховання, він стверджував, що виховання, яке піклується виключно про освіту розуму, робить велику помилку, оскільки людина більше людина в тому, як вона переживає, ніж у тому, як вона розмірковує.

Процес народження громадянина В.Сухомлинський пов'язував із залученням дитини до національних святинь, які глибоко просвітлюють її душу [6].

Людина входить у людство через національну індивідуальність як національна людина, оскільки без національності людство було б мертвим, логічно абстрактним. Тому кожний індивід має набувати освіту як гідний представник свого рідного етносу в смисловому полі цінностей, властивих його рідному народу. Це означає, що через освіту і виховання, культуру, частиною якої він є, виявляється й здійснюється соціальне самовідтворення етносу.

Позанаціональне не може бути народним. Шкільна освіта, що втрачає національне коріння, рано чи пізно заперечується народом. Народна освіта нерозривно пов'язана з національним ґрунтом, але не замкнена лише в ньому. Школа покликана формувати та зберігати національну культуру, збагачуючи національне загальнолюдським і загальнолюдське національним.

Національна школа – це школа, котра виховує школярів на основі духовних багатств національної культури, традицій, національного способу життя й діяльності свого етносу. Національна школа розвивається разом з нацією, завдяки нації і для нації. Отже, вона втілює в собі душу нації, її глибинні прагнення. Національна школа і за структурою, і за змістом є відображенням національного життя.

Особливість національної школи полягає ще й у тому, що вона передає молодому поколінню культуру етносу в найширшому розумінні цього слова. Традиції, фольклор, національний епос, музика і живопис, художні ремесла, етнопедагогіка та народна медицина, філософія й релігія – все це тією чи іншою мірою входить складовою до змісту освіти, відображається в програмах національної школи. Звідси стає зрозумілим, що школа, якщо вона дійсно національна, повинна вже з перших хвилин долучати дитину до національної культури, до народних промислів, народних ідеалів і мистецтва, до системи національних цінностей.

Велике мистецтво педагога має виявлятися в тому, щоб забезпечити переживання кожним школярем почуття задоволення від цього дотику, відчуття співпереживання разом з однокласниками і, нарешті, надати йому

можливість виявити себе, досягти успіху в реалізації цінностей національної культури.

Прагнення національної самоідентифікації повинно супроводжуватися повагою до інших культур, сприйняттям цих культур у всій їхній самоцінності й унікальності. А це можливо лише шляхом культивування національної культури, а не її підміною так званими загальнолюдськими цінностями.

Загальнолюдські цінності – це ті цінності, які перебувають на перетині всіх національних культур. Однак, це не наднаціональні цінності, а саме національні, загальні. Тому, якщо зміст освіти будується на загальнолюдських цінностях як наднаціональних, то, по-перше, не зрозуміло, що це за цінності й звідки вони взялися; по-друге, вони будуть безплідними, оскільки невідоме їхнє походження. Якщо ж загальнолюдські цінності розглядаються як спільні для різних національних культур, то в цьому випадку немає сенсу ставити їх у центр освіти, адже в абстрактному вигляді вони засвоюються, а в природному – визначають зміст освіти і будуть обов'язково засвоєні як вираження частини національної культури, яка властива й іншим культурам.

У зв'язку з цим І.Ільїн наголошував, що “кожний народ по-своєму вступає в шлюб, народжує, хворіє й помирає; по-своєму лікується, працює, господарює й відпочиває; по-своєму тужить, плаче, ображається; по-своєму розмовляє, декламує й ораторствує; по-своєму спостерігає і створює живопис; по-своєму зводить будинки й храми, по-своєму молиться й героїствує... Він по-своєму підноситься й падає духом; по-своєму організовується. У кожного своє ставлення до права й справедливості; свій характер; своя дисципліна; своя політична мрія; свій державний інстинкт...” [1, 229].

В основі національного – особливий духовний шлях. Бути патріотом, любити Батьківщину означає не просто любити національний характер свого народу, а й духовність цього національного характеру і водночас характер його духу. Для того, щоб бути патріотом, любити Батьківщину і мати змогу злитися з нею почуттями, волею та життям, необхідно відчувати духовне життя народу й творчо зміцнювати себе в силах і засобах цього останнього, тобто прийняти, наприклад, українську мову, українську історію, Українську державу, українську пісню, українське історичне світосприйняття тощо як свої власні.

Лише піднявшись на вершину національної культури, людина може розкрити для себе загальнолюдські цінності. Тільки зміцнившись у національній духовності, вона може одержати доступ до витворів чужого національного духу. Тільки справжній патріот не здатний зневажати інші народи, тому що він бачить їхню духовну силу та духовні досягнення. Він любить і поважає духовність їхньої національної культури. Кожний народ покликаний мати своє самобутнє, національно-духовне обличчя.

3. *Сутнісно-цільові характеристики особистісно-орієнтованого виховання.*

Пошук ефективних шляхів виховання морально й духовно досконалої особистості є в наш час доленосною справою. Річ у тім, що нині культура насильства суттєво впливає на функціонування культури людської гідності. У цьому зв'язку виникає запитання: чому цивілізація не в змозі зруйнувати цю антигуманну культуру? Слід констатувати, що ключова причина розвитку насильства знаходиться в самій людині: їй властиві внутрішні Еґо-сили, які спричинюють зростання насильства. Щоб знищити насильство, необхідно нейтралізувати ці сили. Але, як відомо, з самого початку доступної для нашого пізнання історії, цивілізація не спроможна була блокувати спонуки до насильства в душі людини; насильство завжди розвивалося паралельно з культурою гідності. Більше того, насильство за певних умов може розвиватися швидше за культуру людської гідності. Це надзвичайно небезпечний для сучасної цивілізації симптом: якщо своєчасно не прийняти відповідні заходи, культура насильства може загальмувати її прогресивний розвиток.

У цьому плані значні морально-духовні розвивальні можливості має особистісно-орієнтована модель виховання. У руслі цієї виховної моделі утверджується культурологічний підхід до освіти, котра розуміється як цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес прилучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій. При цьому *ключовим принципом виховання* виступає *принцип ціннісної орієнтації*, реалізація якого передбачає залучення дітей до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню ціннісних ставлень до цього світу з позицій сучасної культури.

Особистісно-орієнтоване виховання – це не система організованих, жорстко нормованих впливів педагога на дитину, що ігнорують її волевиявлення і призводять до психологічного тиску на неї. В основі цієї виховної моделі – педагогічна дія заклику до особистісної взаємодії; заклику, який базується на милосердному ставленні вихователя до вихованця. У цій взаємодії і має розгортатися процес спрямованості дитини, на її добродійну поведінку.

За положеннями особистісно-орієнтованого виховання, все, що пов'язано з духовністю, може здійснюватися тільки з наукових педагогічних позицій, які виключають протиставлення за якимись ознаками однієї дитини іншій і саму можливість використання будь-яких ірраціональних засобів впливу. І, природно, основним шляхом духовного виховання особистості має стати залучення її до світу культури, науки і мистецтва, яке ґрунтується тільки на раціональній основі й здатне розкрити кожному вихованцю велич пізнавальної і трудової діяльності людини, ні з чим незрівнянне почуття душевної особистості, співпричетності з іншими людьми, виключність і неповторність кожної людини здатне стати основою для творчої самореалізації і самовиховання підростаючої особистості.

Особистісно-орієнтований виховний процес – це повноцінне емоційно

насичене і суспільне значуще, сумісне, творче життя педагога і вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенним потребам.

Особистісно-орієнтована модель виховання ставить собі за мету розкриття й розвиток індивідуальності кожної дитини на основі, формування базису її особистісної культури. В цьому процесі велика увага приділяється особистому (суб'єктному) досвіду дитини, що стає для педагога предметом пильного й бережного вивчення і слугує йому необхідною опорою у виховній роботі. У цьому зв'язку на відміну від значної частини-дорослих, у поняття "виховання" діти вкладають не стільки ті чи інші заходи, позакласні справи, скільки ставлення до них учителів: емпатію, вміння зрозуміти, вислухати, поспілкуватися на різні теми, запропонувати спільну цікаву справу. Розуміючи, що неможливо обійтися без настанов, порад, діти широко бажають, щоб усе це застосовувалося в помірнішій, ніж у реальній практиці кількості.

Результати спеціально проведених опитувань свідчать: 30% учнів бачать користь виховання для самих себе; 31% вважає, що виховання необхідне для розвитку суспільства; 39% школярів розуміють, що з вихованими людьми легше спілкуватися, встановлювати ділові й міжособистісні контакти, тобто розуміють необхідність виховання й готові брати участь у цьому процесі.

Морально-духовна творчість вихованця виступає провідним психологічним механізмом його розвитку як особистості в умовах особистісно-орієнтованого виховання. Цей тип творчості має об'єктивні засади. Перша з них випливає з унікальності життя кожної окремої людини, що виявляється в непередбачуваності умов, в яких воно здійснюється, постійною ситуацією невизначеності та неповторності, де закладений значний потенціал для прояву творчості й індивідуальності. Друга засада творчості базується на безкінечній різноманітності й мінливості життєвого простору. Навколишній світ являє собою велике поле різноманітних цінностей і вимог, які нерідко вступають у суперечність одна з одною. Сам факт існування цієї різноманітності вимагає активності особистості не тільки щодо вибору тих конкретних цінностей, які є для неї ближчими, а й щодо їх творчого співвіднесення, гармонізації.

Особистісно-орієнтоване виховання є дійовим засобом формування такого типу особистості, якій притаманне почуття людської гідності, прагнення служити людям, миролюбство, підвищена увага до чужого горя, душевна щедрість, почуття вдячності, порядності, чесності, справедливості, потреба добротності. Виховання цих морально-духовних якостей, на нашу думку, є умовою підготовки молодого покоління до зміцнення Української держави.

Наш час вимагає виховання вільної, відповідальної, самоусвідомлюючої особистості, яка не підкоряється тиску зовнішніх сил, нехай то буде інерція буденної свідомості, авторитет традиції, не кажучи вже про суворий ідеологічний чи соціальний диктат. Саме у відповідальності особистості перед власною духовно просвітленою свідомістю, перед гуманістичними передумовами і основами свого ставлення до світу і вбачав І.Кант суть

освіти. “Освіта – це вихід людини зі стану свого неповноліття... Неповноліття полягає в нездатності користуватися своїм розумом без управління з боку когось іншого. Май мужність користуватися власним розумом! – отже, таким є девіз Просвітництва” [2, 27].

Ось ця мужність користуватися власним розумом, брати на себе всю повноту відповідальності за свою ідейну позицію, яка передбачає культуру цього користування, без чого мужність перетворюється на агресивність як форму самоствердження, і стає безумовною цінністю, що мусить бути вихована в підростаючої особистості.

Образ досконалої особистості, над формуванням якої повинен працювати вихователь-інноватор – це передусім міцно й органічно засвоєні національні та загальнолюдські цінності, це влада над собою, стратегія побудови життя, що передбачає постійний рух до здійснення все нових, більш важких, ніж раніше задумів, результати яких потрібні не тільки самій людині, а й усім людям; це створення самою людиною середовища для свого розвитку, активне творче відображення дійсності; це межова самовіддача, вміння мобілізувати себе на подолання труднощів, прогнозувати наслідки своїх вчинків; це щирість, прагнення до об’єктивності та здатність приймати рішення – добре розраховані чи інтуїтивні – незалежно від думки оточуючих. Така особистість не тільки вміє відстоювати власні інтереси, а й піклується про загальне благо.

Морально й духовно зріла особистість вбачає високий сенс свого життя у вищих досягненнях і людяності [5].

Власна модель такої особистості складається у людини під впливом таких чинників: рівня здоров’я, рівня розвитку моральної свідомості й самосвідомості (моральної чутливості до себе та відповідальності перед собою), багатства морально-громадянських і професійних зразків і прикладів у найближчому та більш віддаленому оточенні, ступеня підтримки її прагнень, домагань і діяльності з боку оточуючих.

4. Психометодична проєкція особистісно-орієнтованої моделі виховання

Велінням часу є людина з чітко визначеною морально-духовною орієнтацією, котра відігравала б суттєву роль у долі нашої цивілізації. Як наголошує з цього приводу А.Маслоу, “у кожного століття, за винятком нашого, був свій ідеал – святого, героя, аристократа, лицаря, містика. У нас залишилася тільки “людина без проблем”, яка вміє добре пристосовуватися, блідий і сумнівний сурогат ідеалу”. І далі: “Хворі люди створені “хворою” цивілізацією: вірогідно, “здорових” людей створює “здорова” цивілізація. Водночас не менш істинним є й інше: “хворі” індивіди роблять свою цивілізацію ще більш “хворою”, а “здорові” – більш “здоровою”.

Покращання здоров’я людини – один з підходів до створення кращого світу” [3, 29].

Процес подібного рольового визначення надзвичайно складний, адже в ньому виявляються різні (і негативні, і позитивні) стимули морального зростання вихованця. І бажано, щоб останні були домінуючими й такими, які

сприяють розкриттю внутрішніх сил і прагнень дитини. Якщо педагог у виховуючих ситуаціях одвічно орієнтує вихованця на необхідність засвоєння нормативної етичної позиції щодо суспільства, то бажаного ефекту він часто-густо не досягає. Дитина, сприймаючи суспільство на рівні індивідуальної свідомості як щось абстрактне, далеке й незначиме для неї, виявляє емоційно індиферентну реакцію, яка не додає їй внутрішніх моральних самозмін. Єдино методично правильна виховна дія вбачається в переведенні відносин з рівня “Я – суспільство” на рівень “Я – Ти”. На цьому рівні й повинні виникати та розгортатися особистісно-ціннісні смисли вихованця як щодо макросфери (суспільство), так і щодо мікросфери (міжособистісні взаємини). Дитина має відкрити іншого як особистість та індивідуальність. Щоправда, вона і в собі повинна, хоча б в першому наближенні чи потенції, відкрити таку саму особистість та індивідуальність, оскільки лише відкривши в собі індивідуальність, людина стає здатною до відкриття індивідуальності в іншому.

Ієрархічна будова потребної основи мотивації підростаючої особистості має виступити стратегічною позицією, на основі якої повинен розгортатися особистісно-орієнтований виховний процес. Незаперечно, що незадоволення фізіологічних потреб у ранньому віці, а також у любові, безпеці та захисті в дитинстві, в любові, повазі, співпричетності в підлітковому й юнацькому періоді розвитку дійсно призводить до невротизації особистості, для якої навряд чи стануть доступними вищі потреби в істині, красі, добрі.

У цьому зв'язку А.Маслоу відзначає, що з того моменту, коли люди від свого оточення одержують задоволення потреби в безпеці, любові й причетності, виникає можливість індивідуального розвитку неповторних особистісних якостей і разом з тим виникає деяка тенденція до опору надмірній залежності від найближчого оточення. “З цієї причини, – пише він, – прагнучи ліквідувати свій мотиваційний дефіцит, людина повинна швидше усвідомлювати небезпеку свого оточення, оскільки воно завжди може її розчарувати або підвести. Тепер ми знаємо, що такий вид “тривожної залежності” являє собою поживне середовище для агресивних почуттів” [3, 60].

У моральному вихованні важливим видається внутрішнє новоутворення особистості, яке кваліфікується як “Своє”. “Своїм”, тобто таким, що стосується “Я”, людина визнає не все те, що знайшло відображення в її психіці, а лише те, що було нею глибоко пережите. Тож важливо, щоб лише суспільне значущі переживання як знаки, якими вихованець відмічає морально-духовні норми, складали історію його внутрішнього життя. Ця морально розвивальна історія буде практично активною, вчинковою, якщо вихованець прийматиме певні цінності суспільства не в готовому вигляді, а як результат свого мислення, власної діяльності. Моральні плоди такої самодіяльності й визнаватимуться вихованцем дійсно своїми, які він захищатиме й утверджуватиме в міжособистісних відносинах.

“Своє”, таким чином, виступає справжнім виразником особистісного в людині, оскільки стосовно нього вона одночасно визначилась, пов’язала його зі своєю сутністю, трансформувала у власний інтимний світ.

В особистісно-орієнтованому виховному процесі слід зважати на особливості вихідної особистісної культури вихованця як тієї матриці, на основі якої розгортатиметься освоєння ще не притаманних йому морально-духовних цінностей. Справа в тому, що умовою розгортання внутрішньої діяльності суб’єкта з трансформації суспільних моральних норм у власні суб’єктивні цінності як самоцінності виступає його здібність перетворювати свою особистісну культуру, яка раніше склалася (субкультуру) на предмет своєї діяльності, на предмет своєї критики.

Рівень, масштаби, специфіка цієї здібності можуть визначатися рівнем і масштабами критичного потенціалу суб’єкта. Суттєво, щоб критичне осягнення вихованцем своєї особистісної культури в контексті нових суспільних цінностей відбувалося як тяжкий пошук, як позитивний вибір, як болісне прийняття відповідного рішення.

Отже, виховуюче продуктивним може бути лише раціональний шлях формування морально-духовних цінностей. З огляду на це слід зменшувати у вихованця питому вагу свідомості з панівним емоційним механізмом рішень у сфері моралі. При абсолютизації цього типу свідомості вихованець не розглядається як суб’єкт, тому що він приймає рішення імпульсивне, прямує за ситуацією. Рішення на основі емоційного механізму – це результат тривалого накопичення дискомфорту, емоційного вибуху. Тож і виховний результат за таких умов не може бути достатнім.

Особистісно-орієнтований виховний процес має забезпечити єдність розвитку моральної особистості й моральної індивідуальності. Відмінність цих двох психологічних утворень повинна бути зрозумілою вихователю. Суб’єкт проявляє себе як моральна особистість, якщо він виступає в ролі пізнаючої та діючої істоти в межах нормативного морально-етичного поля, що склалося в суспільстві, оволодіває нормами, реалізує їх у своїй поведінці та діяльності. Якщо ж він творить норми міжособистісних взаємин, творчо моделює власну поведінку, то він виступає як моральна індивідуальність.

Загалом: 1) моральна особистість знає свої соціально-моральні якості, діє стосовно самої себе (самовдосконалюється), діє стосовно інших людей (соціально поводить) та передає іншим досвід самовдосконалення; 2) моральна індивідуальність знає свої унікальні якості, діє стосовно самої себе (самореалізується), діє стосовно інших – творчо спілкується. Як бачимо, моральна особистість виражається в суспільне значущій віднесеності до навколишнього світу (світу людей і світу речей), а моральна індивідуальність – у моральній привнесеності у свій внутрішній світ. Творчість, таким чином, є домінантною рисою людської індивідуальності.

Виховний процес, що побудований на засадах людяності, може втрачати свою реальну розвивальну ефективність, якщо в ньому повною мірою не використовується такий дійовий чинник як “Я – можливе”, яке відповідає плану можливостей людини. Воно не тотожне “Я – ідеальному”,

тобто заданому соціальними нормами і обов'язками, оскільки містить і негативні самохарактеристики. Воно відмінне і від “Я – бажаного”, яке безпосередньо визначається нашими мотиваціями, адже передбачає самоусвідомлення мимовільних моментів у саморозвитку.

Такий статус “Я – можливого” вимагає, щоб педагог, проводив роботу, спрямовану на формування і постійну активізацію вихованцем уявлення про те, яким він міг би стати, на усвідомлення тих його якостей, котрі заважають вчасно реалізувати наявні потенційні можливості. При цьому слід зважати на мотивуючу функцію як позитивних, так і негативних характеристик “Я – можливого”. Так, образ себе успішного в майбутньому чи уявлення про себе як про потенційного невдачу, творить реальний успіх або невдачу.

Вихованець, працюючи над набуттям певної морально-духовної якості (як фрагменту “Я – можливого”), має перевтілитися, стати нею – чесністю, справедливістю тощо і жити, хоча б короткий час, за її принципами. Це означає необхідність емоційно пережити процес її розгортання у відповідний вчинок і оцінку його оточуючими людьми. Причому такий виховний прийом має застосовуватися й до якостей морально несхвальних, щоб у моральній самосвідомості вихованця зародилась і закріпилася відраза, негативне самоствавлення до них.

Як бачимо, “Я – можливе” – це площина перспективи вихованця. Але майбутнє має сенс, коли на нього “працює” теперішнє. Ті морально-духовні якості, якими оволодіває дитина у виховному процесі в даний час, складають її “Я – особистісне”. Проте, його формування може бути ускладнене навчальною ситуацією, в якій переважно перебуває підростаюча особистість.

Шкільне життя, в якому домінуючою в часовому й оцінному вимірі виступає навчальна діяльність, накладає суттєвий відбиток на зміст саморозуміння школяра. Оскільки оцінні ставлення до нього формуються переважно на основі успішності його в учінні, то розуміння свого “Я” пов'язується передусім з позицією “що можу робити”. Отже, інтенсивно розвивається лише діяльнісне “Я” підростаючої особистості. В результаті цього у дітей формується певне розуміння й оцінка соціальних явищ, орієнтація на оцінні ставлення крізь призму конкретної діяльності. При цьому усвідомлення свого особистого ставлення до світу та інших людей, яке далеко виходить за сферу навчальної діяльності, залишається збідненим і малодійовим. Тому необхідно поряд з діялісним “Я” в кожній дитині цілеспрямовано виховувати “Я – особистісне”.

У міру зміцнення “Я – особистісного” вихованець намагається вийти за межі дитячого образу життя, зайняти суспільне важливе і суспільне цінне місце. Вихованець не лише усвідомлює себе суб'єктом, але й відчуває потребу реалізувати себе як суб'єкта, долучаючись до соціального не тільки на рівні розуміння, а й на рівні перетворення. Тепер вихованець виявляє власну позицію, протиставляє себе іншим, проявляє самостійність шляхом встановлення більш широких взаємин, у яких він себе перевіряє, виробляє перспективу власного особистісного розвитку. Він намагається з'ясувати, оцінити, зрозуміти свої морально-духовні можливості, побачити те, що від

нього вимагається й узгодити все це. Цю узгодженість, відповідність вихованець частіше за все засвоює самостійно, але на початку здійснення відповідності відбувається за допомогою дорослого, який володіє ціннісним ставленням до себе, до інших і світу в цілому.

Таким чином, у межах особистісного, морально-духовного “Я” вихованець починає реалізовувати накопичений соціальний досвід у розумінні того, що він має право на повноцінне існування, право бути собою самим. Тобто, вихованець проявляє себе як самостійна, незалежна особистість. Право бути самим собою дозволяє дитині бути більш вільною. Вільна дитина є суб’єктом вибору. А якщо вона являє собою такий суб’єкт, вона вільна у виборі, може самостійно вирішувати завдання на здійснення вибору. Приймаючи самостійне рішення у виборі, вихованець несе за нього відповідальність, якщо при цьому в нього зберігається позитивне ставлення до самого себе.

Спонукальна сила морально-духовного надбання вихованця зростає не лише від її втілення у відповідних вчинках, а й від постійного схвалення ним подібних вчинків однолітків. За таким актом стоїть порівняння себе з іншими, а отже, і глибше осмислення себе та іншого за критерієм необхідності присутності в структурі образу “Я” даної морально-духовної цінності.

Однак, шлях формування “Я – особистісного” досить суперечливий. На заваді стоїть егоїстичне “Я”, яке не дозволяє вихованцю добродійно ставитися до іншої людини. Тому, крім способів нейтралізації егоїстичного “Я” і підвищення дійовості особистісного “Я”, вихователю доцільно використовувати методику розігрування конфлікту між цими двома “Я” особистості.

Методика спрямована на те, щоб вихованець максимально повно міг пережити протидію, висловити думку обох “Я” і встановити між ними прямий діалог.

Виступаючи від імені особистісного “Я”, вихованець вербально демонструє ту чи іншу моральну вимогу; він знає, що ця вимога справедлива, тому наполегливий, упевнений у своїй позиції і нечутливий до заперечень.

У ролі егоїстичного “Я” дитина пасивно чинить опір, стверджує, що всіяко намагається робити це, але не може і тому визнає правоту особистісного “Я”. Водночас вона знаходить для себе об’єктивні виправдовування. Після того як обидві моральні позиції осмислені, можна розігравати їхню розмову з тим, щоб відчутти їхню силу й слабкість, поглянути на конфлікт по-новому. Діалог продовжується доти, доки полярні точки конфлікту не будуть емоційно пережиті до кінця, а діалог вичерпається. У цьому випадку можна очікувати, що відбудеться вибір між двома “Я” на користь “Я – особистісного”.

Організуючи особистісно-орієнтований виховний процес, педагог має зважати на існування двох типів вчинків. Перший тип – це вчинки, стосовно яких вихованець може висунути певні бар’єри, перепони, які, на його думку, перешкоджають їх прояву. Наприклад, коли педагог спонукає дитину

фізично допомогти товаришу в прибиранні приміщення, вона може відмовитися, посилаючись на нездоров'я, втому, слабкість. На прохання поділитися фломастерами або пластиліном, вона аргументує відмову тим, що вони їй самій потрібні, їх у неї мало.

І хоча такі бар'єри можуть бути повністю надуманими суб'єктом і не відповідати дійсності, в його внутрішній поведінці вони набувають достатньої сили, щоб вплинути на прийняття рішення діяти морально.

Інколи виникає потреба в глибоких переконуючих впливах педагога, щоб здолати опір цих бар'єрів у вихованця і стимулювати його до здійснення дійсно моральних вчинків.

Другий тип – вчинки, для здійснення яких у вихованця немає аргументів для об'єктивного їх пояснення. Сюди ж відносяться вчинки, які передбачають утримання від гніву, образи, лихослів'я, брехні тощо. Тут логіка виховної дії не зустрічає будь-яких об'єктивних перепон для здійснення виховання. Вихованець обмежений власними предметними чи фізіологічними (тілесними) посередниками, що існують між вимогою педагога і прийняттям ним власного рішення щодо її виконання. Залишаються лише емоційно-мотиваційні чинники, які можуть стримувати вихованця в здійсненні морального вчинку.

Основними цінностями гуманістичного особистісно-орієнтованого виховання виступають: людина, яка вирощує й виховує в собі особистість; творчість як механізм розвитку людини культури; духовність як показник цього розвитку. У кінцевому рахунку, активно сприймаючи педагогічне керований виховний вплив як соціальну детермінанту власної самозміни, вихованець має набути практики людяності, котра розуміється передусім у культурному і морально-духовному сенсі.

Сьогодні така освітня ідея стає домінуючою, оскільки проголошує людину найвищою цінністю суспільства, формує ставлення до дитини як до самоцінності, до дитинства – як до важливого самостійного періоду в житті людини, пропонує шляхи й принципи виховання особистості, здатної на активну творчу діяльність, саморозвиток і самовдосконалення.

Отже, провідна виховна позиція має спрямовуватися на створення такого соціокультурного середовища, яке забезпечило б оптимальні можливості для самовизначення вихованця, його самоутвердження, прояву його таланту, що обов'язково передбачає наявність і виховання сили духу та здоров'я в його найширшому розумінні – як здоров'я тіла, духу і способу життя.

Використана література:

1. Ильин И.А. Путь и очевидность. – М., 1993.
2. Кант И. Сочинения. – М., 1966. – Т. 1.
3. Маслоу А. Психология бытия. – СПб., 1997.
4. Сокольников Ю.П. Теория воспитательного пространства. – М., 1977.
5. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи //Шлях освіти. – 1996. – № 1.

6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – К., 1977. – Т.3.
7. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии). – М., 1950. – Т.2.
8. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.