

Іван Бех
Інститут проблем виховання
АПН України
м. Київ

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ

Сучасна психолого-педагогічна наука і виховна практика свої прагнення щодо вдосконалення процесу формування і розвитку підростаючої особистості пов'язують з особистісно-орієнтованим підходом до дитини. Цей підхід має суттєво гуманізувати виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості й поваги, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно розвивальної творчості.

Особистісно-орієнтований підхід як нова модель виховання потребує розробки відповідної психологічно виваженої і соціально продуктивної концепції, здатної бути міцним науковим підґрунтям у створенні високоефективних виховних технологій і методів. З огляду на це, пропонуємо ряд інваріантів як усталених і незмінних наукових вимог, на основі яких і має реалізуватися особистісно-орієнтований підхід у вихованні.

Інваріант 1: Формування у суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість

Допомогти дитині усвідомити себе як особистість має стати ключовим завданням педагога як організатора виховного процесу. Адже тільки через усвідомлення можливий і процес оволодіння складовими компонентами внутрішнього світу, тобто формування вихованця як суб'єкта власного

морально-духовного розвитку. Але що значить усвідомити себе як особистість стосовно дитини, яка ще має нею стати, у якої ще не розвинені базові особистісні цінності? Тут слід виходити з того, що структура образу Я дитини переважно емоційно-чуттєва. І чим молодший вік, тим ця особливість яскравіше проявляється. У дитини Я-боязливе, Я-захоплююче, Я-радісне тощо, причому такі почуття значною мірою ситуативні.

Враховуючи цю особливість, слід створювати такі виховні ситуації, які б вимагали від вихованця прояву широкої емоційної палітри, але позитивної спрямованості, оскільки негативні емоції особистісно руйнівні.

Спеціальні психологічні дослідження засвідчують, що совість, як система суспільно значущих моральних цінностей, розвивається швидше з того емоційного матеріалу, який робить індивіда психологічно сильним. Почуття ж страху, слабкості і таке інше блокують розвиток повноцінної особистості.

«Здорова совість – це перш за все піклування – піклування про своє Я, яке відповідає на радість повного функціонування і проектування майбутнього».¹

Усвідомлення вихованцем своїх почуттів, прагнень, намірів відбувається за допомогою внутрішнього мовлення. Можна стверджувати, що воно є процесом оснащення свого Я. Основна функція внутрішнього мовлення – створення впливу швидше на своє Я, ніж на інших людей. Коли дитина починає більше усвідомлювати себе як особистість, вона звертається безпосередньо до себе, не прагнучи з цією метою вступити в спілкування з іншою людиною.

Використовуючи внутрішнє мовлення для представлення самому собі своїх почуттів стосовно різних подій, вихованець у результаті такої внутрішньої праці визначає і спосіб взаємин з іншими людьми. Власне, дитина цим самим створює свій життєвий світ, у якому вона має здійснити себе, працюючи постійно над своїм власним особистісним проектом. Якраз почуття вихованців щодо себе організовують їхній життєвий світ, визначаючи його емоційну атмосферу і ціннісну спрямованість.

Інваріант 2: Формування у вихованця образу «хорошого іншого»

Вибудовуючи виховну стратегію з дітьми, педагог має виходити з домінуючої потреби дитини мати друзів-товарищів, що поділяють її

¹ Снайдер М., Мнайдер Р., Снайдер-мл. Р. *Ребенок как личность*. – М.: «Смысл», 1994. – С.48.

захоплення, чий статус у всіх відношеннях в основному відповідає її статусу. Це взаємини приятелювання. Така змістовна спрямованість дитячих міжособистісних відносин може позитивно впливати на моральну вихованість і поведінку дітей за умови формування у кожної з них чіткого образу товариша. Йдеться про образ саме «хорошого іншого». Такий образ може виникнути і розвинути в процесі спільних дій, в ігрових, побутових ситуаціях, у процесі учіння тощо. У цьому зв'язку важливою обставиною є те, щоб ці види дитячої взаємодії були взаємоуспішними. В іншому випадку у формуванні такого за якістю образу іншого виникатимуть ускладнення. У цілому можна вважати, що існуючий у дитини образ хорошого іншого завжди символізує наступне задоволення багатьох її нагальних потреб і прагнень, чи, іншими словами, символізує інтеграцію, підтримку і вирішення ситуацій, які виявляються обов'язковою умовою для здійснення вихованцем ефективних і адекватних дій, спрямованих на реалізацію його актуальних мотивів.

Суттєвим у характеристиці образу хорошого іншого є те, що він уособлює не систему абстрактних логічних суджень морального змісту, а перш за все сукупність позитивних емоційних переживань, які зазнає дитина. І в цьому факті вбачається основна виховна сила таких образів. Образ іншого кожної дитини має стійку тенденцію до безперервного розвитку емоційних переживань, пов'язаних з певною особистістю. Важливо, щоб такий образ мав досить великий обсяг переживань, оскільки їх обмеженість не дає очікуваного виховного ефекту. В цій справі педагогові не слід покладатися лише на дитячу спонтанність, а потрібна продумана система виховних дій, які б спонукали вихованця постійно вичленяти певні сторони життя товариша, призводили до їх емоційного збагачення, до виникнення суб'єктивної значущості.

Образ іншого виступає посередником у формуванні у дитини суспільно прийнятних ставлень до свого товариша, а він символізує для неї визнання цих ставлень. У цьому зв'язку слід враховувати психологічну закономірність, згідно з якою ступінь ефективності реалізації суспільно цінних ставлень на першому етапі може досить сильно коливатись у дитини, що взаємодіє з різними ровесниками чи з одним із них у різних ситуаціях. Наголосимо, що усвідомлення вихованцем моральних вимог, що об'єктивуються у певній системі суспільно значущих ставлень більш ефективно відбуваються за допомогою розвитку образу хорошого іншого.

Цей образ функціонує спочатку у внутрішньому світі вихованця нерозчленовано, синкретично як недостатньо структурована цілісність. І лише згодом відбувається процес його диференціації, тобто

розмежовується образ хорошого іншого як результат його узагальнення і образ товариша як доброзичливого помічника у конкретних ситуаціях. Звичайно, що тільки пройшовши стадію формування образу товариша як помічника, може виникнути його узагальнений образ.

Сформованість у дитини узагальненого образу хорошого іншого має принципове значення для її самопочуття. Якщо раніше у неї могли виникати сумніви чи відбудеться бажана взаємодія з ровесником, чи за якихось обставин він ухилиться від неї, то тепер для сумніву, хвилювання, тривоги серйозних підстав бути не може. Так виникає стабільність у позитивних емоційних ставленнях вихованців за рахунок мінімізації негативних переживань.

Узагальнений образ хорошого іншого виступає у функції спонуки дитини до міжособистісної взаємодії, і в цьому вбачається його виховуюча цінність. Все ж педагогові слід зважати на те, що імпульс до моральної дії – це не миттєве явище, яке виникає у дитини під впливом простого сприйняття нею свого товариша, опосередкованого його образом.

У виникненні і реалізації моральної спонуки суттєву роль відіграють так звані провісники, уявлення про яких мусить мати високопрофесійний педагог з метою навчання дітей володіти ними. Провісники – це своєрідні образи-знаки, які сигналізують і про стан дитини, яка очікує піклування, і про стан іншої дитини, яка його має проявити. Такими провісниками виступають експресивні емоційні прояви (збентеженість, відчай, розгубленість), рухові реакції (жести рук, швидкість і ритм рухів, напруженість м'язів обличчя, незвичність пози людини тощо), мовні висловлювання, інтонації голосу, вигуки, пильність погляду, позитивна чуттєва схильність, зосередження уваги на іншій людині і таке інше. Діти мусять, по-перше, чітко і детально розпізнавати і визначати ці психологічні знаки, а, по-друге, вірно встановлювати значення, смисл кожного з них, і тоді вони виступатимуть суб'єктивними знаряддями, що забезпечуватимуть у них виникнення спонуки до особистісної взаємодії. Є всі підстави вважати інтерпретацію дитиною знаків самостійною методичною процедурою педагога. Психологічно ж інтерпретація знаку обумовлюється переживаннями вихованця в результаті безпосередньої актуалізованої взаємодії з ним, в основі чого лежать передбачувані переживання, що мали місце в минулому.

Таким чином, знак представляє собою окрему модель переживання дитиною ситуацій, що диференціюються в руслі чи за межами загального потоку емоційних переживань. У виховному плані доцільне одночасне формування у дитини як узагальненого образу іншого, так і відповідної

системи психологічних провісників-знаків; їх часове відставання негативно відбиватиметься на процесі формування і розвитку особистості школяра.

Інваріант 3: Культивування у вихованця цінності іншої людини

Шкільний вік виявляється сприятливим для виховання у дитини такого фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким виступає здібність цінувати особистість людини. Ця моральна здібність передбачає сформованість у дитини відповідних знань про дану людину і прагнення до їх реалізації у поведінці.

Якщо таке прагнення стає стійким, набуває ознаки поведінкової звички, то воно перетворюється у почуття любові до людини і проявляється в різноманітних добродійних вчинках. Це почуття має бути безумовним, таким, що не пов'язане з якоюсь вигодою для його носія.

Формування у дитини здібності цінувати особистість людини здійснюється двома шляхами. Перший з них – це детальне розкриття дитині позитивних сторін оточуючих її людей: дорослих, старших дітей чи ровесників.

Слід звертати увагу на те, чим саме вихованець відрізняється від людей, які ставляться йому за приклад для наслідування, чого йому бракує, щоб зрівнятися з ними в особистісному зростанні. Треба сповна підкреслювати, якою важкою морально-духовною працею дається людині та чи інша суспільно значуща якість чи цінність. Якщо вихованець переконуватиметься в обсязі і вагомості тих внутрішніх зусиль, які мобілізує і витрачає людина у процесі свого морального вдосконалення, то у нього будуть створюватися реальні підстави для об'єктивної її оцінки, для виникнення почуття її значущості для себе.

Тільки у процесі формування у вихованця цінності людської особистості можливо сформувати у нього й адекватне оцінювання власної значущості, без якої неможливе його моральне удосконалення.

Другий шлях формування у дитини здібності цінувати особистість людини – це попередження зневажливого ставлення до неї. Таке явище за недоцільних виховних дій може набрати загрозливого характеру. У цьому зв'язку Г.С.Салліван відмічав: «Самостверджуючись за рахунок приниження інших, ви, як це не парадоксально, багато в чому програєте. Оскільки ви змушені підтримувати почуття власної значущості, доводячи, наскільки недостойні оточуючі вас люди, ви виявляєтеся позбавленими

будь-якої інформації, що підтверджує вашу особисту гідність».² Часто формуванню у дітей зневажливого ставлення до інших сприяють батьки, які демонструють перед ними зневажливе ставлення до тих, хто спричиняє комусь із них певне занепокоєння. Деяких батьків лякає стрімке зростання кола спілкування дитини, і тому вони проявляють зневагу до вчителів та інших людей, порівняння з якими, як їм вважається, може бути не на їх користь. Такими неадекватними діями батьки приносять непоправну шкоду своїм дітям: нав'язуючи зневажливе ставлення до людей (дорослих і дітей), вони втручаються в процес розвитку почуття величч людини як «міри всіх речей», блокують формування уявлень про людську гідність.

Виховуючи у дитини здібність цінувати особистість людини, педагог мусить пам'ятати про деструктивну дію такого захисного механізму як самоствердження за рахунок приниження інших. Він і сам не повинен його проявляти, і запобігати його прояву у своїх вихованців.

Цей механізм – свідчення особистісної недосконалості, а то й примітивності людини, коли вона замість професійно-морального самовдосконалення як основи для розвитку почуття власної значущості, підтримує його, доводячи наскільки негідні оточуючі її люди.

Інваріант 4: Утвердження педагогом позитивної особистісної сутності вихованців як альтернатива його викриваючому аналізу

Психологічно зрозуміле прагнення педагога стати у позицію, що знаходиться немовби «над» дитиною. Адже він має незрівнянно більший за дитячий життєвий досвід, володіє знаннями, здібностями, якостями, емоційними переживаннями, які вихованцеві ще не властиві. Вільно чи не вільно позиція нерівності у міжособистісній виховуючій взаємодії призводить до того, що педагог надмірно вдається до виховуючих прийомів, які спрямовані на безпосереднє викриття певних негативних рис дитини. За логікою вихователя пряма вказівка на такі риси стимулюватиме вихованця до самоаналізу, самокритики і цим самим сприятиме їх подоланню.

Однак педагогу слід зважати на складну дилему, яка полягає у тому, що, «з одного боку, ніякі зміни неможливі, доки людина не визнала своєї відповідальності, а з другого – таке визнання лише збільшує тягар

² Салліван Г.М. *Интерперсональная теория в психиатрии*. – М.: «Ювентта», 1999. – С.227.

неблагополуччя».³ Якщо сказати: «Ти злий, вередливий, дратівливий, неприємний хлопець – ось чому товариші ставляться до тебе не по-дружньому», то цим самим ми лише підтвердимо неблагополучну позицію хлопця і доб'ємося, що він стане ще більш злим, вередливим, дратівливим і неприємним, – чи ж наші слова викличуть у нього глибоку депресію.

Така реакція індивіда на викриваючі дії іншої людини пояснюється узагальненим ототожненням ним різноманітних за змістом і цінністю внутрішніх утворень (рис, якостей, властивостей) зі своїм Я. Тож вказівка на негативні риси психологічно розцінюється індивідом як посягання на його Я, на самооцінку, як образа особистості, як удар по його самолюбству. Психологічно дійовою у цьому плані має бути робота педагога, спрямована на ви členення вихованцем і фокусування його уваги на певних аспектах свого Я. Йдеться про формування у дитини здатності диференціювати власний образ Я. Вона має знати про наявність у собі істинного, вищого Я як джерела альтруїстичних почуттів, вищих потенційних можливостей, духовної енергії. Вихованець має досягнути певною мірою своє істинне Я у його чистій сутності. Крім того, у людини є й свідоме Я, до складу якого входять якості й цінності з високою суб'єктивною особистісною значущістю і більш низькою. Це Я теж має бути диференційовано усвідомлене дитиною.

Потрібне постійне піклування педагога, щоб дитина ототожнила, пов'язала свою особистість якраз з вищим Я. У цьому й полягатиме смисл утвердження педагогом позитивної особистісної сутності вихованця. Для підростаючої особистості істинне Я – це скоріше її морально-духовний проект, ідеальний образ досконалої людини, але якщо воно стає предметом усвідомлення і стремління, то тим самим впливає на її загальний психічний розвиток.

У дитини, яка під впливом копіткої виховної роботи педагога психологічно ототожнила себе лише з істинним Я, створюються сприятливі внутрішні умови для безпристрасного сприйняття своїх негативних рис, а отже для керівництва їх емоційною енергією, тобто переведення її у конструктивне русло. Ця безпристрасна позиція надзвичайно важлива у корекційно-виховному плані, оскільки перетворює певні негативні утворення у ніби-то чужі, у немов би зовнішні природні явища. В результаті цього вихованець встановлює між собою і ними

³ Харрис Т. *Я хорошиий, ты хорошиий*. – М.: «Соль», 1993. – С.127.

психологічну дистанцію, що дозволяє спокійно аналізувати, а згодом і позбутися їх.

Викладене є проявом фундаментального психологічного закону, згідно з яким над людиною панує все те, з чим вона себе ототожнює.

Ми можемо володарювати над тим і контролювати все те, з чим ми себе розототожнимо. Цей закон на сьогодні широко використовується у психотерапевтичній практиці, але він має виступити науковим підґрунтям і виховних дій педагога. Враховуючи його, більш ефективним буде вплив вихователя (ніж у вищенаведеному прикладі), коли він заявить: «Ти справедливий і чуйний хлопець, але тебе намагається подолати злість, вередливість, дратливість і це приводить до конфлікту, незадоволення собою».

Як бачимо, за такого виховуючого ставлення до дитини повністю знімаються підстави для виклику у неї почуття самолюбства, яке найбільш чутливе до зовнішніх впливів з боку інших людей. Річ у тім, що, по-перше, попередньо педагогом була задоволена дитяча потреба у визнанні і оцінці дитини як значущій особистості. По-друге, вказівка на негативні риси подається, так би мовити, в обхід ядра особистості дитини, її глибинної сутності, не зачіпаючи її. У цьому разі дитина стає у позицію партнерства стосовно вихователя, і тепер вони спільно діють проти небажаних психічних проявів.

Більше того, почуття самолюбства дитини за таких умов педагог може використати у виховних цілях, висловивши судження типу: «Якщо ми не здолаємо прояви злості, вередливості, дратівливості, вони принизять твою честь і гордість, перетворять на свого раба. Ти станеш рабом злості, а тобі це не личить». Це неодмінно викличе дитяче самолюбство, але тепер воно буде пов'язуватися не з іншою людиною, а з власним недоліком. Дія почуття самолюбства з такою спрямованістю виявиться корекційно ефективною.

Отже, за позитивного особистісного підходу ми знімаємо у виховання внутрішні бар'єри для розгортання процесу його змістовної морально перетворювальної діяльності. Додатковим виховуючим моментом пропонованого впливу може виступити символізація певних негативних утворень дитини у формі казкових персонажів (наприклад, Карабаса-Барабаса) чи відповідних тварин тощо.

На згаданому психологічному законі ґрунтується й така психотерапевтична методика як трансактний аналіз. Згідно з ним, кожна людина володіє трьома станами Я: стан «Дитина» – це різноманітні дитячі переживання, бажання, захоплення тощо; стан «Батько» – внутрішні

надбання як результат батьківського навчання, настанов, вимог; стан «Дорослий» ототожнюється із самостійними рішеннями суб'єкта з об'єктивними оцінками реальності і моральним вибором.

Дитині молодшого шкільного віку за відповідної педагогічної роботи можуть бути властиві ці три Я-стани, і вони мають бути усвідомлені нею з виховною метою.

Сила стану «Дорослий» проявляється переважно у стримуванні непередбачених реакцій станів «Батько» і «Дитина», що дозволяє виграти час для прийняття більш продуктивних рішень. Чим більше вихованцеві відомо про зміст «Батька і «Дитини», тим легше йому відокремити їх від «Дорослого», «розкласти все на полиці». Якраз це і потрібно для розвитку у вихованця стану «Дорослий».

Коли людина говорить: «Це мій «Батько» чи «Це моя «Дитина», то вона вдається до допомоги «Дорослого». Отже, до стану «Дорослий» вдається наблизитися, «вслуховуючись» у самого себе. У складній ситуації людина може відчувати миттєве полегшення, просто задавшись питанням: «Хто в мені зараз говорить?»

Використовуючи цю психотерапевтичну техніку, педагог у згаданій ситуації має співчутливо сказати: «Твоя неблагополучна «Дитина» завдає тобі безліч турбот: вона часто вередує і дратується, і це робить тебе нещасним. Тож звернися за допомогою до свого «Дорослого».

Цим виховним засобом педагог досягає певної об'єктивності і дитина побачить, що справа не в її абсолютній нікчемності, а у складній комбінації її минулих переживань – добрих і поганих, які тепер призводять до міжособистісних проблем.

Інваріант 5: Утвердження особистісно розвивального самовиміру

У процесі виховання морально досконалої особистості важливо запобігти виникненню і розвитку почуття вищості щодо іншої людини, навіть якщо це почуття зрештою мотивоване істиною, красою і навіть добром. Сприятливою ситуацією для виховання почуття особистісної вищості виявляється систематичне культивування порівняння однієї дитини з іншою за певними морально розвивальними ознаками. «Тобі вже властива чуйність, доброта, а от твоєму товариші їх бракує» – це типовий приклад подібних дій педагога.

Прийом міжособистісного порівняння може призвести й до іншої крайності, коли постійно, підкреслюючи певне відставання дитини, у

порівнянні з її ровесниками, у неї тим самим формують почуття меншовартості, неповноцінності, яке негативно впливає на динаміку і рівень її особистісного розвитку.

За будь-якого порівняння виникає момент змагання, який неодмінно підсилює дію егоїстичних проявів, пов'язаних з самооцінкою вихованців.

З огляду на це, самовимір і змагання з самим собою має стати первинною, вихідною формою самоутвердження особистості. Джерелом самооцінки мусить бути не те, на що дитина здатна чи не здатна у порівнянні з іншими, а те, на що вона не була здатною раніше, але здатна нині, і чого вона бажала б у майбутньому. Лише укріпившись у такому змаганні з самим собою, можна ризикнути без шкоди для самооцінки помірятися силами з іншими. Педагог повинен систематично звертати увагу дитини на її власні процеси, а не травмувати її самолюбство, ставлячи за приклад їй інших людей.

Самовимір – одна з найважливіших умов формування потреби, звички до спілкування з самим собою, до самотньої праці душі. У такому самоспілкуванні накопичується зміст для спілкування з іншими людьми, а в спілкуванні з ними виникають нові стимули, відкриваються перспективи для більш розгорнутого і змістовного спілкування з самим собою. Самотня праця душі, як наголошує С.Л. Франк, «є найглибшою і найнапруженішою активністю, яка доступна людині. Це у кінцевому підсумку справжня творчість, у якій ми зусиллям творчої волі перетворюємо реальність, творимо щось зовсім нове, небувале – перетворену реальність нашої сутності, нову людину».⁴

У самотній праці душі формуються механізми, що забезпечують подалі свідомий саморозвиток, внутрішню стійкість, незалежність особистості. У багатьох дітей, на жаль, спостерігається дуже широке спілкування з оточуючими за нерозвиненості, навіть повній відсутності самотньої праці душі. Такий перекик призводить до несамостійності, до надмірного навіювання, до невміння орієнтуватися в проблемних ситуаціях, до нездатності самостійно приймати рішення, а значить, і відповідати за себе, брати на себе будь-яку відповідальність.

Самозмагальність у самотній праці душі, яка розвинена до межі, реалізує найрезультативніший варіант саморозвитку особистості – акмеологічний, що передбачає рух від одного «акме» до іншого, тобто від

⁴ Франк С.Л. *Духовные основы общества*. – М.: «Республика». 1992. – С.358.

вершини до вершини, досягнення все більш високого морально-духовного рівня.

Інваріант 6: Використання «ефекту генерації» у виховному процесі

Використання «ефекту генерації» у виховному процесі, на нашу думку, докорінно змінює його сутність, а отже і його методичний перебіг та загальну результативність. Розкриємо саме поняття «ефекту генерації». Воно фіксує внутрішній процес породження, генерування вихованцем знань-суджень морально-духовного змісту.

Отже, йдеться про таке спрямування виховного процесу, коли дитині тотально не транслиються відчужені моральні норми, стандарти, етичні правила чи вимоги, а вона стає час від часу у позицію їх активного створення. Для чого це потрібно? Річ у тому, що добуті самостійно знання не залишаються у свідомості їх автора на рівні певного пізнавального утворення, а емоційно збагачуються, позитивно емоційно переживаються, чуттєво забарвлюються, набувають особистісного смислу.

Треба пам'ятати, що породжуючи моральні судження, вихованець мусить, так би мовити, примірювати їх до себе, адже вони мають стати його моральним надбанням.

Тож у цьому процесі переважає рефлексія, тобто мислення спрямоване на самого себе. Важливо, щоб ця моральна рефлексія була достатньо глибокою.

Глибоке здійснення рефлексії потребує від суб'єкта розвитку певних мислительних умінь. До них належить уміння виділяти у пропонованій моральній темі судження (параметри), які складають її зміст. При цьому важлива кількість таких суджень і особливо несуперечливе врахування їх у рефлексивному процесі. У зв'язку з цим доцільно використовувати поняття «когнітивна складність» – операційний показник, що дає змогу оцінити кількість параметрів, які суб'єкт одночасно враховує у рефлексивному аналізі.⁵

Вихованець з вищим рівнем когнітивної складності володіє більш диференційованою системою психологічних засобів для здійснення глибокої рефлексії, ніж вихованець з нижчим ступенем когнітивної складності.

⁵ Бех І.Д. *Від волі до особистості*. – К.: «Україна-Віта», 1995. – С.134.

Більш диференційований зміст, який є результатом аналітико-синтетичної діяльності мислення, містить у собі значно ширші можливості для породження процесу емоційного переживання, для збільшення його повноти. Тому вихованець мусить цілеспрямовано формувати у себе вміння знаходити у запропонованій йому морально-поведінковій темі більше моментів для прояву емоцій, вичленяти джерела переживання.

Інваріант 7: Використання «ефекту присутності» у виховному процесі

У західній гуманістичній психології використовується досить наукомістка, на нашу думку, категорія «Присутність» як форма взаємин вихователя з вихованцем. Психологічний зміст даної категорії доцільно визначати як чинення впливу педагога на дитину своєю сутністю, своїми корінними духовними надбаннями. Як наголошують Снайдери, «Присутність – це сприйнятливість до можливості спроби виразити самого себе у дитині у кожний конкретний момент».⁶ Присутність вихователя, таким чином, це «робота собою» як основним виховуючим засобом, що виключає будь-яке напучення стосовно дитини.

Бути присутнім – значить проявляти цілковиту сконцентрованість своїх сутнісних сил і спрямованість їх на дитину, діяти за принципом «лазерного променя», віддаватись повністю своєму задуму. При цьому присутність як виховний засіб педагога вимагає відповідного за якістю ставлення, контакту з дитиною. Поважаючи її суверенність як індивідуальності, вихователь не тягне її силоміць до себе, не змушує бути «споживачем» його чеснот, а запрошує створювати разом і особистість дитини, і свою власну особистість. Запрошення – це найоптимальніший міжособистісний зв'язок, перетворювальна сила якого неперевершена.

Ситуація Присутності можлива в умовах, коли вихователь має, так би мовити, «особистісний голос і обличчя». Тоді він приймається іншим. «Ти тут, щоб з тобою рахувались». Тобто я не поряд в одному фізичному просторі, а в просторі особистісних взаємин – завдяки своїй особистісній індивідуальності.

⁶ Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер-мл. Р. *Ребенок как личность*. – М.: «Смысл», 1994. – С.212.

Інваріант 8: Культивування у вихованця досвіду свободи приймати особистісні рішення

Прийняття вихованцем особистісного рішення діяти згідно з певною етичною нормою розгортається, так би мовити, між двома центрами. З одного боку знаходиться зміст соціальної вимоги. З другого – суб'єкт, який мусить зайняти морально значущу і відповідально активну позицію стосовно неї. Що ж є визначальним у вільному прийнятті особистісного рішення? Зміст соціальної вимоги чи психічна організація суб'єкта в конкретний момент?

Очевидно, яким би не був духовно цінним зміст вимоги, він не може сам по собі, ізольовано виступати спонукою до вільного прийняття рішення, оскільки цей зміст завжди зустрічає опір з боку самосвідомості вихованця. Саме від суб'єкта залежить доля зовнішнього впливу – буде він прийнятий чи ні. Тут важливим є те, у руслі якого відношення щодо поставленої соціальної вимоги розгортається діяльність по прийняттю довільного рішення: узгодженості чи конфронтації. Бо ж відомо, що дитині від народження властиві почуття співпереживання як емоційне підґрунтя розвитку в неї моральності. Прояв лише цього емоційного переживання, звичайно, полегшував би прийняття особистісного рішення.

Однак позбутися конфронтації вихованець практично не може, оскільки вона теж має природні витоки, безпосередньо пов'язана з його егоїстичним «Я». До того ж сила егоїстичного прагнення людини набагато більша від її здатності до співпереживання.

Враховуючи це, виховний вплив має бути спрямований на формування у суб'єкта вміння власними силами нейтралізувати дію егоїстичних прагнень і цим самим розчистити поле свідомості для діяльності в межах відношення узгодженості. Виховна робота педагога має бути, таким чином, спрямованою на визнання вихованцем справедливості певної моральної вимоги і своєї активної відповідальності за неї. Така внутрішня діяльність відбувається шляхом співвіднесення проаналізованого змісту моральної вимоги із власним «Я» як діючим і спроможним самостійно приймати особистісні рішення. Саме усвідомлення суб'єктом власної здатності приймати рішення як цінності є дієвим фактором вільного прийняття етичної норми як мотиву його індивідуальної поведінки.

Важливу роль у усвідомленні вихованцем власного «Я» відіграє також ставлення до себе як до причетного до навколишнього світу, як до активного суб'єкта, котрий живе за принципом: «Якщо не я, то хто ж?» Подібне ставлення й може сформуватися через сукупність відповідальних вчинків, через ланцюг прийнятих особистісних рішень. І саме те рішення,

над яким працює вихованець у даний момент, є важливою сходиною до подібної моральної позиції в повсякденному житті.

Інваріант 9: Культивування зворушливого виховного впливу

Сучасна гуманітарна наука у своїх пошуках смисло-ціннісного виміру людської особистості вицлює фундаментальний її критерій – міру чуттєвих ставлень до соціального і природного довкілля, до самої себе та міру життя в цілому. Тому предметом вивчення і розвитку стають такі категорії як сильна совість, глибока любов до інших, глибоке піклування, сила ЕГО, рівень усвідомлення свого Я, життя в повну силу тощо. Лише сильні почуття здатні духовно вдосконалити особистість. Виходячи з цього, слід культивувати проникаюче, зворушливе виховання, а це виховання вищої людської духовності. Таке виховання ґрунтується на піднесених почуттях, тобто зверхпочуттях: сильній радості, незвичному захопленні, насолоді, натхненні, осяванні.

З цією метою необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували ті глибинні резерви душі, які розмірене буденне життя вимагає лише зрідка.⁷ Дитину потрібно спонукати до таких вчинків, де вона приходить у стан піднесення, захоплення, величності. Переживання величної краси вчинку – це і є його духовностворювальна сила. Треба виховувати ставлення до вчинку як до смислу свого життя. Осявання через переживання зверхпочуттів може бути властивим і людині-егоїсту, прагматику, і тоді вона поводитиметься благородно.

Якраз із переживанням людиною зверхпочуттів, стосовно власного морального діяння, пов'язаний психологічний закон первісної обумовленості подальших вчинків особистості, що виступає дійовим фактором її розвитку. Звідси вирішальна роль першого морального вчинку щодо суспільної цінності майбутніх моральних дій.

На цей закон у свій час звернув увагу О.О.Потебня.

«Якщо природа душі таким, а не іншим чином проявилась за відомого збудження, то і наступний її прояв, яким вона відповість на інше збудження, вже не залежатиме від її сваволі. Один крок визначає всі наступні, і якими не були б різноманітними зовнішні збудження, ставлення

⁷ Пономаренко В.А. *Психология духовности профессионала*. – М.: «Русский врач». 1997. – С.129.

душі до них обумовлені тим, як вона ставилась до першого з цих збуджень».⁸

Звичайно, що даний закон, як і всі інші психологічні закономірності, не є жорстко однозначним. Все ж згадану тенденцію він утримує, і вона більш чітко зводиться до того, що у кожному прояві душі може міститися внутрішня необхідність таких, а не інших наступних проявів.

Інваріант 10: Відповідність образу Я вихованця результатам своєї поведінки

Повноцінний виховний процес має забезпечувати об'єктивність уявлень дитини про себе. Хто Я? – на це складне питання вихованець мусить мати однозначну і правильну відповідь, яка б ґрунтувалася не на бажаних цінностях, а на реальних надбаннях його внутрішнього досвіду. Подібна моральна самокваліфікація полегшується за умови прояву адекватних своєму Я моральних вчинків, поведінки в цілому. Якраз вона має виступати мирілом правильності уявлень вихованця про власне Я. Входячи в поведінкову сферу, дитина й шукатиме бажаної відповідності. Все ж тут слід зважувати на те, що цей процес може бути результативним у випадку формування і розвитку у дитини лише морально-духовних цінностей, які мають для неї безумовну вартість і особистісний смисл, і які складають структуру її образу Я. Якраз такі суб'єктивні цінності виступають змістовною основою уявлення людини про свою особистість, і цю відповідність уявлень про себе вона має дійово утверджувати і зберігати.

Якщо між вихованцем і поведінкою, яку він здійснює, існує розрив: моя поведінка – не Я, а Я – це щось інше, то виникає колізія сутності Я і сфери її втілення (хто тоді Я і в чому Я втілююсь?) Така внутрішня конфліктна ситуація з'являється за умови зовнішньо підкріплюваної поведінки, точніше поведінки за примусом. Ця поведінка не є дійсним вираженням ядра особистості, а тому й не створює прецедентів для втілення людиною свого Я.

Неможливість вираження Себе через поведінку породжує проблему відчуження і супутній йому стан байдужості, апатії, конфліктності. Коли розрив між людиною і її поведінкою зникає, з'являються всі умови для того, щоб моральні вчинки полонили її у хорошому розумінні цього явища. Якщо суб'єкт так проявляє себе, він вкладає, тратить себе в інших людях.

⁸ Потебня А.А. *Мысль и язык*. – К.: «Синто», 1993. – С.46.

Очевидно, що коли особистість віддає Себе іншим, то те що вона робить, стає втіленням і продовженням самої себе, перетворюється у потік творчості, за кожен мить якої вона є відповідальною. Людина починає бачити своє Я у своїх вчинках. Таке ототожнення трапляється, коли поведінка відповідає своєму образу Я.

Інваріант 11: Ціннісно-сміслова спрямованість предметної діяльності особистості

Предметна діяльність у всіх її різновидах займає провідне місце у житті підростаючої особистості. Починаючись з простих маніпулятивних дій, діяльність з віком дитини суттєво ускладнюється, стає усвідомленою. Підростаюча особистість, якраз стаючи активним суб'єктом тієї чи іншої діяльності, набуває певних знань про оточуючу дійсність, оволодіває різноманітними вміннями, навичками та здібностями. Все ж загальні розвивальні результати діяльнісного освоєння дитиною предметного довкілля визначальною мірою залежать від дорослого, який надає їй необхідні для цього засоби, навчає відповідним способам дій тощо. Такий педагогічний підхід дорослого пояснюється його прагненням сформувати у дитини самостійність у широкому розумінні цього слова, озброїти її необхідними знаннями, вміннями та навичками для реалізації власних життєвих потреб, цілей, намірів.

Однак, за надмірного використання цього підходу ми націлюємо дитину на діяльність, виходячи виключно з питань – навіщо, для чого, як, вірно чи ні, потрібно чи не потрібно і т. ін., але ніколи не готуємо дитину до постановки питань – заради чого, в ім'я чого я це роблю, тобто не культивуємо у неї питання про особистісний зміст цього діяння.

В результаті цього дії виховання залишаються лише предметно спрямованими і будуть легко перестрибувати з одного предмету на інший, захоплюючись їх багатоманітністю. Діючи так, дитина не виражає і не визначає себе своєю діяльністю, а лише рухається у сфері вузькопрагматичних цілей і соціальних цінностей.

У такій діяльності відсутня особистість того, хто є її виконавцем, а отже виховуюча функція тут реалізується вкрай обмежено. Певні моральні норми психологічно не пов'язуються дитиною з таким чином заданою діяльністю.

Тотальна цільова спрямованість активності людини включає її у суб'єкт-об'єктні відносини, які перетворюються у чисто речові, і панування яких майже не залишає місця для відносин особистісних. На

думку А.С. Арсен'єва, «зверхність суб'єкт-об'єктних відносин, яка завжди має за мету пізнати й використати, занурила людину у родову і природну стихію, підпорядкувавши її цій стихії, розчинивши в ній, порушивши тим самим початкову органічну ієрархію, у якій людина як розумна, духовна істота була вершиною і центром. Від цієї *поглиненості діяльністю* (виділено мною – І.Б.) у зовнішньому об'єктному світі Христос пробував відірвати людину, повернувши її у внутрішній духовно-душевний світ, де вона виявляється зв'язаною у першу чергу не з кінцевими об'єктами, а з Світом як цілим, тобто повернути з суб'єкт-об'єктивних відносин у відносини Людина-Світ, де людина набуває свою споконвічну людську духовну природу».⁹

Тільки коли суб'єкт праці усвідомить те, заради чого він діє, і співвіднесе з цим самоусвідомленням свої цілі і засоби, тоді така праця набуде особистісного відтінку: адже тепер у кожному акті внутрішньої предметної спрямованості людина виходить із свого Я. Щоб дії виховання не були лише предметно спрямованими, треба формувати їх смисли, за якими стоять певні люди. Тож для особистісного розвитку важливо, щоб внутрішній світ дитини був переважаюче наповнений не образами предметів (як це є насправді завдяки дитячим іграшкам, предметам як власності дитини), а образами людей. Такими образами дитина мусить вправно оперувати, так само як і образами предметів. Це можливо за правильного спілкування дитини з дорослими, оскільки механізми дії у внутрішньому плані з'являються раніше у спілкуванні з образами людей і лише згодом поширюються на взаємодію дитини з предметним світом.

Інваріант 12: Виховання у дитини готовності відстоювати себе як особистість

Особистий розвиток є процесом суперечливим, навіть драматичним, і ця його властивість безпосередньо відбивається на його динаміці та можливому рівні. Згадана особистісно розвивальна колізія обумовлена перш за все особливостями соціальної ситуації, в межах якої виховується особистість. Вони ж часто характеризуються такими впливами на підростаючу особистість, які не сумісні з її позицією, цінностями, переконаннями.

⁹ Арсен'єв А.С. *Глобальный кризис и личность* // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – С.19.

Така за ідейною спрямованістю соціальна ситуація може змусити людину вибрати дві альтернативні поведінкові стратегії.

Перша полягає в тому, що індивід закривається у своєму внутрішньому світі. Точніше, зовнішні обставини заганняють його у внутрішній світ, приречують на моральну пасивність. Якщо індивід захоче зберегти своє перебування у внутрішньому світі, то такий стан рівноцінний його особистісній смерті. Адже людина повністю підкорилася негативним для неї впливам, ніяк не заявляючи про себе як особистість. Тут певна протидія неможлива.

Друга поведінкова стратегія – це свідоме перетворення суб'єктом існуючої соціальної ситуації у контексті своєї моральної позиції. Таке перетворення може відбуватися і у формі її об'єктивної оцінки, а також у формі вербальних чи предметних дій морального спрямування. Якраз з активним утвердженням людиною цієї поведінкової стратегії асоціюється її повноцінне особистісне життя. Практичне відстоювання індивідом своєї моральної позиції – це завжди для нього певний ризик, щоправда, перш за все, ризик духовний. Хоча подекуди обставини змушують людину ризикувати й своїм фізичним життям. За духовним ризиком стоїть побоювання втрати звичного емоційного самопочуття, внутрішнього комфорту, трудність у подоланні усталених способів реагування на події тощо.

Викладене дозволяє стверджувати, що рівень особистісного розвитку людини перебуває у прямій залежності від її готовності відстоювати себе як особистість, а значить готовності до духовного ризику. Саме за проявами такого суб'єктивного діяння відбувається справжнє соціальне визнання особистості.

Звичайно, що людина яка духовно не ризикувала, може бути визнана особистістю найближчим її оточенням, але істинності цього визнання на рівні самосвідомості вона ще не досягла.

Слід мати на увазі, що індивід цінний не взагалі як певна психологічна автономність, а тільки як особистість, яка, ризикуючи духовним життям, відстоює себе у соціально-психологічному полі визнання.

Отже, виховний процес мусить передбачати формування у дитини готовності відстоювати себе як особистість, і за допомогою такої внутрішньої діяльності бути соціально визнаною. Як бачимо, відстоювання себе як особистості не тотожне особистісному утвердженню, коли дитина лише вчинкового проявляє свою морально-духовну сутність. Однак шлях до відстоювання себе як особистості розпочинається з особистісного утвердження – це має бути неодмінним виховним правилом.

Розпочинається процес відстоювання себе як особистості з готовності дитини зробити певне зауваження товаришеві з приводу його вчинку, далі він пов'язаний з принциповою критикою дій ровесника і, на кінець, з активним практичним втіленням власної моральної позиції, яка призводить до суспільно значущих змін у наявній соціальній ситуації.

Ефективність виховного процесу значною мірою залежить від так званих контрольованих факторів, тобто системи наукових положень, які визначають сутність конкретної виховної методики. Звичайно, що у вихованні діють і фактори, які носять ситуативний характер і які завчасно врахувати досить складно. Ці останні не повинні нейтралізувати організований вплив вихователя – це основна вимога, з якою він мусить рахуватися.

Запропоновані нами виховні інваріанти й спроможні зробити процес виховання більш прогнозованим, а значить і більш розвивально ефективним.

Іван Бех

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ

Резюме

У статті розглядається проблема морально-духовного потенціалу особистісно-орієнтованого підходу до виховання. Даний підхід формується в системі незмінних та необхідних положень – вимогах конкретно-психологічного методологічного рівня, що дозволяє ефективно розробляти різні типи виховних технологій. Запропоновані інваріанти торкаються гармонізації внутрішнього емоційно-чуттєвого світу підростаючої особистості та його об'єктивної в конкретних суспільно значущих поведінкових ситуаціях.

Iwan Biech

OSOBOWOŚCIOWO ZORIENTOWANE PODEJŚCIE DO WYCHOWANIA

Streszczenie

W artykule rozpatrzono problem moralno-duchowego potencjału osobowościowo zorientowanego podejścia do wychowania. Dane podejście kształtuje w systemie niezmiennych i koniecznych twierdzeń — wymogi konkretnego psychologicznego poziomu metodycznego, co pozwala na efektywne opracowanie różnych typów technologii kształcenia. Przedstawione warianty dotyczą harmonijności wewnętrznego emocjonalno-uczuciowego świata dorastającej osobowości i jego obiektywizacji w konkretnych znaczących sytuacjach społecznych.

Ivan Bekh

INDIVIDUALLY DIRECTED WAY OF EDUCATION

Summary

The article goes about the problem of morally spiritual potential of individually directed way of education. This way is formed in the system of law and necessary thesis-demands of concrete-psychological methodological level, which allows the effective development of different educational technologies. The proposed invariants concern the harmonization of the interior emotionally sensitive world of a growing individual and his objectivization in concrete publicly significant behavioural situations.