

І. Д. Бех

ОСОБИСТІСТЬ У КОНТЕКСТІ ОРІЄНТИРІВ РОЗВИВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Науково обґрунтоване вироблення стратегії виховання і розвитку особистості в сучасних глобалізаційних умовах вимагає знання і врахування загальних чинників як тенденцій, у яких функціонує і самореалізується людина. Дані тенденції відображають пріоритети новоєвропейського технологічного світогляду як метакультурної ситуації, яка й визначає основні вектори людського поступу.

З огляду на це є всі підстави констатувати, що сучасна цивілізація породжує два основних типи особистості: а) особистість соціоорієнтовану й б) особистість Его-центровану. На жаль, остання у реальному житті є досить чисельною. Вона характеризується недостатнім рівнем гуманістичної самосвідомості, обмеженістю смисло-ціннісних орієнтацій, нижчими життєвими потребами. Це призводить до групової моралі й відповідної субкультури, яка суперечить міжетнічній толерантності й особистісно збагачуючому діалогу.

Значна частина людей живе, не особливо замислюючись над своїм духовним призначенням. Відтак, неминуха вся оманлива задоволеність життям. Особистість може у власному щоденному бутті й не усвідомлювати цього неприродного для неї стану, та в певні кризові періоди він повстає перед нею у чистому вигляді. Тоді й може наступити момент істини.

Зазначимо, що такий спосіб задоволеності життям спрямовувала новоєвропейська філософія, яка в особі Р. Декарта постулювала: “мислю, отже існую”, що означає тотожність буття і мислення. Це була філософія розуму, яка задавала загальний методологічний напрям процесам освіти у її фундаментальних цілях. На зміну їй оформляється ціннісна філософія, де категорія буття, суцього, розуму досягаються як категорії цінності. Якраз на ідеях цієї філософії й твориться сучасна культура й інноваційний процес.

Однак, нині ще не втратив своєї перетворювальної дієвості відволікаючий від духовності образ світосприйняття, який культивується через пріоритет речовизму. Наслідком чого є масове панування маніпулятивних суб'єкт-суб'єктних відносин. Вони ж підтримують непомірні користолюбство, потяги до слави та влади.

Звідси тотальна духовна безпечність як психологічний стан і стиль життя сучасної людини. Тож не тривога, як говорять окремі вчені, а свавілля є характерною хворобою нашого часу.

На індивідуальному рівні розкриті вище фактори призводять до закритості внутрішнього світу особистості; візити до свого Я виявляються поодинокими, спорадичними. До того ж вони обмежуються Я-еґоцентричними, а Я-духовне майже не пізнається у його сутнісних показниках. Наголосимо, що лише за систематичної духовної рефлексії у особистості можуть відбутися істотні прогресивні зміни. Зараз утверджуються, як вважає М. Мамардашвілі, небажання людини бути собою у вимірі великої культури, яка вимагає високої душевної напруги й практичного використання всіх її сутнісних сил. Якраз цим пояснюється перевага зовнішньо детермінованого типу розвитку особистості і слабкість внутрішньо детермінованого за мірою духовності. Людину цим самим задовольняє позиція “бути людиною маси” (за Х. Ортеґо-і-Гассетом), а не самобутньою індивідуальністю, для якої самостійність, самодостатність і відповідальність є пріоритетними смисло-ціннісними надбаннями.

У такої особистості формується втрата віри в себе, зрештою втрата свого Я. Звідси тотальний конформізм і пристосування як основні психологічні механізми побудови життя. До них приєднується усвідомлення людиною себе як жертви суспільних впливів і примирення з цим. Зрозуміло, що за такої суб'єктивної ситуації особистість втрачає вищі життєві цінності.

Враховуючи окреслені соціальні й індивідуально-психологічні негативи, які віддзеркалює особистість, можна вичленити центральні позиції, на яких повинен вибудовуватися сучасний виховний процес.

1. Слід сповна використовувати філогенетичну здатність людини до жертвовності. З цією здатністю пов'язане історичне існування людського суспільства. Її сучасні форми як-то: філантропія, соціальний патронаж, опіка над особами з обмеженими можливостями і т. ін. слід перетворити у відповідні виховні технології й раціонально культивувати їх у освітньому процесі.

2. Видається необхідним ціннісно збагатити природну захопленість суб'єкта різноманітними аспектами життя: поставити його у позицію “неалібі у бутті”, за М. Бахтіним, де він формувався б як його повноцінний суб'єкт.

3. Важливо повсюдно вправляти підростаючу особистість у житті в культурі гідності, а не у культурі користі, дотримуючись при цьому морального раціоналізму.

4. На часі досягнення мети розвитку особистості з високим смисловим порогом. Така особистість не надає великої значущості різноманітним примітивним утилітарним цінностям, спокійно ставиться до їх втрати, а переживає лише за вершинні устремління.

5. При організації виховного процесу доцільно опиратися на феномен ціннісного масштабу людини, коли вона сама покладає себе

як граничний сенс і міру. Це ж шлях до саморозвитку у духовно-моральному вдосконаленні особистості.

6. Важливо виховувати особистість як суб'єкта діяльності, яка розуміється й здійснюється як форма розвиненої культури, оскільки тільки в ній матеріалізуються вищі духовні цінності.

7. Слід формувати у підростаючої особистості цілісну картину світу як основу її гуманізму. Тільки там, де світ стає картиною, вперше виявляється гуманізм людини. Чим з більшим наступом діє суб'єкт, тим стрімкіше споглядання світу і наука про світ перетворюється у науку про людину, про її справжній смисл і призначення.

Вичленені нами особистісно конструктивні позиції мають скласти основу розвивального виховання, мета якого полягає у створенні зовнішніх і внутрішніх умов для побудови індивідуальної траєкторії ціннісно-смыслового самовизначення особистості, яке виступає орієнтовною основою її свідомої поведінки у природному і соціокультурному світі.

Наголосимо, що розвивальне виховання, ширше – розвивальна освіта – є практичним втіленням розвивальної педагогіки як акме-педагогіки, що має справу з вершинними досягненнями підростаючої особистості. Таким чином, йдеться про ціннісно-нормативну освіту. Тому без зрозумілого і педагогічно відповідального уявлення про норму розвитку ні про яку акме-освіту вести мову неможливо. Звідси – норма це не середньостатистичний рівень розвитку будь-якої здібності, а вказівка на можливість вищих досягнень для даного віку й для даного ступеню освіти. Тож нам потрібна розробка віково-нормативних моделей розвитку, адекватним різним ступеням освіти. У прикладному плані під нашим керівництвом створюються й апробуються виховні ситуації акме-розвитку. Такі ситуації ґрунтуються на вищих психологічних механізмах: свідомості, самосвідомості, довільності, соціогенних емоційних переживань. У перспективі: створення індивідуальних програм акме-розвитку особистості.

Наголошу: нині успішно функціонують (поки що у експериментальному варіанті) школи, що реалізують ідеї акме-педагогіки. Пріоритетними позиціями діяльності таких шкіл є наступні:

1. Це не школа лише знань, а школа цінностей, що ґрунтуються на наукових знаннях. Відтак, і суспільство повинно розглядатися не як суспільство знань як таких, а суспільство культурних цінностей. Людина ж у ньому має бути найвищою цінністю.

2. Це школа досвіду, де учень виховується як повноцінний суб'єкт практичної дії. У нього необхідно сформувати готовність продуктивно вирішувати різноманітні практичні задачі, що складають основу його життєдіяльності. Якраз із зануренням учня у широку

соціальну практику пов'язується компетентнісний підхід у освітньому процесі.

3. Це школа самодостатності особистості. Така особистість нічого не вимагатиме від життя, а орієнтуватиметься на свої можливості, які вона глибоко усвідомила. Тож виховання самодостатності є одним із дієвих засобів, який не дозволить особистості помилитися у власних здібностях.

4. Це школа орієнтації на перспективу, на Я-ідеальне виховання, а не на його минуле. Відтак методи зовнішнього підкріплення (схвалення й осудження) мусять констатувати не минулі дії виховання, а орієнтувати на майбутні його позитиви.

5. Це школа цілісної творчості підростаючої особистості:

- 1) технологічної;
- 2) художньої;
- 3) пізнавальної;
- 4) соціально-комунікативної;
- 5) духовно-моральної.

6. Це школа справедливості у міжособистісних взаєминах вихованця з ровесниками та дорослими.

7. Це школа самоорганізації відкритої системи освіти, за якої вихованець самостійно занурюється у проблеми взаємовідносин людини з природним довкіллям та суспільством у цілому. Тут і формується у нього готовність до повноцінного життя.

8. Це школа формування індивідуальної соціальної ситуації розвитку вихованця, яку він переживає як сенс життя на теперішньому його етапі. Цей сенс визначається градацією в усвідомленні підростаючої особистістю свого Я. Дана градація Я залежить від міри, якою є інша людина. Від того, яка за ступенем духовності є інша людина, залежатиме рівень усвідомлення підростаючої особистістю свого Я. Для дитини мірою її Я є батьки, педагоги, мірою її у дорослому віці можуть стати цінності суспільства. Для людини віруючої Всевишній може стати мірою її особистості.

9. Це школа великодушності, коли вихованець спокійно ставиться до дрібних образ, прощає певні вади у міжособистісних стосунках.

10. Це школа, яка живе за правилом: добро слід творити одразу, у випадку зла – слід зволікати. Ці два механізми необхідно сплановано формувати впродовж тривалого проміжку часу.

Успішність практичної реалізації сформованих нами освітніх позицій залежить від професіоналізму педагога, який має володіти відповідними глибокими науковими знаннями.

Однак реальна практика може дати йому привід для сумніву у їх продуктивності. Це пояснюється тим, що педагог має справу з

конкретним вихованцем як індивідуальністю, а не як з узагальненим суб'єктом виховання. Наукові ж положення, особливо у сфері морально-духовного становлення особистості, переважно фіксують нормативні способи виховного впливу, у кращому випадку роблячи поправку на вікові особливості суб'єкта.

Тож єдино вірне рішення педагога має полягати не в тому, щоб нехтувати тією чи іншою науковою рекомендацією, а творчо адаптувати її до певної виховної ситуації. При цьому стратегія такої адаптації має полягати в тому, щоб забезпечити оптимальний моральний розвиток всіх вихованців, зважаючи на їхні потенційні можливості. Адже інколи ми, орієнтуючись на середнього вихованця, не створюємо умов для вищих досягнень (аксесу) особистісно здібним вихованцям. Підвищити дієвість нинішньої виховної моделі методологічного рівня можливо, на нашу думку, за умови, якщо до кожного нормативного компонента моральної діяльності (як суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і вихованця) буде долучена суб'єктивна реакція вихованця на нього, і яка виступить прямим предметом піклування педагога.

Удосконалену у такому напрямі виховну модель представимо як відповідну схему, компонентами якої є: моральний зразок (МЗ), моральний намір (МН), моральні труднощі (МТ), образ наміру (ОН), моральна дія (МД).

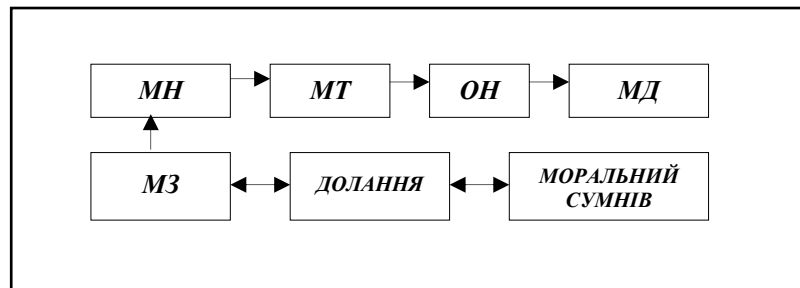


Рис. 1. Інваріантна структура виховного поля

Виховна діяльність педагога, яка передбачає обов'язкове відпрацювання усіх структурних компонентів виховного поля, розпочинається з ознайомлення вихованця з моральним зразком. Він може пропонуватися як у ідеальній (узагальненій) формі, так і формі прикладу певної непересічної особистості. Якраз на другому варіанті ми й зосередимось. Вихованець схильний проявляти сумнів у можливості досягнення цього зразка. При цьому він може виправдовуватися, що то була велика людина і я не можу з нею рівнятися. Вихованець навіть обурюється проти запропонованого

морального зразка, оскільки він занадто величний з позиції його теперішнього способу ставлення до ровесників та дорослих. Якщо вихованець обурюється, це означає, що запропонована моральна височина видається недоступною для нього, що він не може її вмістити у своїй особистісній структурі.

Педагог долає моральний сумнів вихованця, звертаючи його увагу не стільки на відмінності, скільки на ті якості, які є спільними для нього і запропонованого морального зразка, на схожість побутово-культурних умов їхнього існування.

Далі педагог має забезпечити усвідомлення вихованцем тих особистих переваг, якими він користуватиметься у випадку практичної орієнтації на ту чи іншу морально-духовну цінність. Тут головне, щоб роздуми вихованця спрямувати з теперішнього його положення на його майбутнє, яке за його згоди наступить досить швидко. Відтак, у вихованця відбудеться переоцінка цінностей, і він по-іншому ставитиметься до своїх теперішніх потреб і прагнень. Створяться внутрішні умови для виникнення і переживання вихованцем почуття зневаги до них, хоча й не досить сильне й стійке.

Така рефлексивно-емоційна діяльність вихованця щодо морального зразка призведе до трансформації його у моральний намір як більш енергетично сильніше внутрішнє утворення. Його відмінною ознакою виявиться переживання бажання певного морально-духовного припису.

Однак вчинкова реалізація вихованцем морального наміру неодмінно нашкодується на істотну перепону, пов'язану з об'єктивними труднощами, що гальмуватимуть цей процес. Річ у тім, що у кожного вихованця у більшій чи меншій мірі існує потяг до фізичного спокою. Він піклується про нього в залежності від умов, у яких перебуває. Інтенсивна ж моральна діяльність вимагає часто-густо й відповідної фізичної напруги, оскільки та чи інша моральна дія вихованця може бути вплетеною у діяльність предметно-перетворювальну (наприклад, допомога у роботі тощо). Тож привчати вихованця до готовності нехтувати фізичними труднощами, що супроводжують моральну поведінку, виступає важливим педагогічним завданням.

У вихованця у цьому плані має сформуватися умовивід, що легкого морального життя не буває: моральний шлях – це постійне долавання труднощів і тілесних, і психологічних. Останні ще в більшій мірі можуть вражати вихованця. Адже він, долучившись до суспільно значущих способів поведінки, відчуватиме і злослів'я, і образи, і наклепи з боку деяких ровесників. Отже, він мусить виробити психологічний імунітет до таких дій. Це не що інше, як терпіння у повному його прояві, тобто такий стиль реагування, коли суб'єкт вгамовує свої емоційні переживання і на цій основі раціонально діє.

Створення у вихованця образу морального наміру має забезпечити цілісність всієї попередньої виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у його свідомості. Про таку цілісність можна говорити за умови, коли пережиті вихованцем емоції, одержані ним моральні знання, самостійно зроблені моральні судження й умовиводи, вольові зусилля будуть спроектовані в його уявлення. Така внутрішня робота безпосередньо зачіпає Я вихованця. Більше того, процес уявлення змінює діюче Я вихованця, морально збагачуючи його. Тож педагог мусить прикласти методичні зусилля, щоб вихованець створив послідовно-процесуальну образну картину виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у якій відбиті дії і переживання і педагога, і його власні. З цією метою педагог пропонує: "Тепер весь наш спільний моральний шлях пройди уявно, нічого не забуваючи і не ігноруючи".

Сформований таким чином "моральний гештальт" виступить достатньо емоційно насиченою спонукою для включення вихованця у реальні моральні діянн-вчинки. Вправляння в них за такої попередньої виховної діяльності протікатиме без значних психологічних ускладнень.

Список використаних джерел:

1. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1985. – С. 80–160.
2. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор ; пер. с дат. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
3. Мамардашвили М. К. Самосознание мыслителя в классической и современной буржуазной философии. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / М. К. Мамардашвили, Э. Ю. Соловьев, В. С. Швырев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 374–380.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bahtin M. M. K filosofii postupka / M. M. Bahtin // Filosofija i sociologija nauki i tehniki. – M., 1985. – S. 80–160.
2. K'erkegor S. Strah i trepet / S. K'erkegor ; per. s dat. – M. : Respublika, 1993. – 383 s.
3. Mamardashvili M. K. Samosoznanie mislitelja v klassicheskoy i sovremennoj burzhuaznoj filosofii. Hrestomatija po obshhej psihologii. Psihologija myshlenija / M. K. Mamardashvili, Je. Ju. Solov'ev, V. S. Shvyrev. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1981. – S. 374–380.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2015