

УДК 37.015.3:159.953

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ Я-ЦЕНТРОВАНОСТІ У ВИХОВАННІ ТА ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

І.Д. Бех

Стаття присвячена проблемі гуманістично орієнтованого розвивального виховання. В руслі його положень розглядається ідея Я-центрованості у вихованні та духовному розвитку особистості. Під цим кутом зору аналізується поняття Я та його складова – Я-духовне: його місце у життєвих цілях і сенсі існування людини. Обґрунтовується позиція, згідно з якою у центр виховних зусиль педагога має покладатися необхідність творення Я-духовного, яке мусить постійно збагачуватися за рахунок цих цінностей. Причому у свідомості вихованця творення свого Я повинно передувати вихованню певної конкретної цінності.

Розкрито механізм переходу від духовного розвитку, який можливий за відповідних психолого-педагогічних дій вихователя, до духовного саморозвитку, коли підрастаюча особистість самостійно свідомо ставить певну духовну мету і відшукує засоби її досягнення.

Ключові слова: *Я-духовне, духовна цінність, виховна технологія, духовне творення себе, духовна рефлексія, духовний масштаб особистості, духовне життя.*

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

розглядати її відповідно вищої вимоги – бути людиною духовною.

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

1. Я як орієнтир створення концепції

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

Особливе місце у життєвих цілях і сенсі існування людини належить її Я-духовному. Тут людина причетна до своєї духовності, яка складає сутність її Я, більше того – наповнює собою Я. Власне, духовність як сукупність високосеміологічних цінностей (любов людини до людини,

милосердя, безумовне піклування про людину, відповідальність тощо) і породжує Я-духовне особистості, яке визначає і спосіб її життя.

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

На жаль, у наш час значна частина людей живе досить неусвідомлено стосовно самих себе. Це так звані безпосередні люди з дорефлексивним Я. Тож життя таких людей настільки віддалене від добра, що воно майже не духовне. Вони живуть безпосереднім життям, підфарбованим малою часткою рефлексії про самих себе. Їхнє Я, як правило, невіддільне від конкретних справ і зливається з ними (напр., «Я сьогодні був на футболі» замість «Я маю інтерес до футболу»). Щоправда, висока духовність (Я), не з тих речей, яким нинішній світ надає належного значення. Відносно неї якраз буває найменше допитливості. Втрата особистістю свого Я-духовного може бути зовсім непоміченою, нібито нічого й не трапилось.

При аналізі Я-духовного важливою є проблема його природних витоків. У цьому зв'язку прийнято вважати, що людина народжується з духовним призначенням. Цю тезу філософського рівня слід конкретизувати наступним чином. Духовне призначення функціонує лише як потенція, як духовна форма, початкова емоційна структура, яка організована як Я, завдання якого становлення самого себе. Ціннісно-змістове наповнення цього потенційного Я відбувається лише в процесі як організованого, так і неорганізованого виховання. Підкреслимо, що індивід від

народження визначений чуттєво, і саме з цього джерела, виникає і воля, і віра, які перетворюють його у Я-духовне. Ускладнення ж у розвитку Я-духовного виникають тоді, коли людина за якихось причин відвертається від свого духовного призначення. Така людина частіше за все буває жертвою нижчої чуттєвості. Життя її знає лише категорії емоцій – приємне і неприємне; вона відмовляється від духу, істини й іншого.

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

2. Теоретичні нововведення концепції

Центром пошуково-перетворювальних зусиль даної концепції безпосередньо виступає Я-духовне особистості, і це принципово відрізняє її від інших етичних концепцій, які апробуються чи реалізуються у сучасному виховному процесі. Щоправда, її своєрідність полягає не в самій спрямованості особистості на вектор духовного розвитку (така тенденція прослідковується й у інших теоретичних моделях), а насамперед, у магістральному підході до вирішення цієї проблеми.

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

підростаючою особистістю певних духовно-моральних цінностей.

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

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

Натомість у нині діючих моделях гуманістично орієнтованого виховання, які апелюють до розуму особистості, пріоритет надавався, як ми вище зазначили, процесам свідомості та самосвідомості як репрезентантам вищих психічних функцій. Прямим предметом дії цих функцій залишалася певна духовно-моральна цінність особистості. Однак при цьому вона психологічно сприймала ту чи іншу цінність автономно, далеко не завжди розглядаючи її у більш широкому плані особистісної цілісності, що перебуває у стані духовно продуктивних змін.

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

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

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

Ставка на домінування у виховному процесі творення Я-духовного має кардинально міняти загальний внутрішній стан вихованця. Йдеться перш за все про виражений спосіб духовного існування підростаючої особистості, коли її внутрішня свідомість, якщо й не є визначальною, та все ж не фрагментарною у її житті. Внутрішня свідомість, якою рівною мірою повинні опікуватися і педагог і вихованець, спрямовується на розгортання в останнього спрямованої духовної роботи над собою, по-іншому, духовної самосвідомості, без якої він не підніметься до рівня людини духовної. Наголосимо, що нині діючі виховні концепції, вільно чи не вільно, обходять цю проблему, оскільки не мають у своєму розпорядженні достатньо дієвих психологічних засобів для її вирішення. У кращому випадку процес духовної самосвідомості вихованця обмежується лише його конкретними особистісними утвореннями, не піднімаючись до цілісного Я-духовного. Тож і виникає ситуація, сутність якої полягає у тому, що вихованець майже тотально залишається замкненим у власній повсякденності з її нижчими потребами, запитами, устремліннями. Між тим сам сенс високоцінного життя особистості вимагає від неї усвідомлення себе як носія духовності.

Якраз процес творення вихованцем свого Я-духовного робить бажаним для нього перебування у владі добра; він розумітиме, що його життя стоятиме на шляху не до випадкового, а неминучого успіху. Вихователю у цьому зв'язку слід докласти значних зусиль, щоб усвідомлення вихованцем такої за якістю життєвої спрямованості не було абстрактним. Тут вихідним пунктом є осягнення ним ідеї, згідно з якою не випадковість власного успіху залежить від стану духовності, що виступатиме ще й у функції

пов'язування усіх ланок його життя у постійне ціле. Без такого зв'язку життя вихованця виявиться сумішшю випадків, сплутаних подій, розрізнених дій. За таких умов важко говорити про стабільність добродійності: поряд з суспільно значущими діями тут можуть мати місце й соціально несхвальне. Це є своєрідним калейдоскопом, який не сприяє зростанню Я-духовного особистості.

Постійне звернення виховного процесу до Я-духовного підростаючої особистості вирішує, нехай у першому наближенні, проблему, яка до нині теоретично не ставилася і практично керовано не реалізовувалася. Ми маємо на увазі явище різнобічності у духовній практиці особистості. Воно реально проявляється у її вільних переходах від вчинків однієї модальності (таких, що мотивуються однією духовною цінністю, напр., правдивістю) до вчинків інших модальностей (спричинених відданістю, щирістю, відповідальністю тощо). Саме з явищем різнобічності, на нашу думку, пов'язується повноцінний розвиток особистості як суб'єкта практичного духовного життя.

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

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

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

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

Звичайно, що елементарний прогноз щодо можливих наслідків – це позитивний момент у внутрішній організації підростаючої особистості. Інша справа, наскільки даний проноз виходить із загально прийнятих норм чи егоїстичних інтересів і впливає на її прогресивні зміни. Все ж за всієї різноманітності феноменології наслідків діянь суб'єкта, вона обмежується нижчими шарами його Я. Цей розвивальний недолік може бути знятим, коли власні наслідки вихованець осмислює у контексті Я-духовного. Тож зв'язок «наслідок – Я-духовне» має стати обов'язковим

і стабільним у його духовному становленні. Відсутність такого зв'язку – це втрата тієї внутрішньої сили, яка згуртовує всі духовні надбання у єдину гармонію.

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

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

Підкреслимо, що мірою Я завжди є те, що це Я має перед собою, і якраз так і визначається «духовна міра». Його ж судження про власне Я-духовне будуть об'єктивними, якщо не виходитимуть за рамки адекватного ціннісного профілю. Правило духовного самовиміру дозволяє своєчасно, з одного боку, фіксувати у свідомості вихованця якісні зрушення у його Я-духовному. З іншого боку, саме наявне Я-духовне у результаті цієї

вимірювальної процедури концентрується вихованцем відповідно своєї міри й укріплюється, набуваючи постійності у контексті цієї духовної міри.

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

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

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

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

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

Зауважимо, що проблема переходу від духовного розвитку особистості як результату її спрямованого виховання до її духовного саморозвитку теоретично надійно ще не вирішена. Тракування ідеалів, потреб суб'єкта як рушійних сил цього процесу, на нашу думку, виявиться практично непродуктивним. Тут не було

відповіді на ключові питання – які психологічні механізми породження (а не просто констатація) цих рушійних сил.

У свій час нами у якості дієвої рушійної сили було обґрунтовано почуття гідності і запропоновано засоби його виховання. У даній концепції прикладом такої сили може виступати Я-духовне особистості. Воно набуватиме духовно саморозвивальної функції лише у контексті духовно-практичної діяльності вихованця. Це й відрізняє її від вищезгаданих спонук. Під духовно-практичною діяльністю розуміється духовна поведінка, ціннісно орієнтована предметно-перетворювальна діяльність та спілкування. Загальною особливістю цих видів діяльності є те, що кожна з них у своєму реальному перебізі є неповторною, постійно відносно оригінальною для особистості, оскільки їхні умови реалізації завжди дещо нові.

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

По-іншому на певні практичні утруднення реагує вихованець, який перебуває у емоційно-силовому полі Я-духовному: його внутрішній процес набуває потягу до самоперетворювального призначення. Тепер вихованець свідомо ставить собі за мету самовдосконалення наявного

Я-духовного у певних його складових. Такий процес духовного саморозвитку дозволяє підростаючій особистості бути соціально затребуваною за мірою найвищих життєвих цінностей.

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

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

Глибинна причина такого явища полягає у тому, що у суб'єкта не сформоване духовне прагнення до більш-менш постійного досягнення самого себе у контексті своїх духовно розвивальних потенцій і тим самим до їх збагачення. У результаті цього свій погляд на життя такий

суб'єкт формує лише у егоцентричній площині зі всіма її нижчими спонуками й відповідним світосприйняттям у цілому. Його ж уявлення про щастя теж обмежується цими особистісними утвореннями.

У контексті Я-центрованого виховання відкривається ще один важливий погляд на життя особистості. Відомо, що вона може вибирати стратегію власного життя, коли воно обмежується лише досить невиразними етичними уявленнями, дрібними моральними діяннями, які така особистість підносить до рангу власних обов'язків. Вона, як говорять, живе тихіше води і нижче трави, і ця тенденція характерна для великої кількості людей. Їм не властиві великі рішення, неординарні життєві позиції як ситуативні, так і перспективні. Вони прагнуть обійти драматичні моменти, які може підготувати їм життя. Причина цього полягає, на наш погляд, у тому, що у процесі виховання у таких людей не сформована стійка внутрішня опора у власній вищій моральності. Така ситуація стала можливою за умови, що процес виховання, у якому відбувалося їхнє становлення, не мав відповідних механізмів та засобів, які б призводили до виникнення згаданої опори. Однак без будь-якої внутрішньої опори особистість жити не може, тому вона покладається на зовнішні умови, точніше шукає таку опору у групі собі подібних, які створюють моральний стрижень сумнівної якості – далекий від вищих духовно-моральних устремлень і керуються цим у груповому житті.

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

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

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

3. Духовна цінність у процесуально-створювальному вираженні

Виходитимемо з того, що кожна духовна цінність якою має оволодіти вихованець, повинна подаватися йому як процес її створення. За такої ситуації доцільно вести мову про духовне почуття. В останній дефініції виразно представлено емоційно-смысловий компонент духовної властивості; хоча він не може існувати без знаннєвого

компоненту. Тож тут завжди йдеться про пізнавально-емоційну цілісність. Наголосимо, що знанневий компонент того чи іншого духовного почуття утримує певну етичну норму: вірність, щедрість, щирість і таке інше. Методика свідомого засвоєння вихованцем етичних норм описана у наших попередніх роботах, тому немає сенсу повторно розкривати цей процес. Зупинимось на більш психологічно важкому емоційно-ціннісному компоненті в його процесуальному вираженні, оскільки саме з ним пов'язується суб'єктивна значущість (смысл) для вихованця конкретного етичного змісту як норми.

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

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

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

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

На даний час етап набуття підростаючою особистістю смислу певної етичної норми виявився недостатньо теоретично осмисленим. Породження її індивідуальної значущості, як правило, пов'язувалося лише з глибиною розуміння даної етичної норми як цінності у контексті емоційно позитивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто у осмисленні переживання обопільних почуттєвих і духовних наслідків для суб'єкта й об'єкта цієї взаємодії як того чи іншого вчинку. Якраз від глибини цього мислительного процесу передбачався виклик у вихованця відповідного емоційного переживання, тобто бажання морального діяння згідно змісту етичної норми. Таким

чином, у центрі уваги вихователя і вихованця за такого теоретичного уявлення залишалась етична норма як духовно-моральна цінність. При цьому об'єктивно у свідомості вихованця виникає розрив між цінністю, над якою він працює, і його реальною духовно-моральною картиною як уособленням особистісного Я.

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

Більш розвивально продуктивною, на наш погляд, виявляється ідея подолання згаданого розриву між певною цінністю та Я-духовним вихованця. У методичному плані вона має реалізуватися наступним чином.

По-перше, вихователь мусить домогтися, щоб вихованець точно розумів, що являє собою його стан бажання певної цінності: це те, що створює позитивну емоційну напругу очікування й задоволення від завершення цього стану. Далі вихованець обов'язково має пояснити, чому він бажає певної цінності і закінчити цей процес висновком: «Я перебуваю у стані бажання». Це, таким чином, укріплює його Я, яке наповнене цим переживанням.

Наголосимо, що у стані бажання може критися й певна особистісно деструктивна небезпека. Її сутність полягає у тому, що вихованець розглядатиме даний стан не як власний самоініційований процес, а як такий, що спричинений лише вихователем. Ставши на таку точку зору, вихованець має зосередити свідомість на своїх

взаєминах з педагогом і на тих ситуаціях, які пов'язані з ними. У результаті цього є підстави для припинення стану бажання певної цінності й переходу до стану розуміння свого Я. Тож важливо не допустити зміщення вихованця з активної позиції у пасивну, за якої втрачається його суб'єктність. Вихованець повинен зрозуміти, що лише завдяки його внутрішнім набуткам стало можливим розгортання процесу бажання; вихователь тут виступає лише у ролі його стимулу. Активна позиція вихованця у стані бажання відіграє ще одну важливу роль: він розглядає бажання не як пасивне спонукання, що походить ззовні, а як таке, що викидається прямо із самого Я. Це так званий Я-виклик, який набуває якості довільності. Таке за походженням бажання стає відповідною емоційною дією, яка набуває потенційної можливості вчинкового втілення. Відтепер бажання одухотворюється конкретною цінністю, тобто насичується нею. Це вже є реальним кроком до творення вихованцем власного Я-духовного. Виникає така специфічна єдність, за якої бажання як емоція стає цінністю, а сама цінність – бажанням.

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

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

Словесно виражене почуття, яке стало об'єктом самосвідомості, тепер розширює її зміст, і якраз це внутрішнє явище повинно бути вчасно осмислитись вихованцем. Якщо це відбувається, то дане почуття сприймається ним як щось власне (МОЄ) і в такому значенні входить у Я-духовне підростаючої особистості, хоча ще й у недостатньо стійкому стані. Наголосимо, що почуття, яке увійшло у систему МОЄ, набуває більшої стійкості за умови, що ця система у цілому і дане почуття вихованець просякне переживанням радості, тобто порадіє за своє Я-духовне. Воно у кінцевому підсумку має скласти всю його радість. Тепер почуття, що піднімається до рівня цінності, набуває права духовного існування зі всіма його особистісно позитивними наслідками.

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

У результаті проведеної теоретичної роботи стало можливим суттєве уточнення покомпонентної процесуальної структури певної духовно-моральної цінності. Тепер вона має вмещувати такий логічний ряд: когнітивний компонент → емоційно-ціннісний компонент → компонент Я-виклику → поведінково-діяльнісний компонент. Введення компоненту Я-виклику, пояснюється тим, що часто вихованець бажає тієї чи іншої цінності (як результат оволодіння емоційно-ціннісним компонентом), однак практично діяти згідно засвоєної цінності він ще не готовий. Тож потрібен подальший потужний супровід емоційно-ціннісного компоненту силою довільності позитивного Я вихованця, тобто розгортання Я-виклику, де Я свідомо самодетермінує його готовність до реалізації поведінково-діяльнісного компоненту.

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

Література

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 352 с.
2. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Ч.1. Живое знание / В. П. Зинченко. – М., 1998. – 185 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с

4. Культура и развитие человека / под ред. В.П. Иванова. – К., 1989. – 160 с.
5. Маслов Н. В. Православное воспитание как основа русской педагогики / Н. В. Маслов. – М. : Самшит-издат, 2006. – 504 с.
6. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М., 1999. – 272 с.
7. Соловьев В. С. Нравственная философия: Собр. соч. / В. С. Соловьев. – М., 1990. – Т. 1.
8. Янушкавичус Р. В. Основа нравственности / Р. В. Янушкавичус, О. П. Янушкавичус. – М. : ПРО-ПРЕСС, 200в. – 512 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ Я-ЦЕНТРИРОВАННОСТИ В ВОСПИТАНИИ И ДУХОВНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

И. Д. Бех

Статья посвящена проблеме гуманистически ориентированного развивающего воспитания. В русле его положений рассматривается идея Я-центрированности в воспитании и духовном развитии личности. Под этим углом зрения анализируется понятие Я и его составляющая – Я-духовное: его место в жизненных целях и смысле существования человека. Обосновывается позиция, согласно которой в центр воспитательных усилий педагога должна полагаться необходимость создания Я-духовного, которое должно постоянно обогащаться за счет этих ценностей. Причем в сознании воспитанника создание своего Я должно предшествовать воспитанию определенной конкретной ценности.

Раскрыт механизм перехода от духовного развития, который возможен при соответствующих психолого-педагогических действиях воспитателя, к духовному саморазвитию, когда растущая личность самостоятельно сознательно ставит определенную духовную цель и отыскивает средства ее достижения.

Ключевые слова: *Я-духовное, духовная ценность, воспитательная технология, духовное создание себя, духовная рефлексия, духовный масштаб личности, духовная жизнь.*

CONCEPTUAL MODEL OF SELF-CENTERED IN THE EDUCATION AND SPIRITUAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY

I. D. Bekh

The article deals with the problem of humanistic oriented developing education. The idea of self-centred in education and spiritual development of the personality is explored based on such conception. The concept "Self" and its component Spiritual Self that is its place in the life purpose and the meaning of human existence are analysed. The position according to which the centre of the educational efforts of the teacher must rely need to create Spiritual Self, which must continually enriched by these values, is proved. In this case the self-development has to precede education of certain specific values in the pupil's mind.

The mechanism of the transition from spiritual development, which is possible under appropriate psychological and pedagogical action of educator, a spiritual self-development, to self-identity when growing personality sets specific spiritual aim and finds the ways to achieve it, is discovered.

Key words: *Spiritual Self, spiritual value, educational technology, spiritual self-development, spiritual reflection, spiritual scale of personality, spiritual life.*

Бех Иван Дмитриевич – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України.

УДК 37.013.73

LOCAL – GLOBAL CONCEPTS IN ARTS EDUCATION

Ernst Wagner

(Translated by Louisa Söllner)

Is «arts education» a global concept that is conceived (and perhaps even appreciated) on a basis of comparable terms in diverse regions of the