

УДК 37.034

Павлюк П.А.,*Християнський гуманітарно-економічний відкритий університет,
м. Одеса, Україна*

ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ

Метою статті є дослідження значення особистості педагога у формуванні духовного потенціалу учнів. Розглядається роль та основні завдання сучасного педагога.

Ключові слова: навчання, виховання, духовність, моральність.

Павлюк П.А. Значение личности педагога в формировании духовно-нравственного потенциала учащихся

В статье анализируется значение личности педагога в формировании духовно-нравственного потенциала учащихся. Рассматривается роль и основные задачи современного педагога.

Ключевые слова: обучение, воспитание, духовность, нравственность.

Pavlyuk P.A. The Value of a Teacher's Personality in Forming the Spiritual and Moral Potential of the Students

The purpose of paper is to investigate the value of the teacher in shaping of students' moral and intellectual potential. The role and main tasks of the modern educator are examined.

Keywords: training, education, spirituality, morality.

Проблема духовності та моральності має багату історію, починаючи з античності до нашого часу. Ще Аристотель попереджав, що без розвиненої моральності людина перетворюється на найбільш дике та шкідливе з усіх створінь, тому що при аморальності вона володіє найстрашнішою зброєю – розумом. Ці питання цікавили таких учених як Піфагор, Платон, Аристотель, Сократ, Блаженний Августин, І.Кант, М.О.Бердяєв, В.С.Соловйов, П.О.Флоренський, В.В.Зеньковський, П.П.Блонський, А.С.Макаренко, Б.С.Братусь, Н.О.Коваль, В.І.Слободчиков, В.Франкл, Ж.Піаже та ін.

Сьогодні як ніколи раніше перед людством стоїть завдання виховання особистості, здатної до самостійного й усвідомленого вибору, що має сформований і здоровий світогляд, міцну й усталену духовно-моральну позицію. Причиною цього є поширення технократизму, бездуховності та нестабільності життя, руйнація моральних орієнтирів, гуманістична криза, які особливо впливають на найменш пристосовану частину суспільства – молодь.

Стан сучасного суспільства вимагає не тільки зміни підходу до освіти як до одного з найважливіших компонентів виховання людської особистості, а й глибокого переосмислення розуміння життя людини, розвитку її здатності робити усвідомлений вибір, ставити перед собою гідні життєві цілі. Це можливо, якщо людина буде здатною не тільки задовольняти свої фізичні й матеріальні потреби, а й прагнути до духовно-моральної самореалізації, що дозволить їй проникати у власну сутність і усвідомлювати сенс свого життя. При такій постановці питання на перший план освітнього процесу виходить не когнітивна чи операційна підготовка учня, а формування в ньому людини, здатної глибоко осмислювати події, бачити позитивні шляхи вирішення життєвих проблем і знаходити сили втілювати їх у життя.

Особливо важливу роль у духовно-моральному вихованні учнів відіграє особистість педагога, чий духовний і моральний рівень дозволяє виховати людину високого етичного рівня. Сьогодні необхідно створити психологічні основи підготовки педагога до виконання цього складного завдання, виявити умови ефективності та розробити програму такої підготовки.

Звернення до робіт представників російської християнської філософії, педагогіки та психології М. О. Лосського, М.О.Бердяєва, сучасних вітчизняних і зарубіжних учених Т.О.Флоренської, В.В.Рижова, К.Роджерса, А.Маслоу, В.Франкла показує, що духовність особистості, її орієнтація на цінності добра, любові, краси, істини лежить в основі справжнього виховання.

Проблема духовно-морального виховання у вищій школі в сучасній науці виявилася найменш вивченою. Між тим, виховна функція системи освіти є найважливішою. Тільки в останнє десятиліття громадськість почала порушувати питання необхідності утвердження духовно-моральних цінностей в освіті. На сучасному етапі важливим є їх синтез у процесі духовно-морального виховання, покликаного ствердити духовно-моральні засади особистості.

Це викликає необхідність спеціального навчання з метою підготовки педагогів до духовно-морального виховання учнів. Значущість такого виховання обумовлена тим, що в суспільстві XXI століття пропагується аморальність, руйнуються базові людські цінності. Тому класики педагогіки визначали духовно-моральний розвиток молоді головним завданням освіти.

Що ж до завдання сучасної освіти, то якщо метою й завданням християнської, богословської освіти є богопізнання, то духовно зорієнтована педагогіка проголошує метою й завданням освіти формування внутрішнього, особистісного аспекта людини. Однак постійний акцент на практиці на формуванні якостей соціального індивіда, тобто таких, які характеризують нормативність поведінки, мислення, вирішення заданих кимось завдань, припускає, що "...забезпечення відповідних умов для розвитку знань, умінь, оволодіння нормами та правилами поведінки автоматично призведе й до становлення власне особистісних властивостей: здатності до самовизначення, власної позиції щодо пропонованих завдань, ініціативи, користування правом суб'єктивної свободи тощо" [4, с. 60]. Хоча практика виявляє, що це далеко не так. Оволодіння знаннями й нормами поведінки не призводить до розвитку особистісних начал людини як таке.

Професор Брюс Вілкінсон (США) визначає кілька рівнів, на яких може проводитися навчання. 1) Рівень інтересу вчителя, коли вчитель передає знання й матеріал, важливість і корисність якого усвідомлює тільки він сам. Учні не зацікавлені, тож їхня реакція може бути різною – від покірнього вислуховування до відвертого виклику вчителю. 2) Рівень інтересу учнів, коли матеріал і знання, одержувані від учителя, важливі учням та корисні для них. Учні зацікавлені в уроці та прагнуть оволодіти матеріалом якнайкраще. 3) Духовний рівень, коли інтереси вчителя й учнів збігаються й обидва є духовними побратимами, які шукають відповіді на найпотаємніші питання життя та прагнуть заповнити найбільш глибокі потреби людської істоти [6, с. 21].

Духовний рівень викладання – найбільш глибокий і складний, тому що духовне й моральне виховання покладає на вчителя велику відповідальність і пред'являє до нього більш суворі вимоги – адже небезпека зашкодити учневі дуже велика. З іншого боку, не тільки педагог відповідає за моральне формування учнів. Оскільки в сучасному процесі освіти людина є активним, а не пасивним

суб’єктом, то освіта в широкому сенсі є самоосвітою. Ще Сократ говорив, що будь-який акт пізнання є й актом самопізнання, бо знання не поглинається пасивно ззовні, а ніби виривається з глибин душі.

Відомі педагоги М.І.Пірогов, П.Ф.Каптерев, К.Д.Ушинський, Л.М.Толстой визнавали, що антропологічною основою педагогічного процесу є саморозвиток індивідуума та самовдосконалення особистості за ідеалом. Цю думку чудово висловив П.Ф.Лесгафт: “...не можна учня зробити людиною, а можна цьому тільки сприяти й не заважати, щоб він сам у собі виробив людину” [3, с. 162]. С.Френе стверджував, що “...учень, подібно до рослини, створює себе зсередини, і цей процес строго індивідуальний”, а зовнішні умови є для нього ресурсами росту та харчування. Всі зовнішні спроби прискорити зростання можуть призвести до внутрішньої пасивності та черствості учня [8, с. 106]. Л.І.Божович вказує, що розвиток особистості має свою внутрішню логіку й закономірність, і не є пасивним відображенням довколишньої дійсності, адже учень пізнає світ шляхом активної діяльності [1, с. 16].

Особливості духовно-морального виховання, сприймані на прикладах вихователів, відзначаються багатьма авторами (П.П.Блонський, Я.А.Коменський, Марк Фабій Квінтіліан, П.Ф.Лесгафт, Дж.Локк, Плутарх, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський). У своїй роботі “Про поняття і цілі морального виховання” С.І. Гессен пише, що моральне виховання є “...не особливим видом освіти, а природним результатом чи внутрішньою формою будь-якої освіти взагалі”. Ця точка зору узгоджується з перевіреним часом поглядом, що засобами моральної освіти є не повчання та слова, а дії, тому що моральність є не стільки знанням, скільки практикою. Гарна та продумана організація роботи студентів, їх дозвілля, громадських ігор, громадської роботи, подорожей, свят тощо сприяє моральній освіті більше, ніж навчання.

Своєрідність моральності полягає в тому, що вона ніколи не може мати себе своїм змістом, що переконливо показано М.Шеллером у книзі “Матеріально ціннісна етика”. У випадку, коли моральність є метою діючого, вона перетворюється в фарисейство. Тому моральна поведінка повинна бути зосереджена на якійсь життєвій меті поза активно діючою в певній ситуації людиною [2, с. 128-129].

І.Полані пише про те, що людина має два типи знання: явне, аргументоване, виражене в поняттях і судженнях, і неявне, імплі-

ліцитне, яке не викладене в підручнику – воно передається “...з рук у руки” [4, с. 76]. Цю думку висловлював ще К.Д.Ушинський: “Вихователь, поставлений обличчям до обличчя з вихованцями, в самому собі укладає всю можливість успіхів виховання,...вплив особистості вихователя на молоду душу є тією виховною силою, яку не можна замінити ні підручником, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень” [7, с. 7].

Відповідаючи на питання, яким повинен бути педагог, здатен здійснювати духовно-моральне виховання, В.Д.Шадриков стверджує, що “...педагог у сучасних умовах – не той, хто вчить дитину жити, транслюючи моральні норми (повчає), а той, хто відчуває життя дитини як своє й тактовно допомагає її внутрішньому душевному росту та хто росте сам, розвиваючи оточення дітей і дорослих. Тому справжнім педагогом є не просто знаюча людина, а здатна до духовного саморозвитку та творчої співпраці з дітьми й дорослими” [9, с. 42].

Духовно-моральне виховання вимагає встановлення особливих стосунків між учителем і учнем. На думку В.О.Сухомлинського, сутність їх може бути визначена як “...духовна спільність, взаємна довіра, відвертість, доброзичливість” [5, с. 11].

Коли процес навчання й виховання будується на принципах діалогу, то поряд із “явними знаннями” (інформацією) відбувається передача “неявного знання” (смыслів). Це є справедливим і щодо Бога, Який у Святому Письмі дає нам інформацію, через медитування (молитовний діалог) відкриває її та сприяє практичному застосуванню в житті. М.Бахтін, основоположник поняття діалогу, каже: “Справжнє життя особистості доступне тільки діалогічному проникненню в неї, якому вона сама є відповідь і вільно розкриває себе” [9, с. 208]. Діалог розглядається як первинна, родова форма людського буття та як вищий рівень спілкування, що характеризує справді особистісний підхід до людини, її розвитку, її взаємодії з людьми (Н.В.Володько, 1999, О.Г.Ковальов, 1985, В.В.Рижов, 1994). В рамках діалогічного стилю педагогічного спілкування відбувається передача позитивного “неявного знання”, так як спілкування відбувається на міжособистісному рівні, а не на міжрольовому, як при авторитарному стилі. Саме діалогічний стиль спілкування створює умови для прийняття вихованцями етичних, релігійних, культурних цінностей, тобто набуття “особистісного сенсу” (О.М.Леонтьев). Серед російських авторів діалогічне спіл-

кування розглядали М.М.Бахтін, О.Г.Ковальов, В.А.Кан-Калик, В.В.Рижов, Т.О.Флоренська й багато інших. Із зарубіжних авторів, що вивчають проблему спілкування, найбільш близькі до нашої проблематики гуманістичні тенденції психологічного підходу до людини А.Маслоу (1997), К.Роджерса (1994), Е.Фромма (1950).

К.Роджерс (1994), засновник гуманістичної психології, узагальнив результати більш ніж ста досліджень, у яких довів, що гуманістичне навчання є більш ефективним як у сфері академічної успішності, так і в розвитку особистості учнів. Навчання як фасилітація, тобто полегшення, стимуляція та активізація розвитку учнів, пов'язане з акцентуванням на їх внутрішніх контролюючих факторах і забезпечує успішність навчання.

К.Роджерс перераховує й описує установки вчителя-фасилітатора, вчителя з високим потенціалом ефективності:

1. Відкритість педагога своїм власним думкам, почуттям, переживанням, здатність відкрито виражати та транслювати ці почуття учням. Цей момент є альтернативою установці традиційного вчителя на рольову поведінку.

2. Заохочення, довіра як вираження внутрішньої особистісної впевненості вчителя в можливостях і здібностях учнів.

3. Емпатичне розуміння як бачення вчителем поведінки учня, його реакцій, дій ніби очима самого учня. Ця установка – альтернатива типовому для традиційного вчителя оціночному розумінню учня шляхом приписування йому деякого зовнішнього репертуару особистісних якостей (“відмінник”, “слабкий” і т.д.).

Кожен викладач на основі цих установок виробляє свій власний інструментарій навчання. У практиці особистісно орієнтованого навчання ефективний педагог визначається як учитель, здатний створити в аудиторії атмосферу тепла, природності, взаємної довіри. При цьому виокремлюються такі якості ефективного педагога:

- 1) прагнення до максимальної гнучкості;
- 2) здатність до емпатії, сенситивності до потреб учнів;
- 3) уміння надати особистісного забарвлення викладанню;
- 4) установка на створення позитивних підкріплень для самоприйняття учнів;
- 5) володіння стилем легкого, неформального, теплового спілкування з учнями; перевагою усних контактів на уроці над письмовими;
- 6) емоційна врівноваженість, упевненість у собі, життєрадісність.

В рамках гуманістичної психології й на противагу традиційному навчанню розроблялися альтернативні форми навчання. Так, К.Роджерс розрізняв два типи навчання: безглузде (навчання є примусовим, оцінюється й контролюється ззовні), та осмислене (особистісно зорієнтоване, гуманістичне, де учень сам є джерелом активності). Близько з цими поняттями споріднені типи навчання, які виокремлював А.Маслоу (1997) – внутрішнє й зовнішнє навчання. За основними характеристиками ці типи вписуються в рамки двох протилежних стилів педагогічного спілкування – авторитарного й діалогічного...

Дослідження свідчать, що найбільш ефективним є сприйняття духовності за допомогою діалогу. Розглядаючи духовний рівень спілкування як вищий, А.Б.Добрович констатує відсутність психологічної термінології у визначенні даного поняття. Він підкреслює, що це щось вище – почуття, яке охоплює особистість щодо іншої особистості в рамках їхнього спілкування. На його думку, це благоговіння, глибоке особистісне включення в проблеми й інтереси співрозмовника, взаємне спонукання до спонтанності, спільний пошук істини, шляхетне прагнення до одностайності та згоди. Більше того, воно до цього додає ще щось своє, сильне, що робить контакт незабутнім.

Ми не можемо не погодитися з думкою А.Б.Добрович про те, що особистість знаходить себе у всій своїй повноті тільки тоді, коли перебуває в діалозі з іншою особистістю, та що духовність забезпечується глибиною діалогічного проникнення людей за допомогою Божого Слова в Самого Бога та один в одного. Так виконується заповідь “Полюби Бога і ближнього”.

Духовно-моральне виховання: накладає відповідальність на педагога як на помічника в духовно-моральному становленні учня; не може бути передане безпосередньо, когнітивно, через завчання, а сприймається імпліцитно, “переймається” від високоморального вчителя; сприйняття цінностей залежить від особистості вчителя, від його світогляду й успіху його втілення у власному житті та роботі; духовно-моральне виховання виражається в діалогічному спілкуванні.

Що повинен робити вихователь? На це риторичне питання ми пропонуємо кілька рекомендацій, дотримуючись яких, педагог отримає бажаний результат. По-перше, слід ставитися до учнів із любов’ю й турботою, надавати їм право розвиватися як особис-

тостям. По-друге, треба намагатися будувати навчальну роботу так, щоб вона відповідала духовно-моральним запитам учнів. По-третє, потрібно спонукати учнів робити самостійні кроки, робити вибір, дотримуватися їх і відповідати за прийняті рішення. Перш за все в сучасному навчальному процесі педагог є прикладом духовно-моральної особистості, яка прагне до усвідомлення й переживання моральних істин у своєму власному житті. Безумовно, педагог повинен мати знання з духовно-моральної сфери. Але теоретичних знань тут недостатньо. П.Ф.Лєсгафт писав, що “...можна бути вченим чужою вченістю, але не можна бути мудрим чужою мудрістю”. Тільки тоді, коли викладач представляє систему моральних законів, зразком виконання яких є він сам, духовно-моральна сфера буде сприйнята учнями як гідна, бо підтримана прикладом вчителя. Такої позиції дотримується і А.Бандура.

Б.Вілкінсон зауважує, що духовно-моральні істини не стільки теоретично завчаються або засвоюються, скільки переймаються підсвідомо у людини, що реалізує їх у власному житті. В цьому випадку поведінка і характер педагога красномовніші за слова. Тому для виховання дітей аристократів запрошували не тільки людей освічених, а й тих, які розвинули в собі моральні якості. Розмірковуючи про виховання, Джон Локк, засновник філософії здорового глузду, підкреслює, що вихователь повинен мати не тільки якості розважливої та вченої людини, а й основи чесноти та благородства.

Висновки. Педагог, який викладає предмети духовно-морального циклу, актуалізовані у власному житті, не тільки глибоко цікавить учнів, а й є сильним мотивуючим фактором, який веде до прийняття й переживання їх у житті учнів. Учителю у цьому разі вказує учням напрямок розвитку та спонукає їх до змін у їхньому характері, вчинках і поведінці. Його роль можна описати як роль провідника невідомим учням маршрутом, який добре знає сам учитель.

Як можна побачити, введення духовно-морального компонента в системний погляд на особистість збагачує цей опис. У кожному з розглянутих компонентів вплив духовно-морального компонента особистості допомагає найбільш повно виконати завдання з духовно-морального розвитку учнів. При цьому педагог може: бути зразком для наслідування та своїм життям подавати приклад більш високого рівня духовно-морального розвитку; представляти певну систему духовно-моральних цінностей; допомагати учням

усвідомити й розвинути певні духовно-моральні цінності, навички; бути наставником і провідником на шляху духовно-морального розвитку.

Спираючись на розглянуті нами дослідження, ми припускаємо, що модель особистості педагога-наставника повинна являти собою систему якостей, у якій системотвірною є особиста моральність і висока духовність педагога.

Список використаної літератури та джерел:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л.И. Божович. // Под. ред. Д.И.Фельдштейна. – Москва – Воронеж: изд-во “Института практической психологии”, 1995. – 348 с.

2. Гессен С.И. // Антология гуманной педагогики: Переиздание. – М.: ИД Шалвы Амонашвили, 2004. – 224 с.

3. Лесгафт П.Ф. // Антология гуманной педагогики: Переиздание. – М.: ИД Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.

4. Маралов В.Г. Педагогика ненасилия / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – М., 1993.

5. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

6. Уилкинсон Б. Семь Законов Учащегося: Как научить практически любого человека чему угодно: Библейские принципы для учителей, родителей и руководителей / Б. Уилкинсон; пер. с англ. – М.: Путешествие по Библии, 2001.

7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / К.Д. Ушинский; сост. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1974.

8. Френе С. // Антология гуманной педагогики: Переиздание. – М.: ИД Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.

9. Шадриков В. Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Магистр, 1996. – 102 с.