

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ КОНТУРИ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Андрій ЛАЗАРУК

Copyright © 2003

Постановка суспільної проблеми. Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується все більшим проникненням гуманітарної парадигми у сферу наукових досліджень. Повернення до проблем людини не є випадковим і зумовлюється, за твердженням учених, девальвацією загальнокультурних, національних та особистісних цінностей, втратою сенсу життя, загальною пасивністю та занепадом моралі. Все це загострює інтерес до етики та психології, які визначають засадничі принципи людського співжиття та етичні правила поведінки й спілкування, розгортаючись у струнку систему моральних цінностей і норм, та потребує всебічного обґрунтування у ракурсі інноваційних освітніх метатехнологій.

Мета статті – проаналізувати чинники, механізми та засоби ціннісного збагачення навчання та охарактеризувати етико-психологічні основи інноваційної освіти у вигляді концентрованих досконалих схем теоретичної миследіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мислесхеми як метасистемне упорядкування основних аспектів-складових модульно-розвивальної освітньої технології вперше обґрунтовані її основоположником А.В. Фурманом у форматі тлумачення інноваційної психодидактики, універсальних форм культуротворення та психокультури української ментальності [3; 14–16], а також О.Є. Гуменюк у ракурсі ієрархізації основних компонентів соціально-

психологічної оргдіяльності, аналізу духовності як основи вітакультурного буття універсума [3] та тлумачення принципів самотворення Я-концепції у структурі модульно-розвивальних взаємін [1]. Їхні ідеї використали співробітники Інституту експериментальних систем освіти та інші вчені [див. 5; 7; 11] для різноаспектної інтерпретації інноваційної освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Праці А.В. Фурмана та О.Є. Гуменюк у галузі системної миследіяльності задають лише загальну орієнтувальну основу для подальших досліджень. Їхні ідеї потребують конкретизування та деталізованого психологічного наповнення кожного з компонентів інноваційного навчання. Це, зокрема, стосується і формування морально-ціннісної сфери суб'єктів модульно-розвивальної метатехнології, її представлення у вигляді еталонно формалізованих мислесхем, що реінтерпретують та наочно показують специфіку аналізованої освітньої системи.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО НАУКОВОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Система моральних цінностей – це орієнтир у соціально-культурному розвитку особистості, який багато в чому зумовлює рівень усталеної моральної культури і найповніше проявляється у просторі морального вчинян-

ня, реалізуючи ціннісні пріоритети конкретної людини. У концентрованому вигляді морально-етична вихованість репрезентує потреби індивіда у доброзичливості, взаємоповазі, приязні як важливих чинниках вирішення особистих та суспільних проблем.

Поява принципово нової системи морально-ціннісних координат, що зумовлена істотними соціально-економічними і політичними змінами, спричинила виникнення особистісно зорієнтованих та індивідуалізованих інноваційних освітніх технологій, здатних забезпечити соціокультурний та моральний розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу на засадах нової методології і на потенціалі ефективних соціальних технологій. І тому модульно-розвивальна система навчання – результат теоретичного осмислення, наукового проектування й експериментального втілення на рівні школи (ВНЗ) як інституту духовного виробництва, що ставить у центр фундаментального освітнього експериментування ідеальну модель висококультурної людини, котра досягає межі духовних прагнень індивіда як абсолютного суб'єкта продуктивного суспільного життя. Саме модульно-розвивальна система як сукупність інноваційних технологій, презентована науковою школою А.В. Фурмана, уперше у пострадянському освітньому просторі розв'язала проблему вартісного наповнення навчально-виховного процесу, що дало змогу цілеспрямовано розвивати ціннісно-смыслову сферу учнів як особистостей та індивідуальностей [див. 14–16].

Ідеологічно зумовлена, інваріантна шкала цінностей, що донедавна регулювала морально-етичні відносини в суспільстві, вже неспроможна слугувати ефективним орієнтиром адекватного людського співжиття та етичних взаємин, а нова – на принципах загальнолюдської моралі – лише починає складатися, нерідко із значними со-

ціальними викривленнями та недоліками. Щодо цього Е. Фромм, заперечуючи авторитарну етику, накреслює фундаментальні засади гуманістичної етичної позиції: “Всі організми володіють уродженою здатністю актуалізувати свої потенційні якості. Тому метою людського життя слід вважати розгортання сил людини згідно із законами її природи” [13, с. 27]. Окрім того, “самовивільнення внутрішніх умов людини від середовищного зумовлення не лише свідчить про можливість їх *самовизначення* як причин, котрі повертаються до самих себе та ініціюють саморух і саморозвиток, а й про ймовірність досягнення вищих рівнів такого самовизначення, пов'язаних з розвитком повної *внутрішньої свободи* та *самодовільної духовності* як квінтесенції самотворення” [1, с. 151]. У такому разі йдеться не про соціалізацію, інтеріоризацію чи адаптацію індивіда через засвоєння набору соціально-культурних цінностей, а обґрунтовується потреба у вивільненні глибинних задатків особистісного саморозвитку на основі оволодіння культурними еталонами, збагачення ціннісно-смыслові сфери людини суспільними здобутками.

У морально-етичному аспекті система особистісних вартостей – це сукупність моральних оцінок, що безпосередньо чи опосередковано охоплює всю духовну сферу соціуму. Цінності, відображаючи усталені суспільні відносини, первинно сприймаються індивідом як соціально детерміновані якості, нормативно задані орієнтири поведінки (вчинок ← норма → цінність), а через навчально-виховні впливи стають внутрішніми регуляторами і трансляторами особистісно та соціально цінних учинків (вартість → норма → вчинок), переважно на засадах власної активності та свободи вибору у ціннісній сфері. З психологічного погляду проблема полягає в тому, щоб спрямувати саморозвиток суб'єкта, узгодити інди-

відуальні вартості конкретної людини у їх змістовному та ієрархічному контекстах із системою вітакультурних еталонів поведінки і діяльності, спілкування і вчинання. У системі модульно-розвивального навчання цьому сприяють як відповідний програмово-методичний матеріал навчального модуля [14], так і паритетність у стосунках вчителя і учня, котра слідує закономірностям соціального розуміння (рис. 1).

Ціннісно-сміслові координати модульно-розвивальної освітньої метатехнології підтверджують відомий факт: *вітакультурний розвиток людини неможливий без привласнення нею загальнолюдських цінностей та національних вартостей*. Тому інноваційна оргсистема прагне узгодити індивідуальну своєрідність ціннісних еталонів із системою соціальних світоглядних орієнтирів, забезпечити розгортання духовних потенцій суб'єктів освітньої комунікації і повно реалізувати цільовий компонент освітньої діяльності.

Ціннісно-сміслові наповнення особистості школяра у модульно-розвивальному навчанні практично досягається за допомогою повного технологічного циклу паритетної освітньої співдіяльності наставника і вихованців та комплекту інноваційних програмово-методичних засобів, що інструмен-

тально реалізують конкретний *модуль цінностей*, тобто таку систему “гуманних, чітко структурованих і національно зорієнтованих вартостей (ідеї, ідеали, ставлення, оцінки, установки, переконання, вірування, ціннісні орієнтації, традиції, концепції, світоглядні програми, устремління, наслідки рефлексії тощо), що: а) характеризує духовно-естетичний пласт соціально-культурного досвіду нації і людства в загальному контексті розвитку національної свідомості та активної громадянської позиції вчителя і учня; б) реалізується як освітній ритм на базі системного набору наукових знань і соціальних норм за допомогою ціннісно-естетичної активності особистості та сприяє її духовному розвитку і самореалізації; в) об'єктивується в новому світобаченні і світогляді, збагачує ментальний досвід і духовну сферу учасників навчального процесу; г) проявляється в гуманних учинках і соціально значущій культурній діяльності та відкриває перед особистістю нові горизонти самопізнання, творчої рефлексії, продуктивного вірування, духовної досконалості” [14, с. 316]. На відміну від норм, які “дотримуються у ситуаціях соціальної взаємодії”, “ідеали і цінності обстоюються людиною у процесі життєреалізування” [16, с. 125].

МЕТА:

розвинути ціннісно-сміслову сферу школяра через узагальнення та рефлексію аксіопсихологічного досвіду і вартісне світобачення людського життя

СИТУАЦІЯ:

цілісний модульно-розвивальний метапроцес як послідовність ієрархічної та змістової зміни системи особистісних цінностей



ДІЯЛЬНІСТЬ:

підпорядкування власних учинків соціокультурним еталонам і залучення учня до низки вчинкових актів-подій та професійної освітньої роботи

МОТИВАЦІЯ:

орієнтування на вітакультурні цінності для ефективної інтеграції індивідуального світу Я людини із соціумом

Рис. 1.

Ціннісно-сміслові координати модульно-розвивальної системи

Якщо для одних людей практиковані в суспільстві цінності є самоочевидними орієнтирами соціальної поведінки, то для інших ці вартості можуть бути незрозумілими, недосяжними чи формально декларованими, що зумовлюється структурно-ієрархічним складом ціннісно-сислової свідомості індивіда та її принциповими засадами і дає підставу для здійснення морального вибору (*рис. 2*). Останній розгортається як когнітивний за своєю сутністю процес і передбачає проходження низки етапів – від побудови морального судження й виявлення морального змісту конкретної ситуації до свідомих дій та особистих смислів – завершених актів *морально-ціннісної* творчості індивіда.

Становлення моральної свідомості людини може відбуватися за відсутності останнього – четвертого – компонента структури, тобто без сформованих смислових утворень. У такому випадку суб'єкт кожномоментно повертається до першого етапу морального вибору, визначаючи моральний зміст кожної події. Встановлення ж особистісного сенсу морального вчинку якраз і характеризує наявність в індивіда стійких моральних цінностей і базових переконань, котрі регулюють його поведінку поза присутністю зовнішніх моральних цензорів.

Морально-ціннісне збагачення суб'єктів цілісного модульно-розвивального процесу не зводиться до уможливлення повного співпадання суспільних моральних норм з реальною поведінкою конкретних осіб. Хоча “морально виховану особистість й характеризує саме глибоке усвідомлене прийняття моральних принципів і норм як важелів власної поведінки” [10, с. 26], але виконання останніх здійснюється “за внутрішнім переконанням, коли безпосередні зовнішні вимоги якщо й визначають моральний вчинок, то лише через інтелектуальну та емоційну сфери особистості і тоді, коли стають її внутрішньою вимогою до самої себе” [Там само]. Тому інноваційна освітня технологія спрямовує суб'єктів навчально-виховного процесу на оволодіння сутністю моральних цінностей суспільства та розвиток внутрішньої, суб'єктивно значущої потреби у реальному втіленні моральної поведінки, котра є передумовою становлення дієвих мотивів морального вчинання (*рис. 3*).

Сформульована Л.І. Рувінським *концепція ціннісного, усвідомлено-емоційного розвитку моральності* має безпосереднє відношення до збагачення ціннісно-сислових структур аксіопсихіки. Формування моральних якостей розгля-

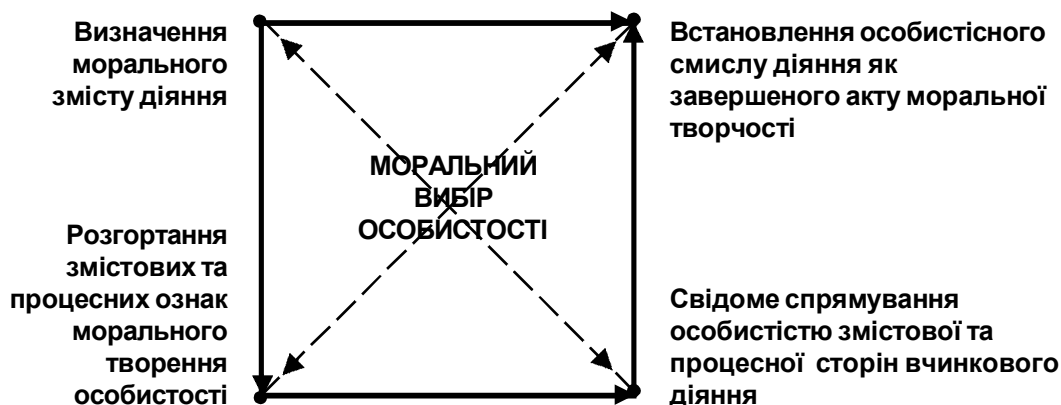


Рис. 2.

Динаміка розгортання моральної активності особистості [4, с. 500].

дається вченим як процес поетапної інтеріоризації навчальної діяльності учнів, спрямованої на оволодіння соціально адекватним зразком моральної поведінки – педагогічним взірцем (рис. 4). Усвідомлення мети моральної поведінки і способу її досягнення формує ціннісно-орієнтувальну основу у свідомості учня, закладає морально-ціннісні поведінкові еталони. Педагогічний взірець привласнюється суб'єктом освітньої взаємодії на таких рівнях: *взірець-знання, взірець-ідеал, взірець-норма та особистісний зразок* як еталон самовиховання. На першому рівні він відіграє роль нейтральної цінності, коли учень знає моральну норму, але реально їй не слідує. Другий рівень оволодіння взірцем підкреслює значимість останнього, але водночас не пов'язаний з особистісними цілями (зовнішнє дотримання моральних вимог без внутрішнього переконання у його потребі). Наступний рівень пошукування педвзірця дає змогу внутрішньо прийняти соціальні вартості. Коли ж цей зразок стає еталоном для саморозвитку і самовиховання, то особистість переходить на найвищий ступінь моральної досконалості.

Автор підкреслює, що інтеріоризація моральних вимог у структуру осо-

бистості повинна йти поряд із наданням їм *особистісного сенсу*. Зміст педагогічної діяльності, за Л.І. Рувінським, визначається організацією природного поєднання моральних знань і діяльності щодо їх реалізації та емоційного переживання, а також виховання і самовиховання [10]. При цьому діяльність педагогів – це науково спроектоване керівництво програмуванням особистісних смислів тих значень та оцінок, котрі підлягають привласненню як інтелектуально-емоційний комплекс. Це дає змогу проводити певні аналогії із психомистецькими технологіями навчання та драматичними концепціями освітньої діяльності, зреалізованими експериментально у практиці модульно-розвивальної оргсистеми [14, с. 228–243].

Моральна свідомість, виявляючись у моральних цінностях та втілюючись у моральних нормах, все ж не охоплює всієї системи суспільних вартостей та нормативів. Крім того, цінності виходять за межі суспільного і зумовлюють сутність внутрішнього світу Я людини, репрезентуючись в індивідуальних смислах як психологічних еквівалентах вартостей [4] (рис. 5), причому “володіння вартостями полегшує для людини пошук сенсу” [7, с. 288]. Сміслові ком-

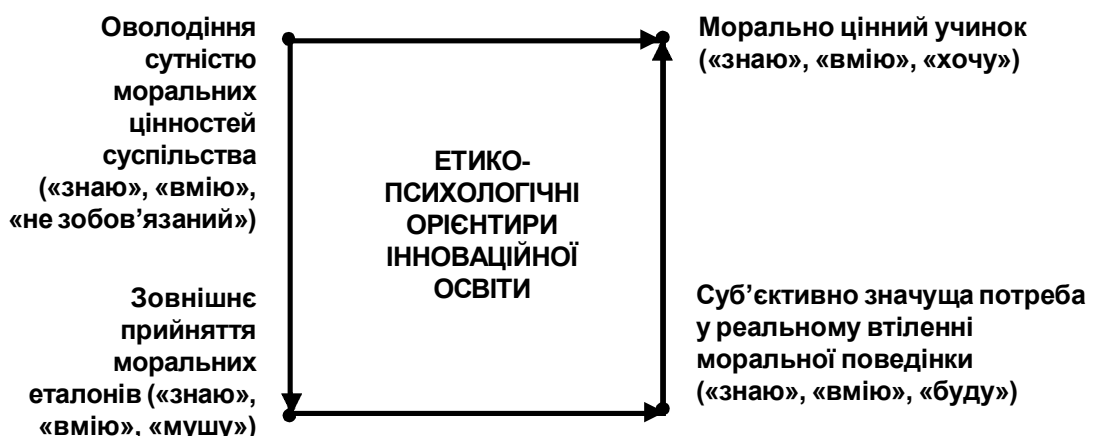


Рис. 3.

Становлення морально-ціннісних орієнтацій особистості в інноваційному освітньому просторі



Рис. 4.

Рівні оволодіння соціально-адекватним взірцем моральної поведінки

поненти моральної свідомості утворюють базове психологічне ядро особистості. При цьому усвідомлення індивідом структурно-ієрархічної репрезентованості категорій “норми”, “цінності” та “смили” значною мірою зумовлюється наявним рівнем соціальної організації. У тоталітарному суспільстві соціальна поведінка суб'єкта спричинюється жорсткими нормативними механізмами, на підґрунті яких виникають

групові та особистісні цінності. Здебільшого останні нав'язуються індивідові і вступають у суперечність з індивідуальними прагненнями; при цьому пріоритетним є домінування суспільного над особистісним. Демократичні відносини, з їх паритетністю, рівноправністю, суб'єктністю та суб'єктивністю характеризуються якісно відмінним, ускладненим способом регуляції (рис. 6), коли внутрішньоособистісні смисли і



Рис. 5.

Репрезентованість моралі у ціннісно-нормативних категоріях

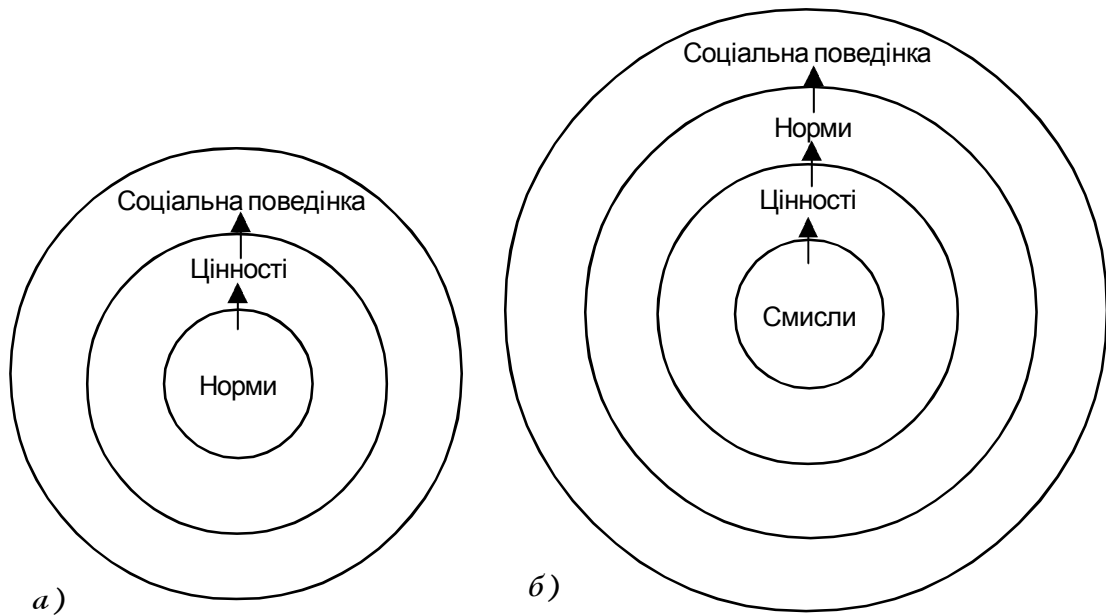


Рис. 6.
Структурно-ієрархічні рівні соціальної регуляції:
а) у тоталітарному і б) у демократичному суспільствах

цінності спричинюють нормативні аспекти життєдіяльності і соціально адекватну поведінку; у цьому випадку індивідуальне не домінує над суспільним, а вкладається у соціоприйнятний формат широкого діапазону моральних виборів. Отже, нівелювання індивідуального, сенсожиттєвого компонента у структурі соціальної регуляції призводить до важких, подекуди трагічних соціальних та особистісних наслідків, що й притаманно пострадянському, у т. ч. освітньому простору.

Становлення ціннісно-сміслової сфери людини у контексті модульно-розвивальної метатехнології є основною функцією та специфічним наповненням модуля цінностей. При цьому динаміка смислоутворення відповідає теоретичній концепції В. Франкла (*рис. 7*), котрий визначає прагнення до смислу як фундаментальну екзистенційну потребу, без якої людина не може бути людиною. Життя лише тоді людське, коли воно спрямовується пошуком сен-

су і його реалізацією. “Пошук смислу – це така робота душі, яка спричинює зміну самої особистості людини: сприяє особистісній зрілості, формуванню людини аксіологічно зорієнтованої (*homo aestimens*)” [9, с. 117–118]. Фундаментальність прагнення до смислу протиставляється психологічним концепціям задоволення потреб. Згідно з В. Франклом, індивід не повинен *прагнути* задовольняти потреби; це досягається під час реалізації життєвого задуму [12].

Сенс життя обов’язково слід знайти, але не можна створити. З одного боку, він існує, з іншого – пошук сенсу породжує саме життя. При цьому регулятивним механізмом смислової спрямованості є створення особливого стану напруження між наявним і належним, головно через ситуації *переживання* і *проживання*. Щораз смисли народжуються в акті індивідуально-особистісного переживання. Вони не існують поза ним. Ніхто не може взяти на себе

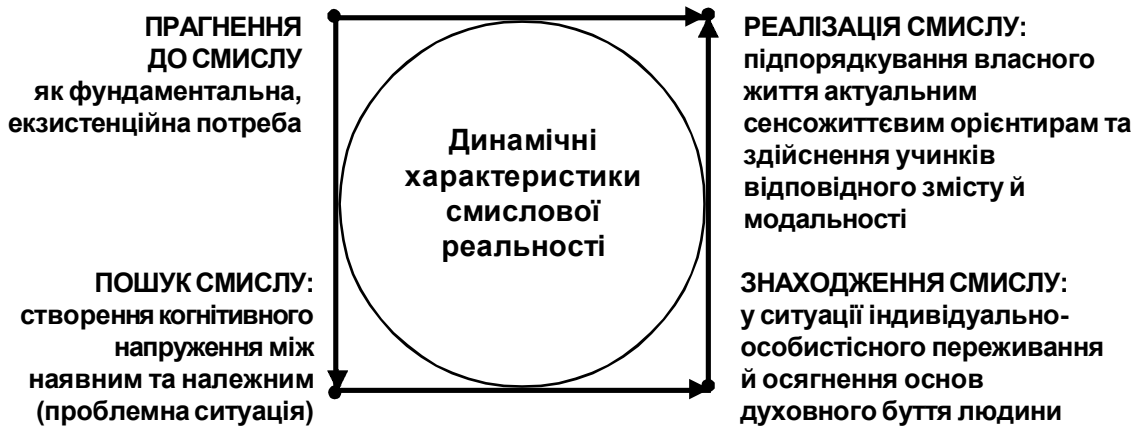


Рис. 7.

Сутнісний зміст сенсожиттєвої спрямованості людини

відповідальність за знаходження сенсу життя іншої людини, оскільки неможливо за неї що-небудь пережити. І тому сенсожиттєва орієнтація у модульно-розвивальній метатехнології реалізується через усвідомлення суб'єктами освітнього процесу сутності категорій “цінності”, “сенса (смысл) життя”, проживання ними відповідних ситуацій у ракурсі драматичних концепцій освітньої діяльності [14], надання учасникам психомистецьких технологій можливості вільно вибирати задані варіанти та розкривати креативно-ціннісний потенціал школярів [див. 6].

Як свідчать численні експерименти [1; 3; 14–16], етико-психологічні компоненти модульно-розвивального навчання, виявляючись у категоріях моральності, саморозвитку, духовності, свободи і відповідальності та практично втілюючись у морально-цінних учинках, повно реалізують моральний ідеал національної освіти, акцентуючи увагу на внутрішніх регуляторах поведінки. Саме совість як моральна самосвідомість особистості дає змогу адекватно реагувати на добро як абсолютну вартість та відкидати зло у формі псевдоцінностей, забезпечуючи моральний саморозвиток людини відповідно до власних сенсожиттєвих орієнтирів.

ВИСНОВКИ

1. Раціональне обґрунтування та практичне утілення інноваційних освітніх технологій вимагають науково-психологічного осмислення їх основних феноменів та принципів засад. У цьому контексті адекватною формою наочного відображення когнітивних структур є *мислесхеми* – метасистемне упорядкування основних аспектів-складових модульно-розвивального навчання, що постають у вигляді еталонно формалізованих графічних описів-елементів миследіяльності.

2. Деталізація методологічних засад інноваційної освіти дає змогу вичленити конкретні мислесхеми, що стосуються формування смислової сфери людини в контексті її морально-ціннісного наповнення і конкретизуються у категоріях “моральний вибір особистості”, “моральна активність індивіда”, “морально-ціннісні орієнтації суб'єкта”, “сенсожиттєва спрямованість особи” і т. ін.

3. Модульно-розвивальна система навчання, представлена як сукупність універсальних мислесхем, відображає основні етапи, елементи та механізми морально-ціннісного збагачення особистості у їх єдності та взаємодії. Пропо-

новані мислеконструкти показують наукову складність аналізованої освітньої парадигми, а численні експериментальні дані – її високу емпіричну об'єктивність.

1. *Гуменюк О.* Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

2. *Етика: Навч. посібник / Т.Г. Аболіна, В.В. Єфименко, О.М. Лінчук та ін.* – К.: Либідь, 1992. – 328 с.

3. *Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): інформаційний бюлетень.* – Випуск 3. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 48 с.

4. *Карпенко З.С.* Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 216 с.

5. *Лазарук А.* Розвиток ціннісно-сислової сфери особи за модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 170–186.

6. *Лазарук А.* Смісложиттєві орієнтири модульно-розвивального навчання: теоретичні аспекти проблеми // Вісник Одеського національного університету. – 2003. – Т.7, №3. – С. 45–51.

7. *Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація: Спецвипуск // Психологія і суспільство.* – 2002. – №3–4. – 292 с.

8. *Основи психології / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця.* – К.: Либідь, 1996. – 631 с.

9. *Пископтель А.А.* От традиционных ценностей к уникальным смыслам // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 103–119.

10. *Рувинский Л.И.* Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.

11. *Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти / Збірка матеріалів до Другої рег. наук.-метод. конф., 31 січня 2003 року.* – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 92 с.

12. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

13. *Фромм Э.* Человек для себя: Пер. с англ. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.

14. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

15. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

16. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–145; 2002. – №3–4, С. 20–58.

Надійшла до редакції 12.05.2003.