



Теорія і методологія освіти

Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості



Іван БЕХ,

доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України,
директор Інституту проблем виховання НАПН України

Незаперечний перетворювальний статус гуманістично орієнтованої педагогіки виховання серед інших педагогічних галузей значною мірою залежить від методів, якими вона володіє та які пропонує освітній практиці. Саме науковий метод дає змогу доцільно поєднати теорію, на основі якої він виникає, і відповідну практичну діяльність. Практична діяльність має чітко і своєчасно реагувати на ті методичні інновації, що відбуваються у надрах педагогіки виховання. Від цього залежатиме загальна ефективність виховного процесу.

1. Педагогічне тло розгортання рефлексивно-експліцитного методу

Помилковим видається судження, за яким лише метод є вирішальним у досягненні певних виховних цілей педагога. Насправді, ефективність будь-якого методу, а тим більше рефлексивно-експліцитного, залежить і від ціннісного клімату, який створює вихователь в учнівському колективі. Саме характер особистісного ставлення вихователя до своїх вихованців визначає загальну смисло-ціннісну картину їхнього шкільного життя, у межах якого тією чи іншою мірою виявлятиметься перетворювальна сила цього методу. У зв'язку з цим зазначимо, що вихователь має реально утверджувати відповідні ключові ціннісні настанови. Розглянемо їх детальніше.

Орієнтація на благородні складові моральної структури особистості вихованця. Ця виховна настанова зумовлюється тим, що особистісні якості залежно від їхньої суспільної значущості об'єктивно диференціюються й функціонують як «Я»-доброцентроване та «Я»-егоцентроване особистості. Це реальний факт у її розвитку, з яким має справу педагог. Його завдання у зв'язку з цим, по-перше, полягає в тому, щоб вихованці обов'язково усвідомили саме таку структуру їхнього внутрішнього світу. Цим самим вихователь закладає підґрунтя для розгортання у підростаючої особистості процесів самопізнання і самовдосконалення. По-друге, у діяльності вихователя має панувати апеляція до «Я»-доброцентрованого, навіть якщо вихованець вчинив проступок. У разі осудження вихователю доцільно віднайти найбільш вдалу форму вираження своєї поваги до якоїсь суспільно значущої риси вихованця і пов'язувати з нею його моральне

майбутнє. Проступок за такого ставлення характеризується вихователем як поведінкова непослідовність, як те, що не впливає з сутності підростаючої особистості. Така апеляція вже сама по собі є дієвим виховним впливом. Крім того, вона є проявом очікування педагога щодо духовних можливостей дитини.

«Я впевнений в особистості з добродійними устремліннями, яка присутня у Вас, навіть коли Ви поводитеся недостойно; тому я завжди з повагою ставлюсь до Вас, навіть коли змушений осуджувати Вас: цим самим звертаюсь до Вашого кращого «Я», нагадую Вам про те, що Ви представляєте з себе дещо більше і можете діяти краще, ніж можливо передбачити за хвилинами Вашої слабкості», – такий монолог вихователя видається найбільш науково доцільним, а отже, й розвивально оптимальним.

Орієнтація на довіру вихованцеві. Звернення до «Я»-доброцентрованого вихованця потребує також, щоб педагог ставився до нього не з підозрою щодо його дій, а з психологічно підтримувальною довірою. Річ у тім, що потаємні негативної спрямованості думки про вихованця, як їх не приховувати, відчуються ним. З огляду на це, вони деструктивно впливатимуть на його поведінку, руйнуючи внутрішні сили. Недаремно кажуть, що людина не може загинути доти, доки інша щиро вірить у неї. Наголосимо, що педагогічна довіра – досить тонкий виховний прийом. Його впевнено може використовувати лише той вихователь, який здобув авторитет і про якого вихованці знають, що його довір'я впливає не з поверховості і простої добрودушності, а з милосердного ставлення до них.

Орієнтація на пов'язування виховних дій із самоповагою вихованця. Зазначена ціннісна настанова є продуктивною лише за умови, що самоповага, яку використовує вихователю, має свої витoki у «Я»-доброцентрованому вихованця. Інакше кажучи, вихованець має поважати себе за певні духовно-моральні цінності, яких він свідомо надбав у процесі виховання. Почуття самоповаги, яке сформувалось на такій внутрішній основі, згодом стане мотивом для його подальшої діяльності з особистісного вдосконалення. Якщо розкрита нами умова відсутня, то самоповага виявлятиметься як неприйнятна самозадоволеність, коли вихованець прагне до власної значущості і самозвеличення. Водночас у нього виникає непомірна потреба у повазі інших і у штучному утвердженні завищеної власної значущості.

У реальній виховній практиці педагог має пов'язувати певні виховні дії з тими випадками, коли вихованець вільно здійснив суспільно вагомий вчинок і перебуває у стані задоволення від нього. Саме за такого позитивного емоційного переживання як поступчинкового результату доцільно звертатись до його почуття самоповаги, власне, викликати цей процес, пов'язуючи його з етичною дією педагога.

Орієнтація на удосконалення буденно-ділового ареалу шкільного життя вихованця. Закономірною є спрямованість діяльності педагога на домінування навчально-виховного процесу, до чого зобов'язують як сама сутність його професії, так і державні нормативні акти, які її обумовлюють. Та є сфера шкільного життя, яка тією чи іншою мірою випадає з поля уваги педагога через її операційну простоту і недостатню вагомість з погляду успішного досягнення основних освітніх цілей. Ідеться про буденні дії, справи, якими наповнене реальне шкільне життя вихованців, зокрема підготовку підручників для відповідних уроків, прилаштування ранця, відкриття чи закриття вікон або дверей, користування міжповерховими сходами тощо. Педагог вважає, що такі дії підростаюча особистість засвоює природним шляхом, тобто у процесі спонтанного набуття життєвого досвіду. Тож у нього немає підстав втручатися у їх перебіг на етапі шкільного онтогенезу вихованця.

Все-таки детальний психологічний аналіз буденних дій і справ свідчить про їхню операційну недосконалість, недостатню їх точність. Отже, вони не забезпечують справжній порядок як діяльну основу життя людини. Крім того, вихованці не усвідомлюють способи виконання цих зовнішніх, предметно-перетворювальних дій. Зрозуміло, що за такого рівня оволодіння побутовими діями вони не відіграють істотного значення в особистісному розвитку вихованця. Якщо ці дії будуть характеризуватись якостями, протилежними зазначеним, тоді вони спонукатимуть вихованця до самоорганізованості, цілеспрямованості, наполегливості. Без цих властивостей неможливий ефективний перебіг процесу духовно-морального розвитку

особистості. До того ж, на цей процес позитивно впливатиме й уміння диференційовано осмислювати буденні дії, яке тепер вихованець переноситиме на свої внутрішні утворення, формуючи власну суспільно значущу особистісну структуру.

2. Наукове забезпечення рефлексивно-експліцитного методу

Трансформація індивідуального життя особистості як чинник її розвитку. Кардинальною відмінністю гуманістично орієнтованої педагогіки виховання від інших педагогічних галузей є те, що вона безпосереднім своїм пріоритетом передбачає підготовку підростаючої особистості до суспільно значущого життя у всьому його розмаїтті. Причому йдеться про життя «тут і тепер», а не лише про його перспективний проект. Загальна ж педагогіка, зокрема дидактика, забезпечуючи пізнання підростаючою особистістю певних аспектів світу речей за допомогою вивчення відповідних навчальних дисциплін (математики, фізики, хімії, біології тощо), переважно готує особистість до певної предметної діяльності, яка може скласти основу її майбутньої професії.

Процес досягнення цілей і загальної педагогіки (педагогіки навчання), і гуманістично орієнтованої педагогіки виховання має реалізовуватись відповідними методами. У зв'язку з цим запропонований нами рефлексивно-експліцитний метод повинен бути безпосередньо пов'язаний з реальним життям дитини, активно впливати на нього. Щоб зрозуміти важливість цього впливу, необхідно мати уявлення про смисло-ціннісні аспекти життя підростаючої особистості, які об'єктивуються в її потребах, прагненнях, мотивах, соціальних настановах, моральних властивостях.

Означені психологічні утворення можуть виявлятися як на внутрішньому рівні у формі певних станів, настроїв, емоційних переживань, думок, так і у зовнішньому вираженні, через ті чи інші вчинкові акти, спілкування, прояви поведінки та діяльності. Ці утворення є складовими внутрішнього світу дитини, який значною мірою втілюється у різноманітних суб'єкт-суб'єктних відносинах, а також змістовною основою реального життя підростаючої особистості. Саме ця життєва основа «покриває» власне діяльну сферу (пізнання, працю, гру, художню творчість), утворюючи певний образ життя людини. Наголосимо, що всі складові внутрішнього світу й індивідуальне життя у цілому для кожного суб'єкта характеризуються особистою цінністю високої сили переживання. Ключовою проблемою у розвитку особистості є якість її життя: його ідейний зміст, широта зв'язків із довкіллям, вплив на інших людей. У віковому плані життя індивіда розгортається за законами його біологічної природи з відповідними вітальними потребами та нижчими соціальними орієнтаціями. Воно здебільшого детермінується Его-потягами, які визначають рівень соціальних взаємодій. Такий образ життя укорінюється в свідомості індивіда, і цим самим

створює бар'єри для його трансформації згідно з моральними нормами, властивими для певного суспільства, у зв'язку з чим воно прагне, щоб кожна особистість піднялася від нижчого рівня життя до вищого, соціокультурного, на рівні якого вона різнобічно реалізуватиме себе у всьому масштабі людської духовності.

Від реального морального до ідеального морального. Визначення життя вихованця предметом своїх зусиль зобов'язує вихователя «проникати» в нього на індивідуальному рівні. Ця дія передбачає не лише пізнання педагогом внутрішнього світу дитини, а передусім забезпечення пізнання нею самої себе. Адже насамперед самопізнання відкриває шлях до особистісної зміни вихованця у напрямі підняття його до соціокультурного рівня життя, за якого воно розгортається на основі привласнених ним духовно-моральних цінностей. Такий шлях особистісного розвитку вихованця потребує враховувати його у розробленні рефлексивно-експліцитного методу.

Конкретніше, ми маємо дати відповідь – яким способом долучати вихованця до привласнення певної вищої моральної (духовної) істини (цінності)? Йдеться про такий ступінь привласнення, коли моральна цінність як етична категорія стає високозначущою для вихованця, позитивно переживається, стає бажаною для нього.

Традиційний спосіб першої зустрічі вихованця з вищою моральною цінністю, відповідно до якого вона демонструється в абстрактній (ідеальній) формі, виявився неефективним. За такого способу вища моральна цінність, образно кажучи, «вторгається» у реальне (недостатньо окультурене) життя вихованця, не асимілюється з ним і в кінцевому підсумку виявляється «чужорідним тілом», якому немає місця у його внутрішній моральній структурі. У кращому разі у вихованця може сформуватися лише знання про ту чи іншу цінність, але ніколи вона не стане реально дієвим мотивом його життя. Тож не безпідставно розглянутий традиційний спосіб кваліфікують моралізаторством. Незважаючи на його виховну непродуктивність, він продовжує своє практичне існування.

Альтернативою передуванню у виховному процесі ідеального морального (абстрактної цінності) має бути перша зустріч вихованця з реальним моральним, тобто з ситуацією, коли абстрактна моральна цінність функціонує у формі конкретних буденних моральних діянь, які є у досвіді реально-го життя вихованця. У деяких з них він самостійно вправлявся, а деякі лише спостерігав. Щоправда, цей процес зазвичай недостатньо усвідомлюється і самоусвідомлюється дитиною. За такого виховного підходу у вихованця можливе зняття внутрішнього бар'єра щодо привласнення вищої моральної цінності як смисло-ціннісного життєвого орієнтира. Отже, продуктивним у моральному відношенні видається положення про утвердження ідеального мовою реального.

Пріоритет виховання у контексті вищої моральної цінності. Націленість рефлексивно-експліцитного методу на власне неповторне життя вихованця зумовлює визначати його вихідним пунктом цієї побудови, а не певну абстрактну моральну цінність як припис чи закон. Саме з огляду на ту чи іншу цінність має здійснюватися, так би мовити, смисло-емоційний розвиток вихованця. Він повинен початково набути вміння сприймати вищий світ моралі крізь призму своїх життєвих діянь, турбот, сподівань, колізій, осмислюючи які, усвідомлюватиме, чим є його життєве поривання, якої воно сили і якої корекції потребує, щоб наблизитися до духовно збагаченого життя. Найголовніше у цій внутрішній рефлексивній роботі – розуміння дитиною власних переживань, пов'язаних зі згаданими вище життєвими реаліями. Така смисло-емоційна самодіяльність вихованця об'єктивно досить складна, тому у всій змістовій повноті вона може розгортатися лише за умови доцільного педагогічного керування. Більше того, це є прямим обов'язком вихователя.

Крім оволодіння вміннями смисло-емоційного самопізнання, вихованець за допомогою педагога має визначати наслідки своїх життєвих поривань, їх особистісно перетворювальної активності. Конкретизуючи цю тезу, наголосимо, що вихованець мусить глибше усвідомити свої найбільш особисті емоційні переживання у моральній сфері, йому необхідно оволодіти здатністю гостріше спостерігати і розуміти, до чого призводять певні спонуки, діяння, звички у його власній душі, власному житті і в житті його близьких. Це підтверджує значущість сили досвіду дитини у її духовно-моральному розвитку. Помилковим у зв'язку з цим видається судження, що у досвіді підростаючої особистості ще немає місця вищим моральним цінностям. Така думка не враховує обставини, за якої кожна особистісна цінність реалізується у відповідних моральних діяннях різних за рівнем суспільної важливості та широтою соціального поля дії. З цієї позиції кожна дитина має моральний досвід у всьому духовному спектрі. Так, вихованець дотримується правила напівголосно розмовляти у кімнаті, де є інші люди, не виходити за певні межі, жартуючи над іншими, поважати естетичні потреби інших під час харчування. У таких діях кристалізується милосердя як найвища моральна цінність, яка згодом набуде у розвиненої особистості широкозначущої соціальної реалізації.

Вчасне відтворення вихованцем певного фрагмента морального досвіду – це лише початок його самоперетворювальної діяльності. Вирішальною при цьому є мета представлення (за допомогою педагога) конкретного відтвореного вихованцем морального переживання щодо певної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (наприклад задоволення потреби у допомозі) у формі відповідного завдання. Розмірковуючи над утрудненнями під час його вирішення, які стали на заваді отриманню очікуваного результату, вихованець має шукати спосіб, за якого цей результат (одержання чи надання допомоги)

може бути досягнутим. За таких морально напружених умов вихователь і пропонує єдино можливий засіб – моральну істину (цінність альтруїзму), яку вихованець має прийняти не як нав'язану йому, а як бажаний дарунок. У таких моральних ситуаціях у нього не лише за допомогою розуму, а й почуттів можливо сформувати правильне ставлення до добра і зла у людському житті.

Розуміння вихованцем наслідків морального діяння у його особистісному вдосконаленні. Розуміння суб'єктом морального діяння наслідків, що відбиваються на іншому, традиційно зводиться до формального усвідомлення ініціатором діяння відповідного стану: задоволення чи незадоволення певна матеріальна чи внутрішньопсихологічна потреба іншого. Навколо таких ситуацій у кращому випадку й розгортається конкретна виховна робота педагога. Однак таке розуміння наслідків видається досить поверховим, таким, що не охоплює усіх змістових нюансів суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Зазначимо, що пізнання вихованцем реальних наслідків однаково стосується як його моральних, так і аморальних діянь (вчинків і проступків). Тут ітиметься не про ті наслідки, які окрема людина чи група штучно пов'язують з певними діями, а про ті, які необхідно впливають для нас і для інших – що головне – із сутності діяння. Сутність же однозначно визначається його мотивом, що фокусує у собі або конкретну вищу моральну цінність, або суспільно несхвальне прагнення (наприклад вдячність чи неправду). Далі нам необхідно дати відповідь на запитання, якими можуть бути взагалі наслідки морального чи аморального діяння (крім тих, що пов'язуються з сутністю) і за якими показниками їх варто визначати. Так, вдячність можна розглядати як зовнішній вияв етикету, як вербально виражену прихильність чи приязнь людини до людини. Такі розуміння і оцінка вдячності надають суб'єкту цього морального діяння лише переживання миттєвого зовнішнього ефекту і не забезпечують його позитивного внутрішнього особистісного збагачення. За умови, що автор вчинку-вдячності судить про нього з позиції його глибинної сутності, що полягає в міжособистісному емоційно-ціннісному зближенні, він починає осмислювати вдячність у зв'язку з іншими набутими вищими моральними цінностями, зокрема розглядає її вплив на зміцнення чуйності, справедливості, розради.

Така змістовно-оцінна тактика стосується і згаданої нами неправди як негативного особистісного утворення. Суб'єкт неправди може розмірковувати про неї з погляду раптового душевного полегшення, до якого вона може призвести. Подібне формулювання суб'єктом наслідку аморального діяння ніяк не впливає на нейтралізацію цієї його особистісної вади. Суб'єкт проступку-неправди може (виходячи з його сутності як намагання привести іншу людину у стан невизначеності, дати викривлену інформацію) дійти до таких наслідків, які руйнують його позитивну духовну структуру, стимулюють появу

інших особистісних вад, налаштовують на аморальне життєве світосприйняття у цілому.

Так само вихованець як суб'єкт морального діяння (позитивного чи негативного) усвідомлює його наслідки для іншого. Він може лише констатувати радість чи образ, що переживає особа, на яку спрямоване моральне діяння. Таке бачення не буде для нього достатнім стимулом для особистісного зростання. Коли вихованець пов'яже наслідки свого діяння для іншого з вірою у добродійність людини як такої або у нього виникне настановлення щодо її жорстокості, тоді ця морально-світоглядна варіативність сприятиме його особистісному до-рослішанню.

Глибинне осмислення вихованцем своїх моральних діянь у спектрі їхніх сутнісних наслідків створює дієві умови для свідомого прийняття певної вищої моральної цінності. Процес занурення вихованця у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснюються під керівництвом педагога, який активізує рефлексивне мислення вихованця та сприяє винесенню його результатів назовні, тобто готує їх експлікацію з метою більшого усвідомлення і надання їм індивідуальної значущості.

3. Операційна структура реалізації рефлексивно-експліцитного методу

Використовуючи рефлексивно-експліцитний метод на певному етичному матеріалі, вихователь у своїй діяльності повинен послідовно реалізувати такі основні положення:

1. Якими є конкретний зміст і значення етичного припису як моральної норми (наприклад, «Ти повинен бути чесним»)? Тут потрібно викликати у спогадах вихованців відповідну сферу життєвих фактів (зі свого і чужого життя), людських відносин та конфліктів (нагадати їм власні переживання), перш ніж вводити їх у зміст чесності як вищої моральної цінності. Варто обмірковувати елементарні суб'єкт-суб'єктні дії, які можна віднести до поняття «чесність» (бути господарем свого слова, дотримуватись правди, поважати думку іншої людини, бережно ставитись до чужої власності тощо).

2. За допомогою яких засобів і психологічних механізмів відбувається процес виховання чесності?

3. Як діє чесність на «Я»-доброцентроване вихованця?

4. Як діє чесність на «Я»-егоцентроване вихованця?

5. Як переживає чесність людина, на яку спрямована відповідна моральна дія?

6. Як діє чесність на спільне життя (групи, класу, громади)? Чому чесна людина так високо поціновується у всіх суспільствах? Які позитивні ціннісні утворення наявні у чесної людини?

7. Що таке досконала чесність? Чим винагороджується така чесність? (Довірою, захопленням, повагою до її носія).

8. Що може бути віднесено до поняття «неправдивість» на противагу поняттю «чесність»?

9. Які зовнішні життєві обставини, а також які задатки, звички призводять до виникнення неправдивості?

10. Якими виховними засобами можна подолати неправдивість?

Пропонуючи рефлексивно-експліцитний метод, ми не заперечуємо використання виховного імперативу «Ти зобов'язаний». Лише наголосимо у зв'язку з цим, що саме стосовно сучасних вихованців, які живуть у демократичному суспільстві, таке владне формулювання ефективніше діятиме у кінці, ніж на початку внутрішньої моральної самодіяльності. Авторитет морального імперативу не послабиться, а підсилиться, якщо особистий досвід також буде свідченням того, як глибоко моральна істина пов'язана з нашим «Я»-доброцентрованим і як вона корелюватиме з «Я»-егоцентрованим, яке не сприяє повноцінній діяльності і життю людини.

Кожній підростаючій особистості властиве прагнення до душевної сили (як основи вищого самоствердження) і свободи (як різнобічної і відповідальної самостійності). Тому обов'язок вихователя – дати їй необхідні засоби для реалізації цього прагнення. Вихованець при цьому не повинен переживати стан підкорення духовно-моральним істинам, а сприймати їх як здійснення власного одухотвореного життя. Саме на досягнення особистістю такої величної цілі й спрямований рефлексивно-експліцитний метод.

Література

1. Бех І.Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – №1. – С. 30–37.
2. Бех І.Д. Рефлексія у духовному «Я» особистості / І.Д. Бех // Рідна школа. – 2011. – №8–9. – С. 9–14.
3. Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. – М.: УВЦ Инноватор, 1995. – 115 с.
4. Кьеркегор С. Страх и трепет / С.Кьеркегор; пер. с дат. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
5. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания / О.В. Лишин. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
6. Рогачева С.Н. Влияние самосознания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процессе социализации / С.Н. Рогачева // Мир психологии. – 1999. – №3. – С. 159–167.
7. Петров М.К. Самосознание и научное творчество / М.К. Петров. – Р. н/Д.: Изд-во РГУ, 1992. – 450 с.
8. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972.



Анотації

Іван БЕХ
Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості

У статті обґрунтовується розвивальний виховний метод, який апелює до позитивного поведінкового

досвіду підростаючої особистості як змістовної основи розгортання рефлексивно-експліцитного процесу породження духовних цінностей. Розкривається операційна структура реалізації запропонованого методу.

Ключові слова: педагогічне тло, моральна структура, довіра до вихованця, самоповага, індивідуальне життя, «Я»-ідеальне, наслідки морального діяння.

Іван БЕХ

Рефлексивно-експліцитний метод в вихованні особистості

В статті обґрунтовується розвивальний виховний метод, який апелює до позитивного поведінкового досвіду підростаючої особистості як змістовної основи розгортання рефлексивно-експліцитного процесу породження духовних цінностей. Розкривається операційна структура реалізації запропонованого методу.

Ключевые слова: педагогический фон, моральная структура, доверие к воспитаннику, самоуважение, индивидуальная жизнь, «Я»-идеальное, последствия морального действия.

Ivan BEKH

Reflexive-explicit method in education of personality

The article proves the developmental educational method, which appeals to the positive behavioral experience of growing-up personality as a meaningful basis of deployment of reflexive-explicit process of generation of spiritual values. Operational structure of realization of the proposed method is discovered.

Keywords: pedagogical background, moral structure, confidence to the pupil, self-esteem, individual life, «I'm» ideal, consequences of moral action.

