

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

В. В. ПРИХОДЬКО, О. В. ШЕВЯКОВ

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Навчальний посібник

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2017

Рецензенти: *В. Г. Вікторів*, д-р філос. наук, проф.
М. І. Романенко, канд. пед. наук, доц.
О. В. Барановська, канд. пед. наук, доц.

Схвалено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 8 від 24.09.08)

Приходько В. В., Шевяков О. В.

Основи педагогічної антропології: Навч. посіб. / В. В. Приходько, О. В. Шевяков. — К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. — 238 с. : іл. — Бібліогр. у кінці розділів.

ISBN 978-617-02-0196-6

У посібнику розкрита тема відповідальності сучасної вітчизняної вищої школи не лише за якісну фахову підготовку майбутніх спеціалістів, а й за формування випускників як моральних, свідомих і діяльних громадян країни. Саме для цього потрібно забезпечити становлення нової плеяди викладачів як педантропологів. Отже, вони мають оволодіти основними положеннями філософської, християнської і власне педагогічної антропології, знати, за рахунок яких педагогічних впливів можна на практиці успішно розв'язувати це складне світоглядне завдання. Потрібно також націлити студентів на важливість набуття ними всебічної освіти, не зведеної до самої лише професійної підготовки відповідно до вибраної спеціальності.

Для студентів бакалаврату і магістратури, які вивчають курс дисциплін з педагогіки і психології вищої школи. Він буде корисним викладачам різних дисциплін, які працюють на первинних посадах, а також викладачам гуманітарного циклу, у тому числі релігієзнавства, циклу дисциплін педагогіки і методики викладання у вищій школі, психології тощо.

© В. В. Приходько, О. В. Шевяков, 2017

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2017

© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2017

ISBN 978-617-02-0196-6

ЗМІСТ

<i>Вступ. Педагогічний вимір антропологічної катастрофи в сучасній Україні</i>	5
Розділ 1. Характеристика схем вікової періодизації людини	16
1.1. Концепції вікової періодизації вітчизняних авторів.....	17
1.2. Інші концепції вікової періодизації ХХ століття.....	26
1.3. Сучасна російська православна концепція вікової періодизації.....	35
<i>Питання та завдання до самоконтролю</i>	48
<i>Література</i>	49
Розділ 2. Студент як суб'єкт і об'єкт виховання та освіти	50
2.1. Особливості самовизначення студентства в Україні.....	50
2.2. Навчання і виховання у вищій школі.....	58
2.3. Особистісно-орієнтована освіта.....	73
<i>Питання та завдання до самоконтролю</i>	78
<i>Література</i>	78
Розділ 3. Світогляд: його становлення і трансформація у контексті педагогіки	80
3.1. Поняття про світогляд.....	80
3.2. Принципи освіти Василя Розанова і формування світогляду.....	94
3.3. Переконання і свідомість у розумінні релігії.....	101
<i>Питання та завдання до самоконтролю</i>	108
<i>Література</i>	108
Розділ 4. Картини світу і світогляд людини	110
4.1. Чому я став християнином (сповідь Ю. І. Кулакова, вченого-фізика).....	110

4.2. Картини світу.....	127
<i>Питання та завдання до самоконтролю</i>	138
<i>Література</i>	139
Розділ 5. Особа викладача-педантрополога	140
5.1. Сутність педантропологічної дії викладача	140
5.2. Професійна позиція педагога як педантрополога.....	152
5.3. Чому суспільству потрібні викладачі-педантропологи.....	162
<i>Питання та завдання до самоконтролю</i>	169
<i>Література</i>	170
Розділ 6. Поняття про явище вищої освіти	172
6.1. Особливості вищої освіти людини.....	172
6.2. Ситуація в сучасній вищій школі	181
6.3. Розуміння і мислення як головні механізми навчальної діяльності.....	194
<i>Питання та завдання до самоконтролю</i>	201
<i>Література</i>	202
Розділ 7. Антропотехніка і творення власного здоров'я	204
7.1. Філософія творення власного здоров'я.....	204
7.2. Концепція еріметіа/сига суй і творення здоров'я	217
7.3. Поняття “творення власного здоров'я” і “творець власного здоров'я”	225
<i>Питання та завдання до самоконтролю</i>	235
<i>Література</i>	235

Вступ. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР АНТРОПОЛОГІЧНОЇ КАТАСТРОФИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Серед низки гострих внутрішніх проблем, які існують у нашому суспільстві, є така, визнання якої зумовлює висновок, що її подальша консервація історично швидко “розірве” Україну навпіл (спочатку ментально, а з часом і територіально). Йдеться про глибинну *антропологічну катастрофу* в суспільстві, яка притаманна протиприродному стану держави, що тривалий час перебуває “у минулому і майбутньому”. Перехідний період, про який полюбляють говорити політики, — це інший стан. Він вирізняється наявністю зрозумілих і сприйнятих нацією цілей і концентрацією зусиль у чітко встановлені терміни, аби соціальна система залишила у минулому низку віджилих характеристик і набула нових, передбачених відповідним проектом змін. Очевидно, ситуація, в якій перебуває Україна, якісно інша від такого розуміння переходу, це, радше, стан некерованості, ступору і розчарування.

Слід наголосити, подібного ступеня гостроти проблема людини не набула у Російській Федерації та Білорусі, адже тут на рівні політичного керівництва насправді ніколи не ставилось питання розвитку суспільства, тобто поступу до демократії, європейських стандартів якості життя і реальної євроінтеграції.

На тлі викладеного стабільність, про яку зараз полюбляють говорити деякі українські політики, аж ніяк не можна вважати благом, коли країна тривалий час перебуває на роздоріжжі: “Ціль суспільства — набуття стійкого, а отже, керованого і прогнозованого розвитку, однак такий необхідний порядок створюється лише завдяки науково обґрунтованій системній інтеграції ресурсів і напрацюванню нових ціннісних орієнтирів — норм, правил, принципів, які змогли б виконувати роль соціальних регуляторів” [1]. Отже, стабільність є більш менш

тривалим станом суспільства, що забезпечується напрацьованими, поширеними й щиро сприйнятими людьми цінностями їхнього буття, пряме відношення до яких має система виховання й освіти.

Антропологічна катастрофа (АК) є деструктивним станом в усіх сегментах життя суспільства і держави, що унеможливає розвиток країни як такої. АК являє собою масштабні та різнонаправлені руйнівні наслідки для країни від'ємного кумулятивного ефекту від втрати значною частиною людей відповідальності за власні думки та вчинки, від нерозуміння провідниками нації кризових наслідків тих або інших непередуманих, емоційних, гострих публічних виступів і дій, безоглядної готовності політичної верхівки країни обміняти ті або інші питання національної безпеки на доступ до влади у державі й регіонах і право розпоряджатись наявними ресурсами.

АК пов'язана з характерним станом пострадянської свідомості значної частини населення, що не навчилось, точніше, свідомо не навчене розуміти особливості плину подій в умовах розвитку, доходити самостійних висновків (“Що це для мене означає, яким я маю стати, аби відповідати новій ситуації, що виникла?”), нарешті, намічати і реалізовувати проекти “власних самозмін”. Відтак більшість замість того, аби націлюватись на розв'язання проблем вдосконалення власної життєдіяльності, неминучих під час переходу від однієї соціально-економічної формації до іншої, відчувають лише тугу за “світлим минулим”, тупцюють на місці і, власне, такою своєю життєдіяльністю поглиблюють стан антропологічної катастрофи.

Як ми, сучасники, переконались, такий стан справ не може тривати будь скільки довго без втрат не лише для окремої людини, а й для країни у цілому. Свідок у чомусь схожих на нинішні давніх жовтневих революційних подій В. Розанов прозорливо писав: *у епох, що добігають кінця, коли усі керівні принципи життя послаблені, а люди розгублені, нерішучі, існування кожного є чимось розхитаним й може бути закріплене лише надмірним власним зусиллям* [3]. Мається на увазі та важлива обставина, що людина мусить у часи соціальних потре-

сінь не лише ясно усвідомлювати свою відповідальність за власну життєдіяльність. Вона єдина здатна дати собі лад, тільки вона може знайти власні внутрішні, приховані сили та поступово мобілізувати їх, щоб перебороти ту або іншу життєву кризу.

Антропологічна катастрофа — неминучий результат руйнації індивідуальної і, як наслідок, суспільної свідомості.

У закладах освіти (школах і ПТУ, технікумах і ВНЗ), а також через різноманітні засоби ідеологічного впливу за період існування СРСР, а потім і в Україні масово й надійно “виліплювався” такий собі бездуховний атеїст та вправний виконавець чітких наказів — “людино-гвинтик”, який сприймав та керувався у своєму житті передусім причинно-механістичною картиною світу.

Натомість, вивчаючи у навчальних закладах царської Росії Закон Божий, студенти мали можливість формуватися як у християнському (православному), так і науковому напрямі, що уможливлювало об’ємне сприйняття світу. Водночас зверталась увага на відповідальну й діяльну особисту позицію випускника ВНЗ. Ще й сьогодні ми можемо у Дніпропетровському національному гірничому університеті, колишньому Катеринославському вищому гірничому училищі, першому вищому навчальному закладі регіону, прочитати викарбувані на мармуровій дошці такі слова, звернені до його студентів: “Ніяка інструкція не може перелічити обов’язки посадової особи, передбачити усі окремі випадки і дати відповідні вказівки наперед. Тому пани інженери повинні проявляти ініціативу і, керуючись знаннями за своєю спеціальністю і користю для справи, докладати усіх зусиль задля виправдання свого призначення” (з Циркуляра Гірничо-технічного Комітету № 15 від листопада 20 дня 1910 р.).

У такий спосіб ставились суттєві перепони на шляху породження прагматичної та загрозової постаті так званого технократа, або ж людини, сформованої на спрощеному розумінні переваг отриманої матеріальної користі від реалізації тих або інших технічних рішень на поталу одночасним (часто немину-

чим та невідтворним) втратам у сфері духовності. Пригадаємо хоча б непередбачувані наслідки від зведення каскаду гребель на Дніпрі, яке розпочалося радянськими інженерами вже через два-три десятиліття по тому.

Накопичена людством духовна та культурна спадщина переконує: перехід суспільства до нової якості розвитку *неможливий поза системою виховання й освіти*, без її випереджаючої суттєвої перебудови та осучаснення. Існуюча гостра для України проблема безвідповідальності людини за саму себе та навколишній світ може бути надійно розв'язана лише в один спосіб, а саме шляхом подолання наслідків свідомо поширеного радянською владою та щиро сприйнятого громадою вульгарного матеріалізму і форми його публічної презентації через засвоєння причинно-механістичної картини світу. Адже на основі причинно-механістичної картини світу формується та відтворюється сліпо покірنا владі, не вільна у прийнятті рішень та у влаштуванні власного життя, постійно від когось або ж від чогось жорстко залежна, поневолена зовнішніми обставинами людина.

Саме внутрішня неготовність частини населення України, у тому числі осіб з вищою освітою, до суттєвих змін у власному житті, житті суспільства і держави заважає розвиткові різних сегментів нашого життя. АК настільки глибинний і неприродний щодо сутності людини стан, котрий не можна подолати без реформи системи освіти. Натомість можна стверджувати, справжня реформа вищої школи започаткує розв'язання теми подолання АК. Авторам не відомий інший надійний спосіб трансформації суспільства.

Істинне, з осяганням Бога й одночасно наукове, виховання діяльної людини забезпечує її моральність та високу духовність, різноманітність та надійність отриманих знань. Забезпечує не лише розуміння необхідності, а й перший досвід *взяття на себе відповідальності* за старанну попередню розробку й реалізацію проектів і програм забезпечення професійної діяльності та влаштування власної життєдіяльності. Визначальною тут є роль пореформованої української вищої школи від

часів СРСР й до сьогодні усе ще зорієнтованої на пріоритет відтворення гарно підготовлених до роботи за спеціальністю фахівців.

Із зазначеного очевидно: давно назріла реформа національної вищої школи в Україні не може бути якісно підготовлена і проведена, якщо при цьому обходять увагою власне педагогічні явища, коли втрачене розуміння сутності феномену вищої освіти. У такому контексті педагогіка і державне управління освітою тісно пов'язані між собою. Скажемо точніше: *завдання на реформування освіти не можна навіть коректно сформулювати, якщо заздалегідь не досліджені тенденції розвитку виховання й освіти.*

І саме для того, аби “підсвітити” і чітко зрозуміти, що являють собою основні складові нашої системи, які й визначають не тільки специфіку її функціонування (не плутати із розвитком, якого поки що немає), а й особливості характеристик її “кінцевого продукту” (тобто особи сформованих випускників вищих навчальних закладів), для нас вкрай потрібною була запропонована Болонським процесом система координат, згідно з якою відбувається невідворотний поступ сучасної вищої школи у розвинених країнах світу.

Адже вектори цивілізаційного поступу в розвитку сучасної вищої освіти не можуть мати і не мають довільного характеру. Вони лише підтверджують вірність та невідворотність навіть у наші дні із самого початку знайдених і використаних базових принципів при створенні Платонівської академії, а вже потім і перших середньовічних європейських університетів.

Крайнощі індустріалізації поступово починають відходити у минуле. Сучасне життя, технології, що нині застосовують, потребують повернення до цінностей, що донедавна вважались відкинутими як непотрібні. Суспільству, у тому числі й українському, знову необхідна людина, яка здатна замислюватись над сенсом власного буття і його свідомо вибудовувати.

Окресливши ситуацію, що притаманна розвитку вищої школи як унікального явища, ми висуваємо *базову тезу* — практика вищої освіти, що склалась у добу СРСР та досі збереглась і

не пореформована в Україні, переслідує невинуватено звужені, суто утилітарні цілі. А саме: традиційно для себе розв'язує завдання передусім формування гарно *підготовленого фахівця* (за відомим радянським висловом, так званого людиногвинтика) для успішного виконання ним тих або інших виробничих функцій [2].

Не дивлячись на наявність офіційно визначених цілком *гуманістичних орієнтирів пріоритетного становлення особистості студентів*, вписаних у Законі України “Про вищу освіту”, й сьогодні все зводиться до побудови навчального процесу на основі ОКХ (освітньо-кваліфікаційних характеристик) та ОПП (освітньо-професійних програм), що відсуває вказані пріоритети на другий план. Як і раніше, домінує традиційно-прагматичний вишкіл, коли центр уваги зміщений від завдань освіти, розвитку і соціалізації особистості до процесу *підготовки*, властивого професійно-технічній або ж середній спеціальній освіті. Натомість першочергові пріоритети становлення студентів як особистостей та інтелігентів випадають з поля зору політичних діячів і чиновників від освіти.

Вирішення цього масштабного завдання в умовах національної вищої школи має ґрунтуватися на поширенні ідей і практик *педагогічної антропології* (ПА), особливості якої полягають у такому:

– вона побудована з урахуванням надбань людства у питаннях становлення вільної у своєму виборі й дисциплінованої, моральної і відповідальної, діяльної та патріотичної особи громадянина; охоплює значну частину “живого”, емоційного та наочного матеріалу, чим і відмінна від традиційної форми монологу викладача, через яку зазвичай подається наукове знання;

– вона долає багаторічну концепцію комуністичного виховання як процесу цілеспрямованого та надійно забезпеченого радянською системою освіти насильницького впливу на особистість, відтворення усе нових поколінь із якостями особистості, що потрібні правлячій верхівці [див. наприклад 4];

– вона покликана на те, аби зробити крок у сприянні становленню вільної й дисциплінованої молоді людини, яка буде го-

товою приймати власні відповідальні рішення (самовизначатись) щодо свого подальшого самовиховання, самоосвіти та саморозвитку.

Звідси, педагогічна антропологія — сума концепцій та ідей і таких, що ними направляються, способів дій вихователя й вихованця, які надають останньому чіткі духовні орієнтири життєдіяльності, сприяють самовизначенню до взяття на себе відповідальності за думки та вчинки в орієнтації не лише на досягнення власного блага та спасіння людини, а й блага для близького оточення і навіть незнайомих людей. Саме тому без використання положень християнської антропології педагогічну антропологію не можна вважати в умовах України актуальним і сучасним, цілісним та дієвим педагогічним явищем.

XX століття знало різні типи завершених реформ, якщо за принципові ознаки брати те, хто виступав суб'єктом продекларованих змін і в який спосіб забезпечувалось проведення задуманих перетворень. І тут ми зустрінемо чи то покладання на особливий менталітет і свідомість людей, вихованих через “культ сім'ї” і повагу до старших, особисту відповідальність і дисципліну, як в Японії, чи пригадаємо диктатуру Августо Піночета у Чилі, де проведення реформ забезпечувалось посиленням на жорстку військову силу.

З огляду на нинішню українську специфіку, котра примітна вираженою “багатоколірністю” суспільної свідомості, пофарбованою значною мірою у червоне на сході, у центрі і півдні і переважно у синьо-жовте на решті території, — важливо віднайти власний, універсальний і дієвий механізм реформи національної освіти. Очевидно, тут необхідно враховувати відчутний вітчизняний консерватизм як тугу відповідних верств населення за часами безкоштовної і доступної талановитій до опанування знаннями молоді із глибинки, так і прагнення іншої частини українців не відставати від існуючих у світі об'єктивних тенденцій поступу цього важливого для цивілізації явища суспільного життя і фактора розвитку нації.

Аби намітити підхід до здійснення реформи вищої освіти в наших умовах, звернімось до концепції трансформацій еконо-

міки СРСР “Перехід до ринку”, більше відому як програму “500 днів” (М., 1990), авторами якої були С. Шаталін, М. Пєтраков, Г. Явлінський та ін. Як умова її реалізації передбачалась необхідність задіяння могутніх адміністративних можливостей центру, накопичених у СРСР. Хоча тут автори концепції добре розуміли, що однієї лише центральної влади навіть в умовах СРСР недостатньо. Вони зазначали в концептуальній частині: “У цей час для проведення будь-яких реформ необхідна не тільки політична воля керівництва країни, а й згода (15-ти! — *Авт.*) республік, координація їхніх дій, а також довіра людей”.

Але таке спільне погодження дій наприкінці 80-х — на початку 90-х років ХХ століття було в СРСР вже неможливим, тож, як відомо, реалізація програми “500 днів” навіть не була поставлена на порядок денний. Не можна пригадати також іншої, скільки-небудь масштабної програми соціальних реформ, яка була б успішно зреалізована на теренах колишнього СРСР у тих нових європейських країнах, що утворились після 1991 р., де їхнє політичне керівництво і основна частина діяльного населення виявились нездатними стрімко порвати з ідеологією тоталітаризму і звичкою до споживацтва.

Зауважимо далі, коли ми торкаємось теми реформування національної освіти, вона має ще один вкрай важливий аспект для тих пострадянських країн, які продекларували прагнення необоротно стати на демократичний шлях розвитку, до яких належить і Україна. Цей аспект пов’язаний з тією обставиною, що саме відповідні зміни у вихованні й освіті є важливою умовою становлення нової генерації патріотично налаштованої молоді, яка своєю життєдіяльністю вирішально сприяє подоланню рудиментів комуністичного минулого, унеможливує відкат країни назад. При цьому *від реформи освіти* ми маємо на увазі такі якісні зміни у направленості і змісті, пріоритетних формах і методах навчання, коли, зберігши існуючі позитивні надбання, вищі навчальні заклади України набуватимуть рис, притаманних успішним сучасним ВНЗ світу.

Тут головний пріоритет має надаватись розгортанню і вдосконаленню *навчальної діяльності студентів* як визначальної

умови їхньої освіти. Адже без створеного студентом “образу” бажаного власного майбутнього і прагнення з ним “злитись” через опанування професійними компетенціями, уміннями і знаннями досягти неможливо.

При цьому ми не відкидаємо необхідність розв’язання нагальних проблем покращання фінансування і матеріального забезпечення вищої школи, але головна частина отриманих додаткових ресурсів має направлятись не на забезпечення функціонування, а на реалізацію розпочатої у ВНЗ реформи.

Очевидно, на рівні роздумів можна розглядати дві можливості реформ для нинішньої України. Перша з них — це ініціатива з центру, але на практиці вона є неможливою. Справді, з огляду на наявність значною мірою протилежних за спрямованістю і протиборчих політичних сил, що гасять одна одну, неможливо уявити тему, яка б отримала надійну, одностаїну і стабільну підтримку з боку Президента, Верховної Ради і Кабінету Міністрів України, а реформа вищої школи однозначно стане для них лише “яблуком розбрату”. Пошлемося хоча б на підготовку до Євро-2012, що з перших місяців почала пробуксовувати як на центральному, так і на регіональному рівнях, не дивлячись на продекларовану політичну підтримку цього проекту.

Залишається інша можливість, а саме створення такої ситуації для проведення реформ, коли участь центру буде мінімальною, а головні реалізатори реформи перебуватимуть безпосередньо у ВНЗ. У нашому випадку роль центра можна вважати достатньою, якщо усю наступну просвітницьку і організаційну роботу візьме на себе суттєво змінене за направленістю його діяльності і реформоване галузеве *Міністерство освітньої і наукової політики України* (МОНП).

Одразу зазначимо, можливість проведення реальних реформ у вищій школі саме “знизу” є цілком очевидною для України. Аргументуючи цю тезу, ми звертаємось до досвіду кращих вітчизняних вищих навчальних закладів, приміром, Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”, Університету “Кієво-Могилянська академія” або “Львівська політехніка”. Саме ці застрільники, що з’явилися і

досягли успіхів не внаслідок примусу центру, а завдяки власній ініціативі, мають виконати роль тих “маяків”, спираючись на досвід і успіхи яких отримують наснагу до змін й інші вищі навчальні заклади.

Нове за змістом своєї роботи МОНП має перебрати на себе важливу роль ініціатора освітянських реформ, взяти відповідальність за їх підготовку і організаційний супровід. Передусім важливо знайти можливість “розкрити очі” ректорам вищих навчальних закладів на те, що їхні нинішні, непореформовані ВНЗ, після спливання останнього терміну вступу у дію основних положень Болонського процесу не витримують порівняння навіть з вельми скромними університетами країн Східної Європи. Треба показати на яскравих і зрозумілих прикладах, яким саме за спрямованістю своїх зусиль і змістом діяльності має бути сучасний ВНЗ, аби відповідати тенденціям розвитку вищої освіти у першій половині XXI століття.

І тоді реформа має відбуватися для наших ВНЗ двома ешелонами:

- національні за статусом ВНЗ IV рівня акредитації, які беруть за орієнтир подальшого розвитку відомі світові університети;

- інші ВНЗ, які орієнтуються на нинішні краці навчальні заклади, подібні КПІ чи то Могилянці.

При цьому *ректори і викладачі університетів, академій та інститутів мають усвідомлювати, що їхній можливий страйк реформи*, котрий набуде різних форм (наприклад, “ми не розуміємо, чого від нас хочуть”, “наша система освіти найкраща, а отже, змінювати її немає сенсу” тощо), *матиме негативні наслідки насамперед для вищого навчального закладу* як з огляду на його оцінку з боку суспільства, так і світової спільноти. Адже, з одного боку, можливі абітурієнти та їхні батьки вже починають замислюватись, в якій саме країні варто отримати вищу освіту. Тоді як з другого, відповідно до існуючої традиції, у світових рейтингах порівнюються не системи вищої освіти країн, а безпосередньо вищі навчальні заклади, що беруть до уваги успішні випускники загальноосвітніх шкіл.

Література

1. *Перминова Л., Шарай Н.* Какого руководителя ждет российское образование // Вест. высш. шк. Alma mater. — 2006. — № 7.
2. *Приходько В. В., Вікторов В. Г.* Чи потрібно “готувати солдатів до минулої війни”? (Від забаганок викладачів до формування діяльної особистості студента) // Освіта. — 2005. — № 34.
3. *Розанов В. В.* Сумерки просвещения / Сост. В. Н. Щербаков. — М., 1990.
4. *Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов* / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1983.

Розділ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА СХЕМ ВІКОВОЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ ЛЮДИНИ

Психологічна теорія, за допомогою якої досліджується той або інший процес, відображає “кут зору” її автора, а це примушує її послідовників сприймати людину крізь призму відповідно побудованої теорії. У психоаналізі головним завданням є виявлення та вивчення сфери підсвідомості, яка керує людиною. У психологічних теоріях біхевіоризму (англ. *behavior* — поведінка) акцент робиться на конкретних діях і вчинках людини, вивченні впливу на особу її оточення. Гуманістичний напрям у психології ставить у центр методології внутрішній світ людини, її “феноменальне поле”, або ж “самість”, котрі розглядаються як уявлення людини про саму себе, що ґрунтуються на минулому досвіді, відомостях про дійсне та очікуване майбутнє.

Разом з тим кожна з поширених теорій накопичила багатий арсенал спостережень, на підставі яких встановлені відповідні закономірності. Вони віддзеркалюють як реальність психічного життя людини взагалі, так і психічну реальність самого автора теорії, яка відтворена у його способі мислення. Таким чином, у будь-якої наукової теорії є власний предмет та способи його описання. І якщо предмет — існуюче в реальності явище, то способи його описання, якими б вони не були точними, так і залишаються якоюсь мірою спрощеною проекцією цього “об’ємного” явища. Тому можна уявити, що використання психологічної теорії стає способом мислення, обумовленим світоглядними індивідуальними установками дослідника. А сам цей спосіб визначається його культурною, релігійною чи статевою приналежністю автора.

Окрім того, звертаючись до систем подрібнення дитинства на періоди, якими оперує педагогіка, будемо пам’ятати, що ав-

тори посібника, як і багато з їхніх однодумців, на роботи котрих робляться численні посилання, стоять на позиціях православної антропології. А саме на розумінні, що особистість людини як образу Божого вільна й втаємничена у своєму духовному житті, тому будь-які класифікації можуть описувати духовний розвиток людини лише схематично, умовно та вельми приблизно. Тепер звернемося безпосередньо до теми розділу.

1.1. Концепції вікової періодизації вітчизняних авторів

В. В. Зеньковський (1881–1962). Магістр Московського університету, професор психології Київського університету, професор філософії Белградського університету, директор педагогічного інституту у Празі, професор Свято-Сергієвського православного богословського інституту у Парижі та його декан. Викладав історію філософії, психологію, апологетику та історію релігії. Доктор церковних наук, освячений на сан.

Вікова періодизація дитинства, запропонована Зеньковським, заснована на розгляді впливу духовного начала у людини на розвиток душі та тіла, які він називав емпірією. Визначаючи образ Божий у дитині як духовний виток особистості, Зеньковський показує, що у кожному віці по-різному проявляється ця “божественна іскра”. На його думку, зміна віків людини пов’язана саме зі зміною проявів Духа, що зріє, у її емпірії. Джерелом розвитку є направленість духовного начала до відбиття у матеріальному житті людини. У співвідношенні цих двох сфер у кожний період земного життя й визначається неповторна сутність людини, її *хрест*.

“Шлях людини визначається непростотою зв’язаністю Духа та психофізичної сторони, але в ньому відкривається своя — для кожної людини особлива — закономірність, яку називають “судьбою”, котру у християнстві називають “хрестом”. У глибині особистості схована причина своєрідності, її неповторності, схований, однак, і її хрест, який, кажучи формально, є не що інше, як логіка духовного розвитку цієї людини. Кожна люди-

на приносить із собою у світ свої завдання, які повинна вирішити впродовж життя; і ці завдання, переплетені з духовними особливостями людини, залишаються тими самими незалежно від умов, у яких людина живе, — інакше кажучи, вони можуть і повинні бути вирішеними за будь-яких умов життя. Логіка життя пов'язана не із зовнішніми, а із внутрішніми завданнями, із духовним боком життя. У біографії кожної людини потрібно вміти бачити крізь зовнішній ланцюг подій у житті ту останню глибину, в якій і розкривається хрест людини: її духовні завдання, логіка духовного шляху. Реальність нашої свободи не відмінняє силу цієї даності (хреста). Ми вільні у тому, чи візьмемося за виконання свого завдання, а не за зняття “вписаного” у кожного з нас хреста. Існує межа нашої свободи, є свідчення нашої залежності, є свідчення нашої залежності від Бога, який кожного наділяє своїм хрестом” [8, с. 53].

Наголошуючи, що кожній людині не лише дана, а й *задана* її особистість, Зеньковський пише, що зазвичай на початок зрілого віку людина починає усвідомлювати загальну пов'язаність та внутрішню логічність свого життя. Визначення внутрішніх завдань власного життя, розуміння того, як вони можуть бути вирішені за даних умов існування, і є, у баченні Зеньковського, основною темою духовного життя кожної людини.

Період, що передує зрілості, Зеньковський називає дитинством та розглядає його у широкому сенсі, охоплюючи юність. Характеристика кожного періоду дитинства подається ним відповідно до того, як розвивається духовне життя у різні періоди дитинства.

Раннє дитинство (від народження до шести років). “Дитинка неквапливо, крок за кроком опановує своїм тілом, набуваючи тим самим вольового досвіду, що відкриває перед нею шлях свободи, пов'язаної із вольовою сферою” [Там само, с. 105]. У ранньому дитинстві дитинка вільна, але ще не відповідальна, це немов би прообраз святості внаслідок повного її зв'язку із Богом.

Оволодіння фізичними навичками у ранньому дитинстві, розвиток інтелекту, вплив культурної спадщини створюють

умови подальшого розвитку емоційної сфери дитини. Розібратись у власних почуттях дитина ще не може. Величезне значення під час душевної роботи дитини належить уяві, із цим пов'язане центральне явище у ранньому дитинстві — гра. “У грі дитина прагне реальності, але вільна від її тиску”, — і це важливо для того, аби гра, як перша у житті людини діяльність, мала характер вільної творчості, котра допомагає досягти змістовну сферу того, що відбувається. У цьому віці вже з'являється “смак до зла”, але “гріховне” у житті дитини огортає поки що дальню периферію її існування. Значне місце належить осмисленню природного середовища, людських відносин, “вживляння” у духовний світ. “Дитина дихає подихом безкінечності — просто, безпечно, наївно, але щиро, живо, глибоко. Вона набирає на усе життя невимовних, але по творчому діючих в ній інтуїцій” [8, с. 111]. Відбувається *насичення* внутрішньої духовної складової особистості, що росте. Свідомість дитини мало пов'язана із цим процесом, і поступово відбувається зміщення інтересу до зовнішнього світу.

Друге дитинство (від семи до одинадцяти років). У цьому віці відбувається духовний поворот до світу. “Розпочинається період реалізму, тверезості, пора пристосування до світу і людей — отже, духовне життя... відразу мілішає” [Там само, с. 114]. Воно у цей період стає більш визначеним і зрозумілим дитині через моральну сферу. Дитина сприймає ідеї і уявлення про “закон”, “норму” та “обов'язок”. У цьому віці *оформлюються моральні ідеї і правила*. Переміщення духовних інтересів до світу віддзеркалюється у творчості дітей, вона стає більш схематичною й менш одноманітною, “потік творчості входить у визначені береги”.

Уся спрямованість дитини направлена на те, що “треба” робити, у задоволення від пристосування, слухняності й наслідування авторитетів, у “радісній відмові від випадковостей своїх моральних придумок на користь правил та ідей, втілених у яскравих героїчних образах”. Характеризуючи релігійну свідомість другого дитинства, Зеньковський показує дивний парадокс — духовна чутливість до непізаного світу слабшає, але

разом з тим діти просто та природно переходять до релігійної активності. У цьому віці, приміром, природним та приємним для дитини стає відвідування храму, допомога через прислужування, а також виконання обрядів та дотримання церковних вимог.

Отроцтво (від дванадцяти до шістнадцяти років). Напоївшись “зануренням” у порядок природи, соціального та морального життя, дитина зазнає деякого тілесного та психічного прив’ядання. Слабшає пам’ять, увага, відходять колишні інтереси, відбувається відсторонення від усього того, чого хоче оточення. Так розпочинається неспокійна та протирічна *пора ста-тевої зрілості*. Сила статі, що діяла досі як втаємничена та часткова, під час пубертату голосно заявляє про себе. “Ця сила власно та нетерпляче відкидає звички, смаки, штовхає кудись вперед, скаламучує та тривожить душу, кидаючи її від крайності до крайності. Внутрішня тривога, часто протирічні бажання, бурхливі прояви примхливого свавілля, бажання діяти всупереч правилам і власним звичкам, затягість та молода зарозумілість... — усе це свідчить, що душа підлітка цілком відійшла від тверезості та реалізму, від дотримання правил і від пристосування до порядку...” [8, с. 117].

Але у цей період людина, яке росте, по-новому звертається до свого внутрішнього світу. Душа ще раз усвідомлює себе перед лицем безмежної перспективи, яка, на відміну від раннього дитинства, сприймається вже не поза, але усередині самої людини. У цьому зверненні до свого внутрішнього світу підліток може однаково проявляти як початок поривів до самопожертви, так і прояви неприхованого егоїзму. Відкидання існуючих устоїв та прояв сваволі у цьому віці — вторинні, сутність — це відкидання практичного розуму та “безпосереднє захоплення новими потягами, імпресіонізм” [Там само, с. 118].

Юність (після шістнадцяти років). Це останній період дитинства, який синтетично поєднує усі попередні періоди з тим, аби дати особистості можливість вступити у *фазу зрілості*. У цей час відбувається поєднання зовнішніх захоплень та внутрішнього натхнення, ентузіазму й довірливого відношення до

світу та людей. Вже знайдена, хоча вона й хитка, інтуїтивна рівновага між емпіричним та духовним складом людини. Зеньковський багато працював із молоддю цього віку (він припадає й на період викладання студентству), тому у своїй книзі він із особливою любов'ю характеризує її. “Від юнацтва завжди віє геніальністю... бо тут духовний світ дійсності запалює й зігріває емпіричний склад людини. Цей духовний світ не потіснений “приспособленням” до життя, він вільний і наповнений того дихання нескінченності, яке виражене так повно, ясно й чарівно саме у юності” [8, с. 122].

Натхнення юності, за Зеньковським, є таким собі художнім задумом, котрий передує творчій роботі людини. Але до дитинства цей період віднесений тому, що юність обмежена у часі, вона рідко усвідомлює, чим насправді живе її душа. У цій духовній сліпоті виявляється недосконалість юності і вся трагічна непорядкованість людини, загальна повинність від гріха світу. “Саме в юності, не дивлячись на її справжню довірливість та легкість любовного ставлення до всіх людей, за контрастом стає особливо зрозумілим, що особистість... несе в собі початок руйнівний у цій власній соціально-духовній сліпоті, у невідчутті своєї справжньої, але “запечатаної” для усвідомлення єдності з іншими людьми” [Там само, с. 125].

Вступаючи у дорослий вік, людина стикається з ушкодженим власним людським єством. Для тієї душі, яка вірує, стає зрозумілим, що ніякі культурні, соціальні та інші інститути не в змозі допомогти їй у подоланні цієї деформації, глибинної відторгненості від світу. Розуміння та визнання того, що тільки у лоні Церкви можливе подолання перепон між Богом і собою, дає змогу людині у юнацькому віці вступити у справді доросле життя.

Завершуючи розгляд вікової періодизації дитинства, запропонованої В. В. Зеньковським, відмітимо, що спроби виявити духовні основи різного віку людини були здійснені у ХХ столітті ще не раз. Найвідомішою є вікова класифікація життєвих завдань, зумовлених “розвитком духу” в людині, запропонована німецьким антропософом Р. Штайнером. Та, виконавши

критичний аналіз його антропософського вчення, Зеньковський наголошує, що воно абсолютно не пов'язує духовний розвиток людини із благодатною допомогою Духу, центруючись на так званій природній духовності ураженої гріхом людини. Це дало змогу В. В. Зеньковському назвати антропософію “вченням про темну духовність в людині”. Однак через обставини концепція духовного розвитку особистості, запропонована Зеньковським, на відміну від підходу Р. Штайнера, залишилась невідомою європейським психологам.

Л. С. Виготський (1896–1934). Російський психолог, розробив культурно-історичну теорію розвитку психіки у процесі освоєння індивідом цінностей людської культури та цивілізації. Розрізнявав “натуральні” (такі, що дані природою) психічні функції і функції “культурні” (набуті в результаті інтеріоризації або ж процесу засвоєння індивідом культурних цінностей).

Група основних понять, що використовуються у віковій психології, була введена Л. С. Виготським у напрацьованій ним теорії розвитку людської психіки. Виготський ввів у науковий обіг категоріальний аналіз проблеми віку, його структури та динаміки. Підставою для вікової періодизації стала внутрішня логіка дитячого розвитку — процесу саморуху, виникнення й утворення у психіці того чи іншого нового. Новий тип устрою особистості та її діяльності, психічні й соціальні зміни, які вперше виникають на цьому віковому етапі, якраз і визначають свідомість дитини та її ставлення до середовища, названі ним *віковими новоутвореннями*.

Отже, на думку Виготського, на кожному віковому етапі існує *центральне новоутворення*, до нього дотичні *часткові новоутворення*, які належать до різних сторін особистості дитини та до новоутворень, що вона надбала раніше. Структура віку охоплює центральні та другорядні лінії розвитку. До центральних ліній розвитку приналежні процеси, котрі пов'язані з основним новоутворенням віку, до дотичних — інші часткові процеси. Наприклад, розвиток мови у ранньому дитинстві пов'язаний із центральною лінією розвитку, а в підлітковому — з дотичними.

До початку кожного віку складаються специфічні відносини між дитиною та навколишньою дійсністю, що називається *соціальною ситуацією розвитку*. Основним законом динаміки віку є визнання того, що сили, котрі рухають розвиток дитини, призводять до заперечення самої основи розвитку віку та розпаду існуючої соціальної ситуації розвитку. На кожному віковому етапі існує зона інтелектуального наслідування, котра пов'язана з реальним рівнем розвитку дитини й названа Виготським зоною *найближчого розвитку*. Мається на увазі — те, що сьогодні дитина робить за допомогою дорослого, завтра вона зможе відтворити самостійно. Для кожної дитини існує її індивідуальний “розмір” зони найближчого розвитку.

Діяльність, пов'язана із центральним новоутворенням віку, названа ним *провідною діяльністю*. Це не та діяльність, на яку витрачається найбільше часу, а та, в якій дитина максимально проявляє свою людську сутність. Вікові зміни можуть відбуватись різко, критично або ж поступово й логічно.

Епохи, чи стадії розвитку завершуються *кризами розвитку*. Криза тут — це розчленування елемента, раніше єдиного, що пов'язане з динамікою переходу від одного віку до іншого. Це процес виникнення нових граней у психіці, перебудова зв'язків між існуючими у психіці об'єктами. Характеризуючи кризу, Виготський пише, що у цей час дитина змінюється вся, в цілому, а межі кризи розмиті, хоча кульмінація обов'язкова. У цей час діти важковиховувані навіть порівняно із самими собою у стабільні періоди свого розвитку. Кризу викликає внутрішня логіка самого процесу розвитку, але не зовнішні чинники. Під час кризи тимчасово не виникає нових інтересів та видів діяльності. Ці періоди у дитячому житті складають *фази розвитку*.

Л. С. Виготський проаналізував процеси психічного розвитку дитини у різні вікові періоди й зробив загальну схему, яка дає змогу спостерігати причини вікових змін. Відповідно до схеми кожний вік відкривається кризою, що зумовлює становлення нової соціальної ситуації розвитку. В ній існують внутрішні протиріччя, котрі й розвивають у психіці дитини відповідне новоутворення. Новоутворення, що виникло, несе у собі

передумови руйнування цієї соціальної ситуації розвитку та визрівання нової кризи. Він обґрунтував вікову періодизацію розвитку дитини, котра завершується розглядом кризи сімнадцяти років, яка має такий вигляд:

- *Криза новонародженого.*
- Вік немовляти (від двох місяців до одного року).
- *Криза першого року.*
- Раннє дитинство (від одного до трьох років).
- *Криза трьох років.*
- Дошкільний вік (від трьох до семи років).
- *Криза семи років.*
- Шкільний вік (від восьми до дванадцяти років).
- *Криза тринадцяти років.*
- Пубертатний вік (чотирнадцять – вісімнадцять років).
- *Криза сімнадцяти років.*

Б. Д. Ельконін (1904–1984). Радянський психолог, автор концепції періодизації психічного розвитку в онтогенезі, заснованої на понятті “провідної діяльності”. Розробляв психологічні проблеми гри, формування особистості дитини.

Ельконін розвинув ідеї Виготського про соціально-культурну обумовленість вікового розвитку, але запропонував інше розуміння психічного розвитку дитини. Згідно з його концепцією зміна стадій розвитку залежить від ступеня взаємодії дитини та суспільства. За Ельконіним, особистість дитини формується усередині систем “дитина–суспільний предмет” та “дитина–суспільний дорослий”. Дитина, знайомлячись із навколишнім світом, реалізує свої потреби, мотиви й завдання (дитина-дорослий) та оволодіває культурними способами дій з предметним світом (дитина-предмет). Розглядаючи своєрідність соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності у кожному віковий період, Ельконін встановив таку закономірність: спочатку дитина орієнтується відносно головного сенсу людської діяльності і лише потім засвоює суспільно напрацьовані способи дії з предметами. Ці дві лінії засвоєння не можна розглядати ізольовано, позаяк вони взаємно доповнюють одна одну. Але в кожному віковому періоді одна з тенденцій є домінуючою. Пер-

ша тенденція — розвиток *сфери потреб та мотивацій*, друга — розвиток *операційно-технічних можливостей*.

Ельконін виокремив у дитячому віці шість періодів, для кожного з яких є відповідним свій тип провідної діяльності.

Перший період — немовляти (від народження до року життя). Провідна діяльність — безпосередньо емоційне спілкування, особисте спілкування з дорослим, під час якого дитина вчиться предметним діям. Сфера потреб і мотивації домінує.

Другий період — раннє дитинство (від одного до трьох років). Провідна діяльність — предметно-маніпулятивна, усередині якої дитина співробітничает з дорослим у засвоєнні нових видів діяльності. Переважає операційно-технічна сфера.

Третій період — дошкільне дитинство (від трьох до шести років). Провідна діяльність — сюжетно-рольова гра, усередині якої дитина орієнтується у найзагальніших значеннях людської діяльності, наприклад, сімейній та професійній. Сфера потреб і мотивації домінує.

Четвертий період — молодший шкільний вік (від семи до десяти років). Провідна діяльність — навчання. Діти засвоюють правила та способи навчальних дій. У процесі засвоєння розвиваються також мотиви пізнавальної діяльності, але переважає операційно-технічна сфера.

П'ятий період — підлітковий вік (від десяти до п'ятнадцяти років). Провідна діяльність — спілкування з однолітками. Відтворюючи міжособистісні відносини, які існують у світі дорослих, підлітки приймають або ж відкидають їх. У спілкуванні відбувається оформлення змістовних орієнтацій підлітка на його майбутнє, на взаємовідносини з людьми, з'являються завдання та мотиви для подальшої діяльності. Домінують потреби і мотивація.

Шостий період — раннє юнацтво (від п'ятнадцяти до сімнадцяти років). Провідна діяльність — навчально-професійна. У цей період відбувається засвоєння професійних вмінь та навичок.

Таким чином, психічний розвиток, за Ельконіним, відбувається у процесі закономірної зміни провідного типу діяльності. Переходи від одного періоду до іншого супроводжуються знач-

ними труднощами у відносинах дорослих і дітей, бо дитина “заявляє” про свої нові потреби та вміння. Ці перехідні періоди називають *кризами вікового розвитку*.

Визначаючи вік як відносно замкнений період розвитку дитини, Ельконін характеризував кожний з таких періодів (або ж віку) головними показниками — соціальною ситуацією розвитку, провідним типом діяльності і основними психічними новоутвореннями.

1.2. Інші концепції вікової періодизації XX століття

Ж. Піаже (1896–1980). Швейцарський психолог, засновник женецької школи генетичної психології. У початковий період своєї діяльності описав особливості уявлень дітей про навколишній світ. У подальшому Ж. Піаже звернувся до дослідження розвитку інтелекту, у якому вбачав результат інтеріоризації зовнішніх дій та висунув концепцію стадіального розвитку психіки.

Йому належить одна з найвідоміших схем вікової періодизації, у якій він обґрунтував свою систему за результатами *розвитку мислення*. На думку Піаже, інтелект, як жива структура, росте, змінюється та адаптується до світу. Розбіжності між дітьми та дорослими зумовлені не лише тим, що діти знають менше, а й тим, що спосіб пізнання у дітей інший, ніж у дорослих. Він висунув припущення, що дітям властиві деякі когнітивні (розумові) обмеження. З часом, коли людина дорослішає й отримує більше знань, ускладнюються й способи обробки інформації в її когнітивних структурах. Вчений виокремлював три головні періоди у розумовому розвитку людини, а всередині кожного з них по кілька стадій. Усі діти проходять періоди та стадії розвитку у визначеній послідовності, кожна нова стадія будується на попередній, і цей порядок є незмінним для всіх дітей.

Перший період розвитку Піаже назвав сенсомоторним, адже у віці до двох років діти знайомляться зі світом переважно за-

собом відчуттів — роздивляння, хватання, смоктання, кусання, прожовування тощо.

Другий період — час конкретних операцій, що вміщує в себе дві стадії: доопераційну та операційну. Перша стадія — *доопераційна*, характерна для віку від двох до шести років. У цьому віці діти формують поняття та користуються символами, але роблять це, спираючись на свій досвід. На відміну від дорослих, діти можуть бачити те, що відбувається, лише з власної точки зору (що притаманне такому стану, як “дитячий” егоцентризм), і зосереджуватись лише на одному ставленні до події за один раз (центрація). Часто дитина неспроможна продумати наслідки конкретного ланцюга подій. На початку цієї стадії діти настільки серйозно ставляться до назв, що часто не в змозі відділити їх буквальне значення від суті цієї речі. Так, дитина може називати воду у склянці “пити”, а воду у ванній іншим словом, яке відповідає у її лексиконі слову “купатися”.

У випадках коли явище, що відбувається, “не вписується” у досвід дитини, вона може припускатись магічних уявлень про причини та наслідки, наприклад, вдатись до спроби “просити” в очікуванні автобуса, аби він якнайшвидше приїхав. Мислення дітей цього віку властивий “анімізм” (лат., *anima* — душа), тобто наділення душою оточуючих предметів. Наприклад, дитина може вирішити, що ліфт “розсердився” на неї і тому зацемив дверцятами її одяг. На цій стадії дитина відчуває складнощі при класифікації об’єктів і понять.

На другій стадії — *операційній* (від семи до одинадцяти-дванадцяти років) діти починають використовувати у своєму мисленні логіку, класифікувати об’єкти за кількома ознаками. Мислення дитини на цій стадії враховує ієрархію класів. Так, машини — це велика група, всередині якої є підгрупи марок автомобілів, та й у цих підгрупах можуть бути ще менші підгрупи. Логічні операції успішно застосовуються до дій із конкретними об’єктами.

Третій період — час формальних операцій, від дванадцяти років або ж трохи старші. Мислення підлітка розвивається настільки, що він у змозі оперувати абстрактними поняттями, які

вже не спираються на наочні образи. Підлітки не тільки можуть думати й розмірковувати про свободу, любов, справедливість; вони можуть будувати свої умовиводи та висовувати гіпотези, міркувати за аналогією та метафорично, узагальнювати й аналізувати власний досвід.

У створеній Ж. Піаже теорії когнітивного розвитку позначені відмінності між формою і змістом пізнання. Зміст пізнання дитини — це все те, що вона набуває за допомогою досвіду і спостереження. Форма пізнання — спеціальна структура розумової діяльності людини. На погляд Піаже, людина засвоює те, що її оточує, але засвоєння відбувається відповідно до власної “розумової хімії”. Пізнання реальності завжди залежить від домінуючих розумових структур. Одне й те саме знання може бути різного гатунку залежно від того, на які мислительні структури воно спирається. Найважливішим педагогічним принципом для Піаже є визнання дитини “активним дослідником”, котрий осягає світ відповідно до власної розумової структури.

Вивчаючи розвиток мислення, Піаже також вказав на взаємодію морального відчуття із мислительними структурами, що розвиваються, та соціальним досвідом дитини, який поступово розширюється. Розвиток морального відчуття, за Піаже, здійснюється у дві стадії. На стадії *морального реалізму* діти впевнені, що існуючі моральні приписи абсолютні і ступінь їх порушення прямо пропорційна кількісній оцінці події. Так, дитина буде вважати дівчинку, яка ненавмисно розбила дванадцять тарілок, винуватішою, ніж ту, яка навмисно розбила тільки дві тарілки у нападі гніву на свою сестру (приклад Піаже). Пізніше діти досягають стадії *морального релятивізму*. Тепер вони розуміють, що існуючі правила в окремих ситуаціях можуть коригуватись і моральність вчинку залежить не від його наслідків, а від намірів. Цю теорію про дві стадії морального розвитку значно розвинув Л. Кольберг.

Л. Кольберг (1927–1987). Американський психолог, автор концепції морального розвитку. На її основі окреслив кілька ознак діагностики стадій морального розвитку, узагальнених у вигляді шкали оцінювання.

Досліджуючи розвиток образу моральних суджень у дітей, підлітків та дорослих, Кольберг пропонував їм серію коротких оповідань, кожне з яких мало ту або іншу моральну дилему. Досліджуваним доводилось робити вибір, як вчинити в описаній ситуації, й обґрунтувати його. Аналізуючи відповіді, автор концепції встановив таку закономірність — розвиток моральних суджень дуже часто залежить від віку дитини.

З огляду на це було виказане припущення, що моральні установки у психіці людини на шляху до свого розвитку долають визначені стадії. Тому що сукупність відповідей розподілилась за шістьма напрямками, й були означені ці шість стадій. Їх аналіз дав можливість зробити висновок, що у своїх моральних умовиводах людина керується або принципами власного психічного комфорту — уникнення покарання, чи отримання користі (Кольберг назвав цей рівень передконвенційним), — або принципами “очевидного” погодження з тим, щоб відчувати себе комфортно у соціумі (конвенційний рівень), чи формальними моральними принципами — моральні судження засновані на якійсь ідеології (постконвенційний рівень). Отже, стадії морального розвитку можуть бути представлені так.

1. Передконвенційний моральний рівень.

Перша стадія — орієнтація на покарання та слухняність.

Друга стадія — наївна гедоністична орієнтація.

2. Конвенційний моральний рівень.

Третя стадія — орієнтація на поведження гарної дівчинки / гарного хлопчика.

Четверта стадія — орієнтація на підтримання соціального порядку.

3. Постконвенційний моральний рівень.

П'ята стадія — орієнтація соціального погодження.

Шоста стадія — орієнтація на універсальні естетичні принципи.

Вік, у якому дитина переходить на наступний рівень, індивідуальний, хоча деякі закономірності існують. Діти, які навчаються у початковій школі, як правило, перебувають на передконвенційному моральному рівні. Вони орієнтуються

на авторитет, вірять в абсолютність й універсальність цінностей, тому поняття добра та зла вони переймають від дорослих.

Досягаючи підліткового рівня, діти, як правило, переходять на конвенційний рівень. При цьому більшість підлітків стають “конформістами”: думка більшості для них збігається з власним розумінням добра. Пережита підлітками негативна криза не вважається моральним регресом — він свідчить, що підліток переходить на вищий рівень із соціальною ситуацією в центрі. При цьому частина підлітків перебуває на стадії “гарного хлопчика”, інші досягають стадії “підтримання соціального порядку”.

Проте бувають ситуації, коли у підлітковому віці (а нерідко й пізніше!) людина не досягає конвенціонального рівня, а продовжує керуватися принципом виключно власного психологічного комфорту. Відбувається це з різних причин, частіше цілого комплексу — неповного розвитку інтелектуальної сфери, комунікативних умінь тощо. До речі, проведені у 1991 р. Фрондліхом дослідження за матеріалами Кольберга показали, що 83,0 % правопорушників-підлітків не досягли конвенційного рівня розвитку.

Перехід до третього, за Кольбергом, рівня морального розвитку, для найшвидше прогресуючих у своєму розвитку, відбувається у 15–16 років. Цей перехід спочатку видається регресом совісті. Підліток починає відкидати мораль, твердити про відносність цінностей; поняття обов’язку, чесності, добра стають для нього безмістовними словами. Він стверджує, що ніхто не має права вирішувати, як кому поводитись. Такі підлітки часто переживають кризу втрати життєвого сенсу. Результатом кризи, що переживається, є особисто сприйняте взяття якихось цінностей. При цьому варто наголосити, що далеко не всі люди у своєму житті досягають рівня автономної совісті. Частина людей до самої природної смерті перебуває на конвенційному рівні розвитку, а деякі не досягають навіть і його.

Е. Еріксон (1902–1994). Американський психолог і психотерапевт, один із засновників егопсихології, автор однієї з пер-

ших психологічних теорій життєвого циклу, створювач психологічної моделі соціального пізнання. У своїй психології спирався на постулат соціокультурної обумовленості психіки людини. Розробив поняття психосоціальної ідентичності як провідного фактора психічного здоров'я. Створив теорію стадіального розвитку особистості, яка передбачає проходження людиною восьми стадій розвитку. Однією з небагатьох відомих концепцій вікової періодизації усього життя людини, а не лише дитинства, є епігенетична концепція Е. Еріксона. Він розглянув розвиток людини у зв'язку із її стосунками з близькими людьми. Досліджуючи стилі материнської поведінки під час виховання дитини, Еріксон зробив важливий висновок — вони визначаються тим, що саме очікує від дитини у майбутньому та соціальна група, до якої вона належить.

На думку Еріксона, перед кожною стадією вікового розвитку суспільство висуває певні вимоги щодо людини, яка формується. Для кожного віку притаманне й специфічне завдання. Проте успішність розв'язання цього завдання залежить як від рівня розвитку особистості, так і від духовної атмосфери суспільства та умов життя цієї людини (звідси й назва — психосоціальна модель розвитку особистості).

Розглядаючи розвиток особистості як динамічний процес, що продовжується від народження і до смерті, Еріксон вважав, що найважливішим чинником для психіки людини є впорядкування та інтегрування власного життєвого досвіду — *синтез "ego"*. Наріжним завданням усього життя людини є *набування ідентичності*.

Ідентичність — це тотожність людини самій собі. Тобто за-своєний та сприйнятий людиною цілісний образ самої себе у різноманітних можливих (очікуваних) життєвих обставинах. Ідентичність — передусім показник зрілої (дорослої) особистості, витоки й таємниці організації якої пов'язані з попередніми стадіями її розвитку. Набування ідентичності як цілісності власного "Я" відбувається поміж двома полюсами розвитку — позитивним і негативним. Розвиток особистості — боротьба цих крайніх можливостей.

У кожному віці людина повинна робити вибір з-поміж двох альтернативних фаз вирішення вікових та ситуативних завдань свого розвитку. Якщо перемагає продуктивний напрям, тоді у людини розвиваються її сильні якості. Якщо ж вона надає перевагу деструктивному напрямку, виникає патологія цього віку, що послаблює почуття самоідентичності, людина стає менш адекватною самій собі. Еріксон виокремив вісім таких стадій життя людини і виписав властиві кожній з цих стадій “полюси”.

Перша стадія — немовляти (від народження до одного—півтора року). Від того, який догляд отримує малюк у цьому віці, він “вирішує”: заслуговує цей світ на довіру чи ні. Якщо довіра виникає (на противагу можливій недовірі), у немовляти виникає перша базисна якість психіки — *надія*. Інакше дитина доходить висновку, що життя непередбачуване і не варте довіри. Отже, з’являються полюси *довіра* — *недовіра*.

Друга стадія — ранній вік (від півтора до чотирьох років), у якому у дитини формується самостійність (автономія та незалежність). Дитина вчиться управляти своєю поведінкою. Негативний варіант розвитку — або надмірна опіка, або ж відсутність підтримки та довіри з боку дорослих, які викликають у дитини невпевненість у собі, сумніви у власних діях. Якщо близькі дорослі проявляють розумну терпимість, не кваплять дитину, підтримують її прагнення до самостійності, завдання цього віку розв’язується позитивно. Із протистояння автономності та сумнівів народжується *воля*.

Третя стадія — дитинство (від чотирьох до шести років). На цій стадії вирішується альтернатива між ініціативою та відчуттям провини. Діти у цьому віці дізнаються, як побудований світ та якими засобами на нього можна впливати. Якщо їхня дослідницька активність заохочується дорослими, дитина набуває ініціативності. Якщо ж дорослі обмежують можливості дитини, надмірно її критикують та карають, вона звекає відчувати себе винною. Позитивним надбанням цього віку є *ціль-стрямованість*.

Четверта стадія — шкільний вік (від шести до одинадцяти років). Головне питання зазначеного періоду: чи зможу я стати

настільки вмілим, аби вижити та адаптуватись у світі? У цьому віці діти розвивають численні вміння та навички у школі, вдома та поміж однолітками. Але якщо вони не отримують задоволення від набутих вмінь та навчання, не відчують гордості, що навчилися гарно робити те або інше, якщо їхнє старання не заохочується дорослими, вони усвідомлюють себе невдахами та нікчемими. Із протистояння працелюбства й відчуття неповноцінності має народитися позитивне надбання цієї стадії — *вмілість, компетентність*.

П'ята стадія — отроцтво (від одинадцяти до двадцяти років). До цього віку молода людина була і сином, і учнем, і спортсменом тощо. У цьому віці важливо розбиратися в усьому розмаїтті власних проявів та зінтегрувати їх в одну ідентичність — хто я? Які мої погляди, переконання, позиції?

Задля такої інтеграції потрібно відшукати, знайти очевидні підстави, які б дали можливість звести відповіді у досить ясний образ свого “Я”. Під час підліткової кризи ідентичності ніби заново постають усі раніше пройдені критичні моменти розвитку, і підліток свідомо вирішує, чи значущі для нього вже пережиті періоди життя. Врешті-решт соціальна довіра до світу, самостійність, ініціативність створюють нову цілісність особистості — ідентичність. Сприймаючи свою ідентичність на противагу можливій плутанині ролей, людина набуває *вірність* обраному шляху.

Шоста стадія — молодість (від двадцяти одного року до двадцяти п'яти). Основні завдання віку — бажання тісно співпрацювати з іншими, зустріти супутника життя, знайти відповідь на питання, чи можу я повністю віддати себе іншій людині. Впевнена у своїй ідентичності молода людина проявляє психологічну інтимність, душевне тепло, розуміння, довіру. Людина, не впевнена у своїй ідентичності, уникає близьких відносин, її стосунки з іншими стають безособистісними та уніфікованими, вона переходить до стану ізоляції. Або ж, приймаючи близькість на противагу ізоляції, людина отримує *любов*.

Сьома стадія — зрілість (від двадцяти п'яти до п'ятдесятишестдесяти років). Цей етап у житті пов'язаний із розв'язанням

протиріччя між здатністю до подальшого розвитку та застоєм особистості: що я можу запропонувати прийдешнім поколінням? Піднімаючись над рівнем ідентичності, звертаючи більше уваги на проблеми інших, людина позитивно вирішує своє завдання розвитку. Невдачі ж під час розв'язання минулих конфліктів часто призводять її до поглинання себе самою: надмірною турботою про своє здоров'я, бажанням неодмінно задовольнити свої “мирські” потреби, зберегти свій спокій. У протистоянні творчості та застою повинна народитися позитивна якість — *турбота*.

Восьма стадія — старість (понад шістдесят років). Увесь минулий життєвий досвід ставить перед людиною питання: чи задоволений я прожитим життям? Якщо людина усвідомлює глибинний сенс того, що відбулося, то сприймає своє життя у цілому, а себе такою, якою вона є. Але якщо життя видається їй марним витрачанням сил та низкою втрачених можливостей, з'являється відчуття відчаю. Із протистояння цілісності (інтеграції) та розчарування (відчаю) має народитись *мудрість*.

Ця запропонована схема періодизації має назву епігенетичного ансамблю, у якому одночасно *співіснують* усі віки. Перехід від одного віку до іншого викликає кризи ідентичності. Кризи за Еріксоном — це поворотні пункти, моменти вибору поміж прогресом і регресом, інтеграцією та затримкою. Жодний прожитий людиною вік не минає без сліду, адже жодне кризове протиріччя віку не може бути остаточно розв'язане впродовж життя.

Описуючи розвиток людської психіки, Е. Еріксон визнає неможливість “вичерпати” одними лише науковими методами цю реальність, тому він не обмежує свою концепцію жорсткими рамками. Наприклад, він пише, що послідовність віків та порядок їх зміни не є незмінним законом розвитку кожної людини.

По-перше, у кожному пункті розвитку існує можливість вікового регресу, або ж “рослинного” існування (“вічні юнаки” або “сивоволосі немовлята”). По-друге, особиста біографія, яка, очевидно, не збігається з нормативними уявленнями про розвиток, відкриває можливості не лише для зупинки й регресу у

розвитку, а й для якісного перетворення змісту свого віку, виходу за межі життєвих уявлень про вік людини (саме тому інколи говорять про “юнь, мудру як старці”, або ж про “дорослу відповідальність деяких юнаків”).

Таким чином, кожному віку людини задаються не якісь раз і назавжди визначені, усталені норми, а лише найвищі можливості досягнення для цього віку.

1.3. Сучасна російська православна концепція вікової періодизації

Т. В. Складрова та О. Л. Янушкявічене узагальнюють зазначені підходи та додають власні уявлення про рівні прийняття моралі людиною, вирізняючи ще й окремі стадії.

1. Рівень прийняття моралі авторитету.

Перша стадія — прийняття моралі батьків.

Друга стадія — прийняття моралі вчителя.

2. Рівень прийняття моралі соціуму.

Третя стадія — прийняття моралі однолітків.

Четверта стадія — прийняття моралі суспільства.

3. Рівень автономної совісті.

П'ята стадія — взяття під сумнів існуючі моральні цінності.

Шоста стадія — власний вибір системи ціннісних орієнтацій.

Надалі перейдемо до тлумачення цієї схеми з точки зору християнської антропології. Відповідно до її постулатів кожна людська особистість наділена даром свободи вибору, але щоб ним скористатися, людина має пережити те, що вона потім обиратиме. Спочатку дитина живе поглядами батьків — що гарно і що погано. Потім вона приймає у свою душу погляди вчителів, відтак мораль однолітків і, нарешті, усього суспільства. І ось тут розпочинається криза. Вона відкидає усе й сумнівається в усьому. Але ця криза неминуча: аби зробити вільний вибір, людина мусить відкинути від себе усе, що їй пропонували інші. За Кольбергом, для дітей, які розвиваються найшвидше, ця криза розпочинається у п'ятнадцять–шістнадцять років.

У наших подальших обговореннях ми зосередимось передусім на віковому етапі юності, а також молодості людини.

Із наведеного очевидно, що вікові кордони при характеристиці того або іншого періоду становлення людини — це лише умовно встановлені, приблизні орієнтири, а вік вступу у новий етап життя конкретної людини індивідуальний. Особливо це стосується періоду *юнацтва*, яке зазвичай пов'язують із досягненням п'ятнадцяти–вісімнадцяти років. Верхню планку цього віку, погоджуючись із Т. В. Склярвою та О. Л. Янушкявічене, ми визначаємо у двадцять років, при цьому за церковною традицією досягнення двадцяти одного року означає вже певний ступінь зрілості [9, с. 106].

Духовний розвиток юнацтва. Вік п'ятнадцяти–шістнадцяти років (для декого — пізніше) — це період у житті, коли відбувається переоцінювання моральних цінностей. Це час переходу від дитинства в ту пору, яку ми називаємо юністю. Підліток разом відкидає усі настанови і сумнівається в усьому, але він звільняється від багато чого відомого для того, аби зробити власний унікальний вибір.

Можна сказати й так, *головне завдання цього періоду — часто не одразу повною мірою усвідомленого — вибір Божого шляху.* І багато молодих людей цей вибір зроблять — хто раніше, хто пізніше. І якщо молода людина не відсторонена від Бога замовчуванням цієї теми або неправдою з боку оточення, а до близького оточення належать також її викладачі, *вона сама обирає життя не в конфлікті з Богом*, її духовність стає сильною та глибокою. Тут можливе зауваження, що деякі викладачі вищої школи, а саме ті, кого називають “гуманітаріями”, так або інакше орієнтують студентів на важливість дослухатися до християнських заповідей. Але ми бачили й інше. Так, шанована колегами людина якось сказала: “Ось вже рік, як викладаю “Релігієзнавство”, і тепер знаю точно, як викласти матеріал, щоб думка про Бога жодному не прийшла в голову”. Ми знаємо, подібної позиції дотримується не так вже й мало працюючих з молоддю педагогів.

Пригадуємо й такий випадок. Під час викладання дисципліни “Педагогіка вищої школи” студентам-економістам і майбут-

нім магістрам один з нас сформулював думку, що в основі виховних впливів, усвідомлюючи це чи ні, ми завжди тримаємо у свідомості моральні орієнтири, які були задані релігією і підносяться церквою. На це одразу отримав жорстку репліку однієї зі студенток, що не личить згадувати в аудиторії Бога. Із подальшої дискусії та позиції, яку зайняв лекційний потік, стало зрозуміло — студенти були взагалі не підготовлені до такої розмови, вона викликала у них лише роздратування.

Але якщо молода людина вже “не затуляє вуха та відкриває серце”, коли йдеться про Бога, її духовне життя набуває справжньої сили та глибини. Протоієрей В. Воробійов писав, що настане час, коли можна буде сказати, що ти вже дорослий, ти виріс, давай поговоримо серйозно. І складається якесь спільне життя із духівником, а особисті стосунки на серйозному рівні стають для підлітка дуже цінними.

В. В. Зеньковський пише про юність так: “Це пора вибору шляху у житті та складання планів, зазвичай пора свободи й творчої незалежності, пора грандіозних задумів, яскравих утопій, героїчних рішень... Духовний світ не відтіснений “пристосуванням” до життя, як у другому дитинстві, він вільний і наповнений тим диханням безкінечності, котре ніколи не виступає так чарівно, як саме у юнацтві... Як часто саме у цю... пору у живому та палкому запалі віддає себе юність на усе життя задля якогось подвигу і залишається вірною йому усе своє життя... В юності досягає повноти суб’єктивного та об’єктивного свого дозрівання дар свободи”.

Однак існує й інший вибір: “Можливо також, що юність у паланні серця та у чистому ентузіазмі віддасть себе руйнуванню релігії у світі...” [8, с. 123]. Таким самим може бути й її вибір життєвого шляху, виправданий споживанням та матеріальною користю.

Найважчим для педагога є те, що він залишається за порогом, коли його вихованець робить рішучий крок, адже цей крок молода людина робить без нього. У якомусь сенсі педагога порівнюють із “дружком жениха” у стародавніх східних традиціях. Такий друже повинен усе підготувати до весілля, а потім

залишитися стерегти молодих біля порога весільного шатра, коли жених залишався сам на сам зі своєю дружиною. Цей образ присутній і в Євангелії: “Хто має заручену, той молодий. А дружкó молодого, що стоїть і його слухає, дуже тішиться з голосу молодого. Така радість моя оце здійснилась! Він має рости, я ж: — маліти” (Івана 3:29-30). Так говорить Іван Христитель про себе та Ісуса Христа.

До цього можемо додати, гарно якщо самостійний крок робиться у благо, а не в руйнування самого себе. Але знаємо, таке часто трапляється і змінювати щось надалі непросто. Отже, раніше дорослі повинні були подбати, аби у вихованця склався в душі образ Бога, раніше треба було навчити радості жити не на шкоду іншим. Зеньковський пише: “Духовна сліпота (що лише в обраних людей усувається силою внутрішнього їхнього осяяння) не може бути подолана ніякою “освітою”, взагалі через інтелект; юність із середини повинна побачити себе з Богом”. Саме ж здійснення вибору втаємничене за своїм “механізмом” і відбувається у глибині сутності людини.

Але ж чим може тут допомогти педагог? Насамперед своєю любов’ю до юні. Він може допомогти тим, що не відсторониться від норовистого вихованця, буде, наскільки це йому дозволено, брати участь у житті молоді людини, проситиме для неї допомоги у справі милосердя, запрошуватиме із собою до церкви [9, с. 108]. І цілком можливо, що відчувши в юнацькі роки духовне братерство людей, цей вихованець усвідомить єднання з Богом як справді можливе. Бо ж: “На тлі того, що розкривається нам у тайні Церкви, — писав Зеньковський, — як тайні благодатної єдино сутності, усіяка відособленість, суттєво пов’язана із про-явами особистості як такої є гріхом... Прихід до Церкви особистості — це і є її порятунок, але це і є головна педагогічна проблема. У Церкві поступово, на підставі внутрішнього життя та через благодатне зростання з Церквою у її Тайнствах, у молитві ми починаємо потроху на досвіді усвідомлювати цю єдиноначальну єдиносутність, яка лише у Церкві й може бути реалізованою”.

Звернемо увагу ще на одну можливу небезпеку. Адже у духовному житті також можуть домінувати егоцентричні тенден-

ції. “Гонор та честолюбство квітнуть у душі молодих людей пишним цвітом, тому священику доводиться постійно переключати юнаків та дівчат з думки про самих себе на об’єктивні інтереси справи. Дуже важливо, аби пастир, що приділяє увагу духовному супроводу молоді, при цьому гарно відчував, куди направлені почуття та думки його юних прихожан, та розумів, наскільки їхні устремління адекватні. Дуже часто для тих юнаків і дівчат, що прийшли до церкви, привабливим стає шлях монастирського життя. Переживши перші розчарування та потрясіння від любові без відповіді, невдалої інститутської сесії, вони настирливо прохають своїх духівників благословення на послухність у монастир із прагненням там залишитись. Якщо своєчасно не розпізнати за цими благими поривами хворобливого стану душі, що трапився внаслідок враженого самолюбства, пиха та честолюбство можуть привести молодих людей до жорстоких та гірких розчарувань” [5].

Психічний розвиток. Період юності називають останнім часом у дитинстві та першим віком дорослості. Основне завдання юності — дати особистості увійти до зрілості. Усі потуги людської душі — духовна, інтелектуальна та фізична, на думку В. В. Зеньковського, цілком дозріли до цього.

Юність акумулює всі новоутворення минулих періодів та вони проявляються під час юності у новій якості. Від раннього дитинства повертається естетичний тип світовідчуття, почуття світлої нескінченності. Молодший шкільний вік закладає увагу до законів та порядків зовнішнього світу, соціального та морального. Нова їх якість проявляється у тому, що людина, яка подорослішала, прагне не просто пристосуватись до існуючих законів і правил, а й бажає сама змінювати ситуацію. “Нарешті від отроцтва до юності переходить потужна сила статі, але немов би приборкана та просвітлена..., що зазвичай знаходить свій об’єкт, у захопленому поклонінні якому розквітають усі найкращі сили душі” [8, с. 21].

Як ми знаємо, цей період пов’язаний з початком професійного та особистісного самовизначення — закінченням школи, початком професійної освіти або ж першою самостійною

трудовою діяльністю, зростаючою особистісною прив'язаністю до іншої людини. *Провідною діяльністю юнацтва* стає пошук свого місця у житті. Основні новоутворення — усвідомлення самої себе як цілісної, багатовимірної особистості, створення життєвих планів та стратегій, готовність до самовизначення. Разом з тим юність обмежена у своєму розумінні того, що з нею відбувається, і того, що відбувається в оточуючому середовищі. Саме ця короткозорість юності видає її приналежність до дитинства. Невміння адекватно оцінити власний стан, “соціальна сліпота”, що пов'язані з відсутністю життєвого досвіду, можуть призвести до того, що цільність та піднесеність почуттів будуть підмінені “легким життям” за правилом “отримай від життя усе”, або ж перетворяться на фанатичне усунення усього того, що заважає дитячому радикалізму.

Фізична та інтелектуальна зрілість провокує юність на максимально високий рівень домагань, водночас юнацький максималізм часто не дає змоги зробити найпростішого та найнеобхіднішого. У навчанні нерідко проявляється прагнення до зовнішніх успіхів — привабливими стають високий матеріальний або соціальний статус майбутньої спеціальності, намагання сподобатись своєму викладачеві. Загальною тенденцією, притаманною періоду юнацького становлення, є прагнення усе випробувати, усім насичуватися, пережити: “Юність завжди готова осягати як різноманітність у принципі, так і принцип у різноманітності” [11, с. 247].

Пояснюючи своє розуміння юності, Е. Еріксон стверджував, що перед тим, як прийняти врівноважене рішення, юність переживає крайнощі. Сутність цього випробування — визначити своєрідну “нижню границю правди про щось, перед тим як направити сили тіла та душі частині існуючого (або такого, що настає) порядку, підкоритись діючим у суспільстві законам. Лояльність, слухняність закону — небезпечний тягар, якщо тільки він не кладеться на свої плечі із відчуттям незалежності власного вибору та не переживається як вірність чомусь правильному” [Там само, с. 248].

Завершення періоду юнацтва пов'язують з кризою юності. Основний зміст цієї кризи — зустріч реального життя з ідеальними уявленнями про нього. Чим дужче усвідомлюються розходження про що “сам надумав про себе та своє життя” з тим, що у якийсь час усвідомив як реальність, тим гостріше відбуваються внутрішні переживання. Допомагають пережити кризу підготовленість до різких перемін у житті, здатність самостійно приймати рішення та відповідати за них, вміння окреслювати життєві перспективи — далекі та близькі, вміння звільнитися від ілюзій, але при цьому зберігати у своїй душі ідеали. Відсутність власних внутрішніх засобів вирішення кризи може призвести до негативу — алкоголізму, наркоманії, прилучення до братства протиправних та тоталітарних угруповань, загрози суїциду.

Підводячи ризик під психічною характеристикою юності, важливо підкреслити — це ще не дорослий вік. І тут спеціалісти застерігають про можливі загрози розвитку оної особистості. Б. Лівехуд пише, що немає нічого більш загрозливого у цьому віці як для студентства, так і молодих робітників на заводах, ніж “безособистісного, механічного” дійства та усвідомлення чіткої приреченості в усьому, що вони роблять. Готовність до ситуації, “що нівечить усі плани”, є небажаним ракурсом подальшого розвитку. Адже “відносини близькості, суперництва, боротьби переживаються у зв'язку із людьми, подібними до себе, із однолітками. Це породжує упередженість у відносинах, несприйняття самого себе та інших... Може бути, саме внаслідок цього ранні одруження й відзначаються такою тендітністю, що за ними стоїть страх перед самотністю, а не переживання від повноти життя” [4, с. 518].

Прагнення та готовність у реальному житті продемонструвати відповіді на основні питання юності — хто я? чого я хочу? що я можу? — визначають межу переходу у новий період розвитку. Прийняття відповідальності за своє життя пов'язане зі вступом у наступну пору — молодість.

Фізичний розвиток. Юність — період завершення фізичного визрівання людини. До цього віку, як правило, вирівнюються підліткова вуглуватість та диспропорції тіла, обумовлені нерів-

номірністю визрівання. Юнаки доганяють та випереджають у фізичному розвитку дівчат. В усіх культурах у цьому віці людина вже готова до подолання фізичних випробувань та злиднів — у деяких країнах не тільки юнаки, а й дівчата підлягають призову на службу в армію, вже не діють вікові обмеження при прийомі на фізично важку роботу, найбільший процент олімпійських чемпіонів також складають представники цього віку. Однак у цьому віці, як і в підлітковому, дуже актуальною залишається підвищена увага до своєї фізичної форми та зовнішньої привабливості, хоча студентська молодь й надає перевагу здоров'ю серед інших притаманних їй цінностей [6].

Деякі юнаки та дівчата схильні знаходити у себе фізичні відхилення навіть тоді, коли усі запропоновані їм тести у нормі. У крайніх випадках така підвищена чутливість призводить до порушень невротичного характеру. Спеціалістам відомі порушення травлення — нервова анорексія та булімія, від яких найчастіше страждають саме у юнацькому віці. “Анорексія” (лат. *anorexia*) означає відсутність апетиту, а вказівка “нервова” вказує на її психогенне походження. Зазвичай анорексією страждають юні дівчата, які внаслідок страху виглядати як дорослі жінки, перестають вживати їжу, стримуючи таким чином розвиток свого організму [2, с. 572]. Булімія — навпаки, неконтрольована потреба багато їсти, особливо солодкого, що, звичайно, лікується антидепресантами. Цими хворобами страждають ті дівчата, які стурбовані проблемою своєї фігури.

У своїй книзі протоієрей Борис Ничипорів пише про розлади психіки, що визначаються як дизморфофобний синдром [7]. Для нього характерні подібні до маячні ідеї удаваної фізичної вади, ідеї відношення (“усі дивляться на мій страхітливий ніс”), депресія із суїцидними тенденціями. Психічною основою такої патології стає відторгнення єдності тіла у його частинах та елементах. “Не чиєсь тіло сполучене із якоюсь душею, але моє тіло із моєю душею”. Це є єдине, унікальне, “незрівнянне” сполучення [Там само, с. 72].

Але ось цю очевидність деякі люди піддають випробуванню, “а психологічним змістом, коренем цієї патології є глибинний

протест супроти встановленого порядку речей на землі. Мені дане тіло. Але хворий протестує: “А чому саме воно мені дане?” Поет називає тіло “єдиним” та “моїм”. Але й це за суттю відкидається. “По-перше, якщо воно є моїм, — немов би каже хвора людина, — то краще й не жити. А по-друге, точно не єдиним, бо ж ця частина тіла (ніс, рот, лапаті вуха) — не те, не те й ще раз не те”. Взагалі тут є ще й більш серйозний виклик супроти Бога: хворий своїм життям протестує супроти самого факту, що людина явлена світу через своє тіло” [7, с. 74].

Молодість (від двадцяти одного до двадцяти дев'яти років). *Перший період дорослості*. Багато авторів (у тому числі Л. С. Виготський та В. В. Зеньковський) завершували розгляд вікової періодизації юнацьким віком. Але у другій половині ХХ століття більш пізні періоди життя людини також почали розглядатись у контексті психології та педагогіки розвитку. Це відбувалося внаслідок збільшення тривалості життя та продовження періоду професійної кар'єри зрілої людини, розширення сфери соціальної роботи, що включає в себе також турботу про дорослих, роботи із сім'ями, а також із особами похилого віку.

Усе це дало можливість деяким дослідникам дорослого розвитку встановити, що окремим віковим періодам відповідають визначені особистісні потреби та соціальні очікування. Як пише Г. Крайг: “Центральним змістом цих періодів розвитку, як правило, є нормативно визначені “кризи”, конфлікти або проблеми”. При цьому подаються проникливі описи проблем та інтересів кожної вікової когорти. Однак питання про те, наскільки широко вони характеризують дорослість, залишається відкритим” [3, с. 672]. Автор пропонує поки що розглядати теорії розвитку дорослих не як завершені концепції, що ствердились і підтверджені дослідженнями, але як внесок, котрий сприяє поглибленню наших уявлень про розвиток людини на цьому етапі.

В існуючому розмаїтті періодизації дорослого віку помічаються дві основні тенденції. Перша — період дорослості розбивається на ряд гарно придатних для розрізнення стадій розвитку, що залежать від такого собі графіка життя, який має назву “вікового годинника”. “Віковий годинник” — ідеалізація,

що виконує функції “розкладу життя” [3, с. 650]. Звіряючись із цим годинником, людина та суспільство визначають, наскільки повільно або швидко йде рух вперед відносно соціальних подій. Так, сорокарічний чоловік, який створює сім’ю, сприймається як такий, хто відстає від однолітків, а жінка, яка йде у цьому віці на пенсію, як та, що випереджає їх. Віковий годинник також сприяє очікуванням та підготовці до визначених подій у тому або іншому віці. У такому випадку кажуть про “нормативні події”, які, якщо відбуваються раніше або ж пізніше соціально встановленого терміну, сприймаються як травмуючі психіку. Друга тенденція у розгляді дорослого розвитку співвідносить зміни особистості дорослої людини не стільки з її віком, скільки з її особистісними характеристиками та соціально-культурним оточенням.

З огляду на специфіку характеристик періодів дорослого віку зовсім не просто визначити межі молодості. Деякі автори визначають межі цього віку у середньому до тридцяти років (Г. Абрамова — 23–30 років, В. Слободчиков та Є. Ісаєв — 19–28, Б. Лівехуд — 24, 28–30 років). Водночас обговорюється окремо період, коли настають кризи: 28–35 років — “перехідний період”, Абрамова; 27–33 роки — криза молодості, Слободчиков, Ісаєв; “середина тридцятих років” у Лівехуда. Усі ці автори підкреслюють, що час, коли відбувається криза, не завжди строго пов’язаний із віком, а значною мірою залежить від характеристик особистості. Можна сказати, що межу закінчення молодості вони окреслюють як початок кризи середини життя, або ж “десятиліття фатальної межі”. Основні завдання молодого віку у цих авторів також дещо відрізняються, але існує й багато схожих характеристик.

Духовний розвиток. Відтак ми будемо визначати вік молодості, з одного боку, відповідно до церковної традиції, згідно з якою людина досягає духовної зрілості у тридцять років (саме у цьому віці Ісус Христос вийшов проповідувати), а з іншого — у Церкві прийнято вважати, що вік двадцять один рік означає вже деякий ступінь зрілості. *Головним завданням віку вважається устрій земного життя людини.*

Бог благословив земне життя людини, отже, у житті повинен бути час, який переважно присвячується влаштуванню земного життя, мирським турботам: влаштуванню на роботу та плідній праці, створенню сім'ї, власного дому. Час молодості — це і є час такого життя. Виняток складають лише особи, які обрали шлях чернецтва: вони вже живуть задля вічності, а земний час має для них інші пріоритети.

Загальна психологічна характеристика віку. У соціальному вимірі молодість — це основний та найцінніший вік людини. Поведінкові стереотипи молодих нерідко стають суспільним обличчям нації. Основні представницькі функції, як правило, виконують люди саме цього покоління. На цю соціальну групу орієнтуються політики, підприємці, діячі мистецтв. Цей вік надзвичайно енергійний, у багатьох аспектах вже виявляється майстерність, але ще відсутня втома від життя. “У період молодості людина найбільш здатна до творчої діяльності, до перетворення світу, себе самої... В усі свої справи та починання молоді люди вкладають більшу енергію та натиск. Для реалізації своєї ідеї вони готові працювати вдень і вночі, але при цьому невдачі у ініціативах переживають тяжко, часто вибиваючись з колії” [10, с. 333]. Не випадково пік професійної та географічної мобільності припадає на представників “третього десятиріччя життя”, вони ж є найбільшою частиною емігрантів [Там само, с. 339].

Головними віковими завданнями молодості більшість авторів називає *включення в усі види соціального, професійного, сімейного життя*, засвоєння різноманітності соціальних та міжособистісних ролей. Експансія молодості виявляється в усіх життєвих сферах. Разом із творенням кар'єри відбувається створення сім'ї, освоєння подружніх та батьківських прав та обов'язків. Б. Лівехуд, спираючись на свою багаторічну психотерапевтичну практику, стверджує, що для чоловіки найважливішим завданням “стає устрій власного життя та початок професійної кар'єри”. Для жінок найбільш значущим є створення свого оточення — як соціального, так і матеріального. Навіть професійна діяльність приносить задоволення жінці тільки, коли в неї впорядковані відносини з колегами.

Сімейне, дружнє, професійне оточення, як і влаштування власного житла, стиль поведінки та одягу — усе це отримує кінцеве формування у період молодості. Усі минулі періоди розвитку підготовлюють та провокують це формування людини. “Знайти партнера для життя, обставити свою квартиру, почати першу фазу професійного життя — усе це явно спровокована назовні внутрішня структура” [4, с. 63]. Пошук сенсу життя за молодості пов’язується зі створенням власної частки культури та середовища. Тому для представників цього покоління таким важливим є *результат діяльності* — позиція, соціальний статус, прояв незалежності, наявність дипломів.

Шлюб і народження дітей у цьому віці теж часто сприймаються як підтвердження змістовності вже прожитого періоду життя. Прагнення до демонстрації результатів може спровокувати й деякі “перекуси” у розвитку. Ними можуть стати зростання честолюбства, прагнення до престижу або імітації престижних зв’язків, надавання переваги формі, непропорційна авторитарність, відмова від діяльності, в якій не передбачаються швидкі результати. Зверненість до кінцевого результату може призвести до нетерпимості, нечуттєвості, надмірного прагматизму.

Освоєння подружньої та батьківської функцій називається деякими авторами одним із найважливіших завдань молодості [1; 10]. У цьому віці створюється більшість шлюбів — до двадцяти чотирьох років у шлюб вступають три з чотирьох молодих людей. При цьому фахівці підмічають таку закономірність: якщо молоді люди не взяли шлюб у віці від дев’ятнадцяти до двадцяти восьми років, у подальшому зробити це їм стає складніше.

Створення сім’ї вимагає від молоді врахування багатоплановості існування не тільки у духовній, душевній, психологічній сферах, а й у конкретній діяльності. Більшість сімейних конфліктів спричинені, як кажуть у народі, тим, що “сімейний чоловік розбився, наштовхнувшись на побут”. Повсякденні турботи, які виконуються не лише за наявності гарного гумору, а й за обов’язком, спонукають людину, яка дорослішає, вчитись управляти предметним світом та власним станом.

“Чесність у відношенні до речей” народжується у чесному відношенні до свого внутрішнього психічного стану. Якщо людина прагне організувати та структурувати як свій внутрішній, так і зовнішній простір, вона мусить вчитись управляти собою та речами, тоді й сімейні відносини набувають значної стійкості.

Вибудовування сімейних відносин передбачає вирішення проблем психологічного, соціального та фізіологічного планів. У психологічному вирішується створення загального психологічного простору, що не порушує індивідуального простору кожного з подружжя. Це, за висловом Абрамової, спільна творчість обох, будівництво спільного дому для двох різних, але возз'єднаних душ. Ця робота передбачає пізнання як близької людини, так і себе, усвідомлення сили та ступеня свого впливу на неї, як і сили та міри зворотного впливу.

У *соціальному плані* створення сім'ї є народженням нової спільності, яка враховує усі індивідуальні особливості її творців. Механічне копіювання існуючих ідеалів сім'ї (батьківських чи загальновідомих) збиває людину із шляху власного розвитку. Стереотипи поведінки, як правило, безособистісні, жорсткі і в кінцевому рахунку “мертві”. Відтворення у своїй сім'ї існуючих стереотипів поведінки, є, за думкою Абрамової, привнесенням смерті у сім'ю, що народжується.

У *фізіологічному плані* перед молодими людьми постає завдання освоєння простору власного тіла та тіла іншої людини. Подружні відносини також вимагають взаємного пристосування та “внутрішньої роботи” кожного з подружжя. Про цей бік людських відносин багато говорять та пишуть лікарі і психологи, але пропонують нерідко протилежні точки зору.

Для подружжя християн визначальними є слова апостола Павла: “Чоловік віддавай дружині потрібну чемну прихильність; подібно їй дружина чоловікові. Дружина не володарює своїм тілом, але чоловік; рівно й чоловік не володар свого тіла, але дружина. Не ухиляйтесь одне від одного, хіба що за взаємною згодою, на деякий час, для вправи у пості та молитві, а потім знову будьте разом, аби не спокушував вас сатана нестри-

маністю вашою” (Кор.: 7:3-5). Про значущість і важливість інтимних відносин чоловіка та дружини й про християнський шлюб йдеться, приміром, у книзі протоієрея Глеба Коледи “Домашня церква” [8].

Наприкінці періоду молодості формується стійке відношення до самого себе, своїх сімейних, професійних, соціальних обов’язків. Людина визначає для себе, на що вона здатна, а що зробити ніколи не зможе.

Загальна характеристика періоду така: “Людина розвила у своєму характері впевненість, життя у її руках. Вона знає, чого вона може досягти, і працює ціленаправлено задля досягнення цієї мети. Вважає, що всі труднощі, у тому числі й людські проблеми, можна розв’язати логічно-організаційним шляхом. Це фаза у житті, у якій людина, залежно від індивідуальних властивостей особистості, понад усе є матеріалістом” [4, с. 69]. Відношення до себе та власного оточення у цей період таке: світ існує для того, аби братись за нього й змінювати або ж завойовувати, опікуватись ним чи боятись. Характеризуючи у підсумку молодість, Лівехуд наголошує: “Отримати права у цій фазі життя важніше, ніж бути правим” [Там само, с. 71].

Фізичний розвиток. Молода людина максимально працездатна: вона досягає максимальних показників свого фізичного й психофізичного розвитку. Вона ще здорова, повна сил, відчуває себе готовою до будь-яких звершень; суб’єктивно здається, що для неї немає жодних перешкод та труднощів.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Поясніть, у чому вбачає В. В. Зеньковський головне завдання формування людської особистості.
2. Поясніть особливості вікової періодизації людини у концепції Л. С. Виготського.
3. Розкрийте особливості вікової періодизації людини за Б. Д. Ельконіним.
4. Розкрийте особливості вікової періодизації у концепції Ж. Піаже.

5. Поясніть особливості процесів виховання, розвитку і формування особистості у концепції Л. Кольберга.
6. Поясніть особливості процесів виховання, розвитку і формування особистості у концепції Е. Еріксона.
7. Розкрийте сутність сучасної російської православної концепції вікової періодизації та дайте їй оцінку.
8. Схарактеризуйте юність та зрілість як основні періоди самореалізації людини.

Література

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология: Учеб. для студ. вузов. — Екатеринбург, 1999.
2. *Иерей Олег Давыденков.* Догматическое богословие. — Ч. 3. — М., 1997.
3. *Крайг Г.* Психология развития. — СПб., 2000.
4. *Ливехуд Б.* Кризисы жизни — шансы жизни. — Калуга, 1994.
5. *Мошкова И. Н.* Рекомендации социальным работникам по работе с молодежью. — www.synergia.itn.ru.
6. *Приходько В. В., Кузьмінський В. П.* Креативна валеологія. Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров'я: Навч. посіб. — Дніпропетровськ, 2004.
7. *Протоиерей Борис Ничипоров.* Времена и сроки. — М., 2002.
8. *Протоиерей, проф. Глеб Каледа.* Домашняя Церковь. — М., 2001.
9. *Склярова Т. В., Янушкявичене О. Л.* Возрастная педагогика и психология: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. — М., 2004.
10. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. — М., 2000.
11. *Эриксон Э.* Идентичность: кризис и юность. — М., 1996.

Розділ 2. СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ І ОБ'ЄКТ ВИХОВАННЯ ТА ОСВІТИ

2.1. Особливості самовизначення студентства в Україні

Студентський вік, а він припадає на 18–25 років — особливий період у житті, адже за своєю суттю він радше початкова ланка у ланцюгу етапів зрілості, ніж кінцева у ланцюгу дитячого розвитку. Результати численних досліджень дають можливість цілком повно схарактеризувати студента — суб'єкта і об'єкта навчальної діяльності — як із соціально-психологічної, так і з психолого-педагогічної позицій.

Студент (лат. *studens*, родовий відмінок *studentis* — старанно працюючий, той, хто займається) — учень вищого, а в деяких країнах і середнього спеціального навчального закладу. У Стародавньому Римі та на початку середніх віків студентами називали будь-кого, хто займається процесом пізнання. І лише з початком створення перших європейських університетів термін “студент” почав використовуватись на означення тих, хто навчається (хоча спочатку й тих, хто навчає). А вже після введення вчених звань для викладачів (магістр і професор) — лише тих, хто навчається.

При цьому значна кількість молоді в Україні нині сідає за студентську парту “за компанію із однокласниками”, “так побажали батьки”, “ховаючись від призову до армії”, “аби пристойно вийти заміж”, “отримати диплом”, словом, за мотивами, що не мають нічого спільного із свідомим вибором, а це не сприяє розгортанню навчальної діяльності. Проте результати досліджень свідчать, чим менше студент знає про майбутню професію, тим менш позитивним є його ставлення до навчання.

Об'єктивно студентський вік припадає на час фізичного й інтелектуального розквіту особистості: її організм має високу працездатність, високий рівень функціональної активності та

витривалості. У цей період спостерігається найбільша пластичність і переключення у формуванні складних психомоторних та інших навичок. Цей вік найсприятливіший для становлення більшості психічних функцій і розвитку інтелектуальних можливостей, саме в цю пору формуються характер і світогляд молодих людей.

Впродовж останніх десятиліть педагоги-дослідники та викладачі постійно зверталися до теми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. І все ж, вивчення існуючих публікацій свідчить, що ця вкрай важлива тема розкрита лише приблизно і поверхнево. Її сучасний рівень розробки не може задовольнити ні тих, хто нині бере на себе відповідальність за продовження теоретичної роботи у галузі педагогіки вищої школи, ні безпосередньо педагогів.

У чому ж полягають перепони на шляху вчених-педагогів і викладачів, чому вони не спромоглися досі розв'язати важливе питання сприяння успішному навчанню у виші вчорашніх цілком успішних випускників шкіл? Наші дослідження показують, що вже саме по собі це питання про забезпечення адаптації до навчання у виші поставлене некоректно. Адже на особу першокурсника впливає така величезна кількість факторів безпосередньо у закладі освіти та за його межами, що засобами наукового дослідження відстежити та врахувати під час взаємодії із цим студентом ступінь їх впливу на результати адаптації неможливо. До того ж структура особистості кожного зі студентів, у свою чергу, настільки відмінна, що зафіксувати особливості їх реагування на дію того чи іншого фактора впливу також немає можливості.

Основний висновок проведених нами досліджень такий: реформа української вищої школи вимагає зміни рамки розгляду питання становлення особи студента. Нині необхідно включати до порядку денного розв'язання питання головним чином про *сприяння формуванню навчальної діяльності студентів*. Неупереджений аналіз стану прилучення України до Болонського процесу свідчить, що *цей визначальний аспект реформ*, а саме наукове обґрунтування організаційно-методичних зусиль

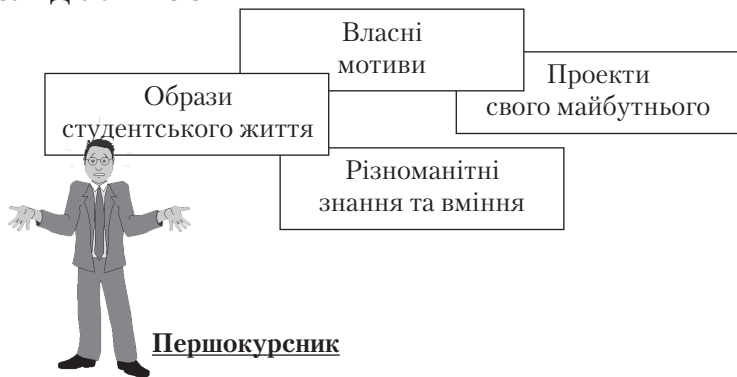
задля того, аби *студент самовизначився як суб'єкт власної навчальної діяльності, лишився поза увагою*. Захопившись тим, що було зверху (переходом на кредитно-модульну систему), ми не спромоглися зрозуміти існуюче протиріччя.

Зазначене дає змогу зафіксувати гостру наукову та практичну проблему, яка полягає у протиріччі між необхідністю започаткувати у процесі реформи вищої школи в Україні, що проходить відповідно до контексту букви і духу Болонського процесу, педагогічних заходів щодо становлення студентів вишів як *суб'єктів власної навчальної діяльності*, і відсутністю достатніх знань про явище та механізми розгортання і збереження в них навчальної діяльності. Відтак необхідно обґрунтувати важливість переходу до системних педагогічних досліджень і розробки реальних проектів безпосередньо за темою формування першокурсників як суб'єктів власної навчальної діяльності.

Передусім зазначимо, що особа, яка є першокурсником, має свою неповторну сутність. З одного боку — це школяр з усталеними уявленнями про навчання та засвоєними способами дій з навчального процесу школи, а з другого — він носій запозиченого уявлення про студентське життя, який після посвячення у студенти і отримання студентського квитка вважає себе повноцінним студентом. Таким його вважає більшість викладачів вишу, проте тут помиляються і одні, і другі, позаяк сміливо можна стверджувати, що новоспечений “першокурсник — не студент”. Адже студентом вважається особа, яка пережила у цьому статусі певний відтинок свого життя, зберегла себе у складі студентів та успішно подолала кілька екзаменаційних сесій.

Якщо ж звернутися до плану мислєдіяльності та плану життєдіяльності першокурсника (рис. 1), ми помітимо значні “обсяги багажу”, з якими він приходить в аудиторію. Частина з “багажу” може бути йому у нагоді, аби відбутися як успішному студенту, тоді як інша, навпаки, заважатиме (ті або ж інші картини студентського життя, деякі мотиви вступу на навчання, вже накопичені людські “слабкості”, недостатній стан працездатності тощо).

ПЛАН МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ



ПЛАН ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

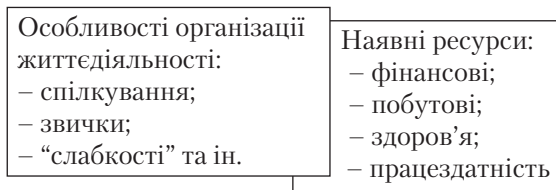


Рис. 1. Супутній “багаж”, з яким першокурсник приходять у ВНЗ

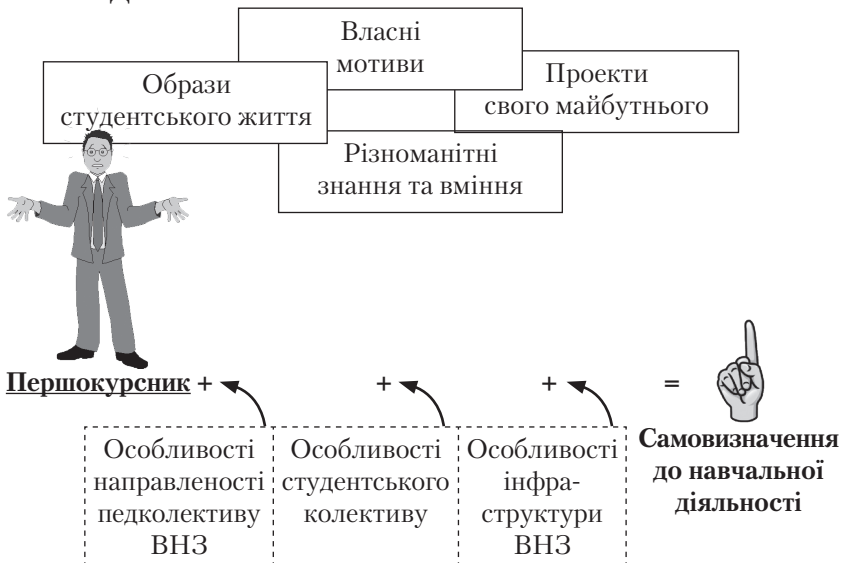
І ось ця, часто хитка, молода особа зустрічається у стінах вищого навчального закладу із, як мінімум, трьома блоками умов, які так або інакше на неї впливають. Це особливості педагогічного колективу, особливості студентського колективу та особливості розвитку інфраструктури ВНЗ (див. рис. 2).

Лише для того, аби пояснити, про що йдеться у темі впливу на першокурсника численних факторів кожного із блоків (вечерно розкрити наповнення кожного з них неможливо), зупинимося на їх короткій характеристиці.

Особливості направленості педагогічного колективу. Тут передусім варто назвати ряд принципових позицій.

Серед головних — це факт надання викладачами переваги стилю педагогічного керівництва, або ж стилю педагогічного

ПЛАН МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ



ПЛАН ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

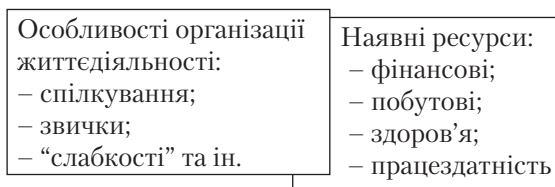


Рис. 2. Фактори, які впливають на результат самовизначення першокурсника до навчальної діяльності

співробітництва зі студентами. У першому випадку забезпечується і підтримується спосіб суб’єкт (викладач)-об’єктного (студент) впливу із притаманними керівництву за його суттю процесами (розпорядження, контроль, оцінка, стимулювання та облік). У другому викладач прагне, забезпечує і підтримує з усе більш самостійним студентом суб’єкт-суб’єктну взаємодію задля стимулювання свідомих і постійних зусиль останнього по вдосконаленню рис та якостей своєї особи.

При цьому ніякі заклики до педагогів, аби забезпечити за суб'єкт-об'єктного впливу на студентів лише “коректний примус”, не стають на заваді не таким вже й рідким “наїздам” на них і, навпаки, неадекватним відповідям з боку студентів. Адже “насилля не можна регулювати і застосовувати до звісної межі, — писав Л. М. Толстой. — Якщо тільки допустити насильство — воно завжди перейде межі, які б ми прагнули встановити для нього”.

І навпаки, ми знаємо безліч позитивних прикладів, за яких очевидна відсутність цілеспрямованого педагогічного впливу дає незрівнянно потужніші результати. Так, історик В. О. Ключевський пригадує свої враження від лекцій тодішнього ректора Московського університету: “Слухаючи Соловйова, ми не виразно відчували, що з нами розмовляє людина, яка багато і дуже багато знає і подумала про все, про що належить знати і поміркувати людині, і яка усі свої передумані знання склала у стрункий порядок, у цільний світогляд, відчували, що до нас линає лише відгомін величезної розумової і моральної роботи, яка колись була виконана над самим собою цією людиною і котру слід рано чи пізно виконати над собою кожному з нас, якщо бажаєш стати справжньою людиною”. Він пише про особливість такого хоча й опосередкованого, але дієвого впливу особи викладача на його учня: “Вчитель — той самий проповідник, можна слово у слово записати проповідь, навіть урок; читач прочитає записане, але проповіді не почує”.

Вочевидь, *військовий командир*, а ідеалом керівництва як соціального явища виступають саме субординаційні армійські відносини начальника і підлеглого, й *проповідник* використовують різні засоби та прагнуть до різних результатів. Один бажає неухильного виконання наказу (“Думати не треба, треба чітко виконувати!”), тоді як інший звертається до самосвідомості особистості, провокуючи її до пошуку й залучення крок за кроком власних підстав та докладання щирих зусиль до усвідомлених і бажаних для неї дій.

Як бачимо, у цьому блоці студенти можуть стикнутися зі спонуканням до виконавської дисципліни чи із заохоченням до

особистої, творчої навчальної діяльності; наявністю чи відсутністю спеціально розроблених педагогічних і навчальних технологій; демонстрацією викладачами високих моральних якостей або ж готовністю частини якось “домовлятися” зі студентами.

До речі, створення рейтингу вищих навчальних закладів України “Софія Київська”, започаткованого у 2000 р., тією або іншою мірою відбиває прагнення його авторів врахувати у визначених показниках вплив останніх на справжні результати діяльності вищів. Усі показники так або інакше торкаються уявлень абітурієнтів про ВНЗ та проявлення вказаних трьох блоків факторів. Частина показників рейтингу безпосередньо впливає на свідомість *абітурієнтів* ще під час вибору ними того або іншого вищого навчального закладу, впливаючи на різні мотиви випускників шкіл. Це позиції: “Рівень поінформованості про ВНЗ”, “Престижність диплома серед роботодавців”, “Добрі відгуки від колег, друзів, знайомих”, “Бажання абітурієнтів навчатися у ВНЗ” і “Рівень авторитету серед абітурієнтів”.

Блок показників рейтингу пов’язаний з особливостями направленості педагогічного колективу: “Рівень професійної підготовки студентів ВНЗ”, “Найкраща забезпеченість професорсько-викладацькими кадрами”, “Найкраща організація наукової роботи студентів”, “Розвиток міжнародних зв’язків у галузі освіти”, “Відсутність корупції, хабарництва під час вступних іспитів до ВНЗ та здачі сесій”, “Упровадження новітніх технологій навчання”, “Рівень організації підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації”, “Рівень організації позанавчальної виховної роботи”, “Становлення громадянської позиції та патріотичне виховання”, “Розвиток української культури, традицій, мови, літератури” і “Рівень книговидавничої діяльності”.

Блок, що відображає *особливості студентського колективу*: “Рівень розвитку художньої самодіяльності” і “Рівень підготовки студентів у спорті”. Окрім того, це може бути наявність у ВНЗ моди вчитися чи байдикувати; престижність для його студентів мати не тільки високі оцінки, а й різнобічні глибокі знання або ж, навпаки, мода на “красиве життя”, коли людина збивається на шлях гедонізму з його головною установкою

“Лови момент!” — адже життя швидкоплинне і треба взяти від нього всі можливі задоволення для тіла; допомога молодшим з боку студентів старших курсів або ж різні форми вузівської “ді-дівщини”; демонстрація поважного ставлення студентів, які вже навчаються, до своїх викладачів або ж бачення у викладачеві того, кого треба будь за що “подолати”, нічим не гребуючи.

Нарешті, третій блок показників, які *характеризують інфраструктуру ВНЗ*, що так або інакше визначає умови для розгортання навчальної діяльності студентів: “Забезпеченість приміщеннями, обладнанням, технікою” і “Забезпеченість навчально-методичною літературою”. Тут також допомагають чіткий розклад навчальних занять і поміч лекторам з боку навчально-допоміжного персоналу, поширені технічні засоби навчання і сучасні бібліотеки, доступний Інтернет, швидке, якісне та недороге харчування тощо.

Взаємодія цих та інших чинників врешті-решт підштовхує першокурсника до того чи іншого *самовизначення*: хто я, до чого прагну (рис. 3)?



Рис. 3. Можливі і типові варіанти самовизначення студента

Викладене фактично ставить систему вищої освіти перед таким вибором: 1) підготувати усіх викладачів, які працюють із першокурсниками, аби кожен результативно впливав на самовизначення останніх як діяльних і відповідальних студентів; 2) сформувати і виокремити спеціальну навчальну дисципліну, забезпечивши її обмеженою кількістю наявних висококваліфікованих кадрів, які б професійно вирішували завдання комфортного переходу студентів зі стану першокурсників до стану студентів. Як показують наші дослідження та накопичений педагогічний досвід, цей шлях цілком можливий і його можна зреалізувати через спеціально вибудовану педагогічну технологію з умовною назвою “Вступ до вищої освіти”. Звісно, ідеальною можна було б вважати модель, за якої в одному навчальному закладі вдалося б поєднати ці обидва підходи.

2.2. Навчання і виховання у вищій школі

Зауважимо, що навіть найкращий студент виступає одночасно як об’єкт педагогічної діяльності викладачів. Адже продукти діяльності педагога матеріалізуються в особі іншої людини: в її духовності і рисах характеру, сформованих знаннях, вміннях і навичках. Відтак професійна компетентність викладача має неодмінно складатися, окрім відповідної суто фахової оснащеності, і з професійно необхідних людських якостей. Адже він виховує не лише словами, а й своїм світосприйняттям і ставленням до людей і подій, своїми реакціями на добре і зле, тоном своєї відповіді на гостре запитання. Своєрідність студента як об’єкта зусиль педагога полягає у тому, що він одночасно має бути суб’єктом навчальної (ігрової, дослідницької, комунікативної) діяльності, у той час як об’єктом його навчальної діяльності є наукова, теоретична і практична інформація, що засвоюється.

Як зазначав академік Д. Лихачов, сучасність або ж відсталість навчального заняття залежить не від його формальної організаційно-педагогічної структури, яка може бути різноманітною, а й від ступеня розв’язання проблем групової взаємодії та

індивідуального навантаження, обсягу і направленості змісту навчання, адекватності використаних методів віковим особливостям сприйняття, засвоєння, закріплення і його застосування на практиці. Тому за умови правильного визначення змісту освіти резерви підвищення ефективності заняття перебувають у постановці та розв'язанні відповідних психологічних проблем.

Оцінка студентом подій під час заняття під кутом зору наявних потреб, мотивів, цілей і цінностей, до задоволення яких він прагне, може спричинити різні психолого-педагогічні ситуації: важкі, екстремальні та критичні, що впливають на психіку і організм по-різному. Вони можуть викликати негативні емоції, що спричинять серйозні порушення навчальної діяльності, зниження рівня адаптаційних можливостей, негативно вплинуть на розвиток особистості. Однак ці самі емоції можуть посприяти розвиткові волі, накопиченню досвіду подолання труднощів і мотивації саморозвитку. Відтак відомі численні твердження позитивної ролі важких ситуацій у саморозвитку (див., наприклад, О. В. Хухлаева. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. — М., 2001. — *Авт.*).

Спираючись на запропоноване В. Франклом розуміння життя у цілому як глобального завдання людини, що виникає у її життєдіяльності, яке обов'язково має спосіб вирішення, можна вважати специфічні ситуації, що виникають під час навчальної діяльності, однією з найважливіших умов розвитку і формування особистості студента [11]. Але визначальною у житті людини є особистісна складова, яка залежить від внутрішнього світосприйняття людини. А ключовими параметрами особистості є специфічні для неї емоції, інтелект, воля та інтуїція.

Емоційні параметри людини визначають її ставлення до життя, свого здоров'я, своєї значущості. Інтелект визначається через логіку усвідомлення своєї поведінки, своїх дій, місця у житті, етапності вирішення поставлених завдань. Вольові механізми характеризують рівень самосвідомості і цілеспрямованості. Інтуїція сприяє евристичному прийняттю нетривіальних рішень. Від рівня активації вказаних механізмів саморегуляції

та їх сполучення значною мірою залежить рівень психічного напруження, здатність адаптації до впливу чинників психічного навантаження.

В умовах сучасної навчальної діяльності, коли відбувається інтенсифікація навчального процесу у ВНЗ, використання нових технологій навчання, насичених екстремальними і важкими ситуаціями, від студентів і викладачів вимагаються внутрішні сили, здоров'я і особиста толерантність (терпимість, стійкість). Особисту толерантність можна розглядати як інтегральну характеристику, що зумовлює основні прояви психіки: утворення мотивів, формулювання цілей, прийняття рішень, фрустраційну і стресову стійкість тощо.

У важких ситуаціях *поведінка особистості, яка вирізняється високим ступенем стійкості*, реалізується за такою схемою: задання — мотив, який воно збуджує, — здійснення дій, що ведуть до реалізації цього мотиву, — усвідомлення труднощів — негативна емоційна реакція, що мобілізує, — пошук способів подолання труднощів — зменшення сили від'ємних емоцій — покращення функціонування. Натомість *нестійка особистість не здатна долати труднощі*. Для неї притаманні переживання, пов'язані з переоцінкою значущості можливої невдачі і недооцінкою існуючих у неї можливостей задоволення існуючої потреби.

Відтак наведені дані дають змогу умовно поділити студентів у навчальному процесі на дві основні групи: на тих, хто активно залучені у навчальну діяльність, і студентів, які пасивно ставляться до навчання. Інакше (з пасивними студентами) реалізується лише система “суб’єкт-об’єктних” відносин: тут викладачі прагнуть направляти, активізувати навчальну діяльність студентів, мобілізувати їх на подолання психічних навантажень. У першій же групі (активні студенти) викладачі в основному зайняті організацією навчального процесу, тут їхня ціль не стільки керувати, скільки регулювати діяльність студентів, звертаючи увагу на оптимізацію психічного навантаження. Таким чином, тут наявна радше система “суб’єкт-суб’єктних” відносин [10].

Важливість означеного аспекту очевидна: якщо студент впродовж чотирьох-п'яти років навчання буде займати пасивну позицію переважно “об’єкта” освітнього процесу, *в умовах професійної діяльності він, скоріше за все, буде здатним лише до репродуктивної діяльності*. За А. Дистервегом, ці студенти частіше за інших стають “закам’янілими і задерев’янілими” фахівцями, котрі можуть виконувати роботу лише відповідно до “спущених з гори” стандартів і вказівок. Для першої групи загрози пов’язані здебільшого зі збереженням психічного і фізичного здоров’я, звідси важливе вміння оптимально і раціонально регулювати величину впливу психічного навантаження на організм і психіку.

Існує ще й третя категорія студентів — добросовісних і активних, проте яким характерне формування “комплексу меншовартості” через відчуття помилковості у виборі професійної діяльності. Адже студенти, яким притаманні невеликі здібності до оволодіння фундаментальними і прикладними знаннями і вміннями, мають низький рівень задоволення своєю діяльністю. Водночас вони перебувають під постійним пресом психічних навантажень в умовах конкурентної боротьби, набувають негативного досвіду “невдахи”. Можна зазначити, що така характеристика психічного комфорту і дискомфорту, а також психоемоційної напруги властива саме вітчизняній системі вищої освіти. Це відбувається тому, що у нас нерозв’язана тема формування, збереження і розвитку навчальної діяльності, як, приміром, у вищій школі США.

Наведене дає можливість зробити подальші суттєві психологічні зауваження відносно природи і сутності виховного процесу. Так, ми вказували, що поведіння молодшої людини визначається духовними, соціальними і біологічними особливостями її розвитку. Але, наголошуємо, у дитинстві і юності саме біологічний фактор визначає той фундамент, на основі якого вибудовується уся структура особи.

У цей період чи не єдиним вихователем, здатним формувати відповідні реакції, на думку Л. С. Виготського, виступає власний досвід. Тільки той зв’язок, який робить очевидними при-

чинно-наслідкові зв'язки, переконує молоду людину у значущості того або іншого явища. Ось чому особистий досвід вихованця стає підґрунтям для педагогічної роботи: “Суворо кажучи, з наукової точки зору не можна виховувати іншу людину. Здійснювати безпосередній вплив і забезпечувати зміни у чужому організмі неможливо, можна лише виховувати себе, або ж змінювати свої природжені реакції через власний досвід” [5, с. 59].

Саме тому, зазначає Виготський, традиційна європейська шкільна система, яка процес виховання і навчання завжди зводила до пасивного сприйняття учнями визначень і повчань педагога, є верхом психологічного безглуздя. Відтак в основу виховного процесу “має бути покладена особиста діяльність учня, і усе мистецтво вихователя має зводитися тільки до того, аби направляти і регулювати цю діяльність. У процесі виховання учитель має бути немовби рейками, по яких вільно і самостійно рухаються вагони, отримуючи від рейок лише напрямок власного руху” [5, с. 59–60].

Основу виховної дії учнів має складати повний процес реакції з усіма трьома її моментами — сприйняттям інформації (подразника), її переробкою і дією у відповідь. Колишня педагогіка аж занадто посилювала і утрирувала перший аспект, а саме сприйняття, і перетворювала вихованця на “губку”, що жадібно насичується чужими знаннями.

Але, по-перше, що буде з цією “губкою”, якщо вона опиниться у поганому місці, у такій собі “стічній канаві”, яку утворює можливе нище освітнє середовище, про що йшлося вище. І по-друге, людина не є лише місцем накопичення і зберігання будь-якої інформації, на її основі вона формує власні знання і досвід, життєво необхідні саме їй для влаштування своєї життєдіяльності серед людей у певному природному середовищі. Нарешті, по-третє, знання, яке не проведене через особистий досвід, взагалі не є знанням. Саме тому учні і студенти мають опановувати не лише сприйняття, а й реагування на інформацію. Виховувати — значить передусім встановлювати нові реакції і зв'язки, напрацьовувати нові форми поведінки вихованця.

Процес виховання залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників впливу на особу. До групи об'єктивних факторів відносять:

- генетичну спадковість і стан здоров'я людини;
- соціальну і культурну приналежність сім'ї, яка позначається на безпосередньому оточенні дитини;
- обставини біографії;
- культурну традицію, професійний і соціальний статус;
- особливості країни та історичної епохи.

Групу суб'єктивних факторів складають:

- психічні особливості, світогляд, ціннісні орієнтації, внутрішні потреби й інтереси як вихователя, так і вихованця;
- система відносин із соціумом;
- організовані виховні впливи на людину з боку окремих людей, їхніх груп, об'єднань і усього суспільства [6].

Як свідчить практика, функція виховного впливу може реалізовуватись у різний спосіб, на різних рівнях, з різною метою. Наприклад, людина може цілеспрямовано здійснювати на саму себе виховний вплив, управляючи своїм психологічним станом, поведінкою і активністю. У такому разі йдеться про *самовиховання*. Якою людина бажає бачити себе як сьогодні, так і в майбутньому, залежить її вибір виховної цілі і способів її досягнення.

Кінцевою метою виховання студентів вищих навчальних закладів, відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні, є їхня підготовка до виконання сукупності ролей, необхідних для суспільного життя. У тому числі:

- громадянина, що передбачає становлення людини з активною громадянською позицією, почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством;
- трудівника, який охоплює вміння і бажання творчо працювати за фахом, створювати духовні і матеріальні цінності;
- громадського діяча, що означає активну участь особистості у громадському житті;
- сім'янина, що припускає за рахунок поступового набування досвіду бути чоловіком і батьком, дружиною і матір'ю;

- товариша, що розуміє іншу людину, вміє увійти у нове середовище, поступитися, поділитися, допомогти іншому.

Ті студенти, які опановують обрану спеціальність, дивлячись у майбутнє, прагнуть поставити і вирішити свої поточні життєві завдання (зацікавити роботодавця, гарно працевлаштуватися, створити сім'ю й облаштувати своє життя). А от з боку суспільства існують дещо інші очікування від молоді, з якою пов'язують успішне майбутнє країни. М. М. Фіцула зазначає, що процес виховання, що має своєю місією виховувати нову генерацію позитивно налаштованої на майбутнє молоді, як і будь-який інший педагогічний процес, має об'єктивні закономірності і передбачає необхідність дотримуватися певних закономірностей і принципів [7].

Закономірність виховання – стійкий, об'єктивний, істотний зв'язок у вихованні, врахування і реалізація якого сприяє успішному розвитку особистості. За Фіцулою, виховний процес студентів має ґрунтуватися на таких закономірностях.

1. Органічний зв'язок виховання із суспільними потребами й умовами виховання. Цей зв'язок, наприклад, можна спробувати знайти, пошукавши відповіді на питання, чи є релігійне, християнське життя людини із вищою освітою бажаним для українського суспільства? До того ж значні зміни у житті суспільства непереможно ведуть до структурних змін у його виховній системі. Очевидно, розбудова незалежної України передбачає формування у майбутнього фахівця національної свідомості, любові до Батьківщини, української мови, історії, культури свого народу, готовності віддати сили й знання на його благо.

2. Виховання молоді людини під впливом різноманітних чинників, найважливішим серед яких є духовний вплив оточуючих людей, насамперед батьків і педагогів.

3. Залежність результатів виховання від глибини і повноти врахування національного менталітету студента. З огляду на це виховний процес слід вибудовувати, не оминаючи використання рідної мови, національних звичаїв, традицій тощо.

4. Залежність результатів виховання від виховного впливу на внутрішній світ студента. Виховний процес має постійно

трансформувати зовнішні виховні впливи у внутрішні, духовні процеси особистості (її думки, погляди, переконання, ціннісні орієнтири, емоції, мотиви, установки тощо).

5. Визначальна роль спілкування і діяльність у вихованні особистості. Саме різноманітна діяльність є головним чинником єдності свідомості й поведінки кожної людини.

Лише за таких умов можливий всебічний розвиток особи студента. При цьому всі вказані закономірності виховання виявляються у розмаїтті їх взаємозв'язків. Знання закономірностей і їх застосування дає викладачу змогу цілеспрямовано проєктувати виховний процес.

Принципи виховання — керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту і методів його організації. Вони є системою вимог щодо різних аспектів виховного процесу й усі разом спрямовані на формування цілісної особистості. Серед них, відносно студентства, актуалізують такі.

1. Принцип народності. Сутність його полягає у єдності національного й загальнолюдського. Йдеться про національну спрямованість виховання, оволодіння і використання рідної мови, формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу. Прищеплення поважного ставлення до своєї культури, національної спадщини, традицій і звичаїв народів, які населяють Україну.

2. Принцип природовідповідності виховання. Він передбачає врахування багатогранної й цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей студентів, а також їх психологічних, національних і релігійних особливостей.

3. Принцип гуманізації. Полягає у створенні умов для формування кращих якостей і здібностей молодой людини — гуманності, щирості, людяності, доброзичливості, милосердя тощо. Передбачає також гуманізацію взаємин між викладачами і студентами, тобто повагу з боку викладачів до особистості молодой людини, розуміння її запитів, інтересів, гідності і довіри до неї.

4. Принцип демократизації. Має на увазі усунення з педагогічної практики авторитарного стилю виховання, сприйняття

особистості студента як вищої суспільної цінності, визнання його права на свободу, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності. Передбачає глибоке усвідомлення взаємозв'язку між ідеалами свободи, правами людини і громадянською відповідальністю.

5. Принцип етнізації. Полягає у наповненні виховання національним змістом, що передбачає становлення самосвідомості громадянина. Йдеться про створення можливості для всіх молодих людей навчатися рідною мовою, про виховання у них національної гідності, національної свідомості, почуття етнічної причетності до свого народу, відтворення менталітету свого народу, виховання їх як типових носіїв національної культури, продовжувачів справи своїх батьків.

6. Принцип відповідності культури виховання. Він передбачає органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними та родинно-побутовими традиціями, народним мистецтвом, ремеслами та промислами, забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь.

7. Принцип поєднання педагогічного управління з ініціативою та самодіяльністю студентства, утвердження життєвого оптимізму, розвиток навичок позитивного мислення. Передбачає безпосередню участь студентів у плануванні своїх громадських справ, усвідомлення їх необхідності і значення, контроль за їх виконанням, оцінювання досягнутих результатів.

8. Принцип безперервності і наступності виховання. Він ґрунтується на тому, що формування свідомості, напрацювання навичок і звичок поведінки вимагає системи заходів, які застосовують у певній послідовності. Адже позитивні риси особистості не можна виховати, якщо виховний процес буде випадковою сукупністю епізодичних впливів.

9. Принцип єдності свідомості та поведінки у вихованні. Сутність його полягає у правильному співвідношенні методів формування свідомості та суспільної поведінки, запобігання відхиленням у свідомості й поведінці особистості, вироблення стану несприйнятливості до негативних впливів, готовності протистояти їм.

10. Принцип професійної спрямованості виховання. Уся виховна робота зі студентами має орієнтувати їх на майбутню професійну діяльність, формувати почуття гордості за обрану професію, виробляти необхідні знання і здібності, вміння і навички.

11. Принцип диференціації та індивідуалізації виховного процесу. Передбачає врахування у виховній роботі рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності у розкритті творчої індивідуальності кожного.

12. Принцип цілеспрямованості виховання. Зорієнтований на підпорядкування усіх виховних заходів загальній меті формування висококваліфікованого фахівця. Усвідомлення мети створює перспективу, дає змогу проектувати бажаний рівень вихованості особистості.

13. Принцип єдності виховних впливів усіх учасників виховного процесу. Реалізується він через постійну взаємодію, взаємне інформування учасників виховного процесу про результати виховних впливів.

Хоча принципів виховання, сформульованих у різний час і різними педагогами, які мають відношення до становлення моральної і гармонічної особи молоді людини, існує значно більше, ми вважаємо, що наведена система є достатньо повною і прийнятною [7].

Критеріями оцінки вихованості людини зазвичай обирають:

- “добро”, як поведінку в ім'я іншої людини (групи, колективу, суспільства загалом);
- “істину”, як дороговказ при оцінюванні дій людини;
- “красу” в усіх формах її прояву і створення.

Міра вихованості людини визначається такими критеріями:

- широтою горизонту і рівнем сходження людини до вказаних цінностей;
- ступенем орієнтації у правилах, нормах, ідеалах і цінностях суспільства і мірою їх застосування у діях людини;
- рівнем набутих на їх основі особистісних якостей та їх ієрархією у структурі особистості.

Окрім того, про вихованість людини свідчать інші численні риси: зовнішність, мова, манера поведінки загалом і окремі характерні вчинки, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності і стилю спілкування. Приміром, ось що писав про вихованих людей російський письменник А. П. Чехов (Чехов А. П. Собр. соч: В 12 т. — М., 1956. — Т. 11.).

“Виховані люди, на мій розсуд, повинні задовольняти таким вимогам:

1. Вони поважають особистісні якості людини, а тому завжди поблажливі, м'які, ввічливі, поступливі... Вони не вчиняють бунту через молоток або через гумку, яка зникла; живучи з будь-ким, вони не роблять із цього послугу, а коли йдуть, не кажуть: з вами жити неможливо! Вони пробачають і шум, і холод, і пересмажене м'ясо, і гострослів'я, і присутність у них вдома сторонніх...

2. Вони співчутливі не лише до убогих і кішок. Вони вболівають душею навіть за те, що не помітне незброєним оком...

3. Вони поважають чужу власність, а тому сплячують свої борги.

4. Вони щиросерді і бояться брехні, як вогню. Не брешуть навіть у малому... Вони не манірнічають, поведуться на вулиці так, як і вдома, не пускають пил в очі іншим... Вони не балакучі і не лізуть з одкровеннями, особливо коли їх не запитують... З поваги до людських вух, вони найчастіше мовчать.

5. Вони не принижують себе, аби визвати в іншій людині співчуття і поміч. Вони не грають на струнах чужих душ, аби у відповідь їм зітхали і панькалися з ними. Вони не кажуть: мене не розуміють!..

6. Вони не метушливі. Їх не займають такі фальшиві діаманти, як знайомство зі знаменитостями, захват у *Salon'e*, відомість у портерних.

7. Якщо вони мають талант, то поважають його. Вони приносять для нього у жертву спокій, жінок, вино і метушню.

8. Вони виховують в собі естетику. Вони не можуть заснути в одязі, дихати спертим повітрям, ходити по заплываній підлозі”.

Саме тому напрями виховання визначаються єдністю цілей і змісту. За цією ознакою розрізняють моральне, розумове, трудове, фізичне і естетичне виховання. У наш час формуються також нові напрями виховання — громадянське, правове, економічне та екологічне.

Завдання і зміст *морального* виховання визначаються відповідно до етичних вимог суспільства. У багатовіковій традиції людства основні постулати моральної поведінки подані у Біблії та Корані. Основними завданнями етичного виховання є:

- накопичення морального досвіду і знань про правила суспільної поведінки (у сім'ї, на вулиці, в інституті, в інших громадських місцях);
- розумне використання вільного часу і розвиток моральних якостей особистості, таких як уважне і турботливе ставлення до людей; чесність, терпимість, скромність і делікатність; організованість, дисциплінованість і відповідальність, почуття обов'язку і честі, повага до людської гідності, працелюбство і культура праці, турботливе ставлення до національного надбання.

Розумове виховання орієнтоване на розвиток інтелектуальних здібностей людини, інтересу до пізнання навколишнього світу і самої себе. Воно визначає:

- розвиток сили волі, пам'яті і мислення як основних умов пізнавального і освітнього процесів;
- формування культури навчальної та інтелектуальної праці;
- стимулювання інтересу до роботи з книгою і новими інформаційними технологіями;
- розвиток особистісних якостей — самостійності, широти світогляду, здатності до творчості.

Головними завданнями *трудового* виховання виступають: розвиток добросовісного, відповідального і творчого ставлення до різних видів трудової діяльності; накопичення професійного досвіду як умови виконання одного з головних обов'язків людини у суспільстві. Задля розв'язання цих завдань використовують різноманітні прийоми і засоби:

- організацію спільної праці вихователя і вихованця;
- пояснення значущості визначеного виду праці на користь сім'ї, колективу, співробітників установи, Батьківщини загалом;
- матеріальне і моральне заохочення продуктивної праці і проявів творчості;
- знайомство з трудовими традиціями сім'ї, колективу, країни;
- організацію занять у гуртках за інтересами (технічної творчості, проектування і програмування, театральному, кулінарії тощо);
- вправи по напрацюванню трудових навичок під час виконання конкретних операцій (навичок використання комп'ютера, при проведенні ремонтних робіт, виготовленні виробів з різних матеріалів);
- творчі конкурси і змагання, виставки творчих робіт і оцінка їх якості;
- тимчасові і постійні домашні доручення, чергування у навчальній групі і в інституті, виконання покладених обов'язків у літніх трудових бригадах і оздоровчо-спортивних таборах;
- систематичну участь у суспільно-корисній праці, навчання технологіям і прийомам організації професійної діяльності;
- контроль за економією часу і електроенергії, інших ресурсів;
- облік і оцінку результатів праці (якості, строків і точності виконання завдання, раціоналізація процесу і наявність творчого підходу);
- фахову, професійну підготовку до трудової діяльності.

Основними завданнями фізичного виховання є: правильний і різнобічний фізичний розвиток, опанування руховими навичками і вестибулярним апаратом, а також їх тренування, опанування не лише процедурами загартування організму, а й іншими процедурами досягнення і підтримання здорового стану організму. Це також і виховання сили волі та характеру,

направлені на підвищення працездатності людини, формування власного здоров'я.

Метою *естетичного* виховання виступає розвиток естетичного відношення особи до дійсності. Це передусім здатність до емоційного сприйняття прекрасного, яка може проявлятися не лише по відношенню до природи або виробів мистецтва. Завдяки здатності до сприйняття прекрасного людина має приносити естетичне в особисте життя і життя оточуючих, у побут, у професійну діяльність і соціальний ландшафт. Це має відношення й до соціального ландшафту повсякденного життя. Прикладами можуть слугувати чисті під'їзди багатоповерхівок, озеленення вулиць, оригінальний дизайн навчальних приміщень вишу.

Змістовно *методи виховання* проявляються через:

- безпосередній вплив вихователя на вихованця (через особистий приклад, авторитет, переконання, прохання, пораду, вимогу, заохочення, загрозу, покарання, — тобто від “теплого” до “холодного” впливу);

- створення спеціальних умов, ситуацій і обставин, які підштовхують вихованця змінювати власне ставлення, у різний спосіб виявляти свою нову позицію, здійснювати вчинки, проявити характер;

- суспільну думку референтної групи, наприклад студентського колективу, особисто значущого для вихованця, думку авторитетної для вихованця людини, а також інформаційного каналу телебачення або радіо, який викликає довіру;

- спільну діяльність вихователя і вихованця, включаючи спілкування і гру;

- процеси навчання і самоосвіти, отримання відповідної інформації, включаючи близьке оточення і професійне спілкування;

- заглиблення у світ народних традицій, фольклорної творчості, читання художньої літератури.

Та чи можуть викладачі, хоча б у відносних показниках, визначити рівень вихованості особистості? Що і як прийняти за еталон? Особливо коли це стосується морально-духовних

якостей особистості, інших компонентів, які пов'язані з процесами психічної діяльності людини.

Цікаво ознайомитися з різними рівнями вихованості особи, як їх подає у своїй монографії А. І. Кузьмінській (табл. 1).

Як видно з таблиці, людина у вихованні і самовихованні ніби “піднімається” від низького до середнього і високого рівня вихованості.

Таблиця 1

Рівні вихованості особистості (за А. І. Кузьмінським)

Високий рівень вихованості	<ol style="list-style-type: none">1. Сформованість наукового світогляду, прагнення до удосконалення довкілля.2. Розуміння власного “Я” з погляду фізичного і духовного розвитку.3. Розумова активність.4. Сформованість високих ідеалів.5. Уміння у галузі інтелектуальної праці.6. Почуття обов'язку.7. Національна гідність.8. Високий професіоналізм.9. Вияв доброти, чуйності, гуманізму, милосердя.10. Великодушність і справедливість.11. Почуття відповідальності.12. Висока етична культура.13. Совісність
Середній рівень вихованості	<ol style="list-style-type: none">1. Спостережливість.2. Вразливість.3. Енергійність.4. Працьовитість.5. Щедрість.6. Відвертість.7. Наполегливість.8. Сором'язливість.9. Розсудливість.10. Людяність.11. Скромність.12. Ентузіазм

	13. Сміливість. 14. Гордість
Низький рівень вихованості	1. Пасивність. 2. Лінивість. 3. Неуважність. 4. Підступність. 5. Забіякуватість. 6. Ревнощі. 7. Самолюбство. 8. Егоїзм. 9. Нерішучість. 10. Скупість, жадібність. 11. Сварливість. 12. Чванливість. 13. Непостійність. 14. Неслухняність. 15. Грубість. 16. Нахабство. 17. Замкненість

2.3. Особистісно-орієнтована освіта

Одна з найважливіших функцій педагогічної антропології полягає у тому, аби надавати орієнтири для розв'язання найактуальніших і найгостріших педагогічних проблем. До кола цих проблем, поза сумнівом, належить тема особистісно-орієнтованої освіти українських студентів. Зважаючи на необхідність забезпечити якісну фахову освіту, що якнайбільше пов'язана у студента з "образом" свого професійного майбутнього, у провідних університетах світу в останні роки взагалі відмовилися від єдиних для всіх навчальних програм. Натомість, наприклад, в університетах США студенти навчаються лише за індивідуальними програмами.

Щодо витоків напрацювань вітчизняних педагогів, відмітимо, що важливі дослідження були проведені вже у 1950-ті роки. Так, Л. В. Занков і Б. Д. Ельконін спеціально досліджу-

вали проблему розвиваючого навчання, при цьому провідною у їхніх працях була ідея про те, що саме успіхи у психічному розвитку і є основою свідомого і міцного засвоєння знань (у той час як процес загального розвитку залежний від діяльності спостереження, ментальної діяльності та практичних дій). Цікаво, що ці принципи навчання досі не втратили свого значення для закладів освіти, хоча були сформульовані Занковим у результаті експериментів у початковій школі. Тож вони мають універсальний характер, тим більше що педагогічна антропологія лише робить перші кроки, аби визначити специфіку освіти у вищій школі.

1. Принцип навчання на високому рівні труднощі. Л. В. Занков вважав, що це не заперечує принципу доступності. Адже у навчанні важливо розкрити власне індивідуальні сили, дати учневі простір для їх реалізації. Якщо навчальний матеріал не спричиняє труднощів, у цьому випадку розумовий розвиток стає млявим і втрачає свій поступальний характер. Для Занкова “трудність” має кілька аспектів: учень у процесі пізнання не лише відчуває напругу, але також має долати нерозуміння, осмислювати взаємну залежність явищ, їх внутрішню сутність. Цей принцип гарно ілюструє сутність “зони найближчого розвитку” (пригадайте поняття, введене Л. С. Виготським) – те, що було б важко, або ж взагалі неможливо виконати самому, можливо зробити разом із досвідченим педагогом.

2. Принцип провідної ролі теоретичних знань у навчанні. Визначає якісну своєрідність труднощів у навчальній діяльності. Підвищення питомої ваги теоретичних знань “провокує” важливі процеси психічної діяльності, а знання, які вже до цього моменту існували, переосмислюються, систематизуються і поєднуються у складніші утворення. Цей принцип допомагає педагогу організувати пошук закономірностей, суттєвих зв’язків, підвести до узагальнень не лише при вивченні однієї теми чи дисципліни, а й цілого ряду різних дисциплін.

3. Принцип “йти вперед швидким темпом”. Високий рівень труднощів, що висунутий як обов’язкова вимога, аби розвивалися духовні сили учня, є адекватним постійному рухові впе-

ред. Мислення дитини збагачується новими враженнями, різносторонній зміст навчального матеріалу включається у широку систему. Йдеться не про поспішність, яка заважає опанувати матеріалом як слід, навпаки, відповідно до цього принципу педагог лише прагне як можна більше вирішити завдань і виконати вправ “на закріплення”, що націлене на повторення і перенос одних і тих самих дій у нові умови. Швидкий, наскільки можливо, темп дає можливість мобілізувати внутрішні ресурси, різнобічно розкрити знання, що засвоюються, поглиблюючи і поєднуючи їх.

4. Усвідомленість учнями процесу свого вчення. Вона пов’язана з рефлексією, що допомагає учню краще зрозуміти природу труднощів, які у нього виникають. Занков вважав, що це близько до традиційного принципу свідомого засвоєння знань, але водночас відмічав їх суттєву відмінність.

5. “Дати простір індивідуальності”. Принцип вимагає врахування індивідуальних особливостей учнів. Робота педагога орієнтована на конкретного учня і має бути диференційована. У такий спосіб індивідуальність кожного розвивається відповідно до його можливостей.

Усі ці принципи були реалізовані у різних програмах навчання і методиках викладання навчальних дисциплін. Як показали численні дослідження, їх реалізація приводить до суттєвих змін у загальному розвитку учнів.

У ряду інших робіт заслуговує на увагу також теорія розвиваючого навчання відомого науковця В. В. Давидова. Як і у випадку з роботами Занкова, напрацювання Давидова мають перенос на доросліші категорії учнів і, відповідно, студентство. Викладемо також принципи розвиваючого навчання, висунуті В. В. Давидовим і Д. Б. Ельконіним.

1. Змістом навчальної діяльності учнів виступають наукові поняття, що створюють уявлення про загальний принцип вирішення завдань.

2. Засвоєння наукових понять має таку динаміку: аналіз умов їх формування, розуміння головного принципу, застосування його до конкретних випадків.

3. Теоретичні знання складають основу мислення і впливають на практичне здійснення діяльності.

4. Учні засвоюють наукові поняття у процесі навчальної діяльності. При цьому їхні ментальні дії мають бути подібними до логіки відповідних способів діяльності людини, які склались історично.

Давидов зазначає, що у випадку емпіричного мислення відображаються лише очевидні, зовнішні зв'язки. Відтак воно ускладнює проникнення у сутність, глибину явищ, адже головною формою тут є індуктивний умовивід. Це необхідно при накопиченні знань про відповідні об'єкти і у повсякденному житті; засвоювати інформацію, завдяки емпіричному мисленню реально саме тому, що на допомогу приходять зовнішньо схожі ознаки предметів і явищ навколишнього світу. Але наочний образ мало допомагає з'ясувати суттєві властивості явища, предмета. Натомість знакова або символічна модель передбачає, що формування теоретичного мислення відбувається за допомогою символів і моделей, тут вже домінує дедуктивна форма умовиводів. Відтак, 93 % дітей експериментальних класів, які навчалися за системою Давидова, у повному обсязі опанували навчальний матеріал з математики [2].

Зупинимось також на *проблемному навчанні*, головна ідея якого — розвиток творчих здібностей учнів засобами проблемних завдань. Його коріння сягає гештальт-психології, яка перенесла свої постулати не лише на сприйняття, а й на мислення. Проблемна ситуація — це особливий стан суб'єкта, який спонукає пізнавальну потребу у пошуку нових знань або принципів дій, а також у побудові нових способів дій. Існують правила створення проблемних ситуацій у процесі навчання.

1. Учням і студентам варто запропонувати завдання, під час виконання якого їм буде потрібно відкрити нові знання або дії, які передбачені до засвоєння. Завдання ґрунтуються на знаннях, що вже існують, і містять лише один невідомий елемент. Невідоме — це закономірність або загальні умови дії, які кличуть за собою пізнавальну потребу.

2. Проблемне завдання має відповідати інтелектуальним можливостям учнів, а ступінь його складності визначається мірою новизни і узагальненості. Чим більшим є потенціал учня, тим складнішою для нього повинне бути проблемне завдання.

3. Проблемне завдання має передувати поясненню відповідного навчального матеріалу.

4. Проблемні завдання включають навчальні завдання, запитання і практичні завдання. Але ані питання, ані завдання самі по собі не є проблемною ситуацією.

5. Одна й та сама проблемна ситуація може бути викликана різними типами завдань (теоретичного або практичного рівнів).

6. Проблемну ситуацію, що виникла, формулює педагог, він також пояснює причину невиконання студентом навчального завдання.

Для успішного застосування технологій з використанням проблемного навчання важливе врахування правил, напрацьованих А. М. Матюшкіним, які визначають бажану послідовність проблемних ситуацій.

1. Проблемне засвоєння знань, як технологія, можливе лише за умови послідовного впровадження системи проблемних ситуацій.

2. Система проблемних ситуацій має бути направленою на послідовний розвиток знань і дій особи.

3. Функція різних проблемних ситуацій — стимулювання пізнавальної потреби. Проблемні ситуації можуть бути ввідними, основними, частковими, допоміжними.

4. Послідовність проблемних ситуацій визначає ланцюжок кроків у засвоєнні матеріалу, а також свідчить про труднощі, які відчуває учень під час їх розв'язання. Менші можливості, відповідно до стану інтелектуального розвитку, які мають деякі учні, потребують від них більшої кількості кроків у процесі навчання.

5. При розробці системи проблемних ситуацій необхідно спочатку виділити основні одиниці (ядра) знань, які учневі потрібно засвоїти.

Нарешті, наведемо правила управління засвоєнням знань під час розв'язання проблемної ситуації.

1. Викладення навчального матеріалу має слідувати за проблемною ситуацією, яка поставлена, і відповідати пізнавальній потребі учнів.

2. Роль педагога у засвоєнні змісту матеріалу залежатиме від ступеня підготовленості учнів: це окремі підказки, допомога у формулюванні закономірності, демонстрація способу дії тощо.

3. Учень має використовувати отримані знання для пояснення закону, що він вивчає, окремих фактів і при виконанні відповідних дій.

4. Якщо проблемне завдання занадто складне, його слід подати у вигляді окремих навчальних дій.

Як бачимо, проблемне навчання виступає стрижнем особистісно-орієнтованого навчання і освіти, а “мікровідкриття” учнів і студентів аж надто яскраво демонструють їхні інтелектуальні можливості, сприяють формуванню мотивів розгортання і збереження власної навчальної діяльності.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Поясніть, як ви розумієте слово і поняття *студент*.
2. Поясніть, як впливає середовище вищого навчального закладу на самовизначення першокурсника до навчання.
3. Розкрийте, яким буде професійне майбутнє першокурсника, котрий самовизначився як студент, чи як “майже студент”.
4. Розкрийте особливості направленості навчання у вищій школі.
5. Поясніть особливості виховання особи у вищій школі.
6. Розкрийте рівні вихованості особистості за А. І. Кузьмінським.
7. Поясніть сутність особистісно-орієнтованої освіти.

Література

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб. для вузов. — 2-е изд., доп. и перераб. — М., 2001.

2. *Казанская В. Г.* Педагогическая психология. — СПб., 2005.
3. *Кузьмінський А. І.* Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. — К., 2005.
4. *Максакова В. И.* Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М., 2001.
5. *Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В. В. Давыдова.* — М., 2005.
6. *Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И.* Психология и педагогика. — СПб., 2006.
7. *Фіцула М. М.* Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. — К., 2006.
8. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: Учеб. для вузов. — СПб., 2001.
9. *Шакуров Р. Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // Психологическая наука и образование. — М., 2005. — № 4.
10. *Яковлев Б., Литовченко О.* Теоретические аспекты исследования психической нагрузки в условиях учебной деятельности // Вестн. высш. шк. Alma mater. — М., 2005. — № 6.
11. *Frankl V.* Der Mensch vor der Frange nach dem sinn. — Munchen, Zurich, Piper, 1979.

Розділ 3. СВИТОГЛЯД: ЙОГО СТАНОВЛЕННЯ І ТРАНСФОРМАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ

3.1. Поняття про світогляд

Світогляд — це система поглядів на світ і місце в ньому людини, на ставлення людини до оточуючої дійсності і самої себе, а також такі, що склалися на основі цих поглядів переконання людини, ідеали, принципи пізнання та діяльності, а також її ціннісні орієнтації. Категорію світогляду опрацьовує і потім оперує нею філософія, не можуть оминати її психологія і педагогіка. Адже людина не існує інакше, ніж у визначених у той чи інший спосіб ставленнях до інших людей, сім'ї, колективу, нації, природи і світу взагалі. Вони ніби узагальнюються у найсуттєвіше питання: “Що таке навколишній світ?”, на яке особа відповідає сама собі.

А якщо поставити питання так: “Невже людина формує свій світогляд виключно через прилучення до різних галузей знання, що циркулюють у середовищі її існування?” Адже, вже спілкуючись зі своїми батьками, однолітками, які, у свою чергу, мають батьків, дивляться телевизор і працюють з Інтернетом, а також засвоюють предмети, які викладаються у школі, дитина мимоволі потрапляє у середовище, в якому поширені ті або інші уявлення про світ. Очевидно, ми помітимо суттєві відмінності, якщо уявлятимемо особливості світосприймання населення різних регіонів України, країн Балтії чи Західної Європи, Єгипту чи Ізраїлю, Бутану чи Тімору.

Не будемо, однак, забувати, що поки що йдеться про таку собі “середню температуру в усій лікарні”. Очевидно, за рахунок індивідуальних властивостей людини, її схильності до навчання, особливостей освіти тощо світогляд однієї людини матиме суттєві відмінності від світогляду іншої. Саме тому поряд можуть зростати дві молоді людини, одна з яких сприйматиме дійсність

“крізь окуляри” причинно-механістичної картини світу, тоді як інша буде орієнтуватись і влаштовувати свою життєдіяльність з урахуванням особливостей християнської, наукової і мислєдїяльнїсної картин світу.

Універсальна картина світу — це визначена сума знань, накопичених разом з історичним досвідом людей. Людина завжди замислювалась про те, яким є її місце у світі, навіщо вона живе, у чому полягає сенс її життя, чому існують життя і смерть; як ставитися до інших людей і природи тощо. Кожна епоха, кожна суспільна група і, відповідно, кожна людина мають досить чітке (або ж розпливчате) уявлення про розв’язання питань, що турбують людство. Система цих рішень і відповідей формує світогляд епохи в цілому і значною мірою окремої людини. Відповідаючи на питання про місце людини у світі, про її ставлення до світу, деякі люди, на підставі світогляду, “який є в їхньому розпорядженні”, виробляють картину світу, яка дає таке собі узагальнене уявлення і знання про будову, загальний устрій, закономірності виникнення й розвитку всього, що так або інакше їх оточує.

Маючи загальні знання про своє місце у світі, людина відповідно будує й свою життєдіяльність, визначає свої загальні і локальні наміри відповідно до *прийнятого світогляду*. Ця діяльність і ці цілі є, як правило, вираженням тих або ж інших інтересів цілих груп або ж окремих людей. В одному випадку їхній зв’язок із поширеним світоглядом буде досить помітним, в іншому — вони скрашуються тими або іншими особистісними установками і власним розумінням людини, особливостями її характеру. Однак такий зв’язок обов’язково існує і досить легко може бути простежений. А це означає, що світогляд відіграє особливо важливу роль в усій життєдіяльності людей.

Саме тому в центрі всіх філософських і педагогічних проблем стоять питання про світогляд і картини світу, про ставлення людини до зовнішнього світу, про її здатність розуміти цей світ і самовизначитися в ньому. Отже, *світогляд* — це фундамент людської свідомості. Отримані знання, переконання, що склалися, думки, почуття, настрої, поєднуючись у світогляді,

являють собою визначену систему розуміння людиною світу і самої себе. У реальному житті світогляд у свідомості людини — це сприйняті нею існуючі системи відображення світу, погляди на світ і власне місце в ньому.

Світогляд — це інтегральне утворення, яке узагальнює сприйняті нами пласти людського досвіду. Це різноманітні впорядковані знання, одержані внаслідок навчання і професійної діяльності, а також духовні цінності, відповідно до яких вибудовуються моральні та естетичні ідеали. Звідси *світогляд — це також сукупність поглядів, оцінок, принципів, визначене бачення і розуміння світу, а також відповідна до них програма поведінки і дій людини.*

Повсякденний світогляд людей завжди існує в історично визначених, притаманних епосу й характерних для нього соціально-культурних формах — міфології, релігії, філософії, науці. Окрім того, розрізняють два основних рівні його функціонування — повсякденно-практичний (або життєво-повсякденний) і розумовий (когнітивно-теоретичний). Таке розділення за “вертикаллю” починає вимальовуватися вже у давніх суспільствах і зберігається до сьогодні. Зрозуміло, взаємозв’язок і взаємодія поміж обома вказаними шарами світоглядної свідомості з часом змінювались і, залежно від пануючого типу світосприймання, набували відповідну специфіку.

Повсякденний світогляд посідає особливе місце в культурі, бо являє собою ніби твердий ґрунт первинного шару, таку реальність духовного життя людей, котра служить точкою відліку для будь-якої зміни світогляду людини. Первинний, найстійкіший шар свідомості ґрунтується на поширених у певній соціальній групі нормах культури й квазікультури, а також загальних стереотипах здорового глузду епохи (адже у відповідний історичний період у суспільстві функціонує притаманна йому система стійких уявлень про світ і людину, яка утворює ядро світоглядних структур, — актуалізованих категорій, установок і архетипів). Ці структури є результатом тривалого стихійного досвіду поколінь і мають несвідомий, неявний, не рефлексивний характер; наприклад, переконаність здорового глузду у

тому, що речі, які нас оточують, існують незалежно від людської свідомості.

Було б невірно бачити в переконаннях людей і установках здорового глузду лише розумові утворення у головах людей. Весь спосіб життя, поведінкові стереотипи людей, мотиви їхньої діяльності — усе так або інакше підпорядковується й відбувається відповідно до цих переконань і установок. Тому вони виступають як така собі соціокультурна реальність історії, яку непросто змінити за бажанням окремих осіб і соціальних груп. Не дивлячись на всю розмитість і стихійність масової світоглядної свідомості, вона впродовж тисячоліть успішно виконує функцію поверхневого осмислення життя та історії. І жодна філософська або релігійна система минулих епох не могла конкурувати, з точки зору своєї стійкості, зі світосприйняттям і світорозумінням повсякденного шару. Його сила в тому, що він безпосередньо пов'язаний із матеріальною практикою людей, зі сферою людської повсякденності, утворюючи з останньою єдиний комплекс життєдіяльності.

Наведене свідчить, що ми не зможемо зрозуміти природу свідомості людини, навіть цілої епохи, до якої вона належить, якщо будемо ігнорувати первинні світоглядні структури. Так, очевидно, що деякі філософські системи прямо спиралися на вихідний базис здорового глузду, інші орієнтувалися на поширену в суспільстві релігію, на філософські вчення, що увійшли у життя, на науку. Але за всіх умов жодна філософська доктрина, якщо вона претендувала на світоглядну значущість, не могла розвиватися та існувати, не визначивши, явно чи неявно, свої відносини з “ідеологією здорового глузду”, яка часто перетворювалась на “ідеологію гуртового безглуздя”.

Адже впродовж останніх років ми є свідками змін, що відбуваються у суспільстві, головню — політичних і економічних. Проте тенденції цих змін, як і перспективи формування нового, пострадянського типу людської ідентичності, залежать також від поки що поширених соціокультурних цінностей, норм та орієнтацій. При цьому *цінності* — це відносно стабільні, загальні та ієрархічно зорганізовані характеристики індивіда (його

схильності) та групи людей (елементи суспільної свідомості), що сформувалися в результаті взаємодії історичних, актуально-соціальних та індивідуальних факторів і (через таке пояснення бажаності) спрямовують поведінку своїх носіїв до певних цілей [1, с. 29]. *Цінності* — це ті визначальні світоглядні, моральні, емоційно значимі орієнтири особистості, у зв'язку з прагненням досягти або зберегти які людина й буде своє життя.

Ці визначення передбачають релятивність цінностей (об'єктивні/суб'єктивні), існування їх як індивідуальних (особистий вибір) і соціальних явищ; їх раціональність та історичну детермінованість (тобто, цінність не є ані універсальним абсолютом, ані повністю культурно відносною). Визначення “бажаності” є головним компонентом такого тлумачення цінності.

Трансформаційні процеси в сучасному українському суспільстві. Розглядаючи їх, А. Д. Осипчук у статті “Трансформація ціннісно-нормативної системи в Україні в перехідний період” зазначає передусім їх багатодетермінованість в усіх суспільних вимірах. По-перше, трансформація у політичній та економічній організації пов'язана з переходом від соціалістичної системи господарювання, панування ідеології комунізму і моностилістики до ринкової економіки і деідеологізації політичних інститутів, полістилістичності. По-друге, в Україні відбуваються процеси соціокультурної трансформації, які для значної кількості людей завжди виступають досить суперечливими і неочевидними.

Перетворення у сферах економіки, права, політики тощо ведуть до зміни форм суспільного життя, діяльності та соціальних відносин, які, у свою чергу, призводять до руйнування практично всіх старих форм людської діяльності і побудови нових. Зазначені зміни надалі болуче трансформують соціокультурний простір, а головне — цінності, норми, традиції, стереотипи, стилі мислення і діяльності, орієнтації особистості щодо своєї поведінки.

Усі ці процеси впливають на трансформацію ціннісно-нормативних орієнтацій як важливих характеристик світосприйняття і свідомості людини, але водночас можна зафіксувати

й зворотну тенденцію — вплив змін у царині цінностей, норм, мотивацій на соціально-економічну і політичну трансформацію суспільства.

Тут слід виокремити кілька головних різнонаправлених і навіть взаємовиключних тенденцій, які загалом відбуваються одночасно, складним чином впливають одна на одну та є опозиційними одна до одної. Ось вони:

- модернізація;
- глобалізація й універсалізація культур у світовому масштабі, що відбивається й на ситуації в Україні;
- традиціоналізація;
- підвищення взаємовпливів різних культур одна на одну (культурна універсалізація);
- постмодернізація (передбачає закінченість попередніх тенденцій, але сама наявність цієї тенденції активно дискутується в частині суспільства).

Особливу роль серед цих тенденцій відіграє модернізація (осучаснення), характерною рисою якої є:

- незавершеність процесу модернізації у дорадянський період;
- незавершеність соціалістичної модернізації;
- поєднання процесу модернізації у сучасний період з процесами, які певним чином суперечать йому (постмодернізм, традиціоналізм).

Отже, йдеться про частковість такої модернізації, що відкриває можливість патологічного розвитку соціальних процесів. У такому поєднанні традиціоналізації і модернізації є можливість народження нових модернізаційних структур, притаманних старим, традиціоналістським формам і покликаних не лише підтримувати, а й навіть активізувати традиційні цінності аж до повного придушення перспективних інновацій, “точок росту” [3]. Взагалі ж, “зустріч” модернізаційних і традиціоналістських процесів завжди призводить до істотних конфліктів у суспільстві, навіть до його розколу.

Ще однією тенденцією є глобалізація й універсалізація культур. Цей процес — наслідок модернізаційних та індустріаліза-

ційних трансформацій. Суть його полягає в тому, що на зміну суспільству з “традиційним” типом організації, коли нормативні й ціннісні системи обґрунтування поведінки існують як сукупність прецедентів, приходять суспільство індустріального типу (модернізація) і його логічне продовження – суспільство інформаційне.

У результаті цих перетворень культура стає всеохоплюючою, універсалізованою, такою, що операціоналізує й охоплює суспільство в цілому. Окрім того, посилюється взаємовплив культур як у світовому масштабі, так і в межах одного суспільства, тобто ми маємо зближення і поєднання різних культур та їх сприйняття – етнографічного, історичного, археологічного, мистецтвознавчого, семіотичного планів тощо.

Наслідком таких процесів є те, що людина одночасно “належить до багатьох соціальних груп і культур”, має так звану множинну самоідентифікацію. Проте якщо в західних суспільствах ці процеси відбуваються на тлі закінченої модернізації та індустріалізації, ситуація в Україні досить далека від завершення, особливо за умови поєднання їх зі зворотними за напрямками процесами (згадаймо, наприклад, періодичний відкат у політиці до прославляння окремими силами “надбань розвиненого соціалізму”, а в економіці до закріплення радянського за сутністю домінування виробництв сировинно-видобувного та гірничо-металургійного комплексів у структурі промисловості). Поєднання зазначених соціокультурних процесів, а головним чином співвідношення модернізму, традиціоналізму і постмодернізму, має відповідні наслідки для соціальної стратифікації суспільства.

Приміром, А. Д. Осипчук у дослідженні, яке тривало у 1995–1997 рр., розглянув особливості ставлення в українському суспільстві до грошей і зробив такі висновки.

Діти до 11 років. Гроші розглядаються ними як засіб встановлення соціальної справедливості, крім того, діти відзначають почуття страху, яким вони (гроші) супроводжуються.

Підлітки до 16 років. Бажання розбагатіти, мати власну справу, стоять на першому місці в ієрархії цінностей цієї групи рес-

пондентів. Значна частина підлітків (близько третини) ставить щастя в пряму залежність від грошей. Водночас більшість вбачає в них шлях до успіху у навчанні і підвищенні свого культурного статусу. У цієї групи романтизм (мрії про багатство, красиве життя, славу тощо) тісно поєднується з прагматизмом (орієнтацією на кар'єру, власні сили, а також готовність до соціально неприйнятних дій). Ця група є найбільш прагматичною стосовно майбутнього.

Дорослі (від 27 до 56 років). Вони бачать у грошах засіб вирішення проблем, збільшення впевненості, домінуючою тут є оцінка грошей як міри незалежності. Це найбільш прагматично налаштована група людей стосовно реального (теперішнього) часу та вибору роботи (розмір платні визнається більш важливим, ніж зміст і привабливість роботи).

Люди похилого віку (від 60 років). Гроші асоціюються з можливістю спокійно жити і допомагати іншим. Це єдина група, в якій виразно присутні негативні висловлювання щодо грошей.

Співвідношення індивідуалізм/колективізм як чинник формування нової ціннісно-нормативної системи. Опозиція “колективізм/індивідуалізм” вважається визначальною для соціокультурного контексту, створення нових типів ідентичностей, ментальностей тощо. Однак не можна говорити про постійний конфлікт колективізму й індивідуалізму, не можна й змальовувати західні суспільства виключно як “індивідуалістичні”, а соціалістичні (східні) як “колективістські”. Навпаки, аналізуючи конкретні історичні й культурні типи суспільств, ми виявляємо ті форми й тенденції, в яких індивідуальна автономія людей поєднується і взаємодіє з їх інтегрованістю у суспільство [3].

Але навіть якщо розглядати ці тенденції у поєднанні, превалювання колективізму в радянському суспільстві було незаперечним. Особливо це помітно, якщо розглядати “стару” ціннісно-нормативну систему (не прагматичну, досить ідеалістичну, а отже, зовсім не пристосовану до ринкових перетворень) на рівні ідеологічних питань. Звичайно, важливість цінності колективізму та його ролі в різні періоди історії СРСР була не однакою, і під час “застою” він перетворився певною мірою на деклара-

тивну і формальну, а не особисту цінність людини. Водночас не можна зменшувати його роль як чинника регуляції відносин людей у рамках формальних організацій будь-якого типу, забезпечення соціального контролю, взаємної цензури та природної потреби людини інтегруватися (насамперед психологічно) у соціум, особливо за відсутності інших символічних способів вираження соціальної ідентичності. Крім цього, колективізм не лише обумовлював саму ментальність радянської людини, а й виступав інтегральною частиною тієї системи установок, що була найтипівіша для такої особливої ментальності, котру можна визначити як “державно-патерналістський синдром”.

За таких умов колектив (а отже, й колективізм) розумівся не як “внутрішньо диференційована спільнота, об’єднана цілями, цінностями, зв’язками органічної солідарності” (“західне” тлумачення), а як “горизонтальна структура рівних в їх залежності від влади та поєднаних такими владними відносинами” [4]. Такий стан значною мірою визначався тим, наприклад, що у радянському суспільстві було неможливо проводити незалежну громадську діяльність, якщо вона не ініційована “згори” [5].

Водночас не можна повністю нівелювати також існування індивідуалізму в радянському суспільстві. Але він істотно відрізняється від “західного” насамперед своєю “тотальністю” і “адаптаційністю”. Пояснити це можна таким чином. “Західний” індивідуалізм обмежувався і врівноважувався культурою комунітаризму й асоціацій (свідомого потягу до згуртування, наприклад, у досить тісні спільноти за національним, соціальним чи етнічним походженням), разом із практикою і цінностями соціальної солідарності. “Радянський” індивідуалізм немовби не зустрічав істотного опору у сфері особистої мотивації і поведінки, але і не містив у собі тієї ініціативи, що вела б до зміни соціальної дійсності (тобто був орієнтований на пошук оптимального місця в уже існуючій системі статусів). Такий індивідуалізм мав свої цілі, пристосовуючись до наявних “правил гри”, або обминав їх, постійно декларуючи свою вірність цим правилам.

Отже, ми маємо ситуацію, коли нормативні цінності (колективізм) вступали у протиріччя з ненормативними і спонтанними, часто неусвідомлюваними (адаптивний індивідуалізм), що формували певні особистісні мотивації. “Радянська людина” справді була колективістською істотою, особливо у своїй свідомості або за типом ментальності. Специфіка полягала в тому, що вона “постійно потребувала підтримки з боку соціуму, але виступала як індивідуаліст у своєму ставленні до цього соціуму, у сфері спонтанного і несвідомого” [4].

Як же вплинули трансформаційні зміни у пострадянському суспільстві на співвідношення “колективізм/індивідуалізм”? Для відповіді на це питання потрібно спочатку нагадати про один з найголовніших факторів, який і визначає соціально-психологічну еволюцію у сучасній Україні, а саме – жорсткий дефіцит соціальної та економічної інформації, яка була б змістовною, перевіреною та давала б змогу зрозуміти наявні в суспільстві процеси, більше того, допомагала б орієнтуватися у цьому суспільстві.

Таке становище позначається як “когнітивний вакуум”. Існування подібного вакууму виключає формування нової культури, яка була б спроможна замінити стару разом із системою цінностей, що розпадається. І, як наслідок, суспільство не має тих засад, на яких така нова культура могла б виникнути. Іншими словами, на зміну жорстко регламентованому та ієрархізованому суспільству прийшло суспільство хаотичне, суспільство деінституціоналізоване. Єдине правило, яке воно спромоглося запропонувати людині, — це принцип індивідуального виживання та успіху. Очевидно, що таке **бездуховне суспільство** об’єктивно, хоч воно цілком і не усвідомлює цього, **потребує такої собі “виховної компенсації”, тобто набагато змістовнішої і результативнішої, ніж зараз, діяльності системи освіти.**

На сьогодні ж можна говорити про три головні стратегії “виживання” ніби кинутих напризволяще українців, які підняті на поверхню пострадянським способом життя і здоровим глуздом. Їхній вибір зумовлюється наявним у людини “початковим соці-

альним капіталом”, тобто наявним статусом, набутими психологічними характеристиками, інтелектом, рівнем освіти тощо.

1. *Пасивно-аттатична адаптація.* Люди, які її дотримуються, у своїй поведінці орієнтовані на терпіння, постійне очікування “об’єктивних позитивних зрушень”, збереження “старої” (колективістської, точніше, радянської) системи цінностей. Їм притаманна ностальгія за минулим і так звані державно-патерналістські сподівання. Крім того, вони виявляють низький рівень адаптації і не здатні (або не принципово бажають) змінювати свої ціннісно-нормативні орієнтації відповідно до нової соціально-економічної ситуації.

З огляду на зазначене, особливо за умови орієнтації на індивідуальне виживання, у цих людей загострюється почуття самотності, зайвості, байдужості та поглиблюється рівень відчуження від суспільства. Тобто ми можемо спостерігати стабільну тенденцію до збереження деідеологізованих цінностей радянського способу життя. Проте цей спосіб життя за нових умов є неможливим, внаслідок чого в цій групі спостерігається наявність феномена “розколотої людини” — особи, яка водночас хоче використовувати найновітніші досягнення і техніку та нести відповідальність лише, наприклад, за свою квартиру чи робоче місце, піддаючи сумніву цінність особистості й приватної власності, сподіваючись на “ми” у стадному розумінні, на примітивний колективізм без особистої відповідальності (одна з типових ознак засвоєної людиною, як домінуючої, причинно-механістичної картини світу).

Звичайно, такий тип колективізму не має нічого спільного з тим, що визнавався за цінність у радянському суспільстві, але саме він мав тенденцію втілюватися у побутовій поведінці людини. До цієї групи наприкінці 90-х років ХХ століття належала більшість населення (близько 70 %), що становило “базовий прошарок” у соціальній структурі і складалося з працівників бюджетної сфери, неприбуткових галузей виробництва, пенсіонерів та ін. [6]. Очевидно, цій великій групі людей, які вже сформувалися як особистості, бракує якостей, притаманних людині, котра розуміє, засвоїла та має звичку викорис-

товувати правила поведження, які випливають із сутності *мислєдїяльнїсної картини свїту* (картини свїту будуть описанї в наступному роздїлі).

2. *Активна адаптація*. Основна характеристика цього типу реакції — енергійний пошук шляхів виживання чи навіть успіху, що відкрилися за рахунок нових соціально-економічних умов (наприклад, зміна професії, перехід у приватний сектор, “тіньові заробітки” тощо). Яскравим прикладом перших носіїв такого типу стратегії виступали так звані човники, які фактично взяли на себе питання про матеріальне забезпечення сім’ї.

3. *Орієнтація на максимальний індивідуальний, економічний і соціальний успіх*. Носіями цієї стратегії є легітимні та кримінальні підприємці, “нові українці”, люди, які роблять кар’єру у керівництві великих компаній, пресі, бюрократичному апараті і публічній політиці. До того ж така спрямованість притаманна частині молоді (від студентів престижних спеціальностей до представників кримінальних структур).

До того ж особи молодші 35 років вже не є носіями “радянського адаптаційного (ненормативного й неусвідомлюваного) індивідуалізму”, а сповідують індивідуалізм як норму. Видається також важливим зауваження Г. Ділігенського про появу серед певних груп молоді до 35 років ще одного типу індивідуалізму, подібного до існуючого на Заході. Такий індивідуалізм ми можемо визначити як “нормативний, такий що прямує до соціального лібералізму” [7].

Носіями його є переважно студенти або працівники й менеджери приватних компаній, які отримують досить велику платню і мають мотивацію до кар’єри. При цьому їхня кар’єра та матеріальний добробут залежать від особистих знань, умінь, зусиль і відповідальності, наполегливості в роботі та співпраці з колегами. На жаль, ці суспільно корисні тенденції наразі мають місце в групах, що становлять статистичну меншість.

Нарешті, варто зазначити, що цінності колективізму та взаємодопомоги як такі не зникли, але виявляються вони переважно у вузьких взаємних соціально-психологічних зв’язках, що

передбачають взаємодовіру та підтримку і становлять “соціальний капітал” людини: друзі і рідні, меншою мірою колеги по роботі, сусіди та ін.

Теоретично можна виокремити кілька категорій населення відповідно до типів ментальності (свідомості), що їм притаманні [8, 9].

До *першої* категорії належать люди з так званою патерналістсько-егалітарною ментальністю, якій притаманні такі риси:

- прагнення розв’язувати власні проблеми за рахунок чи за допомогою уряду та держави;
- значущість матеріальних критеріїв у ціннісно-нормативній системі;
- надання переваги рівності у доходах, власності та хвороблива реакція на соціальну стратифікацію;
- негативне ставлення до людей, які є успішними в бізнесі, політиці тощо, до тих, хто посідає вищі статусні позиції в суспільстві (прикладом може слугувати стабільно негативне ставлення до “нових українців”);
- прагнення “сильної руки” (щодо державної влади).

До *другої* категорії, так званої індивідуалістської, ліберальної, належать люди (зазвичай вони мають вищий соціальний статус, ніж референти попередньої категорії), яким властиві такі характеристики:

- спираються на власні сили та здібності при вирішенні проблем;
- позитивно, чи принаймні нейтрально, ставляться до соціальної диференціації, нерівності в прибутках, власності, але за умови дотримання рівних можливостей;
- позитивно ставляться до людей, які є успішними у справах і здобутті вищого статусу;
- орієнтуються на кар’єру, успіх у житті, активне, а не пасивне ставлення до життя.

Люди, які належать до цієї категорії, менше піддаються різним фобіям, соціальним страхам тощо. Окрім того, вони мають вищий потенціал до адаптації та вертикальної мобільності.

Нарешті, певна проміжна категорія, якій притаманні “мішані” характеристики. На сьогодні така категорія є найчисельнішою і охоплює близько половини населення [8]. Специфічною рисою цієї категорії є те, що відплив з неї відбувається переважно до першого типу ментальності.

Конфлікт цінностей в сучасному суспільстві. Конфлікт цінностей — особливий тип соціального конфлікту, що, як правило, зумовлений або протистоянням інтересів, або ж (і це найголовніше) протиріччями між тією культурою і тим типом соціальних відносин, що одночасно існують у суспільстві.

Таких типів соціокультурних протиріч може бути три (соціокультурне протиріччя розуміється як розбіжність між культурою і соціальними відносинами відповідно до підходу О. Ахізера зі співавторами).

1. Внутрішньо-особистісне, тобто між культурою, яка вже історично складалася, і новими знаннями, або ж між двома “старими” ціннісними системами (конфлікт на рівні особистості).

2. Між різними типами соціальних відносин, що пов’язані з різними культурними засадами та ціннісними програмами.

3. Протиріччя в самій відтворюючій діяльності суб’єкта, тобто неможливість відтворювати як існуючий тип культури, так і соціальні відносини; протиріччя між відтворенням культури і соціальними відносинами. Цей конфлікт може мати місце як усередині культури, так і всередині соціальних відносин.

Останній тип конфліктів є найнебезпечнішим, породжує загальну кризу суспільства, аномію (самоусунення від дій і відповідальності за них), феномен “роздвоєння особистості”. Така затяжна криза ціннісних орієнтацій є основною причиною невизначеності в усіх інших сферах життя суспільства та однією з найбільших перепон на шляху модернізації. Аномія характеризується конфліктами цінностей на всіх рівнях, починаючи від внутрішньоособистісного, міжособистісного і до протиріччя між культурами та цивілізаціями.

У психологічному й пізнавальному плані вона характеризується дезорієнтацією і плутаниною цілей, песимізмом, відчуттям самотності, байдужості, страху, невпевненості, апатією

тощо. Але існування аномії протягом тривалого періоду є неможливим, тому можна говорити про неї як про певний етап “напередодні змін і трансформацій”.

3.2. Принципи освіти Василя Розанова і формування світогляду

Очевидно, для того щоб становлення світогляду людини відбувалося з урахуванням надбань культури, *направленість і зміст освіти мають підпорядковуватись певним вимогам*. В. Розанов, проаналізувавши стан справ у школах царської Росії наприкінці XIX століття, дійшов висновку, що *три основні принципи освіти*, на його думку, є порушеними в усіх типах закладів освіти [10]. Це призводило до втрат у результатах освітнього процесу як для тих, хто здійснює освітній процес, так і для тих, хто освіти отримує. Сьогодні не зайве ознайомитись із цими принципами, аби використовувати їх в освітньому процесі. Адже власне на *принципах освіти* (не плутати із навчанням та вихованням) ми й досі не робимо належного акценту.

“1. *Принцип індивідуальності*. Вимагає, аби той, хто отримує освіту (учень), і той, що освіту здійснює (навчальний матеріал) найповніше зберегли індивідуальність, що найбільш дорогоцінне в людині і її творчості, завдяки чому і відбувається освіта людини. Там, де індивідуальність не збережена, придушена або ж нею гребують, *там освіти взагалі немає*; адже, як особистість, конкретна людина, а не “людина взагалі”, може бути найбільш винахідливою у думках, почуттях, волі, непохитною у своїх прагненнях.

Якщо ви залишите в мені “людину взагалі”, зазначає Розанов, будете впливати на неї загальними знову ж таки засобами, ви, напевне, зробите мене в усьому поверхневим, до усього млявим, ні в чому не яскравим. Непомітно для себе ви й самі зробітесь такими, багато чого не забудете, але найкраще втратите; багато чому мене навчите, але ніколи не збудете того кращого, що вже є, дрімає, що закладене в особливостях моєї душі.

На відміну від тварини, яка завжди є рід, вид, різновидність, людина завжди щось особливе: *особистість* — ось її найвище, найглибше визначення; і, маючи на увазі це визначення, яким не був би тип школи (середня або вища), система освіти лише та буде освітньою, де буде дотриманим принцип індивідуальності. Але як зробити так і що це означає?

Збережіть дитину як можна довше у сім'ї, поставте її потім якомога ближче до Церкви, пише Розанов, — ось вимога цього принципу у частині, що торкається того, хто отримує освіту (учня), адже за самою своєю природою сім'я і Церква індивідуальні у способах свого впливу, у своєму погляді на людину, а саме в тому, як вони ставляться до неї. Вони здатні до цього найліпше від усіх інших джерел впливу не відповідно до усвідомлюваного боргу, не за своїми чеснотами, не тому, що вони кращі за усе інше; але тому, що вони “внутрішні”, суб'єктивні, знають саме цю людину в обличчя, а не групу людей. Саме тому вони у вихованні найважливіші.

І на противагу цьому найменше довіряйте великим, гарно впорядкованим, високодисциплінованим школам: що б вони вам не надали, зауважує Розанов, вони обов'язково віднімуть у вас найдорогоцінніше, найвагоміше, ніж те, що ви отримаєте від них. Не обтрушуйте з квітів їхню махровість, зведіть до мінімуму навчальну переробку пам'ятників культури, доведіть до максимуму їхнє безпосереднє вивчення — ось вимога цього принципу у частині, що освіту здійснює (навчальному матеріалі).

Так, замість того, аби вивчити дві сторінки про автора і дві сторінки власне його поезій, вивчіть чотири сторінки творів поета — ось просте і ясне застосування цього принципу. Замість того, аби, прочитавши 400 віршів із Гомера і вже почавши розуміти його, звикати до нього, розуміти його мову без ускладнень, а потім перебігти до Геродота і так само повільно, малесенькими уривками його засвоювати, як ви трудно працювали із Гомером, — краще полиште зовсім Геродота і просидить рік-півтора над одним Гомером, — ось інше подібне застосування цього першого принципу.

Не полишайте ніякого вивчення раніше, підкреслює Розанов, аніж після своєї праці відчуєте нарешті насолодження, а разом із ним і прив'язаність, інтерес до об'єкта вивчення. Нарешті, замість того, аби запам'ятовувати календарно короткі відомості про всі поважні особи і події в історії, без ясного образу і сенсу, впізнайте тепер лише чверть цих облич і подій у живих образах і з яким-небудь сенсом, ось третя складова застосування цього принципу.

Чи не дивно, чи не бездумно, чи не є розбещеністю, що ані “Борис Годунов”, ані “Скупий лицар”, ані “Слово про Ігорів похід”, ані навіть саме Євангеліє і Біблія, вказує він, не мають у сучасній школі й тіні тієї уваги до себе, яке надане тисячам сторінок дурного тексту, невідомо ким і як складеного, замість того ж Годунова, того ж “Слова”, Євангелія, Біблії, — адже тут немає нічого такого, що виховує і освічує.

В. Розанов пише: “Вказавши на цей недолік школи (усіх типів і ступенів), я мусив би природно очікувати зустріти тисячі заперечень. Аби попередити їх, я зробив посилання на приклад, мені видавалось найбільш переконливий: я узяв підручник, складений особою, яка зробила свій предмет інтересом усього свого життя; потім я узяв патріота, що написав про це ж саме подібний підручник. І якщо цитати із останнього переконливо свідчать, що тут не залишилось й сліду від того інтересу, тієї поваги до рідної історії, того патріотизму у її навчальній переробці, хіба ж незрозуміло, що *у самих умовах подібної роботи є дещо, що виключає саму можливість збереження у ньому (тако-го, що раніше існувало) його освітнього значення*” [10, с. 94].

Я, веде далі Розанов, хоч саме образів; я не розумію історії, яка не розрізняє народи інакше, ніж за країнами, в яких вони мешкали, за напрямками, у яких вони рухались, за хронологічними датами, за язичеськими чи християнськими їх іменами. Я стверджую, це не є історія, не тільки французька, російська, але й взагалі будь-яка, — так не можна вивчати людину, так не можна говорити про неї. Я, — наголошує він, — наполягаю, що принцип цей мусить бути вираженим за усіма лініями освітньої системи, він не повинен бути випадковим явищем у

одному-двох предметах. Не інакше як ми вивчаємо стародавній світ безпосередньо за відповідними пам'ятниками, — по них же, цих безпосередніх пам'ятниках, що так глибоко виховують, так освічують, ми повинні вивчати і Євангельську історію, і біблейську, і свою рідну, і історію будь-якої літератури. Ось у чому, і тільки у цьому, лежить джерело моєї ворожості до навчальних переробок.

2. *Принцип цілості.* Він вимагає, аби будь-яке враження, що входить до душі, не переривалося доти іншим враженням, доки воно не сформувалося, допоки не закінчило своєї взаємодії з нею, тому що лише заспокоєний у собі, незайнятий розум може розпочати сприймати плідно нові серії вражень. Відсутність розірваності у групах знань, у художньому почутті, у волювому прагненні — ось вимога цього принципу. Він вказує, що не можна дуже сильно подрібнювати знання і почуття; адже як дуже дрібні, вони перетворюються на щось інше, ніж видавалися спочатку, вони дещо суттєве втрачають, коли позбавляються цілісності. Ставши подрібнені, саме культурного, освітнього, такого, що виховує, значення вони вже не втримують.

І як “навчальна переробка”, “викладення своїми словами” виступають руйнівними щодо художньої краси пам'ятників культури, так і подрібнення є руйнівним щодо їхньої сили. Школа, де порушений принцип індивідуальності, не виховує, не освічує; там, де відкинутий принцип цілості, вона не впливає, не повідомляє будь-яких переконань, не дає віри у будь-що.

Тож чи дивно, що як у нових єзуїтських, так і у середньовічних схоластичних, нарешті у давніх грецьких школах юнак виходить з усіх них із вірою, із відданістю тому, хоча його не так вже й багато, недосконало, грубо вчили. А саме із вірою в культуру, в освіту, у громадянськість свого часу; і лише в школах сучасного типу, що так вишукано працюють над нашими дітьми, самі ці діти стають чомусь індиферентними до всього, у що вірять їхні батьки, що вони сповідують, на чому, нарешті, виховують своїх дітей.

Чому у школі не зав'язуються ніякі сильні враження, інтереси, схильності — розумові, естетичні, релігійні, громадян-

ські? Мене, зазначає Розанов, часто турбують питання: від чого випадкова зустріч із людиною, навіть схожого рівня розумового розвитку, але протилежних переконань, інколи незабутньо впливає на нас, перетворює нас? І у той же час, чому подібної дії не спричиняє школа, мається на увазі саме російська школа нового типу (тому що усі попередні подібну дію здійснювали)? У чому тут полягає різниця і у чому взагалі таємниця впливовості?

Як видається, різниця ця полягає у цілісності того, що впливає. Потрібне тривале, вдумливе до чогось одного відношення, аби саме це стало дорогим для нас, аби воно оволоділо нами після того, як ми оволоділи ним. Саме внаслідок цього принцип цілості усією своєю силою повстає супроти безлічі предметів вивчення, супроти надмірної короткості уроків, до якої вони зараз доведені (на той час 50 хвилин. — *Авт.*), супроти їхньої значної кількості в один навчальний день. Розанов вказує на те, що якими цінними не були б відомості, отримувані цим шляхом, усі вони кладуться на індивідуальний до них ґрунт; що якими б навичками, знаннями не була озброєна людина, вона однак залишиться людиною невихованою, неосвіченою”.

І тут Розанов робить ряд оцінок і висновків, які різко відмінні від тих, що існують і нині в діяльності закладів освіти. Так, на його думку, кращою школою є не та, котра розширює горизонтальні курси, тобто насичує дисциплінами навчальний рік, долучаючи до існуючих дисциплін усе нові й нові; кращою буде та (за аналогією з Платонівською академією), яка їх звужує і водночас поглиблює. Ідеал освіти є таким: *minimum* галузей знань, що вивчаються, але вивчення має бути ретельним, глибоким.

Таким чином, протягом одного дня важливо зосередити увагу лише на одній, двох або ж трьох дисциплінах, тоді як існуюча практика дійшла до 10–12 різнорідних і таких, що змінюють один одного, предметів, не зосереджуючи уваги на жодному більше ніж на 75–90 хвилин (5–6 прослуханих уроків у школі вранці і ще виконання домашніх завдань з 5–6 предметів увечері). І таке відбувається не у віці 7–13 років, адже тут враження

можуть бути короткими, а їх таки може бути багато, а й у віці 17–19 років, коли розум не лише здатний, а й прагне відокремлених вражень, коли він формується і водночас щоденно немовби ретирується у цьому своєму незавершеному зусиллі сформуватися.

Зрозуміло, що, організувавши три півторагодинних уроки замість 5–6 коротеньких на день, ми зробимо кожен з них насиченим за кількістю нових відомостей і, відповідно, нічого не втратимо у їхньому обсязі. Тоді як виграш буде очевидним. Бо ж підготувати до цього тривалого уроку одну закінчену сцену з “Іліади” — це вже не те, що приготувати ту саму сцену, розповідь, аргумент, розірвавши їх на частини, з яких початок не є зрозумілим без закінчення, а закінчення незрозуміле і не цікаве, адже вже забутий початок.

3. *Принцип єдності типу* є третій і останній, на якому може бути побудована справжня освіта. Він зводиться до вимоги, аби усі враження, що освічують людину, падаючи на єдину душу, або ж, що те саме, що походять із єдиної школи, були неодмінно одного типу, а не різнорідні і не протилежні за суттю. Інакше кажучи: вони мають йти із джерела якоїсь однієї історичної культури, де всі вони отримали розвиток (як факти, відомості, погляди тощо) одне з одного, а не одне проти одного чи одне біля одного. Треба полишити спроби поєднати християнство із класичною древністю, або життя святих із алгеброю, думаючи, що все це також зручно влаштовується у душі дитини, як підручник з алгебри і Катехізіс сполучаються у його портфелі. Ніколи такою індиферентною сумкою не стане людина — даремні на це надії: таємно, із невимовною гидотою він відкине від себе і Катехізіс, і алгебру і залишиться порожнім, відкритим до всіх впливів — як це і є, як ми спостерігаємо із жахом, не розуміючи, що своїми руками підготовлюємо цей жах.

Існує в природі закон, за яким два промені світла, звісним шляхом направлені, досягають інтерференції, і замість того, аби створювати посилене освітлення, призводять до мороку. Є щось подібне і в душі людини: в ній також виникає інтерференція вражень, що утворюються, якщо вони не протилежні за сво-

їм типом. І замість того, аби “освітлювати” розум і серце, кидають їх у повний морок. Це морок хаосу, коли відомості є, коли знань багато і, одначе, не витікає з їхньої суми нічого дорогого, в людині не залишається і тіні віри у будь-що, немає її переконань, відповідних ознак готовності до чогось і потреб.

Знайти джерело, пояснити походження цієї порожнечі складало моє завдання, пише Розанов, у виконаному аналізі нового типу школи. Виконуючи його, я здійснював одночасно й аналіз нової людини, у зруйнованому, хворобливому строї якої мені вбачалось віддзеркалення порушених законів пластичної освіти людської душі. Щодо мого завдання, я переконаний, одначе, що розв’язувати його потрібно у головній його суті; отже, пише Розанов, мені видавалось непродуктивним розглядати школу поза її відношенням до історії і головних інститутів суспільства: сім’ї, церкви, держави. Не менш поверхневим видавалось мені боротися за одну із систем освіти, що знаходяться у стані суперництва поміж собою, коли й так зрозуміло, що жодна із них не має ніякого значення для освіти духовної структури нової людини. Просвіта, як мені видається, належить до тих витончених, важко здійснених в історії речей, які, у випадку порушення їхньої сутності, призводять до мерзенних рис. Придивіться до обличчя людини із похитливим, низьким виразом або ж в обличчя ідіота: адже це все-таки людина, вона ще подає подібні до людських звуки, до яких не здатна тварина. Але обличчя людини, яка не втрималася на своїй висоті, мерзенне.

Усе досконале за своїми задатками, за своїм задумом немовби в оплату за цю досконалість має здатність впасти нижче, ніж лише посереднє. Цей закон діє відносно всього високого; він є справедливим і для освіти, яка у правильних своїх формах є найвищий для людини дар її історії, але дар, який може стати для неї дійсним нещастям.

Отже, наведені думки В. В. Розанова переконують, педагогічна антропологія, що насамперед опікується турботою про світогляд людини, має спиратися на вказані принципи її освіти. Але педагогам важливо не плутати різноманітні педагогічні процеси (навчання, виховання і освіти), адже кожний з них має

свою спрямованість і завдання. І лише всі разом, коли освіта не зведена до стану утилітарної підготовки, коли навчання передбачає одночасне розгортання навчальної діяльності студента, а виховання спрямоване передовсім на розкриття сильних сторін людської душі, лише у такий спосіб педагогіка вищої школи відповідатиме місії становлення свідомої і вольової, моральної і діяльної особистості громадянина і фахівця.

3.3. Переконавання і свідомість у розумінні релігії

Поведінка людини завжди визначається її переконаннями. Навіть її “реактивні дії” зумовлені переконанням відносно того, що відбувається у контексті подій, що повинне або може статися. Проте педагоги мають взяти до уваги — якщо всі види поведінки людини визначаються переконаннями, внести стійки зміни у її поведінку, не змінивши передусім існуючих переконань у чомусь, неможливо.

Таким чином суспільству, якщо воно справді прагне змін, необхідно зосередити зусилля на своїх переконаннях. Натомість більшість, бажаючи трансформації власної життєдіяльності, бере за орієнтир змін лише саму свою поведінку. Вона вважає, що здатна покращити ситуацію, якщо робитиме дещо (пригадайте, поширений заклик — “краще робити щось, аніж не робити нічого” або “думати ніколи, треба робити роботу”). Вона, перестрибуючи до моторики, зосереджена на тому, що робить, а не на тому, у що вірить і в чому переконана.

Але радикальні сили суспільства завжди прагнули змінити ситуацію, схилиючись саме до сили думки, а не до дії, адже вони справедливо вважають, що саме думка породжує сильну дію. Примусьте людину мислити по-особливому, і ви зможете підштовхнути її до відповідної стійкої поведінки, і вкрай важко домогтися цього в інший спосіб. Пригадайте, наприклад, терористів-самогубців з деяких радикальних ісламістських рухів — навряд чи хтось з них пішов на такий крок лише тому, що отримав наказ. Натомість можна пояснити причину, а вона існує лише у думках. Думка завжди спирається на переконання.

Отже, якщо хтось бажає, аби людина здійснила майже неможливе і знищила іншу, найдієвіший шлях до цього — дати їй переконання, які підтверджують необхідність цього вчинку і штовхають до нього. Таким “вкладеним в людину” переконанням може стати думка, що подібне вбивство потрібно Богові, що це Його Воля і на небесах людина отримає винагороду за свій вчинок. Це може бути і, як ми знаємо, стає дуже потужним переконанням, напрочуд дієвим стимулом до дії.

У той час, як більшість людства бажає змін, зосереджуючись на розповідях для інших, що їм робити, ті, хто справді знають, як управляти людьми, створюють реальні зміни, стимулюючи людей до того, у що вірити. Після того як змінюються переконання, поведінка людини змінюється сама собою.

Ми можемо здійснювати будь-які дії, аби спонукати когось змінити власне життя, але якщо ми не змінимо його переконання, що призвели до існуючої життєдіяльності, нам не вдасться забезпечити бажані трансформації. Переконання ж можна змінювати двома способами: або розширюючи зміст, або ж повністю їх змінюючи. Педагоги обов'язково мають зробити чи перше, чи друге, інакше поведінка людини по суті збережеться. Ми будемо лише її силоміць обмежувати і стримувати, забороняти і накладати стягнення.

Річ не в тім, що людина має забути своє минуле. Забувши його, вона втратить усі його уроки. Не варто також прикидатися, ніби минуле не має значення. Радше варто визнати, що воно справді важливе і саме внаслідок цього ти вирішив більше ніколи не повторювати деякі вчинки, бо ж мудрість — це і є знання, застосоване на практиці. Однак, прийнявши таке рішення, відпусти своє минуле, а відпустити — не означає забути. Це означає, що ти перестаєш міцно триматися, чіплятися за своє минуле так, неначе без нього ти потонеш. Навіть людям, які мають чудове минуле, не варто триматися за нього, адже у такий спосіб ти лише стримуєш свій розвиток. Це стосується й усього суспільства.

Практично в кожній школі, у кожній культурі у той чи інший спосіб формуються переконання. Це не було б погано і не

вело б до тяжких наслідків, якби те, у що вірять укладачі програм і змісту навчальних дисциплін, завжди і насправді було істинним. Але часто передбачені до оповідання дітям тези про нашу рідну історію і сьогодення, про наші братерські сусідські відносини з відповідними країнами, про Бога і духовність людини суттєво відмінні від того, що є насправді. Як наслідок, ми вчимо молодь тому, чого насправді немає, і переконуємо її, що саме у такий спосіб влаштований цей світ. І чи варто дивуватися, що подібні переконання ставлять усе “з ніг на голову”, отруюють життя, що вони не підтримують розвиток українського суспільства, але роздирають його на шматки.

Тут ми робимо суттєвий крок у наших роздумах, підкреслюючи — люди інтуїтивно розуміли, що вони єдині з усім живим, у них збереглася “клітинна пам’ять” про це. Єдині із Землею та усіма її творіннями, єдині із Божественним і насправді є частиною Божественного. Спочатку люди бачили могутні сили вітру і зливи, буревіїв і самого Життя і дійшли висновку, що “боги” могутніші за людей, адже останні ніколи не могли бути рівними з ними у могутності, саме тоді люди дійшли висновку про власну недосконалість і слабкість, що вони “менші, ніж боги”. Цей перший людській досвід обмеженості торкався не зовнішнього світу, де всього необхідного для їхнього життя було вдосталь, але світу внутрішнього, який видавався мізерним відносно того, що оточувало людину. Потім почали виникати розповіді про відділення, які формувалися з раннього досвіду людства. З часом деякі релігії систематизували цей досвід і перевели міф до стану догми; відтак ілюзія віддільності стала повною — ілюзія віддільності від Бога і всього життя.

Такі деформовані відносно сутності явищ переконання людей призводять до гострих і непримиренних конфліктів, до хибних думок про життя. Найсуттєвіші з цих помилок, на думку Н. Д. Уолша, такі [11].

1. Люди відокремлені одне від одного.
2. Вони вважають, існує дефіцит того, що людям потрібне для їхнього щастя.

3. Аби отримати те, чого недостає, люди мусять жорстко змагатись одне з одним.

4. Деякі люди чимось кращі за інших.

5. Люди можуть розв'язувати серйозні протиріччя, які утворилися внаслідок усіх інших помилок, знищуючи одне одного.

Перша помилка про життя — “люди відокремлені одне від одного” — пов'язана з вірою, що Бог віддалив нас від Нього, тому що ми не надали Йому того, у чому Він має потребу саме від людей. Ця ідея у свою чергу виходить із переконання, що Бог справді має у чомусь потребу і що Бог може не отримати від нас задоволення власних потреб. Але часто те, що люди робили і роблять, аби “втішити Бога”, було зовсім не людяним. У давні часи язичества навіть приносили у жертву дітей, спалюючи їх живими з надією примусити Бога усміхнутися. Прагнення “ощасливити Бога” зумовлене помилковим уявленням про те, що Бог від чогось нещасливий.

Відтак люди уявили, що Бог віддалив людей від себе, адже Він був незадоволений ними. Саме так часто діють люди, коли вони роздратовані, і ось вони дійшли думки, що Бог вдіяв саме так. Поступово ідея про Велике Відділення створила у людей переживання віддільності одне від одного. Але сьогодні люди починають розуміти, що вони відділені від Бога саме тому, що їм хтось сказав про це.

Складність у тому, що більшість релігій формують своє закрите коло сталих догм і понять і у такий спосіб демонструють обмеженість своїх уявлень. Держави і нації поведуться так само, відповідно діють культурні, етнічні, расові і суспільні інституції усіх типів, кожна з яких свідомо чи ні створює “санітарний кордон” навколо своїх членів. Такий “карантин” ніяк не сприяє тому, аби людство відчувало свою неподільну єдність. Натомість він поділяє людей на групи відповідно до заданих їм вузьких поглядів, що утримуються якоюсь частиною поширених догм. У такий спосіб їхні суттєво обмежені погляди на світ ведуть й до обмеженої свідомості.

Але, уважно придивившись до світу, що навколо нас, ми розуміємо, що люди, дерева і планети створені однаково. Як чудо-

ві сніжинки, усі вони мають різний вигляд, але створені з однієї і тієї самої субстанції, навіть наш хімічний склад подібний, бо утворений з одних і тих самих мікроелементів. Отже, ми всі *єдине і неподільне*.

Неважливо, вірують люди у Бога чи ні, всі вони мають переконання відносно Життя. Придивившись до цих переконань уважно, ми побачимо, що колективні переконання людей про Життя доволі точно відображують колективні переконання про Бога.

Адже Бог і Життя — одне й те саме. Бог — це те, чим є Життя, а Життя — це те, чим є Бог. Бог — це енергія, яку ми називаємо Життям, а Життя — енергія, яку ми називаємо Богом. Отже, Життя — це фізичне втілення Бога, і якщо ми віримо у Життя, водночас ми віримо й у Бога, оскільки не можна виокремити одне від одного. Якщо хтось каже, що вірить у Життя і не вірить у Бога, це те саме, що він вірить в існування мозку людини, але не вірить в існування розуму. Кожний має можливість у відповідній ситуації побачити мозок і навіть доторкнутися до нього, але ми не можемо побачити розум і відчутти його на дотик, саме тому ми не настільки впевнені у тому, існує він чи ні. Мозок — це фізичне втілення розуму, але саме розум дає можливість споглядати наш мозок. Без розуму ми навіть не знали б, що мозок існує. Так само співвіднесені між собою такі поняття, як Життя і Бог.

Зовсім не обов'язково всім нам вірити у Бога, аби за допомогою переконань змінити світ. Нам лише потрібно вірити у Життя. А ми віримо у нього, тому що переживаємо його у власному досвіді. Але якщо ви приналежні до кола людей, які справді вірять у Бога, ваші переконання про Бога можуть справді впливати на ваші переконання про Життя і, відповідно, на те, як ви живете і який досвід отримуєте. Саме тому переконання про Бога мають для такої категорії людей вирішальне значення для влаштування своєї життєдіяльності.

Сказане не означає, що люди повинні відмовитись від релігії і власної національності. У той час як деякі релігії і націоналізм спричинюють хаос на Землі, правдою є і те, що релігії і націо-

нальна самосвідомість, а також культура і традиції допомагають людині визначити себе як особистість, як частину суспільства. Отже, як у релігії, так і у націоналізмі є таке, “що працює”, і навпаки. Відтак люди повинні змінити, покращити власні уявлення про релігію і національність. Один зі способів — “іншими очима” подивитися на помилкові погляди деяких людей, на яких ґрунтуються їхні переконання про Бога і Життя. Серед них є такі облудні переконання: Бог потребує чогось від людей; що Він може не отримати те, чого потребує; що Бог відділив людей від Себе, тому що не отримав від них того, чого бажав; Він усе ще прагне, аби йому це дали. Нарешті, вони переконані, що Бог знищить нас, якщо ми не задовольнимо його вимог.

Людські цінності і поведінка змінюються відповідно до змін наших бажань, як змінюється те, до чого ми прагнемо. Цінності — це “не вічні”, але перемінні величини, навряд чи можна назвати якусь людську цінність, яка б з часом не трансформувалася, повністю або ж частково була забутою тому, що люди просто змінили свою думку про те, чого бажають. Саме тому вважаючи досі, що існують такі поняття, як абсолютно вірне і абсолютно не вірне, люди обманюють себе.

Відтак не існує незмінних уявлень, переконань і критеріїв дійсної моральності, таких, на які “не може зробити замах” педагогіка, особливо під час кардинальних змін у суспільстві. Вони не можуть існувати як непохитні у суспільстві, що розвивається, оскільки сама природа розвитку це і є зміни. Ті ж уряди, що спираються на релігію, прагнуть запобігти змінам, але зміни — це сутність життя. Виходить, такі уряди, декларуючи прагнення створити краще життя, відкидають Життя як таке.

Але Життя неможливо заперечувати, як неможливо перервати його течію. Тому коли суспільство прагне до змін, а його мораль ні, тут виникає прірва між правилами, що декларуються, і реальними подіями. З часом розширення тріщини “самі по собі” виникають нові, практичніші норми поведінки. Однак ті, хто боїться пристосовуватися до нових обставин, продовжують захищати старі норми. Відтак свобода, яка є найвищим даром Бога, майже завжди обмежується урядами, які контролює релігія.

Це конфлікт ідеологій, конфлікт між індивідуальною свободою і утисненням особистості, між правами людини і правилами, які встановлені, посилюючись на Бога. Насправді ж ніякого конфлікту не може бути, адже свобода — це сутність Бога, а людські права на особисту свободу, на рівність перед законом і на справедливий суд лише вираження цієї сутності. Однак і в наш час існують релігії, згідно з принципами яких жінки не рівні з чоловіками, а людина, яка не є віруючою, не може свідчити у суді проти віруючої, і які дозволяють рабство.

Як наслідок виникає конфлікт між тими, хто розуміє, що сучасні ситуації не можна розглядати і розв'язувати за допомогою багатьох колишніх тлумачень, і тими, хто дотримується інших, консервативних поглядів. Люди, які бажають залишатися вірними власним переконанням, вважають, що на ці переконання роблять замах, і вони захищають їх буквально ціною власного життя. Саме тому в Україні “знайшли одне одного” здавалося б антиподи — щирі вірні комуністичної релігії і тієї частини православних, для яких спільними є ностальгічні погляди радше на СРСР, аніж на комунізм і Царство Боже.

Як видно, ми вимушені розширювати наші переконання про духовний світ, коли ми прагнемо утримати те безумовно важливе, що “працює” на людину. Тому педагогам вищої школи, звертаючись до православ'я, а саме там для більшості українців містяться наші духовні витoki, важливо утримувати ту його основу, що підтримує становлення і розвиток особистості. До цієї моральної бази, безумовно, належить православна антропологія, без розуміння і використання якої неможлива сучасна педагогічна антропологія. Саме тому не стала у свій час цілісною система педагогічної антропології К. Д. Ушинського, який спробував створити цю наукову царину знань, оминувши видатну роль православної антропології у становленні людини на нашій землі.

У практичному сенсі це означає — що добре для іншої людини, не погано і для тебе. Те, що ти робиш для іншого, робиш і для себе, і що не зробив для іншого, не зробив і для себе. Якщо б люди жили відповідно до цієї правди, нам би вдалося зміни-

ти світ. Просте усвідомлення того, що ми Єдине з Богом і одне з одним, докорінно змінило б політичні, економічні і духовні реалії.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Поясніть сутність явища, яке називають свідомістю людини.
2. Розкрийте структуру та функції свідомості.
3. Розкрийте сутність повсякденного світогляду.
4. Проаналізуйте трансформаційні процеси у сучасному українському суспільстві.
5. Схарактеризуйте світогляд людей з пасивно-аттатичною адаптацією.
6. Поясніть сутність конфлікту цінностей у сучасному суспільстві.
7. Розкрийте принципи освіти Василя Розанова та їх роль у становленні світогляду людини.
8. Проаналізуйте переконання і свідомість у розумінні релігії.

Література

1. Ахизер А. С., Козлова Н. Н., Матвеева С. Я. и др. Модернизация в России и конфликт ценностей. — М., 1994.
2. Головаха Є. І. Суспільство, що трансформується: досвід соціального моніторингу в Україні. — К., 1997.
3. Дилигенский Г. Г. Индивидуализм старый и новый (Личность в постсоветском социуме) // Полис. — 1999. — № 3.
4. Заславская Т. И. Социально-трансформационная структура России // Общество и экономика. — 1999. — № 3–4.
5. Ионин Л. Социология культуры. — М., 1998.
6. Куценко О. Про деякі соціокультурні наслідки інституційних змін в українському суспільстві // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2000. — № 2.
7. Оссовський В. Л. Громадська думка: спроба соціологічної інтерпретації. — К., 1999.

8. *Пантич Д.* Конфликты ценностей в странах транзакции // Социс. — 1997. — № 6.
9. *Православие в жизни: Сб. ст. / Под ред. С. Верховского.* — Клин, 2002.
10. *Протоиерей Георгий Вольховский.* Православие и его отличие от других религий мира: Метод. дополнение к предмету “Религиоведение”. — Днепропетровск, 2005.
11. *Уолш Н. Д.* Дружба с Богом (необычный диалог): Пер. с англ. — М., 2006.

Розділ 4. КАРТИНИ СВІТУ І СВІТОГЛЯД ЛЮДИНИ

4.1. Чому я став християнином (сповідь Ю. І. Кулакова, вченого-фізика)

Це починалось у Москві, оповідує Ю. І. Кулаков, більше ніж сорок років тому [7]. Тоді мені, — пише він, — пощастило стати аспірантом видатного фізика, лауреата Нобелівської премії, чудової людини Ігоря Євгеновича Тамма. У той час теоретична фізика переживала стан глибокої депресії. Багато фізиків-теоретиків того часу були заклопотані створенням нових і, як з часом з'ясувалося, неефективних моделей сильних взаємодій, відмінних від моделей, які застосовували методи теорії збурення.

Ігор Євгенович неодноразово казав: “Якщо Ви хочете стати справжнім фізиком, а не висококваліфікованим ремісником, Ви не повинні виключати можливості існування інших форм реальності, відмінних від форми існування матеріальної дійсності. Ви повинні читати та уважно досліджувати авторів, що не увійшли до списку обов'язкової літератури, запропонованої офіційною філософією”. Але тільки тепер, багато років по тому, стає насправді зрозумілий їхній глибоко провіденціальний сенс.

Такі, що історично виникли з досвіду, “знизу”, різні розділи фізики — механіка, термодинаміка, електродинаміка, теорія відносності, квантова механіка — зберегли свою, притаманну кожному розділу, напівемпіричну мову. Але якщо піднятися на досить високий рівень абстракції та подивитися на добре відомі розділи фізики ніби “зверху”, то численні деталі, важливі під час розв'язання тих або інших завдань, поступово щезають, а замість них немов би виникають нові фундаментальні фізичні закони, написані новою для науки, універсальною мовою.

Як стало зрозумілим, сутність будь-яких фундаментальних фізичних законів полягає в об'єктивному існуванні абстрактних фізичних законів — особливого роду відносин, у яких пере-

бувають нібито ідеальні “двійники”, а саме прообрази об’єктів матеріальної дійсності. На відміну від добре відомих причинно-наслідкових зв’язків, ці відносини мають іншу природу та описуються універсальною мовою, про яку казав Тамм. Вона найадекватніше розкриває ідею цілісності й загальної єдності особливого Світу найвищої реальності, тінню якого і є природний світ, що ми спостерігаємо.

Та поняття *наука* у сучасному його розумінні означає таку форму пізнання, яка не передбачає існування Бога як містичного, потойбічного, непізнанного Витоку. З точки зору традиційної науки, Всесвіт являє собою замкнену, самоорганізовану та саморегульовану систему, процеси в якій мають суворо алгоритмічний характер, відбуваються “самі по собі” без усякого зовнішнього впливу та можуть бути описаними динамічними та статичними законами. Інакше кажучи, з точки зору науки Всесвіт — це світ, детермінований динамічними й статистичними законами і лише ними, принципово позбавлений будь-чого, що було б зовнішнім відносно нього.

Цей світ, на підставі якихось ще не зрозумілих законів, стверджує наука, *створює себе сам*, і ніхто сторонній не втручається у нього та не спостерігає за ним ні співпереживаючи, ні з байдужістю. А людина, яка є “органом самопізнання світу”, з причини того, що вона є часткою світу, відчуває себе творцем, переслідуючи мету переробки та вдосконалення світу.

Головним завданням пізнання традиційна наука вважає відкриття законів, що управляють Всесвітом. Кінцевою метою історичного процесу є *підкорення природи* людиною, яка розкрила її закони. Таким є “символ віри” традиційної науки. Але тепер багатьом стає зрозумілим, що час та ресурси протиставлення Науки та Релігії вичерпані. Сьогодні їх поєднання виступає як жорстка вимога, і перший крок на цьому шляху — визнання факту, що *наука не є єдиним джерелом наших знань про Світ, що дослідницьке знання та духовне прозріння, духовний досвід складають єдиний процес осягання Світу*.

Настав час визнати існування повнішої форми пізнання — *сакрального знання*, яке ґрунтується на передбаченні загальної

Єдності та самопогодженості усього Сушого. Ця форма пізнання сприймає всі змістовні досягнення сучасної науки, але переносить їх з уже надтріснутого матеріалістичного фундаменту на новий підмурок — більш загальний й абстрактний, а тому менш наочний. *Сакральне знання* будується на поняттях та уявленнях, у тому числі й трансфінітних, якими б абстрактними та далекими від матеріальної дійсності вони не були, що дає можливість послідовно й суворо, з мінімальним ступенем свавілля, спираючись на обмежену кількість вихідних даних, скласти сучасну Єдину самопогоджену картину світу і за рахунок цього відтворити величний Проект будови Всесвіту.

Аби наблизитись до розв'язання цього завдання, Ю. І. Кулаковим запропонована **єдина науково-геологічна картина світу**. Підґрунтям цієї картини світу є такі положення.

1. Об'єктивно існуючий світ не вичерпується матеріальною дійсністю — світом речей, що сприймаються органами чуття людини.

2. Поряд зі світом матеріальної дійсності існує інша реальність з іншою формою буття, яка перебуває поза існуванням матеріального світу — *Світ найвищої реальності*. Він справді існує, адже ми спостерігаємо його реальні прояви у світі, де панує матеріальна дійсність, наприклад, у вигляді науково-природних законів та численних програм.

3. Об'єктами світу матеріальної дійсності є, з одного боку, природні матеріальні утворення — предмети неживої природи, рослини та тварини, тоді як з другого — сама людина, котру ми розглядаємо як складноорганізовану матеріальну систему.

4. Об'єктами *Світу найвищої реальності* є ейдоси та програми — певні ідеальні сутності, що мають іншу, ніж матеріальні об'єкти, форму буття.

5. Найважливішою особливістю світу матеріальної дійсності є наявність в усіх матеріальних об'єктів двох важливих характеристик: привнесеної зі Світу найвищої реальності *структури та метаморфії*, що доповнюють одна одну. Під *структурою* мається на увазі те, що, будучи носієм ідеї необхідності, загальнозначущості й регулярності, складає сутність будь-якого зако-

ну. *Метаморфія*, на протигагу структури, є носієм усього випадкового, неповторного, індивідуального, або ж усього того, що у принципі не підкоряється жодному закону й не може бути затиснуте у його жорсткі рамки.

6. Фізичний світ, що ми спостерігаємо, — це світ матеріальної дійсності, в якому ми живемо, він є вторинним, похідним; образно кажучи, є “тінню” (у платонівському розумінні цього слова) Світу найвищої реальності, що існує об’єктивно, незалежно від нашої свідомості.

7. Матерія не є основою для всіх без винятку речей. Матерія — вторинна. Кожний матеріальний об’єкт є “розмитим” (за рахунок метаморфії), він є образом відповідного ідеального прообразу — ейдосу зі Світу найвищої реальності.

8. Відношення між об’єктивно існуючими ейдосами задаються суворо визначеними фізичними структурами, що виражають сутність об’єктивно існуючого *фізичного закону*.

9. Кожна матеріальна система є втіленням певної ідеальної програми, створеної творцем — людиною або Богом (Творцем усього Суцього, Деміургом, Вищим Розумом). У кожній програмі є своя мета; немає безцільних програм, є її цілком визначений сенс; немає безглузвих програм, і неодмінно існує автор програми — її творець.

10. Світ найвищої реальності нескінченний, вічний та незмінний. У ньому відсутні такі категорії, як простір і час, рух, еволюція, народження та смерть.

11. На відміну від Світу найвищої реальності, світ матеріальної дійсності має свій кінець, тобто містить у собі величезне, але прикінцеве число атомів і має кінець у просторі та часі. Одночасно із народженням світу матеріальної дійсності в результаті Великого вибуху у фізичному світі виникли характерні йому категорії: простір і час, рух, еволюція, народження й смерть.

12. Універсум, або ж Світ, що втілює у собі як Світ найвищої реальності, так і світ матеріальної дійсності, являє собою відкрити систему.

13. В основі Універсуму лежить дещо зовнішнє відносно нього, якийсь всеосяжний Первісний початок — трансцен-

дентний, трансраціональний, неосяжний, надособистісний Бог (Абсолют), доступний лише через одкровення й містичне знання.

14. Серед усіх ідеальних структур і програм, що визначають закони неживої природи ті лежать в основі всього живого, особливе місце посідає анімистична програма (від лат. *animus* — душа, дух), включення якої стало необхідною умовою виникнення людини як особистості, що наділена розумом, волею, свободою вибору та здатністю до творчості.

Первинність Світу найвищої реальності і вторинність світу матеріальної дійсності. Аби проілюструвати співвідношення між Світом найвищої реальності і тим, що ми називаємо світом матеріальної дійсності (світом емпіричним, речовим, фізичним, світом реальним у побутовому сенсі), уявімо велику “платонівську” печеру, в центрі якої палає вогнище, а перед ним танцюристку й нас. Сидячи спиною до вогню, ми спостерігаємо за химерним рухом тіней на стіні печери (за Платоном). У цій наочній моделі вогнище та жінка уособлюють об’єкти Світу найвищої реальності, яких ми не бачимо, але вони реально існують. А тіні на стіні печери суть матеріальні об’єкти, або ж та сама “побутова реальність”, що дана людині у її відчуттях.

Таким чином, відповідно до запропонованої концепції, матеріальні об’єкти являють собою лише розмиту, рухливу, таку, що виникає і потім раз за разом щезає, тінь від недоступних для людського ока, але в якомусь сенсі більш реальних первинних образів — протооб’єктів чи ейдосів, осяяних Божественним світлом. Відмітимо також, якщо кожне матеріальне тіло — це лише розмита тінь від реально існуючого ідеального прообразу, можемо припустити, що у відомому твердженні філософа Маха, буцімто тіла — це лише комплекси наших відчуттів, існує значна доля істини.

Отже, фізичний світ, у якому ми живемо і який сприймаємо органами відчуттів, існує як щось вторинне, похідне від фундаментального Світу найвищої реальності, об’єктивно існуючого незалежно від нашої свідомості. Однак неможливо переоцінити значення для людини цього вторинного матеріального

світу. Адже, спостерігаючи за поведінкою тіней, можна відтворити (хоча б частково) наведений образ танцюристки. Або ж, інакше кажучи, саме факт існування розмитого, рухливого, мінливого фізичного світу дає можливість здійснювати чуттєво-емпіричне пізнання того, що об'єктивно існує, хоча й безпосередньо не спостерігається. Як писав Микола Кузанський: “Усі наші мудрі та божественні вчителі доходили думки — те, що ми бачимо, це справді образ невидимого і що Творця, таким чином, можна спостерігати саме за витворами Його, ніби у дзеркалі і подібності”.

Зміст та ієрархічна побудова Світу найвищої реальності. У світі найвищої реальності відповідно кожний матеріальний об'єкт зі світу матеріальної дійсності має один або ж кілька таких, що реально існують, прообразів нашого світу — ейдосів. Але поряд із ейдосами існує ще й деякий клас ідеальних об'єктів — ідеали, для яких немає матеріальних образів, наприклад, трансцендентні або комплексні числа. Багато таких ідеалів — це теж частина Світу найвищої реальності.

Між первообразами Світу найвищої реальності (ідеалами й ейдосами) існують відносини загальної єдності, коли кожний первообраз пов'язаний з усіма іншими, подібними, одними і тими самими фундаментальними співвідносинами, тож можна сказати, що більшості ідеальних прообразів задана відповідна структура. Наявність структури у Світі абстрактних первообразів виявляється у світі речей як деякий фундаментальний закон, що допускає експериментальну перевірку. Або ж структури, що існують на ідеальних об'єктах у Світі найвищої реальності вічно, відображуються у світі матеріальної дійсності у вигляді “законів природи”, іманентних нашому світу.

Закон і програма. Одних лише законів, породжених структурами у Світі найвищої реальності, як стверджує Кулаков, недостатньо для існування світу матеріальної дійсності. Необхідна безліч програм, що визначають еволюцію та поведінку об'єктів матеріального світу. Подібно до того, як знання про рівняння не гарантують розв'язання задачі, для чого потрібно ще й знання початкових умов, так і у загальному випадку му-

сять існувати додаткові сутності — програми. Будь-яка впорядкованість цілого — це реалізація визначених програм.

Закон завжди несе у собі ідею необхідності. Програма, навпаки, несе елемент свободи. За одних і тих самих законів може існувати багато різноманітних програм. Людина у своїй цілеспрямованій діяльності, спираючись на закони природи, сама створює для себе будь-які програми, на підставі яких діє для досягнення тих або ж інших цілей: будує дім, конструює радіоприймач або створює комп'ютер. На відміну від закону, програмі можна змінювати та навіть руйнувати. Так руйнування програми погодженості усього, із самого початку закладеної (ким і як?) у природу, покликане бурхливим ростом людської активності, може призвести (і вже призводить) до екологічних катастроф.

Очевидно, що ані закони, ані структури, ані програми не є матеріальними об'єктами. Вони існують об'єктивно, але належать до Світу найвищої реальності. Програма — наслідок вільної творчості творця. Творця — Бога і творця — людини. Програма, на відміну від закону, передбачає визначену мету і створюється ще до свого втілення у світі матеріальної дійсності. У цьому розумінні будь-яка програма телеологічна.

Розглядаючи перехід від неживої матерії до живих організмів, ми неминуче маємо доповнити закони природи відповідною програмою. І тут необхідно визнати факт існування Вищого творчого початку — Вищого творця, адже *будь-яка програма, за своєю суттю, є продуктом творчого акту*. Визнаючи існування у світі різноманітних програм, тим самим ми визнаємо й існування Бога як Найвищого Творця. І тоді стає зрозумілим сакральний сенс перших рядків Євангелія від Івана: “Споконвіку було Слово, а Слово в Бога було, і Бог було Слово” (Іван. 1:1). Адже “Слово” — не що інше, як програма.

Виникає питання: чи є фізичні і математичні структури єдиним прикладом виявлення нової реальності, принципово відмінної від матеріальної дійсності? У зв'язку із цим виникає ще одне питання: *Що таке життя?*

Будь-який живий організм у кінцевому підсумку створений із тих самих атомів та підпорядкований тим самим фізичним законам, що й неживі матеріальні об'єкти. Вся відмінність між живим організмом і неживою природою полягає в існуванні цілком визначеної та усвідомленої програми, закладеної (ким саме? коли?) у визначений момент у доти неживу молекулу ДНК у вигляді послідовності чотирьох нуклеотидів.

Зрозумівши наведене, Ю. І. Кулаков поступово почав переконуватися, що саме усвідомлені й цілеспрямовані програми, а не нав'язане розуміння про “штучний відбір” у природі, визначає принципову відмінність біології від точних наук, де в основному господарюють фізичні й математичні структури. Стає зрозумілим, нарешті, що наш Світ подібний до надпотужного комп'ютера (як відомо, комп'ютер — це єдність комп'ютерного обладнання та прикладних програм). Без цих програм навіть найсучасніший комп'ютер із надзвичайною периферією перетворюється на нікому не потрібний мотлох. Лише якісна програма здатна вдихнути в нього “душу” і перетілити на зручну та розумну машину.

Отже, Світ найвищої реальності як певна ієрархічна система містить мінімум дві якісно відмінні, ідеальні сутності — структури, що у світі матеріальної дійсності відіграють роль законів, а також програми, що забезпечують єдність та погодженість Світу як єдиного цілого і, у тому числі, значну кількість програм, які є основою живих організмів.

Весь раціональний світ — Універсум — це відкрита система, яка складається із двох тісно пов'язаних частин: природного світу, що існує поза та незалежно від людини, а також власне світу людей.

При цьому ми мусимо визнати, що від іншого природного світу людина, яка є його частиною, відділена на астрономічну відстань і такою самою астрономічною швидкістю еволюції. Що ж таке людина як особистість? Із суто позитивістських уявлень людина — найбільш втаємничений та недоступний для пізнання об'єкт науки. Особливе місце людини у тваринному світі вирізняється існуванням її глибокого й унікального *духовного світу*.

Духовний світ людини, являючи собою нову щодо структури і програми ідеальну сутність, визначає принципову відмінність гуманітарних наук від природознавства і, образно кажучи, посідає третій поверх в ієрархічно влаштованому Світі найвищої реальності. Але проблема в тому, що чуттєвий досвід та раціоналістичні методи пізнання нічого не варті у розумінні феномену людини; із матеріалістичної точки зору, причина і мета життя завжди залишаються непізнаними для людини.

Але людський досвід незрівнянно ширший та різноманітніший, ніж матеріалістичні науки про людину. Окрім зовнішнього (чуттєвого) досвіду, людина ще наділена й “внутрішнім” досвідом. Саме цей духовний досвід і є істинним джерелом знання про “верхні поверхи” Світу найвищої реальності, джерелом релігійного знання та й усїєї духовної культури взагалі. Тому важливо не втратити духовну культуру предків, не відмахуватись від прозрінь, одкровень та релігійної культури минулих поколінь, але уважно читати й заглиблюватись у зміст творів відомих теологів, праотецької літератури, давніх переказів та міфів. “Уся сучасна духовна криза, яку переживає людство, пояснюється тим, що людство ось уже впродовж кількох поколінь нехтувало джерелами духовного досвіду, втратило звичку послуговуватися ними; засліплене успіхами природознавства й техніки, охолело до релігійних глибин життя, воно цілком довірилось (чи майже цілком) чуттєвим відчуттям та теорії і практиці, які виростають з них” [5, с. 100].

Але ж духовний досвід людства свідчить, що в основі внутрішнього світу кожної людини лежить трансцендентний, надмірний початок принципово нової природи, ніж природа зовнішнього світу. І хоча людина — продукт еволюції, але еволюції цілеспрямованої, що твориться “за образом і подобою до Бога”. Наша здатність до творчості, абстрактного мислення, здатність усвідомлювати навколишній Світ не є “властивістю високоорганізованої матерії”, вона є частиною Бога, що вкладена в нас. І зовсім не труд, але єдиний у своєму роді акт наділення духом, виділив із сімейства гуманоїдів унікальне творіння — людину.

Це дуже невелика частка — Іскра Божа, але вона палає у кожному з нас. Завдяки цьому людина не лише продукт творіння, а й сама творець, що наділений свободою волі та вибору. Творче джерело нашої культури — це є Божественне, яке існує в нас. Через власний духовний досвід, одкровення людина спілкується із вищою Божественною стихією світу. Натомість людина, яка втрачає своє Богосинівство, стає безсилим рабом природної необхідності [12, с. 55]. Наближаючись до Христа, людина звільняється від свого природного начала й “втрачає саму себе, як тільки незрозумілим для розуму чином прагне пручатися прагненню знайти себе у Богові, як тільки хоче обґрунтувати себе тільки в одній собі” [3, с. 101]. Навпаки, спрямовуючи себе до Бога, людина стає відкритою для потоку Благодаті, що підсилює її людяність.

Гуманізм, що проголошує “самодостатність” людства та гасло: “Все в людині, все для людини”, сам один не може сприяти розквіту духовної культури. Сенс людського існування набагато глибший та цікавіший, ніж виживання й самообслуговування. Людина приходить у світ задля того, аби трудитися не стільки над примноженням мирських благ і не задля того, щоб бути насолодженою своїми розумовими чи іншими талантами. Вона з’являється у цьому світі, аби трудитися над удосконаленням самої себе й цього світу. Людина має розкрити свою творчу природу, усвідомити себе й виправдати своє покликання, стати помічником Бога у його світовій творчості.

Але чи буває творчість без свободи? У світі природної необхідності первородна свобода людини приходить у протиріччя із кондовим детермінізмом. У цьому й полягає трагедія життя людини. Свобода — це надскладна категорія. Із незнання, невміння, небажання осягти її глибинну сутність породжується багато зла. Відомий ревнитель свободи М. Бердяєв писав: “Творчість можлива лише за умови наявності свободи, недетермінованої буттям, такої, що не виводиться із буття... Творчість є відповідь людини на призов Бога” [2, с. 213–214, 319].

Зло, цей вічний супутник свободи, виникає, коли людина, наділена свободою волі, свободою у своїх вчинках та діях, по-

лишає Всесвітній потік Божественної благодаті. Адже духовна сліпота не може бути явищем вродженим. Її можна подолати, лише *розвиваючи власну духовність*. Але нерідко для цього потрібні дуже великі зусилля, а життя коротке й часто дуже жорстко визначається обставинами. Свобода — це нелегка ноша. Мало кому вдається витримати спокусу багатством, владою, славою. Людина слабка та має схильність спокушатись. У невпинному борінні Духа відбувається становлення людини, створюється її людяність, її особистість, бо ж, за висловом Тейяра де Шардена, “Дух є сила самовизначення до кращого”.

Та що ж таке людина? Як і авторам давніх та сучасних досліджень, нам важко коротко відповісти на це питання, тож приділимо увагу цій темі у подальшому. Але вже зрозуміло: сучасна наука з її раціоналістичними методами пізнання не в змозі зрушити з місця розв’язання цього питання. Наука передбачає відтворення, строгості, неупередженості, вона не припускає залучення усього безкінечно різноманітного внутрішнього світу людини.

Але як окрема людина, так і все людство загалом — явище унікальне та невідтворюване. Осягання внутрішнього духовного світу людини відбувається головним чином на рівні підсвідомості через інтуїцію, осяяння, божественне одкровення. За Гуссерлем, писати “науково”, “логічно”, “предметно” про людину більше не можна. *Мовою антропології повинен стати символ, метафора, міф*, закликаючи до подолання логічного пізнання та забобонів натуралістичного об’єктивізму, переходу до плюралізму мудрості та багатоваріантності, бо ж людина глибше, вона більш первинна за свій біологопсихологічний та соціокультурний початок.

Головна мета людини, як це очевидно, — осягнути задум Творця, Його план, Його проект й співробітничати з Ним у влаштуванні Світу відповідно до Його загального задуму. Повнота Буття можлива лише у поєднанні з джерелом Буття. Усі світові релігії для нас, людей, істинні, бо містять загалом правильно вгадане існування Вищого Буття. Але біблейське Одкровення, завершене в образі Христа, є ніби зустрічний рух Творця до нас.

Релігія — це особлива форма ставлення людини до Бога, спільний продукт божественного одкровення та творчості людини. Бог не охоплюється нашими поняттями, призначеними лише для описування результатів Його діяльності. Людина здатна усвідомити сутність Бога лише як Всевишнього спостерігача, який творить Світ. Ідея Бога, доступного почуттєвому пізнанню через Його творення та якусь особливо-інтуїтивну форму пізнання, що часто порівнюють із внутрішнім зором, як всюдисущого і всюдиединого спостерігача, dokonano чітко виступає у вченні Християнської церкви.

Світ, що існує, — результат постійного творчого процесу. Отже, його розвиток непередбачуваний. Водночас наше устремління до Бога, бажання зрозуміти Задум Творця і йому підкоритися наповнює наше життя сенсом і змістом. Як пише один із найвидатніших релігійних філософів ХХ століття С. Франк: “Релігія завжди означала віру у реальність того, що має абсолютну цінність, визнання Початку, в якому злиті реальна сила буття та ідеальна правда духу. Релігійний настрій розуму зводиться саме до усвідомлення космічного, понадлюдського значення вищих цінностей” [14, с. 83]. Саме про це ми читаємо і у М. Бердяєва: “Будь-яка віра, віра в істину, у сенс, у цінність, у висоту, є лише вірою у Бога”.

Бог як Вершина та Первинний початок світобудови. Аби з достатніми на це підставами судити про Бога, зауважує Ю. І. Кулаков, необхідно мати уявлення про Світ як про *єдину цілу світобудову*, що охоплює три чітко розрізаних рівні:

- *речовину* (світ неживої природи);
- *життя* (світ живих організмів);
- *людину* (її духовний світ).

Обмежуючись лише фізичною картиною світу, у кращому випадку можна лише побачити дивну гармонію і самопогодженість у світі неживої природи. Тому цілком можна зрозуміти Ейнштейна, який на телеграму нью-йоркського рабина: “Чи віруете Ви у Бога?” відповів так: “Я вірую у Бога Спінози, якого ми знаходимо у загальній гармонії усіх речей, а не у бога, який цікавиться судьбами та справами людей” [8, с. 419].

“Я занурююся у глибину, — писав Бердяєв, — і застигаю перед тайною Світу, тайною усього, що існує, і щоразу із пронизливою гостротою відчуваю, що існування Світу не може бути самодостатнім, не може не мати за собою у ще більшій глибині тайни тайного ж сенсу. Ця тайна є Бог. Люди не змогли придумати більш високого слова. Відкидання Бога можливе лише на поверхні, воно неможливе у глибині” [6, с. 22].

Духовність є основою відродження. Сьогодні культура нічого не отримує від науки, бо остання стала по відношенню до неї незалежною та індиферентною. Наука, що прогресує, сполучується тепер із бездумним матеріалістичним світоглядом. Вона стверджує, що її справа — займатися розробкою конкретних проблем і вивченням часткових питань, адже тільки у цьому випадку буде гарантована ділова, твереза науковість. Узагальнення наукових фактів і створення сучасного світогляду, мовляв, не є її завданням.

Раніше кожна людина від науки була одночасно й мислителем, що робить свій внесок у духовне життя покоління. Але у наш час наука продемонструвала свою світоглядну неспроможність. Ідеї природничо-наукового матеріалізму та раціоналізму полонили людство. Крах культури, а разом з ним і втрата людського достоїнства, великодушності, честі і совісті були приречені бездуховним світоглядом, який поширився. Волею провидіння ми тепер вимушені обходитись без повноцінного світогляду. Крах філософії і торжество матеріалізму зробили поки що недосяжною для нас єдину, цільну картину світобудови.

“Існує зв'язок між красою творіння й глибиною духовною, моральною природою людини. Духовність людини починається із здивування перед Премудрістю Господньою. Сила цього здивування породжує духовну людину. Байдужість, зашкарублість — одна з причин бездуховності. Справді, ми розучилися відчувати трепет перед дивом світу. Нам навіювали інше: світ поганій — його треба змінювати. Матеріалізм не відчуває софійності світу. І тому — він Бездуховний” [1, с. 5].

Вже зрозуміло, відродження нашої епохи має починатися з відродження світогляду людини. Саме зараз:

– коли і у нас, і на Заході виникла прірва між раніше неможливими досягненнями науки і техніки і примітивним духовним життям сучасного суспільства, основою якого став культ матеріальних цінностей;

– коли відбувається небувале зниження морального рівня усього населення планети, і особливо його провідних прошарків, а також висміювання таких християнських чеснот, як вірність, честь, достоїнство, шляхетність духу і безкорисливе служіння суспільству та істині;

– коли мораль ринку починає господарювати і в політиці, і в царині духу;

– коли збочене розуміння свободи, рівності і незалежності призводить до порушення природних зв'язків між народами та до кровопролитних війн; конче важливо відродити світогляд, в основі якого лежить віра в існування “Вищого Початку усього Суцього”, усвідомлення *абсолютних моральних цінностей*, вказаних Спасителем, та відмова від *примату матеріальності на користь примату духовності*.

Отже, постає питання про духовне відродження як нашої країни, що загрузла у невірі, так і всієї цивілізації, що знищує природне середовище.

Чому я християнин? Для мене, зазначає Кулаков, християнство — це система, що охоплює життя всебічно, вона стосується всього, що створив Бог у природі та в людині: “Я сприймаю його не стільки як релігію, яка існує ось вже впродовж двох тисячоліть, скільки як шлях у прийдешнє”.

Сутність християнства, сутність Євангелія — у таємничості самої Особистості Ісуса Христа. Він не шукає істину, як інші мудреці, а несе її у самому Собі. Це свідцтво і є початок і сутність християнства. Без нього воно щезає, розчинюється у моралізмі. Задля віри у Христа як Боголюдини мені не потрібні будь-які докази, адже вже саме творення Всесвіту і всього живого за дивною самопогодженою Програмою і є найбільше диво.

Факт існування сенсу та цінності життя, достоїнства особистості та можливості творчості переконують мене в тому, що

людина є творінням Божим. Дослухаючись до слова Божого, відбитого у Біблії, я остерігаюся буквально трактувати кожен рядок Біблії, особливо Старого Заповіту (Рим. 7:6). Я вірю, пише Кулаков, що один і той самий Бог відкривається в обох Заповітах, проте відкривається поступово, відповідно до зростання рівня людської свідомості (Євр. 1).

Я визнаю важливу роль, яку відіграє православна Церква у сучасному світі, але вважаю, що жодна зі сторін церковного життя не є самодостатньою. Я розрізняю грань, що відділяє дух віри і вчення від легенд, серед яких є немало фольклорних нашарувань, й пошановую обрядові форми православного благочестя, не забуваючи при цьому, що вони вторинні відносно фундаментальних принципів християнства (Марк. 12:28-31).

Я вважаю, що богослужбові й канонічні устої змінювалися впродовж століть і в майбутньому не можуть (і не повинні!) залишатися абсолютно незмінними (Іван. 3:31; Кор. 3:6-17). Це саме стосується богословського тлумачення істин віри, котре мало довгу історію, фази розкриття й поглиблення, коли Отці Церкви та Вселенські собори вводили в обіг нові поняття, яких немає у Біблії.

Я впевнений, що справжнє православ'я, представлене своїми кращими представниками, такими як Олександр Мень (1935–1990) та іншими, не боїться критично подивитися на минуле Церкви, наслідуючи приклад Старого Заповіту і Святих Отців. Воно розцінює усі нелюдські ексцеси християнського минулого і сьогодення: страти єретиків, співробітництво з органами насилля тощо — як зраду християнського духу і як фактичний відхід від християнської Церкви (Лк. 9:51-55) і стверджує, що супротивники Христа (беззаконні правителі, властолюбні архіереї, фанатичні шанувальники стародавностей) існували не лише в євангельську епоху, а й відроджуються у будь-який час, під різними обличчями (Мв. 15:7-9).

Справжнє православ'я сповідує свободу як один з найважливіших законів духу, розглядаючи при цьому гріх як форму рабства (2 Кор. 3:17; Іван. 8:32; Рим. 6:17).

Я вірю у можливість набування людиною Духу Божого, але щоби відрізнити це набування від хворобливої екзальтації, суджу за плодами духу (Гал. 5:22).

Разом за апостолом Павлом я дивлюсь на людське тіло як на храм Духа (1 Кор. 6:19), хоча й недосконалий, і визнаю необхідність турботи про нього (1 Тим. 5:23), якщо вона не переходить у “культ плоті”.

Я вірю у реальність метафізичного зла (Іван. 8:44) і відмовляюся пояснювати зло в людині тільки її недосконалістю або “пережитками звірячої епохи”.

Я переживаю поділ християн на різні конфесії як наш спільний гріх та порушення волі Христової (Іван. 10:16) та вірю, що у майбутньому гріх цей буде подолано, але не шляхом вознесіння над іншими, гордині, самовдоволення й ненависті, але у душі братерської любові, без якої не може існувати християнство (Мв. 5:22-24).

Я вважаю, що справжня православна Церква повинна бути відкритою для усього цінного, що міститься в інших християнських конфесіях і навіть нехристиянських віруваннях (Іван. 3:8; 4:23-24), та не має відкидати проявів добра, навіть якщо воно походить від людей нерелігійних.

Я відкидаю насильство, жорстокість, диктат, ненависть, навіть якщо вони прикриваються іменем Христовим (Мв. 7:21; Марк. 9:40; Мв. 21:28-31).

Я розглядаю усе прекрасне, творче, добре як таке, що сходиться від Бога, як потаємна дія благодаті Христової.

Я вважаю, що ураженість мистецтва і науки гріхом не може вважатися приводом їхнього відкидання. Навпаки, боротьба за високі цілі повинна відбуватися і в цих сферах. На мій розсуд, духовний аскетизм має здійснюватися не за рахунок втечі від світу, але боротьбою із “рабством плоті”, самообмеженням, визнанням вищих цінностей, які не втрачають свого значення (Мв. 16:24).

Я визнаю природною та виправданою любов до своєї батьківщини та вітчизняної культури, водночас вважаючи, що духовні чесноти вище національних (Євр. 13:14; Гал. 3:28).

Я не вважаю розум і науку ворогами релігії. Осяяне духом віри знання поглиблює наше уявлення про велич Творця. Я розглядаю наукове дослідження Біблії та творів Отців Церкви важливим засобом для з'ясування сенсу Одкровення.

Із самого початку наших роздумів ми спираємося на те, що об'єктивно існуючий Світ не вичерпується світом матеріальної емпіричної дійсності, світом, що сприймають наші органи почуттів, навіть багатократно підсиленими сучасними приладами. Всесвіт не є запрограмований автомат — він являє собою лише відкриту частину Суцього. Матеріальний світ є лише “найнижчий” шар Буття — його “підпілля”, що взаємодіє з усіма іншими рівнями. Необхідно визнати існування іншого, інформаційно значно об'ємнішого світу — Світу найвищої реальності, тінню якого (у платонівського сенсу) і є наш видимий Всесвіт.

Теорія фізичних структур дає можливість встановити відповідність між взаємодією ідеальних об'єктів — ейдосів Світу найвищої реальності та фундаментальними фізичними законами у світі емпіричної дійсності.

Світ найвищої реальності являє собою ієрархію різних форм існування. Над світом матеріальних об'єктів міститься Дещо:

- над фізичними і математичними структурами, які диктують фундаментальні закони природи;
- над численними програмами, за якими відбувається еволюція Всесвіту й котрі лежать в основі усіх живих організмів;
- над духовним світом людини — духовної свободи.

Вершиною цієї “піраміди” є Бог — Найвище трансцендентне, надособистісне Первинне начало Суцього, що здійснюється надприродою і людиною.

Але навіть на початку ХХІ століття за ересь сприймається твердження, що усі “земні” явища, які відбуваються у світі матеріальної дійсності, тісно пов'язані з об'єктами, існуючими в іншому світі — Світі найвищої реальності. Необхідно легалізувати заборонений у частині панування діалектичного матеріалізму надзвичайно багатий і глибоко змістовний Світ найвищої реальності. Його визнання розчистило б багатотисячолітній

завали на шляху істинного поєднання науки, філософії та релігії і стало б першим кроком до духовного оновлення науки взагалі і фізики зокрема.

4.2. Картини світу

Картина — це те, що можна бачити, уявляти собі у конкретних образах; це загальний стан, становище будь-чого [10, с. 35]. Картина — відображення словесне в образах [11, с. 223].

Картина світу (КС) — цілісний образ світу, який має причинно-обумовлений характер; формується в суспільстві у рамках вихідних світоглядних установок. Будучи необхідним моментом у життєдіяльності людини, КС зумовлює специфічний спосіб сприйняття світу.

Зазвичай під КС мають на увазі наукову картину світу, що є системою загальних принципів, понять, законів і наочних уявлень, що складається на підставі синтезу наукових знань. Найчастіше розрізняють такі КС на базі наукової: загальнонаукову (що поєднує уявлення про природу і людину); природничо-наукову (як комплекс загальних поглядів на природу), соціально-історичну (систему загальних поглядів на суспільство); частково наукові (фізичну, біологічну, геологічну та ін.). Фізична КС — уявлення про світ і його процеси, напрацьовані фізикою на підставі емпіричного дослідження та теоретичного осмислення. Фізична КС “йде слідом” за ходом розвитку науки. Сучасна фізична КС складається із системи рівнянь про явища, недоступні для спостереження, значення яких складне для розуміння.

Картина світу, на відміну від світогляду, — сукупність світоглядних знань про світ, “сукупність предметного змісту, яким володіє людина” (Ясперс). Виокремлюють також мовну, чуттєво-просторову, філософську, духовно-культурну і метафізичну та інші КС [13, с. 201, 479].

Причинно-механістична картина світу (нім. *Kausal-mechanisches Weltbild*). Уявлення про світ, згідно з якими усі явища викликаються причинами і оцінюються відповідно до законів

(класичної) механіки. Вона утворилася в епоху Просвіти, коли з галузі природничих наук було витіснено метафізику. Відкриття на той час загальність причинного зв'язку уможливило зроби́ти припущення, що каузальний закон є й загальним законом природи. Досягнення техніки давали деякі підстави вважати, що все підпорядковується законам механіки.

Прагнення до однозначного визначення подій у розвитку їх, від початку й до кінцевого стану, було лише практичним мотивом людини, яка прагнула до володарювання природою. Внаслідок ужиткової направленості життєвого процесу обивателя існувало бажання оволодіти природою настільки глибоко, наскільки вона визначає це у ході свого розвитку за допомогою вловимої *causa efficiens* (причини, що діє). Вже для Декарта людські душі суть лише духовні, наділені душею точки, які зішли із чисто механічного всесвіту, “зверху”, від Бога, нібито користуючись канатом.

Саме тому у причинно-механістичній КС людина відіграє роль коліщатка у світовому “приводі”. Вона, за своєю сутністю, безвідповідальна. Цей стан людини за причинно-механістичного розгляду світу пояснює не лише її велику популярність і значення для мислення широких мас із часів французького матеріалізму, а й ту впертість, з якою тримаються за цю картину світу (у догматичному мисленні прихильників діалектичного матеріалізму це також відбувається непрямо, що ми можемо спостерігати).

Та помилка думки, що веде до прийняття причинно-механістичної КС, можливо, була зумовлена тим, що в ній виходять із суворо очевидної детермінованості такої собі фізичної машини і, без вагань, переносять такі, що піддаються тут точному врахуванню притаманні їй причинні зв'язки, на людську систему універсуму і біологічного мікрокосмосу взагалі.

Наукова картина світу. Це передусім цілісний образ предмета власне наукового дослідження у його головних системно-структурних характеристиках, що формується через існуючі фундаментальні поняття, уявлення і принципи науки на кожному з етапів її історичного розвитку.

Розрізняють такі основні види (форми) наукової КС: 1) загальнонаукову як узагальнені уявлення про Всесвіт, живу природу, суспільство і людину, що складаються на підставі синтезу знань, отриманих у різних наукових дисциплінах; 2) соціальну і природничо-наукову КС як уявлення про суспільство і природу, що узагальнюють досягнення відповідно соціально-гуманітарних і природничих наук; 3) спеціальні наукові КС (дисциплінарні онтології) — чи уявлення про предмети окремих наук (фізична, хімічна, біологічна тощо КС). В останньому випадку термін “світ” застосовується у специфічному сенсі, означаючи не світ загалом, а лише предметну галузь окремої науки (фізичний світ, світ хімічних процесів, біологічний світ).

Аби запобігти термінологічних проблем, для означення дисциплінарних онтологій застосовують також термін “картина реальності, що досліджується”. Найбільш вивченим її зразком є фізична картина світу, хоча, як зазначалося, з якими нездоланними проблемами вона нині зіткнулась. Однак подібні картини світу є у будь-якій науці, як тільки вона конститується як самостійна галузь наукового знання.

Узагальнений системно-структурний образ предмета дослідження вводиться у спеціальній науковій КС через уявлення: 1) про фундаментальні об’єкти, з яких виводяться впорядкованими усі інші об’єкти, що вивчаються цією наукою; 2) про типології об’єктів, що вивчаються; 3) про загальні особливості їх взаємодії; 4) про просторово-часову структуру реальності. Ці уявлення можуть бути описані у системі онтологічних принципів, котрі виступають підставою наукових теорій дисципліни. Наприклад, відомі принципи: світ складається з таких, що не діляться, корпускулів; їхня взаємодія суворо детермінована і здійснюється як миттєва передача сил по прямій; корпускули й утворені з них тіла переміщуються в абсолютному просторі з плином абсолютного часу — всі вони описують фізичну картину світу, яка склалась у другій половині XVII століття і отримала назву механічної КС.

Перехід від механічної до електродинамічної (наприкінці XIX століття), а потім й до квантово-релятивістської картини

фізичної реальності (перша половина ХХ століття) супроводжувалася зміною системи онтологічних принципів фізики. Найбільш радикальною вона була у період становлення квантово-релятивістської фізики (перегляд принципів неподільності атомів, існування абсолютного простору — часу, лапласівської детермінації фізичних процесів).

За аналогією з фізичною КС вирізняють картини досліджуваної реальності й в інших науках (хімії, астрономії, біології тощо). Серед них також існують, історично змінюючи одна одну, типи КС. Наприклад, в історії біології — перехід від переддарвінівських уявлень про живе у картині біологічного світу до картини запропонованої Дарвіним, потім до наступного включення у картину живої природи уявлень про гени як носіїв спадковості і вже потім до сучасних уявлень про рівні системної організації живого — популяції, біогеоценозу, біосфери та їх еволюцій.

Кожна з конкретно-історичних форм спеціальної наукової КС може реалізовуватись у ряді модифікацій. Серед них існують лінії спадкоємності (наприклад, розвиток ньютонівських уявлень про фізичний світ Ейлером, розвиток електродинамічної КС Фарадеєм, Максвелом, Герцом, Лоренцом, кожний з яких уводив у цю картину нові елементи). Але можливі ситуації, коли один і той самий тип КС реалізується у формі конкуруючих або навіть альтернативних уявлень відносно досліджуваної реальності (наприклад, боротьба ньютонівської і декартівської концепцій природи як альтернативних варіантів механічної КС; конкуренція двох основних напрямів у розвитку електродинамічної КС: програми Ампера–Вебера, з одного боку, і програма Фарадея–Максвела — з другого).

КС виступає як особливий тип теоретичного знання. Її можна розглядати як теоретичну модель досліджуваної реальності, відмінну від моделей (теоретичних схем), на яких ґрунтуються конкретні теорії. По-перше, вони різняться ступенем узагальнення. На одну й ту саму КС може спиратися безліч теорій, у тому числі й фундаментальних. Наприклад, із механічною КС були пов'язані механіка Ньютона–Ейлера, термодинаміка й

електродинаміка Ампера–Вебера. Із електродинамічною КС пов'язані не лише основи максвелівської електродинаміки, а й основи механіки Герца. По-друге, спеціальну КС можна відрізнити від теоретичних схем, якщо проаналізувати утворюючі їх абстракції (ідеальні об'єкти). Так, у механічній КС процеси природи характеризувалися засобом абстракцій – “неподільний корпускул”, “тіло”, “взаємодія тіл, що передається миттєво по прямій і змінює стан руху тіл”, “абсолютний простір” і “абсолютний час”. Що стосується теоретичної схеми, яка є підвалинами ньютонівської механіки (такої, що взята у її ейлерівському викладі), то у ній сутність механічних процесів характеризується способом інших абстракцій: “матеріальна точка”, “сила”, “інерціальна просторово-часова система відліку”.

Ідеальні об'єкти, що утворюють КС, на відміну від ідеалізацій конкретних теоретичних моделей, завжди мають онтологічний статус. Будь-який фізик розуміє, що “матеріальна точка” не існує в природі, що в ній немає тіл без їхнього розміру. Проте послідовник Ньютона, який прийняв у той час механічну КС, вважав, що неподільність атома реально існує як “первинна цеглина” матерії. Він ототожнював із природою такі, що спрощують її і схематизують, абстракції, в системі яких створюється фізична КС. В яких саме ознаках ці абстракції не відповідають реальності, це дослідник встановлює зазвичай тоді, коли його наука вступає на шлях зламу старої КС і заміни її новою.

Будучи відмінними від КС, теоретичні схеми, що складають ядро теорії, завжди пов'язані з нею. Встановлення цього зв'язку є однією з обов'язкових умов побудови теорії. Процедура відображення теоретичних моделей (схем) на КС забезпечує той різновид інтерпретації рівнянь, що виражають теоретичні закони, як у логіці називають концептуальною (або ж семантичною) інтерпретацією і котра обов'язкова для побудови понять. Поза КС теорія не може бути побудована у закінченій формі.

Наукові КС виконують три основні взаємопов'язані функції у процесі дослідження: 1) систематизують наукові знання, поєднуючи їх у складні цілісності; 2) виступають як дослідницькі

програми, що визначають стратегію наукового пізнання; 3) забезпечують об'єктивізацію наукових знань, співвіднесення їх із досліджуваним об'єктом для їх включення у культуру.

Спеціальна наукова КС інтегрує знання у рамках окремих наукових дисциплін. Природничо-наукова і соціальна КС, а потім загальнонаукова КС задають ширші горизонти для систематизації знань. Вони інтегрують досягнення різних дисциплін, виділяючи в дисциплінарних онтологіях стійкий, емпірично й теоретично обґрунтований зміст. Наприклад, уявлення сучасної загальнонаукової КС про нестационарний Всесвіт і Великий вибух, про кварки і синергетичні процеси, про гени, екосистеми і біосферу, про суспільство як цілісну систему, про формації і цивілізації тощо були розвинені у рамках відповідних дисциплінарних онтологій фізики, біології, соціальних наук і потім включені у загальнонаукову КС.

Здійснюючи функцію систематизації, наукові КС водночас виконують роль дослідницьких програм. Спеціальні КС задають стратегію емпіричних і теоретичних досліджень у рамках відповідних галузей науки. Відносно емпіричного дослідження цілеспрямовуюча роль спеціальних КС найбільш явно проявляється тоді, коли наука починає вивчати об'єкти, для яких ще не створено теорій і які досліджуються емпіричними методами (типovým прикладом виступає роль електродинамічної КС при експериментальному дослідженні катодних та рентгенівських променів).

Уявлення про досліджувану реальність, що вводяться у КС, забезпечують висування гіпотез про природу явищ, виявлених під час досліді. Відповідно до цих гіпотез формулюються експериментальні завдання та напрацьовуються плани експериментів, під час яких встановлюються все нові характеристики об'єктів, що вивчаються у досліді.

У теоретичних дослідженнях роль спеціальної наукової КС як дослідницької програми проявляється в тому, що вона визначає коло допустимих завдань і постановку проблем на початковому етапі теоретичного пошуку, а також вибір теоретичних засобів їх розв'язання. Так, у період побудови узагаль-

нюючих теорій електромагнетизму змагалися дві фізичні КС і відповідно дві дослідницькі програми: Ампера–Вебера, з одного боку, і Фарадея–Максвела — з другого. Вони висували різні завдання і визначали різні засоби встановлення узагальнюючої сутності електромагнетизму. Програма Ампера–Вебера ґрунтувалася на принципі далекої дії і була зорієнтована на використання математичних засобів механіки точок, тоді як програма Фарадея–Максвела спиралася на принцип близької дії й залучала математичні структури з механіки суцільних середовищ.

У міждисциплінарних взаємодіях, заснованих на перенесеннях уявлень із однієї галузі знань в іншу, роль дослідницької програми виконує загально-наукова КС. Вона виявляє схожі риси дисциплінарних онтологій і тим самим формує підстави для трансляції ідей, понять і методів з однієї науки в іншу. Такі обмінні процеси між квантовою фізикою і хімією, біологією і кібернетикою, що зумовили цілий ряд відкриттів ХХ століття, направлялись і регулювались загальнонауковою КС.

Факти і теорії, створені за ціленаправленого впливу спеціальної наукової КС, потім знову співвідносяться з нею, що зумовлює два варіанти її змін. Якщо уявлення КС виражають суттєві характеристики об'єктів, що досліджуються, відбувається уточнення і конкретизація цих уявлень. Але якщо дослідження стикається з принципово новими типами об'єктів, відбувається кардинальна перебудова КС.

Така перебудова виступає необхідним компонентом так званих наукових революцій. Вона передбачає активне застосування філософських ідей та обґрунтування нових уявлень про накопичений емпіричний і теоретичний матеріал. Спочатку нова картина реальності, що досліджується, висувається як гіпотеза. Її емпіричне і теоретичне обґрунтування може тривати доволі довго, коли вона конкурує як нова дослідницька програма із раніше прийнятою спеціальною КС. Ствердження нових уявлень про реальність як дисциплінарну онтологію забезпечується не лише тим, що вони підтверджуються досвідом і послуговуються базисом для нових фундаментальних теорій, а й їхнім філософсько-світоглядним обґрунтуванням.

Уявлення про світ, котрі вводяться у картинах реальності, що досліджується, зазнають впливів аналогій та асоціацій, які залучаються з різних сфер культурної творчості, включаючи власний та виробничий досвід визначеної історичної епохи. Так, уявлення про електричний флюїд і теплород, включені до механічної картини світу у XVIII столітті, склалися багато в чому під впливом предметних образів, залучених зі сфери побутового досвіду і техніки епохи. Здоровому глузду XVIII століття було легше погодитись із існуванням немеханічних сил, вдаючи їх за образом сил власне механічних.

Разом з тим уведення до механічної КС уявлень про різні субстанції (носії сил) містило й момент об'єктивного знання. Уявлення про якісно інші типи сил було першим кроком на шляху до визнання неможливості звести всі види взаємодії лише до механічної. Воно сприяло формуванню особливих, відмінних від механічних, уявлень про структуру кожного з таких видів взаємодії. Онтологічний статус КС виступає необхідною умовою об'єктивації конкретних емпіричних і теоретичних знань наукової дисципліни та їх включення в культуру.

На підставі віднесення до наукової КС спеціальні досягнення науки набувають загальнокультурного сенсу і світоглядного значення. Так, основна фізична ідея загальної теорії відносності, взята у її спеціальній теоретичній формі (компоненти фундаментального метричного тензора, що визначає метрику чотиримірному простору-часу, разом з тим виступають як потенціали гравітаційного поля), незрозуміла для тих, хто не займається теоретичною фізикою. Але при формулюванні цієї ідеї у мові КС (характер геометрії простору-часу взаємно визначений характером поля тяжіння) їй надається зрозумілий для неспеціалістів статус наукової істини, що має світоглядний сенс. Ця істина видозмінює уявлення про однорідний евклідовий простір і квазіевклідовий час, які через систему освіти і виховання із часів Галілея і Ньютона перетворилися на світоглядний постулат повсякденної свідомості.

Такий вигляд має справа з багатьма відкриттями науки, які включались у наукову КС і через неї потім впливали на світо-

глядні орієнтири людської життєдіяльності. Історичний розвиток наукової КС виражається не лише у зміні її змісту, історичними є самі її форми. У XVII столітті, в епоху виникнення природознавства, механічна КС була одночасно й фізичною, і природничо-науковою, і загальнонауковою. З появою дисциплінарно організованої науки (кінець XVIII – перша половина XIX століття) виникає спектр спеціально-наукових КС. Вони стають особливими, автономними формами знання, що організують у відповідну систему спостереження факти й теорії кожної наукової дисципліни. Виникають проблеми побудови загальнонаукової КС, яка б синтезувала досягнення окремих наук.

У другій половині XX століття загальнонаукова КС починає розвиватися на базі ідей універсального (глобального) еволюціонізму, що поєднав принципи еволюції і системного підходу. Виявляються генетичні зв'язки між неорганічним світом, живою природою і суспільством, у результаті чого ліквідується різке протиставлення природничо-наукової і соціальної КС. Відповідно посилюються інтегративні зв'язки дисциплінарних онтологій, які все більше виступають фрагментами (аспектами) єдиної загальнонаукової КС.

Мислєдіяльнісна картина світу (МД КС). Ми живемо у час, коли швидкими темпами стверджується історично нова КС, яка об'єктивно існує, але ще не досить описана. Цей процес, який триває ось уже понад 100 років, пов'язується із базовими уявленнями про інженерну, перетворюючу діяльність і мислєдіяльність взагалі [4, с. 21]. Сутність МД КС репрезентує схема, наведена на рис. 4.

У першій (зверху схеми) зоні вирізняють дві базові траєкторії. Одна траєкторія – рух у “мисленні, що пізнає”, друга – рух у “мисленні, що творить”. Різниця цих двох траєкторій запозичена у Гегеля: мислення, що творить, – це мислення над мисленням; а мислення, що пізнає, – це мислення, яке у визначений спосіб “захоплює” світ фізичних речей.

У наступній за верхньою зоні мислення, що пізнає, розгортається у серію позицій, пов'язаних з дослідницькою діяльніс-

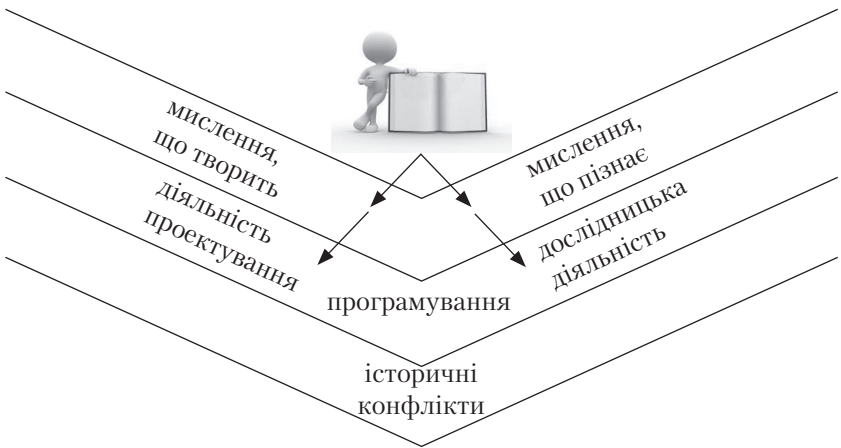


Рис. 4. Устрій “просторів”, якими наповнена миследіяльнісна КС

тю або ж з дослідженням як діяльністю. А мислення, що творить, розгортається у серію позицій, пов’язаних з проектуванням, або ж проектувальною діяльністю.

Дуже важливою є позиція, що задає перехід від підпростору розумової (ментальної) роботи до підпростору діяльності. Це позиція, з якої реалізується система засобів конструкторського мислення або ж робота конструювання. Ця робота хоча і є завданням мислення, завжди відбувається з урахуванням особливостей того чи іншого матеріалу (характеристик фізичного чи соціального світів). Конструкторське мислення створює системи досліджень, за рахунок чого мислення, що пізнає, долучається до дослідницької діяльності і, відповідно, організує перетворююче мислення у системах проектування.

Наступна зона – це історичні конфлікти, які задають зміну картин світу (у тому числі й під час направленості свідомості людини власне на різні її стани та явища, що у цей момент захоплюються свідомістю) та рамок відповідної історичної соціально-культурної ситуації.

Якщо функціонально визначити особливості переходів від рівня до рівня, можна констатувати: перехідна позиція від зони типів діяльності до історичних конфліктів – це найближ-

ча позиція до ролі такого собі організатора, керівника і управлінця; проміжна, що забезпечує останнього необхідними засобами, і така, що пов'язує дослідницьку роботу і проектування — позиція програміста. “Конструктор”, “програміст” і “управлінець” здійснюють зв'язок методологічно організованого мислення із ситуаціями, в яких розгортаються конфлікти людей або ж соціальних груп в історії. Цей набір систем засобів і позицій є мінімально необхідним для розгортання МД картини світу, яку представники школи відомого московського методолога Г. П. Щедровицького називають штучно-технічною КС.

Гегель першим як філософ висунув завдання створити довершену систему категорій, за рахунок чого можна буде забезпечити послідовне виведення одного з іншого всіх наявних у культурі онтологічних законів та ідеальних об'єктів науки, отже, побудувати картину внутрішнього становлення всієї природної і духовної дійсності. Так і формування понять про інженерну діяльність і мислєдіяльність відбувається в орієнтації спочатку на онтологію, а потім на вихід до загального конкретного поняття та МД КС.

Саме тому МК КС включає у свій склад людину як із самого початку цю картину утворюючу. Позиція ж творця завжди подвійна: він рефлектує та мислить відносно своєї майбутньої дії, а також працює як мислитель-конструктор. Конфлікт такого “роздвоєння” позицій у МД КС завжди й визначає її особливий зміст: творець мусить одночасно перебувати “ззовні” і обов'язково “усередині” події. Водночас цю КС можна обговорювати лише у стані руху, а саме руху думки за різними її підпросторами, отже, вона завжди існує у процесі становлення. Її не можна зафіксувати раз і назавжди, вона існує під час робіт з її вибудовування.

Нарешті, МД КС повинна освоювати і враховувати ті КС, які формувалися раніше, у тому числі від механічної до наукової. Старе — це таке нове, що відслужило свій строк. Тому має йтися не про “знищення” старого, а про його асиміляцію та утилізацію (тобто, зміну його місця і функцій).

Провідна роль МД КС у ситуаціях будівництва майбутнього (БМ), тобто інновацій. Але тут потрібне розрізнення *простору розумової роботи і простору реалізацій*. Тоді у верхньому (ментальному) просторі будуть умовно позначатися позиції проектувальників, програмістів, дослідників, істориків та ін. У нижньому (реалізаційному) немає позицій, але є спеціальності, тобто підготовлені до виконавської роботи фахівці. Це розрізнення слід розуміти не морфологічно, не буквально, “хто на кому сидить”, але функціонально: одна й та сама людина може посідати і посідає різні щаблі, залежно від того, що вона обмізковує чи здійснює на даний момент [13, с. 10].

Будівництво майбутнього — особливо зорганізована робота, яка здійснюється у верхньому просторі, але “охоплює” й нижній. При цьому БМ є заняття нескінченне й неперервне. Реалізація ж завжди дискретна. Отже, сенс МД КС та забезпечених завдяки їй інновацій у тому, що вони збільшують ресурс мислення й діяльності людини у світі.

Ми не розглядаємо тут окремо **християнську (православну) картину світу**, бо їй присвячений значний матеріал, представлений у різних розділах книги.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Поясніть, чому фізична КС не у змозі адекватно відобразити світ.
2. Розкрийте сутність єдиної науково-теологічної картини світу.
3. Поясніть, чому сповідь вченого-фізика Ю. І. Кулакова дає підстави вважати його християнином.
4. Поясніть сутність причинно-механістичної картини світу.
5. Поясніть, що являє собою наукова картина світу.
6. Поясніть, що являють собою спеціально-наукові картини світу.
7. Розкрийте сутність миследіяльній картини світу.

Література

1. *Архиепископ Иоанн Сан-Францисский* (Шаховской). Избранное. — Петрозаводск, 1992.
2. *Бердяев Н. А.* Самопознание. — М., 1991.
3. *Гарин И.* Воскресение духа. — М., 1992.
4. *Зинченко А. П.* Искусственно-техническая картина мира // Проблемы организации и развития инженерной деятельности. — Вып. 1. — Обнинск, 1990.
5. *Ильин И. А.* Религиозная философия. — М., 1994.
6. *Контекст.* — М., 1990.
7. *Кулаков Ю. И.* Наука и религия: Почему я христианин? // Наука и богословие: Антропологическая перспектива / Под ред. В. Поруса. — М., 2004. — (Сер. “Богословие и наука”).
8. *Люци М.* История физики. Мир. — М., 1970.
9. *Рац М. В., Ойзерман М. Т.* Размышления об инновациях // Вопросы методологии. — 1991. — № 1.
10. *Словарь русского языка:* В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. — М., 1985.
11. *Словарь украинского языка* / Под ред. Б. Д. Гринченко // Киевская старина. — Т. II. — З-Н. — К., 1908.
12. *Феномен человека.* Антология. — М., 1993.
13. *Философский словарь* / Под ред. И. Т. Фролова. — М., 1991.
14. *Франк С. Л.* Сочинения // Приложение к журн. “Вопросы философии”. — М., 1990.

Розділ 5. ОСОБА ВИКЛАДАЧА- ПЕДАНТРОПОЛОГА

5.1. Сутність педантропологічної дії викладача

Одразу вкажемо на *головне правило* викладача, який самовизначився у позиції педантрополога: *у разі можливості його учня виконати доручене завдання під орудою і за опіки педагога або ж самостійно і якісно, не докладаючи надзусиль і без невідправданого ризику, перевага мусить надаватися саме останньому*. Тільки у цьому випадку вихованець концентрує всі свої життєві сили на пошуку засобів розв'язання проблеми, крок за кроком здійснює свої свідомі дії, аналізує помилки та виправляє їх, послідовно формує свої знання і досвід, тобто творить і будує власне життя.

Починаючи від фундаментальної праці Яна Амоса Коменського (мається на увазі його “Велика дидактика”), було зроблено багато цілком вірних ходів у напрямі осмислення сутності педантропологічного впливу на особистість, яка формується. Але, на наш погляд, першим, хто сформулював концепцію такого способу педагогічної діяльності, був Жан-Жак Руссо (його головна праця “Еміль, або Про виховання” побачила світ у 1762 р.). Саме тому, що ця праця, найвірогідніше, є першою цілісною концепцією, яка не втратила свого значення й до сьогодні, ми звертаємо увагу читача на сутність педантропологічних дій педагога, як нам висвітлив їх Руссо.

Він подає такий наочний приклад. Вихователю було важливо привчити бігати одного лінкуватого підлітка, який аж ніяк не був схильний ні до цієї вправи, ні до будь-якої іншої, хоча для нього була передбачена військова служба. Він переконав себе, що людина його соціального стану не повинна нічого робити і знати, що дворянство має замінити їй і руки, і ноги. Складність ситуації помножувалася тим, що педагог не хотів тиснути на хлопця, тому були виключені умовляння, обіцянки,

погрози тощо. Але як, нічого не говорячи дитині, збудити її бажання бігати? Ось як надумав вдіяти гувернер.

Йдучи з хлопцем на прогулянку, він клав у кишеню кілька його улюблених пиріжків. Одного разу підліток помітив, що у вихователя є три пиріжки і швиденько проковтнув свій, аби випросити ще. “Ні, — відповів наставник, — цей пиріжок я з’їв би й сам, але мені хочеться вчинити змагання за нього он між тими двома дітлахами”. Він покликав їх, показав пиріжок і запропонував умови. Діти погодились.

Пиріжок поклали на великий камінь, який і слугував за кінцеву мету. Було відмічене місце старту, глядачі відійшли і сіли. За командою діти кинулись бігти, переможець схопив пиріжок і з’їв його на очах переможеного. Забава ця була варта втраченого пиріжка, але спочатку не справила на вихованця ніякого враження. Та наставник не втрачав надію і не квапився: *виховання дітей — ремесло, де треба вміти втрачати час, аби потім його надолужити.*

Так вони продовжували прогулянки; часто брали із собою три, а інколи й чотири пиріжки. Відтак один чи два з них перепадали бігунам: переможця відмічали, поздоровляли, все відбувалось урочисто. Дистанцію інколи робили більшою, до участі запрошували не двох, а більше дітей. Як тільки вони ставали на лінію старту, перехожі зупинялись, аби подивитися: вигуки, крики, оплески підбурювали їх, і педагог не раз помічав, що його вихованець підхоплювався на ноги, щось вигукував, коли один із дітлахів доганяв іншого, отже, це були чи не олімпійські ігри.

Між тим суперники інколи махлювали: притримували один одного, примушуючи падати, підкидали під ноги каміння. Це дало підстави примусити їх бігти з різних, але однаково віддалених, боків. Коли вихованцю наскучило постійно споглядати, як на очах глядачів постійно з’їдали його пиріжки, що вже надто йому смакували, він нарешті збагнув, що вміння бігати теж на щось може згодитись, і почав тишком-нишком перевіряти себе. Наставник при цьому робив вигляд, що нічого не помічає.

Коли ж хлопець відчув себе досить сильним, він почав каянувати, аби йому віддали третій пиріжок. Вихователь відмовляє, підліток наполягає і, нарешті, каже: “Гаразд, кладіть пиріжка на камінь, а там побачимо!” “Нехай буде так, — сказав педагог, — але хіба такий паничик вміє бігати? Скоріше ви у такий спосіб нагуляєте апетит, а не засіб його задоволення”. Зачеплений за живе глузуванням, він напружує сили і отримує приз! Тим більше що вихователь визначив нерівну відстань бігу для учасників і позбувся головного конкурента.

Зрозуміло, було нелегко після цього першого кроку утримувати підлітка у цій забаві, але з часом той так до неї заохотився, що без усяких послаблень перемагав однолітків. Ця перемога покликала за собою іншу, на яку вихователь і не сподівався. Допоки хлопець перемагав нечасто, то майже завжди з’їдав приз сам, але коли перемоги стали звичними, він почав ділитися призом з переможеними. Це дало вихователю можливість “побачити”, де саме криються справжні витoki людської великодушності.

Нарешті, вихованець помітив різницю у дистанції, яку вихователь пропонував пробігти кожному з учасників, тим більше що той свідомо зробив її помітною і сказав про це. Наставник відповів: “То ж на що ви жалієтесь? Хіба, бажаючи зробити вам подарунок, я не маю права запропонувати свої умови? Хто вас примушує бігти? Я ж даю вам можливість використати нерівність на свою користь”. Хлопець зрозумів, що перемоги були нечесними і вирішив відновити справедливість, і почав сам промірювати кожну дистанцію кроками...

Ось так описав Руссо всю логіку дій педагога-антрополога, що всіляко ініціює прагнення до самовдосконалення його учня. Але він показав і той стан душі, що притаманний “звичайній” людині, яка не відчула на собі антропного, достатнього, стимулюючого до саморозвитку, впливу: “Вся наша мудрість складається з рабських забобонів; усі наші звички не що інше, як підкорення, утискання, примушення. Людина, громадянин народжується, живе й помирає у рабстві: після народження, її затягують у пелюшки, по смерті зацвяховують у гробу; а поки

вона ще зберігає людське обличчя, вона скута нашими установами” [6, с. 206].

Руссо зазначає: “Найкращий спосіб піднятися над забобонами і привести свої судження у відповідність з дійсним станом речей — це поставити себе на місце людини ізольованої і судити про усе так, як повинна судити ця людина, виходячи з власної користі” [6, с. 261]. І далі: “Примушений вчитися сам по собі, він (учень) користується власним розумом, а не чужим; бо той, хто не бажає поступатися людській думці, той не повинен поступатися і перед авторитетом. Адже більшість наших помилкових думок зароджується не в нас самих, але приходять до нас від інших. Результатом подібних постійних вправ повинна бути сила розуму, подібна до тієї сили тіла, яка набувається працею і втомою. Інша перевага в тому, що ми йдемо вперед лише співмірно своїм силам. Дух, як і тіло, витримує лише те, що у змозі витримати. У випадку коли ми перш ніж вкласти знання у пам’ять, попередньо засвоюємо потрібне шляхом їх розуміння, все, що потім витребується, належатиме саме розумінню. Між тим, як обтяжуючи пам’ять без відома розуміння, ми ризикуємо ніколи не витягнути з неї нічого такого, що було б пов’язане саме з нашим розумінням” [6, с. 272].

Тож ознайомимось більш докладно з баченням Ж.-Ж. Руссо антропотехнічної діяльності педагога-антрополога з огляду на особливості становлення відповідальної особи учня. Особлива вимога тут до позиції вихователів, які інколи на свій розсуд втручаються у становлення особистості, адже: “Усе виходить гарним із рук Творця, усе вироджується в руках людини, — писав Руссо. — ...Вона нічого не хоче бачити таким, як утворила природа, не виключаючи й людину: і людину їй бажано видресирувати, як лоша для манежу, потрібно переіначити на свій лад, як вона обкарнала дерево у своєму саду” [6, с. 201].

Що робити, коли замість того, аби виховувати людину для неї самої, намагаються виховати її для забаганок інших? Під тиском необхідності або боротися з природою людини, або ж із суспільними інституціями — педагог вимушений вибирати одне з двох: створювати або людину, або громадянина, бо не

можна одночасно створювати одне та інше. З цих незмінних у будь-який час цілей впливають також протиставлені одне одному два види виховання: одне — суспільне і загальне, інше — приватне, домашнє.

Отже, нехай хтось бачить мого вихованця людиною, що носить шаблю, чи прислужує у церкві, чи буде адвокатом, зазначає Руссо, але насамперед природа кличе його до справді людського життя. “Жити — ось ремесло, якому я прагну навчити його. Виходячи з моїх рук, він не буде... ані суддею, ані солдатом, ані священиком: передусім він буде людиною; усім, чим повинна бути людина, він зможе бути у випадку, коли це знадобиться... і нехай доля кидатиме його з місця на місце, він ніколи не буде зайвим”. Тож: “Вивчення людського стану — ось наша істинна наука. Той, хто зуміє краще за інших зносити блага і біди цього життя, той з нас, на мій розсуд, й вихований краще за інших. Звідси виходить, що *справжнє виховання складається не стільки з правил, скільки із вправ*” [6, с. 205].

“Багато хто розмірковує про *якості гарного вихователя*. Перше, що я б вимагав від нього, — але це передбачає багато чого іншого, — не бути людиною продажною. Бувають настільки благородні заняття, що їм не можна віддаватися за гроші, не виказуючи себе недостойним цих занять; саме таким є ремесло наставника... Вихователь! Яка натхненна тут потрібна душа!.. Воістину, аби створювати людину, потрібно самому бути батьком або більше, ніж звичайною людиною. І ось таку посаду ви спокійно віддаєте найманцям!” І далі сильний антропотехнічний хід: “Я не кажу про якості доброго вихователя. Я їх передбачаю наперед і самого себе покладаю як наділеного усіма цими якостями” [6, с. 211].

На думку Руссо, вік вихователя має бути настільки молодим, наскільки може бути розумною молода людина. Це важливо, аби він зміг стати товаришем свого вихованця і викликати у нього довіру. При цьому: “Якби я міг обирати, я взяв би своїм вихованцем дитину звичайного розуму... Виховання потрібне лише звичайним людям; їхнє виховання єдине й має бути взірцем для виховання таких людей... Ось для мене під-

става — бажаю для себе вихованця міцного і здорового; ось початок, відповідно до якого я прагну зберегти його таким... Дитина не повинна знати інших авторитетів, окрім батька свого і матері або... вихователя, ...та настільки згодних поміж собою у відношенні до неї, аби двоє були для дитини в одній особі” [6, с. 212–213].

Щодо зростання малюка Руссо робить до їхнього віку важливі застереження, наприклад, коли діти починають говорити, вони вже менше плачуть. Це природний крок вперед; одна мова змінюється іншою. Руссо, як вихователь, ніколи не прагнув би застерегти дитину від синців, бо ж погано, коли дитина не мала забитих місць і росла, не знаючи болю. Страждання — ось перше, чому вона повинна навчитись, і це вміння знадобиться їй понад усе.

Інший бік розвитку дає дітям ще менше підстав жалітися — йдеться про розвиток їхніх сил. Чим більше дитина може зробити сама, тим рідше вона потребує допомоги інших. Разом із силою розвивається знання, яке дає їй можливість управляти силою. Саме на цій другій стадії власне й *починається життя особистості: лише тепер вона починає себе усвідомлювати*. “Тільки той, хто виконує свою волю, хто для її виконання не потребує інших рук на додаток до своїх; звідси можна зробити висновок, що перша з усіх чеснот, — свобода людини. Адже вільна людина прагне лише того, що справді може і справді робить... Ось моя головна теза. Варто лише застосувати її до дитячого віку, і всі правила виховання будуть самі по собі впливати з неї” [6, с. 225].

Далі: “Суспільство послабило людину не лише тим, що позбавило її права на власні сили, але особливо тим, що зробило їх недостатніми. Ось чому бажання її множаться разом зі слабкістю; ось чим пояснюється слабкість дитини відносно людини зрілої. Якщо доросла людина є істотою сильною, а дитина — слабкою, то це не тому, що перший має більше абсолютної сили, ...а тому, що перший може природним шляхом задовольнити свої потреби, а той другий — не може. Відтак доросла людина має більше волі, а дитина — більше примхи. Під цим я

маю на увазі всі бажання, які не ґрунтуються на справжніх нуждах і які можна задовольнити лише за допомоги інших”. Проте: “Ніхто, навіть батько, не має права примушувати дитину до того, що їй не потрібно” [6, с. 225].

Педагоги, тримайте дитину в залежності від одних лише речей, і ви слідуватиме порядку природи у поступовому ході її виховання. Протиставляйте поки що нерозумній волі дитини одні лише фізичні перепони або ж такі покарання, які є наслідком самих дій дитини, що вона у подібних випадках й пригадує. *Немає потреби забороняти шкідливий вчинок, досить лише завадити його здійсненню.* Отже, досвід або ж безсилля зробити будь-що повинні замінити дитині надиктований вихователем закон. Давайте згоду виконати її бажання не тому, що вона цього вимагає, а тому, що це їй потрібно. Коли вона діє, нехай не знає, що вона підкоряється; коли за неї діють інші, нехай не знає, що це її влада. Нехай вона однаково відчуває свободу як у своїх діях, так і у ваших. Винагороджуйте в ній нестачу сили рівно настільки, наскільки це їй потрібно, аби бути вільною, а не власною; нехай вона, приймаючи вашу допомогу з деяким смиренням, мріє про той момент, коли зуміє обійтися без неї і коли матиме честь сама служити собі.

Ще одна важлива теза: “Не будьте щедрими на відмови, але й ніколи не відмінюйте їх... Буває надлишок суворості, а буває надлишок м’якості. І того й іншого треба однаково уникати. Якщо ви не звертаєте увагу на страждання дітей, ви піддаєте ризику їх здоров’я і життя, робите їх нещасливими вже зараз; якщо ж ви з надмірною турботою охороняєте їх від найменших страждань, ви уготовлюєте для них великі біди, робите їх зніженими, чуттєвими — ви їх виводите зі стану людей, до якого вони все одно повернуться незалежно від вашої волі”. Отже: “Свобода, яку я надаю своєму вихованцю, сторицею винагороджує його за ті незначні незручності, якими я його при цьому напружую” [6, с. 227].

Уважно ставився Руссо й до такої грані, як становлення розуму дитини. “З усіх здібностей людини розум, який є немовби об’єднанням усіх інших, розвивається найважче і найпізніше,

але ж його прагнуть використати для розвитку вже перших здібностей! Вершина мистецтва за доброго виховання — зробити дитину розумною, але тут претендують на таке виховання дитини за допомогою її ж розуму! Це означає починати з кінця, роботу перетворювати на інструмент, потрібний для цієї роботи. Та якби діти могли дослухатися голосу розуму, вони не потребували б виховання. Отже, говорячи з ними від самого малого віку незрозумілою для них мовою, ми привчаємо їх до пустих відмовок, ...вважати себе такими ж розумними, як і їхні наставники, бути сперечальниками й впертими” [6, с. 229].

Прагнучи переконати (словами) наших вихованців, що підкоряння є обов’язком, ви неодмінно прибавите ще й насильство та загрози або, ще гірше, лестощі та обіцянки. Таким чином, спокушені вигодою й примушені силою, вони роблять вигляд, що переконані розумом. Адже ясно бачать, що підкорення вигідне їм, а супротив — шкідливий. Але якщо ви вимагаєте від них речей неприємних, а також тому, що завжди тяжко виконувати чужу волю, вони тишком-нишком усе роблять на свій лад. Так як мала дитина нездатна осягати свій обов’язок, то немає у світі людини, яка б справді могла навіяти їй таку свідомість. Страх покарання, надія на прощення, нездатність швидко знайти відповідь на неприємне запитання витягують з неї усі потрібні нам зізнання, а ми вважаємо, що переконали її, тоді як тільки набридли або ж залякали.

Що внаслідок цього ви, педагоги, отримujete? По-перше, покладаючи на дитину обов’язок, якого вона не відчуває, ви озброюєте її проти себе і відвертаєте від любові до вас. По-друге, привчаєте бути втаємниченою, двоєдушною, брехливою від притаманного їй бажання вирвати у вас нагороду або ж уникнути покарання. По-третє, привчаючи її завжди покрити якийсь таємний мотив мотивом очевидним, ви даєте їй підстави безперервно обманювати вас і приховувати свій справжній характер.

Поводьтєся з вашим вихованцем відповідно до його віку. Поставте передусім його на відповідне місце неповнолітнього учня і вмійте утримати його на ньому так, аби він не прагнув його полишити. Тоді, ще не знаючи, що таке мудрість, він на

практиці отримає її найважливіший урок. Ніколи нічого не наказуйте йому. Не викликайте у нього навіть думки, що ви претендуєте на якусь владу над ним. Нехай він лише знає, що до поки є слабким, а ви сильні, по такому вашому обопільному положенню він конче залежний від вас. Нехай він це знає, нехай навчиться цьому, нехай відчує це; нехай із ранніх років відчує над своєю гордовито піднятою головою тяжку неволю необхідності, від якої повинна покійно клонитися будь-яка обмежена можливостями істота.

“Не забороняйте йому того, від чого він має утримуватись, поставте йому лише перепону, без пояснень, без міркувань; те, що йому дозволяєте, дозволяйте з першого слова, без умовлянь, без прохань і особливо без умов. Дозволяйте із задоволенням, відказуйте лише жалкуючи, але всі відмови ваші нехай будуть необоротні, нехай не похитне вас ніяка настирливість; нехай сказане вами “ні” буде непохитною стіною, аби, випробувавши перед нею 5–6 разів свої сили, дитина вже не пробувала повалити її. Саме в такий спосіб ви робите її терплячою, рівною, покійливою, сумірною навіть тоді, коли вона не отримує того, чого прагнула, бо ж це міститься у самій природі людини — терпляче переносити неминучість речей, але не безглузду волю іншого. Слова “більше немає” — ось відповідь, проти якої ніколи не заперечувала дитина, якщо тільки не вважала її брехнею. Тут немає середини: або не треба взагалі нічого від дитини вимагати, або ж із самого початку привчайте її до повного підпорядкування. Найгірший спосіб виховання — це примушувати її колитися поміж її волею і вашою і постійно оспорювати, хто з двох, ви або вона, пануватиме”.

І далі: “Дивно, що відтоді, відколи беруться виховувати дітей, не винайшли ще іншого способу керувати ними, окрім змагання, заздрощів, ненависті, пихи, жадібності, нищого страху, інших найбільш шкідливих потягів, здатних псувати душу ще до того, як сформується тіло... Нерозсудливі вихователі прагнуть створити диво, роблячи дітей злими з метою навчити, що таке доброта, а потім поважно говорять нам: такою вже є людина. Справді, такою є людина, якою ми її “зробили” [6, с. 231].

Руссо зазначає, що людство випробувало усі знаряддя, окрім єдиного, яке може привести до успіху у справі виховання — свободи. Не треба й братися за виховання дитини, коли не вмієш вести її, куди бажаєш. За допомогою однієї лише узди, а саме необхідності, її можна зв'язувати, рухати вперед, затримувати, не збуджуючи нарікань; за допомогою однієї лише сили речей можна робити її гнучкою і слухняною. “Не давайте вашому учню ніяких словесних уроків, він повинен отримувати їх лише з досвіду; не накладайте на нього ніяких стягнень, бо ж він не знає, що таке бути винуватим; ніколи не вимагайте від нього просити вибачення, бо ж він не зміг би вас образити. Позбавлений будь-якого морального мотиву у своїх вчинках, він не може зробити нічого такого, що було б справді морально злим і заслуговувало б на стягнення або догану. Тому приймемо за непорушне правило, що перші природні рухи (дитини) завжди правдиві: у серці людини немає споконвічної зіпсованості; в ньому немає жодного пороку. Єдина пристрасть, її притаманна, це любов до самої себе” [6, с. 232].

Руссо робить висновок зі своїх роздумів, що первинне виховання має бути, так би мовити, цілковито “негативним”. Тобто, воно полягає не в тому, щоб педагог вчив чеснотам та істині, але в тому, щоб зберіг серце від пороку, а розум від помилок. Отже, звертається він до вихователів, вчиняйте супротив звичної практики, і ви майже завжди будете діяти вірно. “З дитини прагнуть створити не дитину, вченого, батьки і наставники тільки те й роблять, що її журають, наставляють, наводять аргументи. Дійте краще за це: будьте розсудливими і не розмірковуюйте зі своїм вихованцем, особливо з метою примусити його погодитись на те, що йому не подобається, бо ж нескінченно вислуховувати у такий спосіб мислительні аргументи у речах, неприємних для дитини, — означає наскучити її цим змотуванням і наперед випалити довіру в душі, ще не здатній повною мірою до розуміння. Застосовуйте вправи до тіла дитини, до його органів почуттів, сили, але поки що залишайте її душу бездіяльною. Тому що варто боятися відчуттів, які виникають раніше суджень, що має їх оцінити. Притримуйте, зупиняйте сто-

ронні поки що враження і не кваптеся робити добро, аби перешкодити виникненню зла, бо ж добро лише у тому випадку буває таким, коли воно освітлене розумом. Дивіться на будь-яку зупинку як на виграш: йти до мети, нічого не втрачаючи, — це й означає багато у чому вигравати. Відтак дайте дитинству дозріти у дітях. Нарешті, якщо який-небудь урок стає для них необхідним, застережіться подати його сьогодні, якщо можете без ризику відкласти його на завтра” [6, с. 233].

Інша теза Руссо, що підтверджує запропонований метод, торкається особливих обдарувань кожної дитини: педагогу потрібно з ними гарно ознайомитись, аби взнати, який моральний режим придатний для кожного. Адже розум кожної дитини має свій особливий склад, відповідно до якого й варто управляти ним. “Розсудливий наставнику! Вивчай прискіпливо природу свого вихованця, добре за ним спостерігай, перед тим як сказати йому перше слово; дай насамперед в умовах повної свободи проявити себе зачаткам його характеру; ні до чого не примушуй його, аби краще побачити особу вихованця в усій її цілісності... Тож цей час свободи не буде втрачений для нього, навпаки, він буде найкраще використаний, бо у такий спосіб ви навчитеся не витрачати ані хвилини, аніж ви б почали діяти, його не знаючи, навмання. У такий спосіб ви можете помилитися, і будете вимушені повертати назад, отже, ви далі будете від мети, ніж у випадку, коли б не квапились її досягти. Тому не дійте, як скупий, який від бажання нічого не втратить втрачає багато” [6, с. 233].

“Пам’ятайте, перед тим як насмілитись братися за справу формування людини, вам самим треба стати людьми; потрібно, аби ви самі були тим взірцем, якому вона має слідувати... Навіюйте усім повагу до себе, примусьте передусім себе полюбити, аби кожний намагався вам догодити. Ви не будете управляти дитиною, якщо ви не господар усього, що її оточує; іншого авторитету завжди буде недостатньо, якщо він не покладений на повагу до чеснот... Тож свій час, свої турботи, свої уподобання, самих себе — ось що ви повинні віддавати іншим, бо ж що б ви не робили, люди завжди відчують, що ваші гроші (якщо

ви їх даєте) — це не ви. Інші знаки співчуття і доброзичливості корисніші за всі можливі дари” [6, с. 234].

З часом, коли людська істота, більш тонко відчуваючи, стає діяльною, вона набуває здатність до судження пропорційно своїм силам. І тільки за умови, що сила ця перевищує ту, що потрібна задля самозбереження, починає розвиватися здібність до абстракцій. Тому *якщо бажаєте розвинути розум вашого вихованця, розвивайте сили, якими цей розум має управляти*. Постійно тренуйте його тіло, зробіть його міцним і здоровим, аби зробити його мудрим і розсудливим. Нехай він фізично працює, діє, бігає, кричить, нехай завжди буде в русі: відтак, ставши дорослим спочатку тілом, скоро він стане дорослим і розумом.

Виберіть правильну тональність відносин з ним: “Нехай він вважає себе таким, що панує, насправді ж панувати завжди будете ви... Насправді він має робити тільки те, чого хоче; він повинен бажати тільки того, чого ви хочете від нього; він не повинен робити жодного непередбаченого вами кроку” [6, с. 245]. І далі: “Тренувати почуття — це означає не лише користатися ними: це означає вчитися вірно судити за їхньою допомогою, вчитись відчувати; бо ж ми вміємо сприймати, бачити, слухати лише так, як навчилися” [6, с. 249]. Нарешті, завжди пам’ятайте, що завдання моєї освіти не в тому, аби викласти дитині багато чого, але в тому, щоб допустити в її свідомість лише ідеї правильні і ясні. Якби вона нічого не знала, це менше зло, ніж вона помилятиметься, і я для того тільки вкладаю в її голову істини, аби застерегти від помилок. Розум, здатність до судження приходить неквапливо, забобони прибігають натовпом; саме від них треба дитину захистити” [6, с. 255].

Переконливий приклад знайшов Руссо, відшукуючи сутність того, як у ході виховання організувати середовище, яке б спонукало вихованця до антропотехнічних за суттю дій. “Робінзон Крузо на своєму острові — один, позбавлений допомоги подібних собі і всілякого роду засобів, який однак забезпечує собі провіант і самозбереження і навіть деякий рівень добробуту — ось приклад, важливий для людини будь-якого віку, приклад,

який тисячею способів можна зробити цікавим для дітей. Саме у такий спосіб ми освоюємо ненаселений острів, який спочатку я використав для порівняння. Справді, людина у цьому становищі не є членом суспільства, ...але все-таки саме через це умовне становище вона повинна оцінювати й усе інше. Найкращий спосіб піднятися над забобонами і зрозуміти справжній стан речей — поставити себе на місце людини ізольованої і мати судження про все, що повинна мати людина відносно власної користі” [6, с. 261]. Отже, наставнику, велика таємниця виховання полягає в умінні так поставити діло, аби вправи тілесні і духовні завжди слугували одне для одного відпочинком [6, с. 271].

Попереджайте вихованця про помилки раніше, ніж він їх зробить; коли ж все-таки зробив, не дорікайте йому — у такий спосіб ви лише розпалите його самолюбство. Урок, який викликає обурення, не йде молодій людині на користь. Немає нічого більш відразливого, ніж слова: “Я ж казав тобі”. Найкращий спосіб заставити його пам’ятати, що було наперед сказане, — зробити вигляд, що ви забули про це. І навпаки, якщо ви бачите його зніяковілим від того, що він не повірив вам, коротко, добрими словами спробуйте згладити це приниження. Якщо ж до того, що він вже засмучений, ви додасте ще й докори, він зненавидить вас і вирішить ніколи надалі не слухатись.

Нарешті, спосіб, у який ви втішаєте його, може також служити для нього наставлянням, тим більше корисним, що він буде вам довіряти. Якщо ж ви, припустимо, скажете йому, що тисячі людей роблять подібні помилки, ви насправді караєте його. Бо ж для того, хто прагне бути кращим за інших, не втіха від того, що він наслідує їхній приклад. Руссо робить ще одне важливе зауваження: він наголошує, що дитина має виховуватись у релігії свого батька.

5.2. Професійна позиція педагога як педантрополога

Перед тим як вчити інших, суспільству потрібно мати вчителів і викладачів вищої школи. Для результативності виховання і

освіти важливо, аби це були відомі своїми особистісними якостями і знаннями люди, які мають незаперечний авторитет. На те, що результати навчання і виховання визначаються насамперед мистецтвом педагога (Ж.-Ж. Руссо називав його ремеслом), нам вказує дуже помітне розходження у способах і результатах праці різних викладачів, що викладають ту саму дисципліну відповідно до одних і тих самих навчальних програм.

Поганий педагог є велике зло, що межує із соціальним лихом. *Жорстокосердність, агресивність, злочинний образ думок* (наприклад, не така вже й рідка у нас схильність до хабарництва), *що густо замішані на заздросцах та завищеній самооцінці; і, як наслідок, — зниження вимог до самого себе, до самокритичності — це риси портрета педагога, котрий очевидно не може реалізувати ідеї педагогічної антропології.*

Адже бажаний для нас педагог-вихователь, наставник, одним словом — учитель — це людина, яка переважає своїх учнів та студентів своїми досконалостями, що й складають предметний зміст виховання і освіти у широкому сенсі, визначають особливі результати, що він досягає у чомусь, на відміну від своїх колег. Наприклад, викладач іноземної мови часто переважає своїх учнів ступенем володіння мовою, але може поступатися їм іншими якостями — тож це не той взірець потенційного педантрополога, про якого ми ведемо мову.

Уявімо, який багатий запас душевності, розуму, освіченості, терпіння, емпатії (щирого співпереживання з іншою людиною) потрібно мати педагогу-наставнику! Адже кожний студент потребує цілком відмінного, особливого сприйняття та відношення. Тож викладач може побудувати виховні за суттю своєю відносини лише за однієї умови — якщо він сам володіє непересічною духовною культурою. Звідси очевидно, встановлення суми очікувань від викладача української вищої школи, як педантрополога, дає можливість, по-перше, критично оцінити справжній педагогічний рівень існуючого кадрового складу і, по-друге, визначити коло цілком зрозумілих неформальних вимог до професійного статусу успішного викладача. Адже педагог виховує кожним своїм жестом, особливою інтонацією,

виразом обличчя, усмішкою, спрямованістю інтересів, ставленням до справи, усім своїм моральним строєм.

Педагогічний досвід авторів дає підстави для дуже цікавих роздумів щодо викладених тем. Маючи відповідне уявлення про те, як багатопланово піде робота на черговому потоці студентів, звертаємося до них на першому занятті з проханням: “Спробуйте розгледіти, *що саме робитиме* викладач”. На наступних заняттях повертаємось з цим питанням до студентів. Студенти відповідають приблизно так: викладач прагне забезпечити розуміння того, що відбувається в аудиторії; активізує мислительну роботу студентів; прагне, аби студенти мали власну точку зору відносно тем, що обговорюються; підштовхує студентів, аби ті замислилися над тим, як влаштоване їхнє життя, тощо. Особливо змістовною стає така рефлексія на останньому занятті, коли вже багато студентів, цілком усвідомлено, не вигадуючи, впевнено викладають свої версії пережитого. Але резюме викладача дивним чином узагальнює все викладене: “Я лише прагнув бути щирою і відвертою людиною, яка ставить до вас з повагою!” І студенти розуміють, усе важливе і добре, що відбулося, стало можливим, бо в аудиторії і викладач, і студенти поводитись як справжні люди.

Душа пробуджується, розкривається завдяки особливій, душевній атмосфері спілкування. Очевидно, душа залишається закритою, коли відсутня сердечність у стосунках між людьми, а спілкування пронизане неповагою і недовірою одне до одного. Мудрість як найвище благо і гранично можливий ступінь розвитку людського духу набувають завдяки саме “роботі душі”, яка відчуває, розуміє та співпереживає.

Валентина Максакова зробила спробу у першому наближенні окреслити коло вимог до сучасного викладача як педантрополога [8]. Вона відмічає, що його антропологічний світогляд містить:

– органічну орієнтованість на кожную дитину як на людину, що являє собою величезну цінність, яка має невід’ємні права і обов’язки;

– визнання базових антропологічних цінностей (таких як життя, здоров'я людини, дотримання її прав і свобод тощо) в якості пріоритетних у педагогічній діяльності;

– формування ціннісного ставлення до кожного конкретно-го дня і періоду життя, до дитинства і юності як самоцінної пори розвитку людини;

– глибоке усвідомлення й органічне прийняття гуманістичних цілей виховання: цілісного розвитку дитини та юнки як людини, становлення її індивідуальності, гармонізації у природному середовищі, суспільстві, гармонії із самою собою;

– створення комфортної емоційної атмосфери в закладах освіти;

– установка на виховання як на найважливішу складову освітнього процесу, а також на взаємодію, діалог (принципово відмінний від монологу двох осіб, що спілкуються між собою. — *Авт.*), тобто взаємний рух дорослого і підлітка одне до одного;

– визнання того факту, що успішно виховувати можна лише за умови збігу уявлень дорослого і дитини про досконалу людину; що аналіз стану і проблем вихованця завжди є предметом рефлексії і самоаналізу думок і дій суб'єкта виховання, яким виступає педагог.

Антропологічний світогляд відбувається у процесі “оволодіння” гуманістичними цінностями, гуманітарним знанням і насамперед інтегрованим знанням про людину, її божественну природу і закономірності розвитку її душі, розуму (духу) і тіла. Таким чином, високий професіоналізм сучасного викладача вищої школи передбачає, з одного боку, його відкритість світу, культурі, людям, наявність високого рівня самоаналізу, дослідницької і технологічної культури, тоді як, з другого боку, це якраз і зумовлюється відповідними якостями особи педагога.

У цій частині й у такому контексті ретельніше розглянемо сутність викладацької, технологічної культури викладача вищої школи, котру зазвичай пов'язують з вимогами до викладача як до “предметника”. Серед сучасних педагогічних технологій, що реалізують направленість педагогічного світогляду педантрополога, на перший план виходять:

– вміння створювати можливості для усвідомленого, вільного і відповідального вибору учнями, студентами мети, змісту і методів своїх дій;

– володіння методами організації групової діяльності, у тому числі демократичними процедурами прийняття рішень, способами делегування визначених виховних функцій студентам, введення традицій зміни організаційних (формальних) лідерів у групі, спільного планування, колективної рефлексії у спільноті вихователів;

– підвищення долі гри у вихованні, оптимальне її використання, вміння зайняти ігрову позицію у взаємодії зі студентами;

– насичення виховного простору імпровізацією, колективною та індивідуальною творчістю;

– створення і підтримання атмосфери взаємної поваги, терпимості, прийняття одне одного, атмосфери довірливого спілкування і відкритості (до критики, досвіду інших, інновацій);

– інтеграція різноманітних педагогічних позицій: захисника, опікуна, старшого товариша, консультанта, експерта, сповідника тощо;

– оволодіння логікою співробітництва: руху від спільних (педагога і студента) одиниць навчальної діяльності до самостійного, автономного стану навчальної діяльності;

– вміння перетворювати індиферентне для студента середовище на середовище актуальне, що сприймається останнім як оптимальний для свого розвитку освітній простір;

– володіння часом як суттєвим фактором виховання і самовиховання: здійснення своєчасних та адекватних віку студентів педагогічних дій; розумна економія й “стискання” педагогічно організованого часу; встановлення для себе і студентів розумного режиму навчальної праці та відпочинку; врахування коливань індивідуальних і колективних біологічних та інтелектуальних ритмів студентської групи;

– здійснення педагогічної підтримки студентів у процесі усвідомлення ними своїх потреб і інтересів, оволодіння способами рефлексії і самоаналізу, формування цілей, плану-

вання власного життя, а також продуктивного розв'язання внутрішньогрупових конфліктів і проблемних ситуацій у соціумі.

Відповідно до представленого під таким кутом зору *виховання* — специфічно людський спосіб буття і спеціальна діяльність, сутність якої полягає у духовній взаємодії людей одне з одним з ціллю самовдосконалення. Потреба і здатність до виховання є тією або іншою мірою вродженими для людини і змінюються з віком, а також коли людина починає їх свідомо в собі культивувати. Відтак ефективність виховного процесу залежить найперше від соціокультурної ситуації (у вузькому значенні — у сім'ї, навчальній групі, навчальному закладі, у широкому — у соціальній групі, до якої вона належить, у регіоні, де мешкає людина, у країні в цілому), на тлі яких здійснюється педагогічний вплив. А також від антропологічної свідомості і педагогічної (технологічної) майстерності дорослих, від бажання і можливості юнки бути вихованою. Очевидно, з плином розвитку людства виховання закономірно стає антропологічно орієнтованішим, а антропологічне обґрунтування виховання стає довершенішим.

У вітчизняній педагогіці існують чудові прецеденти створення антропологічно вдалих концепцій і відповідні їм педагогічні практики. Можемо рекомендувати ознайомитись із дидактичними системами Л. В. Занкова та Ш. О. Амонашвілі, виховними системами В. О. Сухомлинського та А. І. Мещерякова [17]. Ретельний аналіз кожної з цих концепцій свідчить про їхню високу виховну ефективність, адже і діти, і дорослі, що брали участь в їх реалізації, отримували потужний імпульс до саморозвитку. Загалом для антропологічно бездоганного виховання характерні такі особливості:

- усвідомлена постановка гуманістичних цілей як пріоритетних;
- антропологічна орієнтованість, тобто зміщення акцентів у бік розвитку людини (як педагога, так і учня);
- цілісність і продуманість усіх компонентів системи;
- чітка організація педагогічного процесу;

– високі моральні орієнтири і відповідні, ненасильницькі методи виховання.

Усі антропологічно довершені, гуманістичні педагогічні системи:

– підтримують властиву дітям і молоді активність;

– спираються на їхній життєвий досвід;

– передбачають необхідні зусилля, аби забезпечити кожному учневі успіх у тій або іншій діяльності і виказане визнання досягнень значущими для них людьми;

– організують творче співробітництво одне з одним, а також між педагогами і батьками;

– створюють умови для активного освоєння молодого людиною простору власного буття;

– бережливо ставляться до часу, що є у розпорядженні юнки.

Усе це сприяє індивідуалізації виховного процесу, забезпечує розвиток не лише інтелектуальної, а й емоційної сфери, креативності і рефлексії, уваги до тіла і Духу; до розкриття особистісної індивідуальності всіх його учасників (як дітей, так і дорослих).

Між тим, якщо розглядати педагогічну діяльність серед інших типів діяльності, наприклад, досліджень, конструювання, управління тощо, які вже до початку ХХ століття стали невід'ємною складовою суспільного організму і міцно вкоренились у свідомості різних прошарків суспільства, *уявлення про педагогіку, освіту й виховання в суспільній свідомості виявились чи не найменш оформленими*. Це легко довести, якщо пригадати, що ми чи не одразу тонемо у лавині суперечливих одне одному фактів, соціальних ілюзій, догм і стереотипів, як тільки починаються обговорення та дискусії із вказаних проблем.

Саме тому ми й сьогодні змушені вести мову передусім про те, *як має бути влаштована педагогічна діяльність*, спираючись на ті ідеї і поняття, що вже були викладені. Це необхідно робити з огляду на те, аби окреслити вимоги до професійної діяльності викладача, котрий сповідує ідеї педагогічної антропології, які реалізуються найперше через особистісно-орієнтовану освіту. Адже цінність індивідуально вільного для кожної люди-

ни життя і розвитку не повинна підмінятися завданнями їхньої фахової підготовки під час навчання у вищій школі.

На відміну від освіти і підготовки, виховання повністю пов'язане з моральним розвитком індивіда, з набуванням ним цінностей, які на рівні самосвідомості надавали б підстави для його свідомих вчинків. Тож виховання направлене на “вирощування” таких форм свідомості, які б дали можливість жити і діяти в суспільстві, що складається з різних особистостей, груп і співтовариств людей, суттєво відмінних одне від одного традиціями, віруваннями, нормами устрою життя, структурами індивідуальної і групової свідомості. Виховання допомагає молодій людині усвідомити свою приналежність до відповідної спільності людей, що мають загальне минуле, культуру і традиції.

Отже, самовизначення, яке має бути наслідком педагогічного впливу на особу, у тому числі й через застосування на практиці положень педагогічної антропології, набуває сенсу *життєвого шляху людини*, який можна уявити у вигляді деяких основних етапів її життя.

Перший етап примітний неусвідомленим наслідуванням авторитету батьків, старших братів і сестер, знайомих дорослих. Адже будь-яке “само-” передбачає, що спочатку воно було “не само-”. Другий етап можна назвати етапом учнівства. У ході дорослішання зростає усвідомлене слідування авторитету вчителя, розуміння вкладеності себе в освітній процес. *Завдання педагога* тут — створити таке середовище, аби учень слідував логіці думки й істини, а не запозичував, не відтворював “ритуальні” форми поведінки, що прийняті у певному навчальному закладі.

Третій етап — вихід з учнівства, котрий у кожного має свою тривалість, але у багатьох може й не наступати. Такі люди “до сивини” залишаються слухняними до будь-яких авторитетів. Цей етап характеризується усвідомленням себе як індивідуальності із власною “постать Я”, з одного боку, тоді як з другого — як індивідуальності, що належить до визначеного співтовариства, групи, що володіє звісним типом культурного змісту (це віднесення себе до якогось ремесла, суспільного руху тощо).

Нарешті, на четвертому етапі свого самовизначення індивід вступає в період сумнівів, критики, проблематизації засвоєних цінностей, ідеалів, цілей усередині засвоєної діяльності, що реалізуються. Починає проявлятися “усвідомлена індивідуальність”, і якщо вона має достатню силу (достатньо самосвідомості, волі, енергії), настає п’ятий етап — самовизначення, яке передбачає подолання існуючого канону, його трансформацію на рівні власного поняття й сенсу. Так народжується “Особистість” як явище у будь-якому виді діяльності, культури.

Таким чином, педантрополог, з одного боку, повинен сприяти учневі слідувати канону, особистісному зростанню відповідно до канону, тоді як з другого — “підштовхувати” до подолання його, до відмови від канону за рахунок трансформацій на рівні вдосконалення своєї індивідуальності.

Самовизначення, яке ми так розуміємо, може відбуватись у житті однієї людини кілька разів або навіть мати звісну періодичність. Однак якщо ця тема у свій час не розв’язана педагогом разом із його учнем, у реальному житті здійснити акт самовизначення вдається одиницям. Для того ж, аби нове самовизначення відбувалося періодично, людина має вважати власний розвиток, особисте зростання, своє “Я” безумовною цінністю, що має пріоритет серед інших цінностей, пов’язаних з досягненням тих або інших соціальних цілей, отриманням ужиткових результатів та їхнє оформлення у стабільні, традиційні форми життя і діяльності.

Із зазначеного можна вивести деякі головні вимоги до особливої педагогічної, радше педантропологічної діяльності, яка має сприяти реалізації вказаного змісту виховання й освіти.

1. Педагог має усвідомлювати себе частиною педагогічного співтовариства, що реалізує цінності, ідеали і мету, органічно пов’язані з особливим релігійним, а також сучасним філософським розумінням сутності людини, що зумовлюють відповідну організацію педагогічної практики.

2. Відносини між педагогом і студентом мають будуватися не лише на основі їхніх рівних прав, а також на щирому ставленні до студента як з великою ймовірністю перевершуючого

педагога у своїй поки що незреалізованій людській потенціальності.

3. Педагог має сам володіти тими здібностями і засобами, які тут виокремлюються у якості особливих фрагментів змісту освіти (мається на увазі встановлення цілей, рефлексія, організація розуміння, самооцінка і самоаналіз тощо). Для того щоб виховувати вільних, самостійних індивідів, педагог має сам бути вільною, самодіяльною людиною.

4. Одним з найважливіших моментів є створення умов для включення студентів у реалізацію відповідної діяльності на матеріалі і змісті, що мають історико-культурний сенс, на рівні їхніх переживань та наявного на даний момент досвіду розуміння довкілля.

5. Педагог має володіти тими методологічними знаннями (тобто знаннями про знання), завдяки яким він мав би можливість створювати умови для включення студентів у ту чи іншу відповідну культурну діяльність (наукові дослідження, наукову творчість тощо).

6. Педагог має завжди виходити з інтересу, потреби, активності самого студента, допомагаючи йому відшукати для них відповідну культурну форму і наповнити її відповідним змістом. Лише у цьому випадку знання та уміння, що набуваються, будуть органічними для його діяльності, досвіду, переживань, тобто для його “Я”.

7. На основі такої, що реалізується студентами, індивідуальної і колективної діяльності організується її аналіз у формі колективної мислекомунікації. Так студент оволодіває вмінням проводити рефлексію діяльності, вчиться вирізняти і утримувати тему обговорення, розуміти звернений до нього усний текст і формулювати сенс того, що стало усвідомленим і зрозумілим, підтримувати різні позиції учасників обговорення.

Тут доречно підкреслити, що логічні форми міркувань (які, власне, і є мисленням) не викладаються студентам у вигляді окремої дисципліни, — нам, наприклад, відомий сумний досвід викладання “Креатології”, де педагоги розповідали про те, що

являє собою творчість, — а формуються поступово, “вироснуть” у процесі здійснення складної мовної діяльності, пов’язаної з обговоренням власної і чужої діяльності (мети, планів, результатів), а також різних понять і тем, що стоять у черзі до реалізації. Так у процесі постійно організованого педагогом діалогу (або ж полілогу) студенти мають обґрунтовувати, доводити, пояснювати, робити умовиводи, висувати і захищати тези, шукати причини і знаходити наслідки.

8. Будь-яка педагогічна ситуація не лише може, а й має бути прокоментованою педагогом, адже коментар завжди несе глибокий освітній сенс. Студент у коментарях викладача помічає інтерес до своєї навчальної праці, уловлює ставлення як до неї, так і до самого себе. Коментар надихає, мобілізує, застерігає, задає темп роботи, нагадує про мету і завдання діяльності. Коментар може стати для студента особливим дзеркалом, у якому він побачить себе по-новому, з несподіваного боку, а також зможе “побачити” свій можливий образ у майбутньому.

Окрім того, у так необхідному студентові коментарі педагог у той або інший спосіб демонструє саму форму або ж можливий спосіб обговорення сенсу своєї діяльності, власного “Я”, різних понять і тем. У коментарі завжди є авторська позиція, а отже, й можливість порівняти її зі своєю (студентською).

5.3. Чому суспільству потрібні викладачі-педантропологи

Поняття “якість життя” увійшло в обіг у західних країнах наприкінці 50-х років ХХ століття і являло на той час досить абстрактну формулу, в яку різні автори вкладали різний зміст. Одні мали на увазі охорону довкілля і збереження екологічної рівноваги, інші критикували споживацьку свідомість і феномен відчуження людини, ще хтось мав на увазі засоби подолання негативних наслідків науково-технічного прогресу і нерівномірного економічного зростання. Однак наприкінці 1970-х років поняття “якість життя” наповнюється конкретним змістом. Саме у цей період американські економісти на чолі з

Дж. К. Гелбрайтом розробили програму “Покращення якості життя населення” [19].

У нашій країні поняття якості життя тривалий час визначалося як система духовних, матеріальних, соціокультурних, екологічних і демократичних цінностей. Однак можна стверджувати, що людина як біологічний вид підійшла до межі свого існування в рамках традиційно-споживацького ставлення до дійсності, що вимагає комплексного погляду на сутність якості життя, гідного Людини, якою ми прагнемо її бачити. Пошуки нової якості, що відображують глибинні еволюційні процеси людства, призводять до зміни системи оцінок, за допомогою яких приймаються рішення, що тягнуть за собою глобальні наслідки.

При цьому в існуючому розумінні *рівень життя людей* — це ступінь задоволення матеріальних і духовних потреб членів суспільства, ступінь розвитку побутових умов. Тоді як *якість життя* (за Л. М. Федоряком) охоплює такі аспекти, як біологічний (успадкований генотип, набутий і утримуваний рівень здоров'я), соціальний (безпека, захищеність, душевний спокій у відносинах із соціумом та комфортність), побутовий (житлові умови, інші матеріальні блага та можливості), екологічний (стан біосфери) та особистісно-зорієнтований освітній підхід (стимулює саморозвиток, самореалізацію і креативність).

Пошук нової якості життя людини, як віддзеркалення глибинних еволюційних процесів розвитку, призводять до зміни оцінок її властивостей і якостей, направленості і результатів її рішень та діяльності, а також особливостей розуміння глобальних наслідків взаємодії із суспільством, природою і біосферою. Як наслідок об'єктивно постає одне з найактуальніших виховних і освітніх завдань сьогодення по зміні пріоритетів духовного й інтелектуального начал у людині, гармонізації її пізнавальної активності, тобто структури свідомості людини у контексті усвідомленої нею потреби підвищення якості життя.

Відтак спроби перебудови суспільства у СРСР, які здійснювались із середини 1980-х років, зумовили визначення нових

пріоритетів у вихованні й освіті. До зміни орієнтирів від “школи пам’яті”, альфою і омегою якої були так звані ЗУНи (знання, уміння та навички), адекватною реакцією на котрі було студентське “правило трьох З” (тобто, заучив, здав і забув), до активізації пізнавальної діяльності студентів. Очевидно, такі вимоги визначили питання про першочергову зміну якості освіти педагогів, забезпечення їх методологічної культури, оволодіння новим стилем педагогічного мислення. Адже якщо раніше завдання викладачів вищої школи полягало в тому, аби подати передбачену навчальною програмою інформацію, а завдання студента — її засвоїти, функції сучасного педагога вже кардинально змінилися. На перший план, окрім традиційної науково-професійної підготовки, вийшли задачі організації і управління освітньою діяльністю студентів, забезпечення їхньої пізнавальної активності. Усе це, але ще з більшою гостротою, торкається ситуації в системі виховання й освіти України.

Зміни потреб і акцентів суспільного розвитку в умовах постіндустріального, інформаційного суспільства зумовлюють перехід в освіті від науково-технократичної до гуманітарно-культурологічної парадигми, коли головною цінністю є сама людина, її внутрішній світ, специфіка індивідуального процесу пізнання й набування досвіду емоційно-ціннісних відносин. Виховання і освіта тут є провідним фактором, що визначає відповідну життєву і професійну траєкторію людини, стратегію її життєвого шляху. Саме вони надають молодим людям впевненість у власних силах, перший досвід розв’язання різноманітних проблем.

Гуманітарно-культурологічна парадигма, визначаючи типологічні особливості і смислові межі виховання та освіти, виступає як методологічний засіб, що дає можливість пояснити розмаїття педагогічних явищ, яке отримало назву “якість освіти”. Відповідно у системі освіти поступово змінюються “системоутворюючі фактори”, тобто її мета, організаційні форми, інформаційне забезпечення, мотиваційно-стимулюючі аспекти тощо. Відтак система вищої освіти із запізненням, але таки переходить у режим свого інноваційного розвитку.

Отже, якщо парадигма, яку ми полишаємо, в основному була зорієнтована на навчання, то сучасна — на розвиток творчих здібностей, формування духовності і культури особистості [13]. Важливо, що вона спрямована на розкриття людської душі, відповідне гартування людського духу і забезпечення людиною турботи про своє тіло.

Зауважимо далі, прогрес усього суспільства можливий за умови творчості чималої частини людей, які усвідомлюють себе відповідальними за його поступ. А це означає — вони не повинні сподіватися на те, що хтось їм усе “подасть”, за них зробить, віддасть потрібні команди, а отже, мусять проявляти творчу ініціативу, шукати власні способи забезпечення духовного й матеріально благополучного життя. Сама епоха ставить перед випускниками вищої школи нові вимоги: бути не лише фахово підготовленим, а й здатним творчо переосмислювати отриману інформацію, компетентно діяти в умовах практики, що розвивається.

Саме це, навіть з прагматичної точки зору, зумовлює орієнтацію виховання і освіти на розкриття здібностей (і можливостей) людини, забезпечення умов для розвитку її інтелектуальних якостей і створення такого освітнього середовища, у якому студенти зможуть проявити активність, творчий підхід до вчення, самоосвіти і самореалізації власного “Я”. Це означає, що процес формування викладачів, які визначають направленість педагогічного процесу суб’єктів виховання і освіти, тепер заснований на таких трансформаціях: вивчення окремих навчальних дисциплін набуває більш вираженої, інтегрованої міждисциплінарної основи; акцент у ході навчання зміщується на розв’язання пізнавальних завдань і навчальних проблем; категорично відміняється навчання, у процесі якого студентам відводилась роль пасивних спостерігачів; контроль за навчальним процесом з боку викладача неодмінно має підкріплюватись самоорганізацією і самоконтролем студентів.

Відповідно до цих вимог можна намітити такі форми і методи реалізації нових підходів у навчально-виховному процесі: акцентоване застосування методу досліджень; проблемне ви-

кладення матеріалу, що вивчається; діалоговий характер навчання; спільний пошук розв'язання пізнавальних завдань педагогом і студентами; тісний зв'язок навчання з безпосередніми життєвими потребами, інтересами і досвідом студентів.

Така сучасна концепція вимагає від педагога включення студентів в активну, цілеспрямовану навчальну діяльність не лише з оволодіння систематизованими знаннями, уміннями і навичками, що зазвичай пов'язувалося зі стабільністю і ґрунтовністю спеціальної підготовки, високим ступенем гарантованості отримання освітніх результатів. Навчання має стимулювати студентів набувати знання з навчальних проблем, будувати власні траєкторії опанування освітнім простором.

Відтак *першочерговим завданням педагога, як антрополога, має бути вдосконалення у студентів поняття про самопізнання та саморозвиток як єдино реальний шлях досягнення бажаної якості життя*. Цей творчий процес спрямований на становлення й накопичення знань про себе, свій організм, свої індивідуальні можливості. Під час такого процесу студенти поступово оволодівають механізмами саморегуляції, самоконтролю, самовиховання, самовдосконалення, а також формування об'єктивної самооцінки за допомогою методів самоспостереження, самовивчення, самовипробування й самоаналізу.

Долучаючи студентів до повноцінної навчальної діяльності з оволодіння соціальним досвідом, вираженим у сучасній дидактиці у вигляді чотирьох елементів (досвіду опанування основами наук, досвіду репродуктивної діяльності, досвіду творчої діяльності, а також досвіду емоційно-ціннісних відносин), педагог-антрополог власне й зараджує становленню у них особистісно-орієнтованого ставлення до пізнання. Він сприяє формуванню активної життєвої позиції й досягненню результатів, що відповідають нашим уявленням про нову, таку потрібну в Україні якість життя.

З огляду на зазначене педагог вищої школи має вирішувати такі завдання:

– привчати студентів умінню керуватися принципами пізнання: науковості, свідомості, активності, міцності засвоєння,

оптимального опанування провідними способами діяльності в ході становлення нової якості життя відповідно до моральних пріоритетів даної особистості;

– розвивати здібності до об'єктивної самооцінки, враховуючи оцінку своїх можливостей і потреб на підставі постійного самопізнання;

– формувати уміння здійснювати функцію саморегулювання на базі пояснення, обґрунтування і усвідомлення “Я-концепції”.

Від нинішніх студентів одночасно потрібні: зацікавленість в успішному розв'язанні проблем, що вивчаються, самостійність у пошуку знань, уміння організувати власну навчальну діяльність, об'єктивна оцінка своїх індивідуальних якостей і психологічних особливостей. Ефективність такого навчання залежить передусім від того, наскільки студенти готові до сприйняття підходу, в якому на перше місце виходить не стільки педагогічна діяльність викладача, скільки навчальна діяльність самого студента. І нарешті, від засвоєння та актуалізації студентами відповідних цінностей, позитивного самовизначення влаштування власного життя відповідно до своїх уявлень про нову якість життя. Систематичне й послідовне підключення студентів педагогом-антропологом до вирішення пізнавальних питань і завдань, побудованих на залученні їхнього життєвого досвіду, є важливою умовою подальшого успішного подолання особистих життєвих і професійних проблем у контексті досягнення бажаної якості життя.

Такі якісно інші виховання і освіта, що забезпечуються відповідно педагогом-антропологом, дають можливість формувати думку студентів, здатних враховувати тенденції зміни якості життя, виявляти процеси, що мають вирішальне значення у саморозвитку особистості і у такий спосіб впливати на стан усього суспільства. Проте, підходячи до майбутнього життя з оптимістичною гіпотезою, було б помилково вважати, що в ньому не буде складнощів і протиріч, які потрібно вирішувати. Саме тому слід розглядати прогностичну компетенцію, суть якої полягає в тому, що педагогіка має націлювати особу на оволодін-

ня здібностями їх подолання відповідно до моральних цінностей, опанування уміннями організації розуміння, рефлексії і мислення; уміннями не лише описувати і пояснювати відповідні (виховні, освітні тощо) процеси, а й передбачувати подальші зміни.

Пізнавальна діяльність віддзеркалює єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності. Вона реалізується через кожний життєвий крок, у будь-яких видах діяльності і соціальних відносинах студентів, у тому числі шляхом виконання різних предметно-практичних дій у навчальному процесі (експериментування, конструювання, розв'язання дослідницьких завдань тощо). Отже, тільки у процесі спеціально влаштованого навчання самовизначеним до цього педагогом-антропологом пізнання набуває чіткого оформлення через особливу, притаманну людині навчальну діяльність.

Інноваційні педагогічні технології, опановані викладачами, дають можливість їм бути суб'єктами таких навчальних впливів, коли інший суб'єкт педагогічного процесу (тобто студент) прагне до усвідомленого і самостійного набування якостей, необхідних для життя відповідальної за власне майбутнє і діяльної особи. Як наслідок, по-перше, відбувається перехід від кількісних змін у складі і змісті навчальної діяльності (коли увага привертається до обсягу та інших характеристик “пройденого матеріалу”), до її якісного перетворення. По-друге, і це головне, сформована на актуалізованих моральних цінностях діяльна і відповідальна особа — це і є саме та “сіль землі”, найнадійніший запобіжник проти рецидивів антропологічної катастрофи у суспільстві.

Отже, впровадження педагогічних і навчальних технологій, що направлені на реалізацію вимог індивідуально-зорієнтованого навчання, є імперативом розвитку національної вищої школи і поза ними, тобто без їх систематичного застосування суттєвою частиною викладачів, неможливо розглядати всерйоз будь-які перспективи поступу у вихованні і освіті студентів. Одним з показників, що свідчить про їхню справжню, неформальну участь у проектуванні і розгляді навчальних проблем-

них ситуацій, є зміст і характер запитань, які вони ставлять викладачеві (відповідно зміст, що не збуджує розумову активність, їх не цікавить). Тому цей критерій є одним з визначальних для педагога-антрополога.

Для студентів перших років навчання, подібно до школярів старших класів, одним із суттєвих протиріч, успішне розв'язання яких веде до прогресивного психосоціального розвитку особи, є невідповідність між зростанням самостійності, дорослості й обмеженими можливостями мислити проблемно внаслідок відносно бідного життєвого досвіду. Головна складність формування особистості відтак полягає у відсутності у молодій людини (студента) впевненості у своїх діях, тобто достатньої довіри до себе. Саме це породжує сумніви і непевність, спричинює зменшення пізнавальної активності, погіршення адекватності сприйняття навколишнього світу, тобто фактичне зменшення якості життя самого студента.

Зазвичай студентів не задовольняє роль пасивних слухачів, вони прагнуть порівняти власну позицію із позицією викладача, охоче виконують правильно поставлені творчі завдання. Саме тому оптимальними для них є форми і методи організації навчання, що передбачають самостійне формулювання студентами висновків, висування ними передбачень, уточнення причинно-наслідкових зв'язків. Адже без їх застосування не відбувається інтенсивний розвиток таких рис характеру, як самостійність, настирливість, витримка і воля до гідного людського життя.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Прокоментуйте дії уявного педагога-антрополога, описаного Ж.-Ж. Руссо, коли він привчав лінькуватого підлітка до фізичних вправ.
2. Поясніть тезу Ж.-Ж. Руссо “перед тим, як насмілитись братися за справу формування людини, вам самим треба стати людьми”.
3. Поясніть, чому поганий педагог — це велике зло, що межує із соціальним лихом.

4. Розкрийте спробу В. Максакової окреслити коло вимог до сучасного вихователя як педантрополога.
5. Розкрийте вказані у розділі особливості, характерні для антропологічно бездоганного виховання.
6. Прокоментуйте вимоги до особливої педантропологічної діяльності, яка має сприяти реалізації вказаного змісту виховання і освіти.
7. Поясніть, кому з учасників виховного і освітнього процесу (викладачу або студенту) потрібна така ідеальна ментальна конструкція, як “модель спеціаліста”, а кому “образ” власного майбутнього.

Література

1. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи: Метод. посіб. для студ. магістратури. – К., 2003.
2. *Дробноход М.* Наша вища школа. Чи зробимо рішучий крок назустріч прийдешньому? // *Освіта і управління.* – 2006. – Т. 9. – № 3–4.
3. *Иванов Д. А.* Философско-методологические основания педагогической деятельности, реализующей личностно ориентированное содержание образования // *Вопросы методологии.* – М., 1992. – № 3–4.
4. *Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.* Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М., 1988.
5. *Максакова В. И.* Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.
6. *Педагогическая антропология: Учеб. пособие / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад.* – М., 1998.
7. *Приходько В. В.* Роль “образу” у навчальній діяльності і освіті студентів (приклад актуалізації і застосування навчальної технології) // *TERTIA. Альманах.* – Дніпропетровськ, 2005.
8. *Приходько В. В., Вікторов В. Г.* Чи потрібно “готувати солдатів до минулої війни”? (Від забіганок викладачів до

формування діяльної особистості студента) // Освіта. — 2005. — № 34.

9. Салов Ю. И., Тюнников Ю. С. Психолого-педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2003.
10. Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи: Посібник / В. В. Приходько, В. В. Малий, В. Л. Галацька, М. А. Мироненко. — Дніпропетровськ, 2005.
11. Федоряк Л. М. Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни. — М., 2005.

Розділ 6. ПОНЯТТЯ ПРО ЯВИЩЕ ВИЩОЇ ОСВІТИ

6.1. Особливості вищої освіти людини

Дидактика як така досліджує та забезпечує процес навчання, що організується не випадково, свідомо, систематично, планомірно у самому навчальному закладі та поза ним. Предметом дидактики виступає не лише процес навчання, а й умови, необхідні для його протікання (у тому числі зміст, засоби, методи навчання, комунікації між педагогом та учнями тощо), а також одержані результати, їх діагностика та оцінка. Тож дидактика відповідає на питання “навіщо”, “чому саме” та “як” необхідно навчати [15, с. 14].

Очевидно, давно назріла реформа національної вищої школи в Україні не може бути якісно підготовлена і проведена, якщо при цьому обходять увагою власне педагогічні явища, коли втрачене розуміння про суть феномену вищої освіти. У такому контексті педагогіка і державне управління освітою тісно пов'язані між собою. *Адже завдання на реформування освіти не можна навіть коректно сформулювати, якщо заздалегідь не досліджені тенденції розвитку виховання і освіти.*

Між тим частина дидактичних систем зосереджується на боці навчання, пов'язаного із засвоєнням змісту навчальних дисциплін, тоді як інший привертає увагу власне до теми розвитку особистості та її виховання. Саме в цих двох аспектах ми прагнемо знайти відповіді на важливі для направленості реформи, але окремо поставлені питання становлення духовної, відповідальної й діяльної особистості студента у сучасній українській вищій школі. Ці дві складові забезпечують також підготовку методологічних передумов для формування нової генерації педагогів насамперед як педантропологів, які вбачають свою місію у створенні відповідного антропного освітнього се-

редовища, у формуванні студентів моральними й діяльними особистостями, здатними брати на себе притаманну зрілій людині відповідальність за власні думки та свідомі вчинки, за образ свого життя й професійне становлення.

Зазначимо, стабільність, про яку полюбляють говорити деякі українські політики, не є благом, коли країна перебуває на роздоріжжі, поняття “стабільність” має відношення до іншого стану розвитку суспільства. “Мета суспільства, — підкреслюють Л. Пермінова та Н. Шарай, — набуття стійкого, а отже, керованого і прогнозованого розвитку, однак такий необхідний порядок створюється лише завдяки науково обґрунтованій системній інтеграції ресурсів і напрацюванню нових ціннісних орієнтирів — норм, правил, принципів, які змогли б виконувати роль соціальних регуляторів” [7]. Отже, стабільність — це більш-менш тривалий стан суспільства, що забезпечується передусім напрацьованими у ході історичного розвитку, широко сприйнятими людьми, і обов’язково молодими, високі цінності їхнього буття, а також відповідною цим цінностям трансформацією власної життєдіяльності.

Існує одна, поза усяким сумнівом, позитивна обставина від прилучення України до списку країн-учасниць Болонського протоколу. Адже після офіційного підписання декларації нашим міністром освіти і науки у травні 2005 р. у норвезькому Бергені, педагоги-науковці фактично отримали доручення влади для численних рефлексій відносно сутності того явища, яке ми називаємо національною системою вищої освіти. Бо ж коли ми не зрозуміємо глибинних, фундаментальних особливостей її устрою і справжньої, не облудно продекларованої спрямованості, неможливо дати чітку відповідь на питання, чи цей модерний освітній проект для країн ЄС має перспективи в сьогоденній Україні або ж він принципово не для нас? Якщо ми й надалі прагнути мемо зберегти, за будь-яких умов утримати сутність вітчизняної вищої освіти, яка повною мірою продовжує логіки, започатковані у СРСР, чи сприятиме це формуванню і поширенню таких бажаних для нашого суспільства християнських і демократичних цінностей?

І саме для того, аби чітко зрозуміти, що являють собою основні складові нашої системи, які й визначають не тільки специфіку її функціонування (не плутати із розвитком, якого до поки немає), але також особливості характеристик її “кінцевого продукту” (тобто, особи сформованих випускників вищих навчальних закладів), для нас вкрай потрібна була запропонована Болонським процесом система координат, згідно з якою відбувається невідворотний поступ сучасної вищої школи в розвинених країнах світу.

Принагідно зазначимо, вектори цивілізаційного поступу у розвитку вищої освіти не можуть мати і не мають випадкового характеру. Вони лише підтверджують правильність та невідворотність й у наші дні із самого початку знайдених і використаних базових принципів при створенні Платонівської академії, а вже потім і перших середньовічних європейських університетів.

Проаналізувавши відомі історичні факти, можна вивести головні принципи, що й сформували те явище, яке ми нині називаємо *вищою освітою*.

1. Рішення про вступ на навчання приймається самим самовизначеним до того, аби *ревно працювати і з часом перетворити себе на особливу за набутими рисами і якостями*, у чомусь відмінну від багатьох інших людей, свідомим у своєму виборі студентом.

2. У Платонівській академії, започаткованій як позарелігійний заклад, існував сталий перелік дисциплін, серед яких були наука про числа (математика), наука про фігури (геометрія), а також етика, політика, філософська теологія, натурфілософія й логіка [13]. *Обмежена кількість навчальних дисциплін*, на кожний рік навчання в межах тих самих семи, *давала можливість студентам привчатися до глибокого опанування знаннями*. У такий спосіб виключались поверховість і верхоглядство, започатковувалась звичка до зосередженої внутрішньої роботи під час оволодіння надбаннями культури, тобто до того, що нині називається *навчальною діяльністю студента*.

3. Чітко продекларований *принцип epitelia* (грецьк.), *тобто турботи про себе*, виключав можливість як студенту, так і його

наставникам вбачати першого лише як майбутнього фахівця у будь-якій професійній справі. Тож освіта потрібна насамперед для становлення свідомої, гармонійної і здатної піклуватися про свою душу, тіло і власну життєдіяльність людини, а вже потім вона стає вчителем риторики, гімнастики або ж лікарем.

4. Особливий спосіб впливу на особу (Сократівська маевтика), за рахунок якого й забезпечується вища освіта, полягає у *забезпеченні і підтриманні діалогу викладача і учня, спрямованого на організацію розуміння як основної форми і методу розвитку особистості студента*. Очевидно, діалог (не плутати із монологом кожного з учасників бесіди) — це особливий засіб формування особистості, коли вона навчається уважності, зосередженості, здатності до розуміння, вмінню логічно мислити й аргументовано відстоювати власну точку зору, згоді до компромісу і повазі до свого опонента.

5. Суттєва, домінуюча, першорядна *роль у формуванні особистості філософії і мистецтва, а також з часом і релігії*. У такий спосіб на перший план виходить сприяння формуванню власне світогляду молодого людини, тоді як її знання і навички до омріяного ремесла розглядаються як похідні. До речі, це дає можливість зрозуміти, чому науковий ступінь за кордоном, де й сьогодні не втрачений цей орієнтир, має назву “доктор філософії”.

6. Виховання студента у душі *поваги до навчального закладу і своїх педагогів*, життя яких має бути безсумнівним взірцем для вибудовування студентською молоддю власного життя. Саме тому особа викладача була піднесена у суспільній свідомості до такого високого стану, аби вона отримувала відповідні знаки поваги і пошани, не потерпала від злиденного життя, була у змозі мандрувати і долучатися до джерел культури різних народів, приділяла достатню увагу своєму самовдосконаленню.

7. Мала суттєвий вплив на вищу школу й поширена в Афінах *повага до людей освічених*, щире визнання їхньої зверхності відносно людини пересічної. Така цілком заслужена та визнана за особливою моральністю й знаннями шана у ситуаціях повсякденного життя до людини високо освіченої описана від-

мою театральною формулою: достойника стверджує не сама ця людина, а її почет.

Зазначимо, що повсякденні турботи мирського життя впродовж століть відривали людину від Бога, привертали її увагу до ужиткових можливостей науки, хоча, як нині очевидно, це явище помилково вважалося прогресом. Відтак поступове відділення християнських цінностей від змісту світської освіти врешті-решт постало як неминучий супутник індустріалізації. Це явище отримало поширення в Європі, частково спостерігалось у колишній Російській імперії, але було остаточно довершене у часи розбудови системи освіти в СРСР.

Проте крайнощі індустріалізації поступово починають відходити у минуле. Сучасне життя, технології, що нині застосовують, потребують повернення до цінностей, що донедавна вважались відкинутими як непотрібні. Суспільству знову необхідна людина, яка має здатність не лише замислюватись над самою собою, над сенсом власного буття, а й свідомо його будувати.

Окресливши ситуацію, притаманну розвитку вищої школи як унікального явища, ми висуваємо *базову тезу*: практика вищої освіти, що склалася в СРСР та досі збереглась і не пореформована в Україні, переслідує невинувато звужені, суто утилітарні цілі. А саме, традиційно для себе розв'язує завдання передусім формування гарно *підготовленого фахівця* (за відомим радянським висловом, так званого людино-гвинтика) для успішного виконання ним тих або інших виробничих функцій [9].

Не дивлячись на наявність офіційно встановлених цілком *гуманістичних орієнтирів пріоритетного становлення особистості студентів*, виписаних у Законі України “Про вищу освіту”, й сьогодні все врешті-решт зводиться до побудови навчального процесу на основі ОКХ (освітньо-кваліфікаційних характеристик) та ОПП (освітньо-професійних програм), що надійно відтискає вказані пріоритети на другий план. Як і раніше, домінує традиційно-прагматичний вишкіл, коли центр уваги зміщений вбік від завдань освіти і розвитку особистості, а

сама освіта вироджується у процес фахової підготовки, більш природний професійно-технічній або ж середній спеціальній освіті. Відтак вказані першочергові гуманістичні пріоритети формування студентів як особистостей та інтелігентів майже випадають з поля зору державних діячів і чиновників від освіти. А тепер ще й усе затуляє прагнення швидко, оминаючи аналіз ситуації у національній вищій освіті, влитись у Болонський процес як проект, започаткований країнами Західної Європи для створення загальноєвропейського освітнього простору.

Саме внаслідок вказаного *головним завданням* сучасної системи виховання і освіти та вищої школи зокрема є подолання тотальної поширеності серед різних верств українського соціуму, у тому числі й студентської молоді, відчуття своєї відторженості від проблем рідного краю та нації, непевності у собі, у власних силах та можливостях, бажання сховатися за той або інший проголошений політичний заклик або спину зрозумілого народним масам своїми гучними гаслами “харизматичного” лідера (яку б роль на нього не покладали — керівника виробництва чи політика).

Звісно, від самих витоків, тобто від Платонівського обґрунтування призначення і устрою масової та вищої школи й до часів СРСР, система освіти завжди мала на меті збереження інтересів правлячої у державі верхівки [5, с. 82]. Наразі за рахунок вивчення у навчальних закладах Закону Божого учні та студенти царської Росії мали можливість формуватись одночасно у двох картинах світу: християнській (православній) та науковій. Попри те *зверталась увага на відповідальну й діяльну особисту позицію випускника вищого навчального закладу.*

У такий спосіб ставились суттєві перепони на шляху породження прагматичної та загрозової постаті так званого технократа, або ж людини, сформованої на одномірному розумінні переваг отриманої матеріальної користі від реалізації тих або інших технічних рішень на поталу (часто неминучим та невідтворним) втратам в інших сферах. Пригадаємо хоча б до кінця не передбачувані наслідки від зведення каскаду гребель на Дніпрі, яке розпочалося радянськими інженерами вже через два-

три десятиліття по тому. Так у СРСР надійно ствердився та масово поширився вульгарно-матеріалістичний погляд на світ, коли формування особи відбувалося на основі нашвидкуруч виписаного морального кодексу будівника комунізму. Одним із вирішальних чинників, які спричинили таку наругу над духовністю, було жорстке відділення людини від Церкви; надійне вибудовування своєрідних “фільтрів”, які щось з надбань культури пропускали задля впливу на особистість, а щось ні.

Тим самим були докладені вельми результативні зусилля для відміни у системі виховання антропного принципу, руйнівні наслідки чого відчувають усі без винятку країни, що утворилися на території колишнього СРСР, та, мабуть, найболючіше Україна. Натомість забезпечувалось засилля комуністичної, тоталітарної ідеології, про сутність вдавлювання якої образно висловлювався перший секретар ЦК КПРФ Г. А. Зюганов під час свого публічного виступу: “Ідеї подібні до гвіздків: чим дужче їх вбивають, тим глибше вони входять” (мається на увазі, у свідомість та підсвідомість, тобто своєрідно програмують людину, сприяють її “виготовленню” не самостійного в оцінках та діях, покійного владі “гвинтика”).

Як видно, теперішня катастрофічна ситуація у суспільстві не може бути подолана виключно за рахунок зусиль інститутів влади (парламенту, Президента або Кабінету Міністрів). В особі Ісуса Христа людству був даний зразок змінювання стану суспільства не директивами, не “зверху-вниз”, а принципово іншим шляхом, а саме духовним просвітництвом, до якого слід долучитися пореформованій національній системі виховання та освіти. Але така реформа має розпочатися безпосередньо від педагога, викладача.

Існуюча гостра проблема безвідповідальності людини за саму себе та навколишній світ може бути розв’язана лише в один спосіб: шляхом подолання наслідків у життєдіяльності громади свідомо поширеного радянською владою та щиро сприйнятого вульгарного матеріалізму і форми його публічної презентації через причинно-механістичну картину світу. Адже на основі причинно-механістичної картини світу формується

та відтворюється на все нових поколіннях сліпо покірною владі, не вільна у прийнятті рішень та у влаштуванні власного життя, постійно від когось або ж від чогось жорстко залежна, поневолена зовнішніми обставинами людина, що “пливе за течією”.

Вивчення накопиченої людством духовної та культурної спадщини переконує, цей перехід *неможливий поза системою виховання й освіти*, без її випереджаючої суттєвої перебудови та осучаснення. На наш погляд, подолання практики подальшого відтворення на нових генераціях української нації, що так важко стверджується, причинно-механістичної картини світу можливе лише в один спосіб, а саме через становлення молоді української інтелігенції одночасно на надбаннях християнської (православної), наукової та мислєдїяльнїсної картини світу (КС), яка сформувалася наприкінці ХХ столїття.

Істинне, з осяганням Бога й одночасно наукове, виховання дїяльнї людини забезпечує її моральнїсть та високу духовнїсть, рїзноманїтнїсть та надїйнїсть отриманих знань. Забезпечує не лише розумїння необхідностї, а й першїй досвїд *взяття на себе вїдповїдальностї* за старанну попередню, культурї вїдповїдну розробку й реалїзацію проектїв ї програм забезпечення професїйнї дїяльностї та влаштування власнї життєдїяльностї.

У вїрїшеннї цього масштабного завдання *педагогїчнїй антропологїї*, вїдводиться неабияка роль:

– вона має бути побудованою з урахуванням надбань людства у питаннях становлення вїльнї у своємυ вїборї й дисциплїнованої, моральнї та вїдповїдальнї, дїяльнї та патрїотичнї особи громадянина; охоплювати значну частину “живого”, емоцїйного та наочного матерїалу, чим вїдмїнна вїд традицїйнї форми монологу, через який зазвичай подається наукове знання;

– вона долає багаторїчну концепцїю комунїстичного виховання як процесу цїлеспрямованого та надїйно забезпеченого радянською системою освїти насильницького впливу на формування, тобто програмування особистостї;

– вона покликана для того, аби зробити крок у сприянні становленню вільної й дисциплінованої молодого людини, яка буде готова приймати власні відповідальні рішення (самовизначатись) щодо свого подальшого самовиховання, самоосвіти та саморозвитку.

У такому контексті *педагогічна антропологія (ПА)* – сума концепцій та ідей і таких, що ними направляються, способів дій вихователя й вихованця, які надають останньому чіткі християнські духовні орієнтири життєдіяльності, сприяють самовизначенню до взяття на себе відповідальності за думки та вчинки, в орієнтації не лише на досягнення власного блага та спасіння людини, а й блага для близького оточення і навіть незнайомих людей. Саме тому без використання положень християнської антропології ПА не можна вважатися актуальним і сучасним, цілісним та дієвим педагогічним явищем.

Педагогічна антропологія має стати у нагоді насамперед молодим викладачам під час опанування сучасними інноваційними дидактичними технологіями задля того, аби дієво сприяти самотворенню студентів і випускників ВНЗ як моральних і освічених, патріотичних і діяльних особистостей.

Виховання, освіта й ідеологія, які були притаманні колишньому СРСР і сприяли формуванню особи справного виконавця, який нині, втративши раніше задану йому ідеологією систему координат, має властивість набувати рис розгубленої й соціально пасивної особи, яка прагне “сховатися за чиюсь спину”. Стан антропологічної катастрофи, що виник внаслідок неможливості для соціально-пасивних людей брати на себе відповідальність за плин подій у суспільстві, може бути подоланим шляхом реформи системи освіти, коли за орієнтир обирається становлення духовної і діяльної особистості.

Засоби педагогічного впливу, які визначаються тут як найсуттєвіші, підпорядковані ідеям педагогічної антропології, саме й спрямовані на сприяння становленню моральної, відповідальної і діяльної особистості. Загальний вектор реформи системи виховання та освіти, як показано, визначається праг-

ненням сприяти становленню одночасно миследіяльній, науковій і християнській КС.

Вибір саме вказаних КС визначений необхідністю подолати негативний вплив на свідомість причинно-механістичної КС, поширеної в СРСР, що продукувала й відтворює донині в умовах системи освіти дисциплінованого виконавця під заздальгідь виписане робоче місце. А також важливістю реформування цієї вже не актуальної системи виховання й освіти, яка все ще існує в Україні, аби надати можливість молодій людині повніше розкрити свій духовний і творчий потенціал. Миследіяльнісна, наукова і християнська КС, усі разом, як показали наші дослідження, цілком притаманні стану свідомості сучасної української студентської молоді. Але й надалі пускати на самоплив їхнє засвоєння студентами, зосереджуючи увагу лише на фаховій підготовці, неприпустимо. Бо саме свідоме сприйняття молоддю цих картин світу і є шляхом виходу з антропологічної кризи, яка загальмувала подальший поступ української нації.

6.2. Ситуація в сучасній вищій школі

Наші роздуми про перспективи *розвитку вищої школи* в Україні стануть зрозумілими для читача, якщо він погодиться з твердженням, що давно очікувані тут зміни можливі лише тоді, коли будуть встановлені орієнтири для її реформування. Саме тому необхідно обґрунтувати надійний, не суперечливий напрям поступу вітчизняної вищої школи. Адже ми виходимо з розуміння, що *розвитку*, тобто якісних змін у національній системі вищої освіти, коли б за рахунок становлення нової генерації випускників крок за кроком відбувалося накопичення інтелектуальних та технологічних ресурсів для подолання кризи в усіх секторах державотворення й формування громадянського суспільства, економіки та господарювання, *допоки не відбувається*.

На наш погляд, бажаний вектор прогресу з'явиться, *коли ми визначимо, від чого і до чого належить перейти*, аби надати усві-

домлений, чітко направлений та потужний імпульс справжньому розвитку вітчизняної системи вищої освіти. Аби справитись з таким викликом, треба поставити перед собою питання, як розбудовувалась і що являє собою нинішня система вищої освіти України, а також чи існують нині у світі прийнятні для нас прототипи, з огляду на які можна встановити напрям її подальшого розвитку?

Щодо першої частини, ще раз акцентуємо, в Україні не тільки не створена власна система, але ми навіть не стоїмо на шляху її розбудови. Адже перед тим, як будувати будь-що, треба мати розлогий проект, а у нас його досі немає. Допоки існує на свій лад підкамуфльована радянська система освіти, котра за роки самостійності ще більше зайшла у глухий кут нерозв'язаних проблем, не може зберегти свій стан колись влаштована система освіти, якщо у країні змінюється суспільний та економічний устрій.

Прототипом для утворення нині існуючої вітчизняної системи вищої освіти у свій час стала модель Гумбольдтівського університету. Йдеться насамперед про взяті Росією до уваги традиції Берлінського університету, заснованого у 1810 році, Фрідріхом-Вільгельмом Гумбольдтом, всесвітньо відомим лінгвістом та пруським дипломатом [16, с. 839]. Це ніяк не випадковість, адже у ту пору громадські діячі, філософи й педагоги Німеччини та Росії просували вперед нові на той час уявлення про сутність освіти людини.

Л. М. Толстой писав про цю історичну ситуацію: “У французькій мові я навіть не знаю слова, яке б відповідало поняттю освіта... Так само і в англійській немає слова, відповідного поняттю освіта”. І далі: “Освіта — це поняття, яке існує виключно в Росії й частково у Німеччині, де є майже тотожне слово *Bildung*” [12, с. 31, 34].

Принагідно назвемо деякі важливі принципи, які у той час були покладені в основу розбудови і функціонування університету цього типу. Так, бралось до уваги, що на навчання до вищої школи внаслідок свідомого вибору, не випадково поступає достатньо обмежена кількість *вмотивованих до навчання най-*

більш підготовлених випускників шкіл, з якими працюють *найкращі та гарно оплачувані* доценти та професори. Наприклад, у 1888 році в найбільшому у столиці Німеччини Берлінському університеті навчалось 5334 студенти та 1677 вільних слухачів, яких навчали лише 295 викладачів (на викладача, як видно з наведених даних, припадало лише 5–6 студентів). Таке сполучення самих лише кращих із кращих давало можливість “запалювати глаголом серця” тодішнього студентства.

Принципово не спрямований на людські маси, акцентовано виражений вплив на особистість учня педагога-достоїнника давав можливість успішно реалізувати ще один принцип, а саме старанне введення викладачами університету, які мали бути ще й діючими науковцями, своїх нечисленних послідовників — студентів до храму науки. Власне до недоступної для непосвячених “наукової кухні”, чи буде це діюча дослідницька лабораторія, чи коло поважних професорів, які збираються та дискутують нагальні питання розвитку їхньої галузі знань. У навчальних планах тодішніх вишів є теологія, латина, по дві-три обов’язкові іноземні мови та інші дисципліни, що забезпечують класичну (радше інтелектуальну, не матеріальну) освіту, викладається Закон Божий.

Тут ми знову звертаємось до думок Л. М. Толстого, який націлював російські університети на демократичні засади самоврядування: “Зрозумілий університет, який відповідає своїй назві та своїй основній ідеї — зібранню людей з метою взаємної освіти. Такі університети, невідомі нам, виникають та існують у різних куточках Росії; безпосередньо в університетах, у гуртках студентів збираються люди, читають, дискутують і, нарешті, постановляють правило, як збиратися та обговорювати будь-що у своєму колі. Ось справжній університет. Поки ж наші університети, не дивлячись на усю пусту балаканину про нібито їхній ліберальний устрій, нічим не відмінні за своєю організацією від жіночих навчальних закладів та кадетських корпусів” [12, с. 47]. Зазначимо, що останнє не повною мірою відповідало дійсності, адже російські університети насправді мали та відстоювали надані їм вільності, а створене в них освітнє середо-

вище сприяло становленню плеяди відомих письменників та істориків, публіцистів та інженерів.

Що ж до особливостей устрою наступної, за цією, радянської системи вищої освіти, то вона була старанно побудована на таких пріоритетах й успішно продукувала фахівців з потрібними в СРСР людськими та професійними якостями.

Перший. Пріоритет виписаних партійно-комуністичних цінностей у вихованні особистості над усіма іншими (релігійними, загальнолюдськими або навіть з огляду на наявність союзних республік — національними).

Другий. Пріоритет державної мети перед особистою. Звідси необхідність низькооплачуваному інженеру, вчителю, економісту потерпіти заради світлого майбутнього (пригадайте відомий заклик: “Раньше думай о Родине, а потом о себе”).

Третій. Пріоритет зусиль педагогічних колективів вищих закладів освіти по становленню фахівців із наперед жорстко встановленими професійними якостями згідно з моделлю спеціаліста і потребою реального (ніби застиглого, схопленого та зафіксованого у моделі) виробництва. Але ж хіба не зрозуміло, що використання у такому випадку сталих моделей спеціалістів — це засіб консервації професій і перешкодження їхньому невпинному розвитку професійної діяльності.

Четвертий. Чітко вибудовані суб'єкт-об'єктні відносини викладача і студента. Головний обов'язок останнього — сумлінне виконання доручень викладача у процесі засвоєння заздалегідь визначеного обсягу змісту дисциплін, включених до навчальних планів за спеціальностями. Саме внаслідок цього правильні заклики, аби формувати студента, який вміє вчитися й самостійно поповнювати знання, залишаються й донині красивою декларацією. Аби розв'язати проблему, необхідні достатні умови для *становлення діяльної особистості*, а це можливо лише через сприйняття, використання та розуміння викладачами і студентами сутності мислєдїяльнїсної картини світу. З психолого-педагогічної точки зору *завдання навчити студентів вчитися фактично тотожне завданню сформувати у них навчальну діяльність*.

П'ятий. Зміст освіти цілком підпорядкований дисциплінам, що підпадають під прикмети природничо-наукової картини світу. У пошані фізика, хімія, біологія та ін. Мірою їхнього прогресу виступає формула К. Маркса, згідно з якою свідченням рівня розвитку науки виступає те, наскільки вона використовує математику. Як наслідок, сформований в умовах матеріальної освіти спеціаліст має всі риси, що притаманні прагматичній і загрозливій постаті так званого *технократа*, або ж фахівця, для якого наочна (матеріальна, вимірювана) користь від тих чи інших технічних рішень завжди переважає будь-які одночасні втрати у сфері духовній. Щоб не допустити можливого схилення людини у бік технократизму, бездуховності, у часи царської Росії до навчальних планів вишів неодмінно включався Закон Божий. У такий спосіб формування особи із вищою освітою відбувалося не одномірно, а одразу у двох картинах світу — християнській та природничо-науковій.

Шостий. Пріоритет старанному плануванню та обліку потреби у кількості осіб із вищою освітою за спеціальностями. Це було важливо для чіткого розподілення усіх випускників і для недопущення “перевиробництва” фахівців. Як наслідок, наприкінці 80-х років ХХ століття у ВНЗ та технікуми вступало приблизно у два з половиною — три рази менше випускників шкіл, ніж у провідних країнах Європи та США і майже у чотири рази менше, ніж у Японії та Південній Кореї. А це неминуче призвело до відносного зменшення прошарку осіб з вищою освітою та гальмування науково-технічного прогресу.

Сьомий. Домінування в усіх видах навчально-виховної роботи особи викладача над студентом, нерівноправність студента, із якого “виготовляли спеціаліста під замовника”. Тут від викладача вимагались чіткі знання, як методично правильно подати зміст освіти, читай, закласти певний набір передбачених знань та вмінь, а від студента старанно їх засвоїти, аби відповідати рисам виписаної моделі спеціаліста.

Передбачаємо, після прочитання наведеного може скласти ся помилкове враження, нібито автори прагнуть негативно висвітлити систему вищої освіти СРСР. Але це не так. Тодішня

система цілком відповідала політичним завданням, які перед нею висувалися. Однак цей тип освіти вирізнявся передусім своїм авторитарним характером та заданими жорсткими суб'єкт-об'єктними відносинами викладача і студента, не притаманними сучасному університету. Це позначилося на формуванні особливого типу викладачів радянських вишів з їхньою ментальністю людей, які за поняттям не можуть помилятися, і завжди праві; отже, вони й сьогодні ледве здатні змінювати свої професійні погляди, від чого потерпає наша вища школа.

Наприкінці 80-х років ХХ століття на заміну перегонам систем озброєнь, які на десятиліття скували основну потугу економік двох супердержав та ряду провідних країн світу, цілком природно прийшло змагання систем освіти. Нові реалії, що виникли, вимагали й адекватного реагування. Серед них об'єктивно зростаюча масовість сучасної вищої освіти, коли на навчання вступали не лише найкращі: на той час до коледжів розвинених країн на ступінь бакалавра потрапляли від 60 до 80 % випускників середніх шкіл. Це й потреба у нових випускниках, які постійно самовдосконалюються та збагачуються основними знаннями. До того ж різко зросла кількість викладачів вищої школи, котрі мають тепер забезпечувати навчальний процес у велетенських західних університетах, де кількість студентів нерідко сягає десятків і сотень тисяч (очевидно, що далеко не всі ці викладачі вже відповідали очікуванням суспільства) тощо.

Першими, хто не лише продекларував початок напруги на цьому сегменті і сформулював нові національні пріоритети, а й практично започаткував нові перегони, стали США. Це означає, що у США не словом, а ділом розпочали планомірну акумуляцію на цьому напрямі розвитку порівняних з гонкою озброєнь обсягів фінансових та інтелектуальних ресурсів. Аби вказані та інші різноманітні й необхідні ресурси почали до цього сегменту неперервно поступати і дієво працювати, у США загалом та в окремих штатах була прискіпливо викохана відповідна суспільна думка і сформована правова база, які разом по-

чали стимулювати стрімкий розвиток вищої школи. Навздогін за Сполученими Штатами пішли країни, що належали до Великої Сімки, намагаючись, не створюючи копій, пристосувати головний існуючий концептуальний доробок у цій галузі до своїх національних умов.

Як результат, на початку XXI століття склалася ситуація, яка підводить нас до необхідності аналізу особливостей двох основних типів систем вищої освіти і до визначення вектора подальшого поступу вищої школи України на найближчі десятиліття. Важливо використати отримані тут результати для пришвидшення подальших змін у системі вищої освіти в Україні у контексті її незалежного розвитку, забезпечити умови для більш-менш швидкого скорочення існуючого поки що нашого вражаючого відставання.

Насамперед, про що йдеться, коли актуалізується поняття освіти. Власне саме Л. М. Толстой одним з перших мислителів царської Росії доклав зусиль до виокремлення поняття “освіта людини”: “Педагоги ніколи не визнають відмінностей між освітою і вихованням, але разом з тим не спроможні висловлювати свої думки інакше, ніж використовуючи слова: освіта, виховання, навчання і викладання. Необхідно розрізнити поняття, що відповідають цим словам”. І далі: “Освіта у широкому сенсі... складає сукупність усіх тих впливів, які розвивають людину, дають їй ширший світогляд, дають їй нові відомості” [12, с. 29, 33]. Це визначення збігається з думкою німецьких філософів Г. В. Ф. Гегеля, Х.-Г. Гадамера та інших відомих мислителів, тому надалі ми використовуємо його як базове.

Закономірно, що саме у СРСР переміг і ствердився утилітарний тип освіти, який забезпечував не стільки розвиток особистості, скільки становлення спеціаліста відповідно до вибраного профілю. Цей тип був примітний перенесенням на терени освіти ідей домінування держави в усіх без винятку місцях державотворення та у житті громади, жорстким адмініструванням з метою досягнення заздалегідь визначених і бажаних кінцевих результатів як запрограмованих рис особистості учня (студента). Відповідальна роль відводилась тут шкільному учителю

чи викладачу ВНЗ, у яких перший нарком просвіти СРСР А. В. Луначарський вбачав “агентів системи”.

Такий тип вищої освіти вирізнявся особливим характером зв'язку між викладачем і студентом радше жорстким педагогічним керівництвом з боку суб'єкта (викладача), котрий мусив точно знати, які саме потрібно сформувані у фахівця знання та вміння, аби він відповідав очікуванням “замовника”. Отже, серед усіх можливих педагогічних процесів пріоритет об'єктивно мав надаватися процесам навчання, виховання і підготовки [9]. Саме вони найкраще прислужуються для “виготовлення” фахівців із задалегідь виписаним набором людських та професійних якостей.

Аби відстежити рівень застосування в Україні цього типу освіти, достатньо оцінити, наскільки зберігся цей стиль у діяльності нашої вищої школи. І тут варто відмітити невмирущість радянського спадку та, навіть, “прогрес” його основних ідей на українських сучасних теренах. Найяскравіше ці ідеї проявилися через практику розробки так званих освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм формування фахівців (сумнівного “кроку вперед”, коли на задній план свідомо відтискається розвиток власне особи студента); через “нарізування” понад 500 спеціальностей, за якими й досі ведеться підготовка в Україні. Така практика виправдала себе у СРСР в умовах державного планування як кількості “вироблених”, так і кількості “спожитих” кадрів фахівців, для кожного з яких гарантувався державний розподіл із місцем роботи за спеціальністю, але тепер вичерпала себе в умовах, коли більшість випускників мусять самі шукати собі місце роботи часто з мізерною зарплатою і зовсім не за отриманим фахом.

Що ж до міжнародного визнання все ще існуючої радянської спадщини у системі вищої освіти, яка у своїх основних рисах збереглася на більшій частині колишнього СРСР, то його можна об'єктивно оцінити, якщо проаналізувати рейтинг кращих університетів світу, напрацьований незалежними фахівцями з Шанхаю. Три перші рядки тут посідають Гарвардський університет (США), Кембриджський і Оксфордський універ-

ситети (Велика Британія). Загалом у першій двадцятці вказаного рейтингу ми побачимо сімнадцять університетів США, два університети Великої Британії і один Японії. До числа перших 200 увійшли лише два ВНЗ із колишнього СРСР — Московський державний університет ім. М. В. Ломоносова і Санкт-Петербурзький університет [2]. Натомість жоден ВНЗ України ніколи не потрапляв до рейтингу 500 кращих університетів світу [3].

Як бачимо, у змаганні систем вищої освіти неzapеречна перевага отримана представниками систем другого типу, до якого нині належить більшість провідних університетів світу. Цей тип вирізняється прагненням забезпечити головним чином суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом, коли кожний із них має бути однаковою мірою відповідальним за результати освітнього процесу *студента* (або ж того, відповідно до поняття, хто старанно вчиться). Пріоритетні педагогічні процеси — вчення (тепер ми кажемо, *навчальна діяльність*), розвиток особистості та її соціалізація (наявність умінь для успішної соціальної адаптації за межами вишу). Саме у намаганні розвивати цей тип освіти на своїх теренах країни ЄС і започаткували Болонський процес.

Чим же примітний цей тип у США, де, зреалізований, він отримав найбільші успіхи, що підтверджується наведеними даними. Переваги американської вищої освіти визначають вказані й розкриті її ознаки [2].

Перша. Тут створене розмаїття освітніх закладів — від маленьких коледжів із гуманітарним нахилом до великих державних і приватних університетів, що дає змогу абітурієнтам вибрати з багатьох можливих саме той навчальний заклад, який найкраще задовольняє їхні освітні потреби.

Друга. Студентам американських ВНЗ надана свобода у виборі не лише фаху, а й навчальних дисциплін та тем своїх досліджень; запроваджена рейтингова система оцінювання успіхів у оволодінні дисциплінами. Такий підхід сприяє переводу студентів у позицію суб'єктів освітнього процесу; не дозволяє навіть тим, які не прагнуть самостійності, відсидітися за спиною

викладачів, перекласти на них свою відповідальність за якість власної освіти.

Третя. У науково-дослідних університетах (не у коледжах) навчання і наукова діяльність взаємодіють так, що постійно прогресують, оновлюються та збагачуються обидва види діяльності. Так, теоретичні дослідження закінчуються не лише виконаними на замовлення фірм прикладними науковими темами й розробкою відповідних технологій, а й спонукають до формування тут і зараз нової хвилі фахівців, які зможуть застосовувати ці технології та налагоджувати відповідні, поки ще не існуючі виробництва. Тим самим наукова діяльність забезпечує місця для престижної роботи частини випускників цих університетів за актуальними напрямками.

Четверта. Заохочується прийом кращих студентів, дослідників та викладачів з-за кордону. Саме внаслідок цього 40 %, або приблизно 400 тисяч науковців, дослідників та розробників технологій, які нині працюють у США, — це талановиті вихідці з досить багатих країн, що входять до Євросоюзу. Ці європейці переконані, що в університетах Сполучених Штатів вони отримують значно більше можливостей для реалізації свого творчого потенціалу.

П'ята. Відповідальність за підтримку передових досліджень в університетах США бере на себе федеральний уряд і федеральний бюджет, які передбачають фінансові гранти дослідникам, здатним успішно конкурувати із своїми колегами на ринку ідей, де й забезпечується науковий прорив. Адже саме фундаментальні дослідження, які не передбачають швидкої віддачі витрачених коштів, створюють передумови для розробки інноваційних підходів і технологій, котрі з часом стимулюватимуть народження конкурентоспроможних виробництв.

Шоста. Започатковані і підтримувані тут традиції благодійності, які стимулюються податковим законодавством США, дають можливість випускникам та іншим громадянам підтримувати грошовими внесками університети й коледжі. Стипендіальні фонди, що формуються у такий спосіб, забезпечують талановитим студентам із сімей зі скромним статком

можливість навчання навіть у найпрестижніших і найдорожчих вищих навчальних закладах.

Сьома. Прийом студентів і викладачів на конкурсній основі сприяє підбору найкращих студентів та висококваліфікованих викладацьких кадрів. Адже найпрестижніші університети, з огляду на те, що за системою тестування SAT абітурієнти можуть набрати від 200 до 800 балів, зараховують на навчання тих, які отримали не менше 400 чи 500 балів. За рахунок цього, а також коли відсутні поняття план прийому і нормативно визначений термін навчання, до них зараховуються тільки справді підготовлені й обдаровані учорашні школярі. Відповідно їхнім талантам і накопиченим на навчання коштам вони можуть отримувати ступінь бакалавра п'ять, шість і більше років.

Ч. М. Вест акцентує, всі зазначені фактори цілком можуть бути інтегровані у культурний і політичний контекст інших країн та, можливо, ними й вдосконалені. На нашу думку, вони можуть також прислужитися у розбудові вищої школи України, котра має визначитися з *можливістю поєднання сильних сторін першого типу освіти, історично нам притаманного, і другого типу, який на ділі довів свої незаперечні переваги.*

Отже, серед можливих педагогічних процесів безумовний пріоритет у ВНЗ України, де значною мірою збереглася радянська система вищої освіти, ще й нині надається навчання, вихованню і підготовці студентів. Заклики до гуманізації технічної, економічної, медичної та інших напрямів освіти, щиро кажучи, були не дуже ефективним намаганням пом'якшити руйнівний вплив на світосприймання молоді людини, яка слабо прилучається до духовності та формується на запропонованому їй одномірному, матеріалістичному й прагматичному ставленні до дійсності.

Заради справедливості вкажемо, цей підхід за радянських часів мав ті переваги, що на своєму робочому місці сформований відповідно до визначеної моделі фахівець цілком успішно справлявся з дорученою роботою за вибраною спеціальністю, а найкращі ще й сьогодні знаходять собі роботу за кордоном. Що ж до людей неординарних, обдарованих, вони відбувались як

особистості (науковці, керівники великих підприємств та ін.) не завдяки, а всупереч гуртовій системі виховання та освіти, за рахунок протиставлення себе зрівнялівці і докладання значних власних зусиль для розкриття таланту.

Так що ж являє собою справжня, не влаштована за ознакою примітивної вигоди освіта людини? Ми виходимо з розуміння — це поняття тісно пов'язане із поняттям культури і означає специфічно людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей людини. Отже, освіта як така не може бути для людини метою, самоціллю, до неї не можна у такій якості прагнути.

Освіта має пряме відношення до образу (у російській мові відповідна поняттю “образование”), що має об'єднувати викладача і студента у процесі формування останнього. Створення образу, якою людиною, фахівцем я прагну бути, та його періодичне вдосконалення й уточнення за рахунок звернення до різних дисциплін, а також набування рис, знань і вмінь, які дають можливість “злитися” з цим образом, допомагає діяльній людині безболісно змінювати посади, відшукуючи, або навіть самостійно виробляючи, необхідні їй знання; не випадково письменник К. Симонов зазначав, що освічена людина тим і відмінна від неосвіченої, що вважає свою освіту незакінченою.

Відмітимо також, до системи вищої освіти ми маємо застосувати конкретні вимоги, котрі задаватимуть вектор її розвитку і являтимуть собою своєрідну декомпозицію, розкладання головної ідеї на умовно поділені складові. Окрім усіх вказаних важливих, зробимо тут акцент лише на таких.

Перша. Освіта нині не може вибудовуватись на розкритті перед молодою людиною тільки природничо-наукової картини світу. Молодь має формуватись як така, що не лише розрізняє, а й засвоює одночасно три картини світу: релігійну (християнську), природничо-наукову та діяльнісну, яка виокремилась у другій половині ХХ століття. Завдяки цьому у сім'ї та навчальному закладі старанно і всебічно виховуватиметься особа, яку після закінчення ВНЗ має вирізняти не стільки володіння достатніми знаннями й вміннями згідно з вибраним фахом, скіль-

ки моральність та інтелігентність, культурне та діяльне ставлення до професії й оточуючої її дійсності.

Друга. Пріоритет має надаватися власне розвитку позитивних рис і якостей особистості діяльного студента, а не “виготовленню” фахівця, спеціаліста за вибраною ним професією. Характер зв’язку між викладачем і студентом не може бути ніяким іншим, ніж суб’єкт-суб’єктним. Інакше *навчальна діяльність* у студента не формується, а отже, особистість не має шансів отримати справжню освіту, яка б відповідала обґрунтованому розумінню. Не може вона й далі повноцінно вчитися сама, а отже, її подальша неперервна освіта не забезпечується отриманим базовим рівнем вищої освіти. Особистісно-орієнтована освіта у процесі розв’язання цього завдання має широко застосовувати педагогічні та навчальні технології.

Третя. Особливі вимоги ставляться до викладачів вищої школи. За умови відповідності суто фаховій, викладацькій підготовці, ротація складу викладачів має відбуватися не за віковою чи якоюсь іншою ознакою, а лишень з урахуванням їх здатності поважати особу студентів, здатності вибудовувати з ними стосунки співпраці, співтворчості й співпереживання. Викладачі вищої школи, і Україна не є винятком, є найсуттєвішим резервом розбудови сучасної системи вищої освіти. Отже, ті з викладачів, які відповідають зазначеним вимогам, мають бути “становим хребтом” омріяної української вищої школи. Аби віддаватись справі реформування освіти, вони мусять зрозуміти свою роль і відчути власну відповідальність, що, у свою чергу, має підтримуватись соціальними гарантіями і повагою з боку суспільства.

Саме так, крок за кроком полишаючи гумбольдтівський університет, ми повинні забезпечити якнайшвидший перехід України до бажаної системи вищої освіти, у котрій гідне місце буде посідати справжня освіта численних й інтелігентних, професійних та діяльних випускників ВНЗ вже недалекого майбутнього, плідна життєдіяльність яких єдина й може бути надійним свідченням сучасності та результативності нашої національної системи освіти.

6.3. Розуміння і мислення як головні механізми навчальної діяльності

Фахівці з педагогічної психології (наприклад, 4, с. 345) зазначають, що *ускладнення, з якими стикається молода людина при розумінні та інтерпретації текстів*, є й до сьогодні нерозв'язаним питанням у процесі забезпечення навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів, у змістовному спілкуванні між викладачами і студентами.

Отже, існують достатні підстави зафіксувати наявність об'єктивної наукової проблеми, що полягає у відсутності педагогічних концепцій, використання яких давало б можливість викладачам вищої школи на практиці успішно долати відомий феномен “діалогу глухих” в їхній комунікації зі студентами у процесі виховної роботи, освіти, а також при сприянні становленню повноцінної навчальної діяльності студентів.

Тож наша мета полягає у представленні розробленої концепції забезпечення змістовної комунікації у педагогічному процесі, стрижнем якої виступають відповідні зусилля обох учасників спілкування (викладача і студента) як важливої передумови формування особи студента.

Ми вважаємо, що *універсальною одиницею* (своєрідною “молекулою”) *змістовного педагогічного процесу виступає акт взаємодії педагога та його учня*. Саме через взаємодію здійснюється бажаний і наперед задуманий вплив навчального матеріалу й особистості викладача, забезпечується особистісно-орієнтоване навчання і виховання, створюються сприятливі можливості виникнення стану інтелігенції студента через утримання навчальної діяльності.

Це важлива для теми, що розглядається, фіксація, адже багатьом викладачам вітчизняної вищої школи не зрозуміло, чому саме слід віддавати пріоритети у ході визначення цілей і проектування, забезпечення організації та здійснення педагогічного процесу. Тоді як, наприклад, фахівці з постановки вищої освіти у США вважають, що *знання лише предметного, фахового змісту освіти*, на чому у нас зазвичай свідомо роблять

акцент, *не є кінцевою метою освіти*. На їхнє переконання, студент має використовувати свою освіту для наступного створення ним самим нових знань, розв'язання проблем, прийняття рішень, виробництва продукції та взаємодії [11, с. 10].

Водночас продуктивною педагогічна взаємодія може бути лише за умови, коли у студента забезпечене, не викривлене хибно сприйнятою інформацією, відповідне задуму викладача сприйняття. Адже інакше всі зусилля, вся сконцентрована енергія діяльних викладача і студента будуть не лише безглуздо витрачені, а й можуть призвести до небажаних наслідків. Як мінімум, передбачене знання не виникає, а душа студента відчуває лише викривленні враження та емоції, на які й не сподівався педагог.

Проблема становлення знання не буде розв'язана, якщо у процесі опанування ним не активізовані мислительні процеси, що забезпечують розуміння і розкриття змісту. Адже: “Знання полягає у співвіднесенні мови до мови, у відтворенні однорідного великого простору слів і речей, в умінні змусити заговорити усе, іншими словами, над усіма знаками визвати виникнення другого шару — мови, що коментує. Особливість знання полягає не в тому, аби бачити чи доводити, а у тому, аби витлумачувати” [14, с. 88]. І далі: “Коментар цілком звернений до загадкової, неясно вираженої частини, яку він поглинув: під існуючою мовою він відкриває іншу мову, більш глибоку і ніби більш первісну; саме її коментар і мусить відтворити” [Там само, с. 89].

Культурно-історично тема *розуміння* зазвичай пов'язується із біблійною притчею про Вавилонську вежу або ж про Вавилонське стовпотворіння. Згідно з відомим оповіданням мешканці Вавилону так переймались красою і величчю свого міста, що вирішили уславити його, збудувавши неперевершену вежу, яка верхівкою своєю торкалася б неба. Але Бог зробив так, що будівничі вежі перестали розуміти один одного. Для цього він змішав їхні мови: один говорив вавилонською, другий — сирійською, наглядч — хетською, а архітектор звертався до всіх вірменською. Ніхто нічого не розумів, і будівництво вежі (стовпотворіння) були вимушені припинити.

Цей приклад наочно ілюструє нашу *головну вихідну тезу*: не можна зрозуміти іншу людину, якщо не йти назустріч один одному, якщо лише стояти на своєму і спілкуватись, образно кажучи, “різними мовами”. Подібний феномен цілком притаманний і навчальному процесу у вищій школі. Тож ми відразу *покладаємо відповідальність* за змістовну роботу по забезпеченню розуміння у навчальному процесі на обидві сторони діалогу, тобто *на викладача і студента*.

Адже за суттю своєю діалог апріорі передбачає присутність двох протиставлених логік, і з цим мають рахуватись обидва його учасники: і студент, і, як би це не було йому складно, викладач. Зверхність одного з учасників діалогу неприпустима, вона абсолютно виключена: *небажання сприймати співрозмовника як рівного собі комуніканта — найкоротший шлях, аби не досягти з ним порозуміння*.

Стан, за якого методично не забезпечується організація взаєморозуміння викладачів і студентів, неприпустимий у педагогічному процесі. Адже тут мають бути сформовані не тільки передбачені змістом навчальних дисциплін знання та вміння, а й забезпечене таке становлення фахівців, коли б вони самі вміли розуміти своїх співрозмовників і плин подій, а також були б зрозумілими іншим. Водночас цьому аспекту змісту освіти вітчизняна вища школа майже не приділяє уваги, а отже, вирішення теми оволодіння механізмом розуміння навіть не поставлене у нас поки що до порядку денного.

Розкриваючи далі нашу концепцію, ми звертатимемось до умовно виокремленої пари комунікантів: “того, хто говорить” і “того, хто розуміє”. При цьому очевидно, таке позначення позицій є умовним і не сталим, адже у процесі діалогу вони мусять багаторазово ніби мінятися місцями: запитуючи, уточнюючи і перевіряючи адекватність свого розуміння.

Суть розуміння фактично полягає в одержанні співрозмовниками такого результату, як вихвачування основи змісту у тексті співрозмовника (у російській мові: понять = поймать, схватить). Зрозуміти — означає точно, не викривлено відносно суті вихватити зміст переданої інформації.

Додамо, що розуміння — це особлива функція рефлексії. Розуміння, одночасно, головна інтелектуальна функція мислення, з якої розвинулись усі форми мислення людини. Розуміння, нарешті, ніби налаштовує, підготовляє її інтелектуальні функції на можливу наступну практичну діяльність.

Не бажаним, хоча й досить простим є випадок, коли у “того, хто розуміє” (точніше, мав би розуміти), за якихось причин немає бажання докласти зусиль для того, аби зрозуміти адресовану йому (повідомлену) інформацію. Як правило, наслідок можливий лише один — розуміння тут не настає. Куди важливішим для нашого розгляду може бути інший випадок, коли студент бажає зрозуміти, але, трапляється, що так і не розуміє. Саме такі ситуації й повинні долатися за допомогою нашої концепції за рахунок розкриття уявлень про механізми людського розуміння.

Отже, кожним з учасників комунікації мають бути забезпечені такі передумови для отримання ними ефекту розуміння:

- потрібна *установка на досягнення розуміння*, готовність докласти достатні зусилля, аби забезпечити факт розуміння між учасниками спілкування. Як правило, установка на організацію власного розуміння виникає у випадку, коли у людини з’являється відчуття нерозуміння свого співрозмовника, але вона не бажає з цим змиритись;

- наявність *необхідних і достатніх базових знань* відносно певної теми;

- нарешті, у них має існувати *уявлення про інтелектуальні техніки*, використання яких сприяє феномену розуміння, про що йтиметься далі.

Якщо *пізнання* повернуто людиною ніби за межі її сутності (того, що мають на увазі під “Я” людини), воно фокусується на об’єктах зовнішнього відносно її свідомості світу, то *розуміння* повернуто всередину, його об’єктом якраз і виступає стан власної свідомості, збудженої якимсь новим чинником. *Розуміння* завжди становлення, вихвачування суті того, що фіксує свідомість; отже, воно має справу зі змістом дійсності, яку опановують.

Людина виходить у рефлексивну позицію, що затримує її увагу на новій темі, коли потрапляє у ситуацію ускладнень із забезпеченням власного розуміння. Тож їй належить вирішити, які рамки “захвату” теми, що обговорюється, слід задати, аби врешті-решт досягти необхідного розуміння. Саме з огляду на це *рефлексія є “тупковим механізмом” переходу до мислення*. І, як бачимо, ланцюжок послідовних актів дискурсивного процесу мислення нероздільно пов’язаний з ретроспективною рефлексією (зупинкою і поверненням назад, до аналізу витоків питання), з подоланням поточних ускладнень, з розумінням, а також із можливістю продовження діяльності.

Отже, за суттю своєю, *мислення* — це наче “вимушений”, “не від доброго життя” вихід із ситуації минулої мислєдіяльності, що нас вже не задовольняє; рефлексія і проектування майбутньої мислєдіяльності (акт чистого мислення, який включає створення потрібних онтологій, проектування й програмування); нарешті, інтелектуальний супровід реалізації проекту.

У контексті викладеного очевидно, коли ми вирішуємо проблему розуміння у педагогічному процесі, ми одночасно сприяємо поступу національної вищої освіти, в якій акценти мають бути зміщені з процесів *підготовки* на процеси *розвитку* особи майбутнього інтелігента, фахівця і професіонала.

Прагнучи до досягнення розуміння, “той, хто говорить” має:

- уявляти, хоча б у загальному вигляді, які символи, образи і знання за темою, що обговорюється, існують у свідомості “того, хто розуміє”;

- задавати межі й особливості розпочатого обговорення, наприклад: “Я починаю обговорювати тему ...”, “Моє повідомлення складатиметься із... частин. Прошу звернути особливу увагу на... Особливо великі складнощі виникають із розглядом питання про...” тощо;

- створювати додаткові умови, що сприятимуть досягненню розуміння. Наприклад, повторювати та обігрувати основні тези кілька разів, послідовно наголошуючи на різних важливих аспектах змісту, подавати наочні приклади, задавати об’ємне і системне представлення явища. Або ж, навпаки, створювати

окремі штучні перепони, які б провокували вмотивованого до плідної комунікації “того, хто розуміє” до власного дискурсивного мислення та докладання зусиль для вихвачування сутності адресованої йому “посилки”.

Ще відповідальніша роль “того, хто розуміє”. Він має:

– бути у змозі відмовитись від усталених звичок слухати й сприймати. Адже: “Засвоєння викладеного залежить від звичок того, хто слухає; які у нас склались звички, такого викладення ми й вимагаємо, — зазначав Аристотель, — і те, що говорять супроти звичного, видається не підходящим, а через незвичності — більш незрозумілим і непричетним до питання, бо ж звичне більш зрозуміле” [1, с. 97];

– із першої ж тези “того, хто говорить” прагнути вникати у зміст, немов зближуючи та порівнюючи ядра тексту, що проговорюється, із відповідними уже наявними образами і знаннями. Якщо виникають утруднення у розкритті змісту повідомлення, “той, хто розуміє”, має прояснювати для себе сутність інформації, не залишаючи якихось нез’ясованих її фрагментів. Для цього необхідно ставити уточнюючі запитання: “Чи правильно я зрозумів, що мова йде про...? Чому Ви використовуєте... у іншому трактуванні?” тощо;

– відповідати собі на питання, що робить “той, хто говорить”? Зазвичай розрізняють п’ять видів дій, які можна виконувати за допомогою мови: повідомляти про стан речей; намагаться примусити до дії; виражати свої почуття; змінити словом існуючий стан справ (звинуватити, підтримати тощо); узяти зобов’язання щось зробити [10, с. 169]. Virізняють також п’ять класів мовних актів: вердикти і присуди; здійснення влади, голосування тощо; обіцянки; етикетні висловлювання (вибачення, поздоровлення тощо); вказівки на місце даного висловлювання у спілкуванні (я стверджую, я наполягаю, я заперечую тощо) [6, с. 117];

– він повинен сприймати контекст, у якому задається комунікація. Розширення меж розуміння “тим, хто розуміє” до захвату у них особливостей загальної ситуації, в якій відбувається комунікація, також є важливою умовою досягнення по-

розуміння. Не випадково, у США російську вивчають разом з історією Росії; навпаки, часто через неспроможність врахувати ситуацію, про яку йдеться, ми не можемо правильно перекласти текст з іноземної.

Нарешті, у позиції “того, хто розуміє”, можливі такі моменти, коли він, навіть за наявності установки на розуміння, боїться чи не хоче до кінця зрозуміти (сприйняти) суть інформації. А тим більше показати співрозмовнику, що він його зрозумів. Особливо у тих випадках, коли признание факту розуміння вимагатиме від нього інших, наразі не бажаних дій. Наприклад, студенти часто “не розуміють” вимогливого викладача, який аргументовано показує їм, що долучений до роботи реферат вони мусять написати самі, а не “смикати” його із Інтернету. У цьому випадку “той, хто розуміє”, навіть не даючи собі у цьому звіті, ніби притримує настання справжнього розуміння.

Викладене дає можливість сформулювати таке резюме. *Розуміння* забезпечується спільними зусиллями “того, хто говорить” і “того, хто розуміє”. Однак можна сказати, що успіх у досягненні розуміння залежить більшою мірою від “того, хто розуміє”, адже можливі ситуації, коли ніяких зусиль “того, хто говорить” не буде достатньо, аби його розуміли. Це, наприклад, відсутність у “того, хто розуміє”, установки на розуміння партнера і не збігання їхніх цінностей та мети; отже, всі викладені техніки забезпечення плідного розуміння будуть ні до чого, “діалог глухих” тут таки відбуватиметься.

З позицій когнітивного підходу, який не суперечить ідеям педагогічної взаємодії, кінцева мета розуміння полягає не просто в адекватній презентації тексту “заради вірного сприйняття самого тексту”, а у виникненні в адресата нового знання, понять [8, с. 129]. Це і є орієнтир для визначення сутності ролі і місця розуміння у розгортанні навчальної діяльності студентів.

Поняття людини про будь-що — це відповідно оформлене її розуміння відносно суті явища. Поняття помітно відмінне від чіткого визначення: воно поліпредметне і тому значно ширше визначення, що часто уособлюють із знанням. Можна сказати й

так, знання — це те, що компактно розміщене у підручниках, але людям, аби діяти, потрібні розгорнуті поняття, як особливі полісистемні утворення. Це стосується передусім природничо-наукового знання і знання про те, як здійснюється діяльність.

Адже саме поняття про щось, за рахунок своєї різнобічності, передусє діям, які визначаються змістом поняття. Поняття можна передавати й через відповідний тип діяльності; отже, їх транслюють і на підставі суми знань, і на прикладі демонстрації діяльності. З огляду на викладене, поняття не стільки передають, скільки їх набувають, докладаючи для цього нерідко значні власні зусилля. Звідси прозоро розкривається важлива для сучасної педагогіки глибока теза: **“Людину навчити не можна, вона вчиться сама!”**

У новітніх системах освіти виникає необхідність мінімізувати обсяг знань, що формуються, вирішувати проблему забезпечення суми базових знань, без яких сучасний фахівець не може обійтись. Тому основними одиницями для засвоєння мають виступати також поняття: вони за суттю своєю динамічні і мають властивість до подальшого розвитку у ході діяльності.

Нарешті, *здатність до розуміння має властивість замінювати накопичення утилітарного предметного знання*, за рахунок чого фахівець, який опанував проблемним мисленням, у змозі братися за розв'язання майже будь-яких питань у ситуаціях, навіть не забезпечених існуючим знанням.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Поясніть, що являє собою дидактика.
2. Розкрийте головні принципи, на яких сформоване те історичне явище, яке ми називаємо вищою освітою.
3. На вашу думку, чому, не дивлячись на наявність чітко виписаних у Законі України “Про вищу освіту” завдань виховання студентів, й сьогодні все зводиться до побудови навчального процесу на основі ОКХ та ОПП.
4. Прокоментуйте визначення освіти, як його дав Л. М. Толстой.

5. Розкрийте визнані у світі та описані тут особливості і переваги американської системи вищої освіти.
6. Поясніть, чому письменник К. Симонов зазначав, що освічена людина тим і відмінна від неосвіченої, бо вважає свою освіту незакінченою.
7. Поясніть, що означає теза “розуміння повернуते всередину, а його об’єктом якраз і виступає стан власної свідомості людини”.

Література

1. *Аристотель*. Сочинения / Под ред. Э. Н. Микеладзе: В 4 т. — М., 1978. — Т. 1.
2. *Вест Ч. М.* Университеты мирового класса: американский опыт // Вест. высш. шк. — 2005. — № 2.
3. *Дробноход М.* Наша вища школа. Чи зробимо рішучий крок назустріч прийдешньому? // Освіта і управління. — 2006. — Т. 9. — № 3–4.
4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб. для вузов. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М., 2001.
5. *Кареев Н.* Идеалы общего образования // Вест. высш. шк. Alma mater. — 1992. — № 1.
6. *Остин Дж. Л.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. XVII. — М., 1986.
7. *Перминова Л., Шарай Н.* Какого руководителя ждет российское образование // Вест. высш. шк. Alma mater. — 2006. — № 7.
8. *Петрова С. Н.* Когнитивная парадигма и семантика понимания // Мышление. Когнитивные науки. Искусственный интеллект. — М.: Центр. совет филос. (метод.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1988.
9. *Приходько В. В., Вікторов В. Г.* Чи потрібно “готувати солдатів до минулої війни”? (Від забаганок викладачів до формування діяльної особистості студента) // Освіта. — К., 2005. — № 34.

10. *Серль Дж. Р.* Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. XVII. — М., 1986.
11. *Тихомиров В.* Современные образовательные технологии: Мировой опыт и положение дел в России // Вест. высш. шк. Alma mater. — М., 2002. — № 1.
12. *Толстой Л. Н.* Воспитание и образование: Собр. соч. — В 22 т. — М., 1983. — Т. 16.
13. *Философский* энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М., 1989.
14. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук: Пер. с франц. / Вступ. статья Н. С. Автономовой. — М., 1977.
15. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: Учеб. для вузов. — СПб., 2001.
16. *Энциклопедический* словарь / Изд.: Ф. А. Брокгаузь, И. А. Ефрон. — Т. IX А. — С.-Петербург, 1893.

Розділ 7. АНТРОПОТЕХНІКА І ТВОРЕННЯ ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

7.1. Філософія творення власного здоров'я

У цьому розділі висвітлено, по-перше, значні можливості, які ми отримуємо шляхом поширення і впровадження через систему освіти антропотехнічних практик як способів реалізації ідей і положень педагогічної антропології (ПА). Адже існуючі численні підходи до становлення і розвитку різних сфер життя, де люди досі покладалися виключно на можливості науки, виявились обмеженими і незадовільними.

По-друге, для прикладу ми вибираємо сферу здоров'я людини, яка є актуальною для кожного, і кожному відомо, що людство доклало грандіозних зусиль, аби навчитися долати захворювання і забезпечити достойну тривалість життя засобами наукової медицини, але цю проблему так і не розв'язало. По-третє, ми висвітлимо великі можливості антропотехніки у темі досягнення здоров'я людини, що можуть бути зреалізованими вихованими і освіченими людьми — випускниками вищої школи. Подібну за складністю до розкритої тут теми здоров'я спробу можна виконати до будь-якого боку життя (політики, професійної діяльності, екології тощо), і ми пересвідчимося у видатній ролі антропології і антропотехніки у життєдіяльності та розвитку людини.

Саме людина, а не організм, нехай вона поки що дитина, відштовхує мамину руку зі склянкою соку, ця ж людина, а не організм, тягнеться потім до цигарки і зайвої чарки. Натомість медицина працює не з людиною, яка має доволі різноманітний склад, а з її організмом. Це неминуча, непереборна для нинішньої медицини ситуація, яка є наслідком поки що єдино можливих тут суб'єкт-об'єктних відносин лікаря і пацієнта. Відтак лікар, він же суб'єкт дослідження, діагностування й втручання у таке надскладне явище, яким є людина, спрощує процедури

встановлення діагнозу, умовно, відповідно до встановлених методик, поділяючи людину на окремі частини. Але Гегель свого часу зауважив — людина є цілісною, вона не сформована з окремих частин, з частин складається лише труп.

Тож лікар використовує фактично одну-єдину природничо-наукову, матеріалістичну картину світу, цілком покладаючись на результати одержаних “об’єктивних” аналізів, які, проте, не можуть дати уявлення, наприклад, про стан душі його пацієнта. Філософи знають — матеріалізм дуже схожий на ідеалізм, але з припущенням, що завдяки лише такому погляду ми адекватно відображуємо світ, доволі приваблива гіпотеза, але вона є оманливою. Скажемо ще більш жорстко, але не перебільшуючи, саме внаслідок цієї помилки ідеологія матеріалізму, яка кличе до неприродного спрощення сутності явищ, коли вона зреалізована в системі виховання і освіти, — це чи не найкращий засіб для того, аби перетворити людину на ідіота (*грецьк. ἰδιότης* — невігластво, найбільш глибокий ступінь затримки психічного розвитку; при ідіотії мислення не розвивається, поклики та емоції людини елементарні).

Відтак наголошуємо, *влаштовуючи власне життя і дбаючи про своє здоров’я, покладаються лише на саму медицину люди не можуть.*

Зробимо такі важливі зауваження до подальшого розгляду теми здоров’я — різні педагогічні процеси мають вплив на різні сфери людини:

навчання і підготовка — головним чином забезпечують виконання наперед визначених вправних дій і на тілесності людини (пригадайте, наприклад, призначення комп’ютерної, фізичної, трудової під-готовки тощо);

виховання — внаслідок правильного виховання формується людина “сердечна”;

освіта — наголос на ментальному, що формує людину з проблемним мисленням, її результатом є становлення різних типів людської діяльності.

Зауважимо, завдяки можливостям ПА до порядку денного у вищій школі поставлене актуальне завдання розгортання одно-

го з напрямів освіти, а саме становлення потенційних будівничих власного здоров'я. У такий спосіб можна поєднати зусилля закладів охорони здоров'я і самої діяльної особи, яка уміє відстежувати зміни у стані власного здоров'я, піклуватися про те, аби знайти і видалити причини у думках і почуттях, емоціях і діях, що призводять до виникнення захворювань.

Тільки тепер виникає бажаний ланцюг у формуванні відповідальної і діяльної особи: освіта — стан її освіченості — творення власного життя. Саме у такий спосіб засобами антроптехніки й реалізуються положення педагогічної антропології. Адже *життя повноцінне*, не плотське, примітне діяльністю людини з періодичного створення ідеальних об'єктів (задумів і образів, проектів і програм майбутнього) і переведенню їх у реальність свого життя.

У запропонованому контексті важливим наступним кроком є уточнення понять “людина” і “особистість”. Перше повніше відображує сутність *природи Людини*, тоді як друге — її *соціальність, здатність до актуалізації, присвоєння й розвитку цінностей людської цивілізації*. Людина, згідно з поглядами Йогана Гердера, — перший і єдиний вільновідпущеник природи, котра, втім, не позбавила його таких, що захищають і підтримують саме її життя, інстинктів і здібностей.

Природа надала необхідні передумови свободи людини, саме тому особисті характеристики не автоматично наслідуються як інстинкти першої сигнальної системи, а самостійно формуються і творяться. Інакше кажучи, сутність особистості і сутність людини відмінні у тому, що перше є способом, інструментом і засобом організації для другого, отже, перше отримує сенс, виправдання і осягнення у другому. Людина у сутності своїй — прояв ціннісно-сміслового Універсуму, Бога, що існує лише через співтворчість з Ним; особистість — процес наповнення людського в людині, ступінь реалізації духовного потенціалу Універсуму.

Особистість людини є найбільш узагальненою системою її життєдіяльності. Одна з принципових тез сучасної *валеософії* (тобто, філософії здоров'я) полягає в тому, що “особистість по-

стає багатомірним, багаторівневим і динамічним проявом природно-генетичної, цивілізаційної і духовної сфери. Основою ж багатомірності особистісної структури є багатомірність як її властивостей, так і ситуацій, в яких проявляється її активність (професій, занять, видів діяльності)” [7, с. 166].

Валеософія — філософія здоров'я, мудрість здоров'я. Вона є інтегрованою, комплексною галуззю, що синтезує поняття, принципи і закони різноманітного гуманітарного і природничо-наукового знання. Валеософія виникла як результат синтезу філософського і валеологічного знання (тобто, знання про здоров'я людини), взаємодія яких дає можливість розглядати життєдіяльність людини крізь призму здоров'я як сенсу і цінності. Валеософія охоплює світоглядні основи медичного і валеологічного знання, аналіз методів, принципів і категорій, які вони використовують для вивчення феномену здоров'я.

Отже, валеософія виступає як спосіб саморефлексії духовних практик і наук про здоров'я та діяльності творення власного здоров'я, адже природне і набуте особистістю єдині і неподільні; рефлексій ключових присутніх тут проблем (здоров'я і здорового образу життя). Відтак потрібно брати до уваги, що:

– валеологія є самостійною галуззю знань, має власну сферу дослідження і специфічний методологічний апарат. При цьому *креативна валеологія*, як спосіб реалізації положень педагогічної антропології, передбачає таке становлення творчості людини в задіянні у власній життєдіяльності накопичених актуальних відомостей про здоров'я, коли б вона свідомо формувалась як творець власного здоров'я [10];

– сучасна валеологія не повинна розглядатися лише як складова будь-якого масиву накопиченого наукового знання (природничо-наукового, медичного, педагогічного або психологічного);

– розвиток валеології у частині становлення творців власного здоров'я має відбуватися на власних, притаманних саме їй світоглядних і методологічних засадах і не може регламентуватись адміністративними, науковими та іншими правилами і процедурами.

Структура особистості формується як наслідок узагальнення усїєї культури людства, що безпосередньо впливає на становлення якостей саме цієї особистості (засвоєних нею начал моральності і мотивів, емоційності і вольової регуляції діяльності тощо). Внаслідок різного характеру такого індивідуального узагальнення одна й та сама людина може бути чесною, працелюбною, схильною до спілкування за одних умов її становлення, але виявляти помітно інші, нерідко протилежні якості за інших умов життєдіяльності. Це є показником того, що праця педагога не може гарантувати на 100 % формування бажаних якостей, адже тут присутня ще й співтворчість молоді людини, “проблиски” закладеного в ній духовного і трансцендентного.

Розвиток властивостей-узагальнень того, якою врешті-решт стає людина, визначається багатьма факторами: її неповторними здібностями і характером, вектором уваги, тонкощів сприйняття, прагненням до задоволення відповідних потреб, успішністю виконуваних дій тощо. Важливо, що динаміка внутрішніх і зовнішніх умов життя людини може призводити до “переузагальнень”, тобто до суттєвої зміни її властивостей і пріоритетів (наприклад, загрозливе захворювання, що виникло, надає нові важливі підстави для суттєвої зміни світогляду людини).

Наступне. Дійсність людського буття (тобто, низка різних усвідомлених станів людини), як центральна інтегрована її характеристика, пов’язана зі ставленням до іншої людини, до світу в цілому. Адже найперша умова життя немовляти, дитини, а потім і дорослого — це інша людина. Ставлення до іншого, до людей в цілому складає основну матрицю життя, його серцевину. Саме тому “серце людини” усе пронизане людськими стосунками; те, чого воно насправді вартє, цілком визначається тим, до яких людських відносин ця людина прагне, які відносини з іншими людьми здатна встановлювати.

Саме тому *головне завдання валеософії* полягає у тому, аби досягти стану, за якого індивід відчуває власну субстанціональність і усвідомлює її як свою справжню суб’єктність, тобто справді володіє собою і стає владним над самим собою. Отже,

нормальним можна вважати такий розвиток, який веде людину до набуття нею родової людської сутності. Його умовами і одночасно критеріями є:

- ставлення до іншої людини як самоцінності, до істоти, яка уособлює нескінченні потенції *Homo sapiens* (це утворює систему ставлення);

- здатність до децентрації, самопожертви і любові як способу реалізації цього головного ставлення;

- творчий, креативний, цілеутворюючий характер життєдіяльності;

- потреба у позитивній свободі та здатність до вільного волевиявлення;

- можливість самопроекування майбутнього і віра у здійсненість наміченого;

- прагнення до набуття “наскрізного”, загального сенсу існування людини, отримання духовної ідентичності із Творцем.

У вітчизняній валеософії представлені три лінії, три варіанти ставлення до людини, визначення її природи і сутності, що засновані на конкретній концепції людини, це і є можливі напрями здоров'яутворюючої, валеологічної діяльності [7]. Перший — “гуманітарна” валеологія. Вона заснована на вивченні конкретних внутрішніх цінностей людини. За рахунок використання технологій “розширення” її свідомості гуманітарна валеологія створює можливості для духовного зростання й самоактуалізації особи як найважливіших і найнеобхідніших умов здоров'я. Другий напрям — “моральна” валеологія. Валеологічні знання і технології цього напрямку побудовані на підставах духовних принципів буття як ціннісно-сміслового Універсуму. Нарешті, третій напрям — “християнська” валеологія. Вона ґрунтується на визнанні абсолютних засад моральності, свідомій орієнтації на християнський образ людини і християнське розуміння її сутності і природи. Здоров'я тут розглядається як Шлях людини, її наближення до Абсолюту як до зразка.

Усі ці напрями не є протиставленими одне одному, але такі, що співіснують і взаємодоповнюють у прагненні усвідомлення цілісного образу людини. Спільним моментом для них є праг-

нення виокремити і актуалізувати моральні цінності і смисли як головного системутворюючого фактора валеософії і практики творення власного здоров'я.

При цьому позиція дослідника, спостерігача і реєстратора пошуків людського в людині (притаманна класичному і неокласичному розумінню) з кінця 1980-х років усе більше змінюється на *сократівську, маєвтичну* позицію, яка допомагає педагогу “породити” те, що може допомогти у формуванні майбутнього творця власного здоров'я. А також на позицію *фасилітації* педагога (тобто підтримки учня у моральному виборі, допомоги у знятті можливої напруги у стані його поки що недовіри до себе).

Валеософія на межі XX–XXI століття стає світоглядом і методологією саме такого морального пошуку у сфері буття здоров'я. У цей час і відбувається кардинальне перетворення: із орієнтованої на організм валеології, в якій моральність є лише елементом здоров'я, до того ж не найсуттєвішим, народжується *моральна валеософія*, що існує в єдиному просторі з християнством і етикою, тобто у просторі морального буття знаючої, уміючої і водночас мудрої людини. У сфері людських відносин стає можливим реалізувати “золоте правило” християнської етики (чини відносно інших лише так, як ти хотів би, щоб чинили відносно самого тебе) і відомого морального імперативу І. Канта (чини так, аби максима, що визначає правило твого поводження, могла би бути поширена на все людство без винятку).

Одночасно у частині ставлення до іншого етика виступає не просто узагальненням історико-культурних норм або примусовою схемою, навпаки, вона задає той вектор, який є вектором справжнього здоров'я людини як особистості. Саме у цьому збігові світоглядного і морального векторів двох сфер і криється справжня життєва єдність етики і валеософії, методологічний підмурок моральної валеології. Тут моральна орієнтація є не лише зовнішньою обставиною здоров'я особистості, а її сутністю, стрижнем, Шляхом у найзагальнішому вигляді, а також критерієм і умовою особистого здоров'я.

Відомо, що альтруїзм у тому або ж іншому вигляді виступає формою, засобом і показником найкращої гармонії між особою і середовищем. Натомість сучасні дані свідчать, що різні відхилення, неврологічний розвиток і акцентуація особистості тісно пов'язані з егоцентричною орієнтацією людини, тоді як найбільш сприятливі умови для розвитку забезпечує протилежна, просоціальна орієнтація. Прагнення бути корисним іншому є чи не центральним аспектом усієї людської поведінки, і альтруїзм такого роду більшою чи меншою мірою притаманний індивіду від початку, але він також може бути вихований.

Викладене не означає, що існує деяка “моральна” і “неморальна” валеологія. Мета цих роздумів, яким присвячена праця В. Л. Кулиниченка, полягає у співставленні і співвіднесенні векторів валеології (валеософії) і етики, аби засвідчити невідповідність їх взаємодії, можливості цілеспрямованих спільних зусиль задля розв'язання проблем творення людиною власного здоров'я. Така морально орієнтована валеологія відмінна від будь-якої її редукованої форми, котрі здоров'я людини зводять лише до однієї з його складових (зазвичай до власне тілесного здоров'я). Вона “знімає” у Гегелівському розумінні, тобто відтворює і творчо перетворює найкращі і найнеобхідніші структурні елементи редукованих форм, за рахунок чого забезпечується слідування людини Шляхом мудрості, творчості і здоров'я.

“Християнська” валеософія спирається на визнання особливого метафізичного стану існування людини, в якому й об'єктивується здоров'я. Ми виростили у просторі і традиціях європейської християнської і найбільш близької нам православної культури, отже, саме тут ми маємо шукати наші духовні основи. Саме тому центральним суб'єктом нашого постійного діалогу, посередником, взірцем і медіатором у цій культурі є постать Ісуса Христа. Для нас він є істинним, тому що саме Спаситель робить людьми і натхненними всі інші медіатори. Спаситель є тим фокусом, виправданням і спасінням у нашій культурі, вираженням істинного образу і сутності людини, вище якого не можна піднятися і нижче якого ми не маємо опускатися. У тако-

му широкому розумінні дія, що не направлена у бік Христа, обертається, як наслідок, часто не миттєво, але обов'язково віддалено, відходом від сенсу і задуму людської культури.

Відтак окремі форми моральної валеософії, ставлячи перед собою цілі, в яких відсутні християнські смисли і цінності, з одного боку, стають “промахом”, тобто гріхом, чи реалізацією тимчасових, нестійких ідей і цілей. З другого боку, якщо у цих підходах є християнська орієнтація, вони можуть стати умовами зустрічі й самою зустріччю з Істиною. Так, якщо гуманітарна і моральна валеософія кладуть моральний розвиток людини за норму і умову здоров'я особистості, розглядають людину як самоцінність, то християнська додає ще й уявлення про кінцеві, абсолютні підстави такого вибору. Розуміючи людину як образ і подібність Богу, вона втілює в ній не лише загальнолюдські, а й сакральні цінності, а процес розвитку (з можливими відступами і труднощами на цьому шляху) трактує як реальний досвід наслідування Христа.

Отже, *валеософія* — це світогляд, методологія і теорія здоров'я людини. Здоров'я — сутнісна екзистенціальна характеристика людини, а тому, вивчаючи його, більше того, ставлячи за мету впливати на нього (зберігати або укріплювати), необхідно виходити з проблеми (поняття) *Людини*, яке ми ретельно дослідили у попередніх розділах книги, проблеми її взаємодії зі Світом (поняття *Шляху*) і методу впливу на них (поняття *Творчості*). Як тепер очевидно з наведеного тут, “здоров'я” і “відсутність захворювань” — суть різні стани людини.

Якщо “відсутність захворювань” означає факт відсутності у людини на певний момент виявів тих або інших патологічних станів, то “здоров'я” — цілісний, гармонійний стан людини, який напряму залежить від дотримання нею еталонного, підказаного культурою людства, способу влаштування своєї життєдіяльності. Це результат індивідуально влаштованого життя, справжнім господарем якого є сама свідома, вольова і діяльна людина.

Розуміння здоров'я як Шляху (напряму, закону, сенсу, цінності, цілі) дає можливість валеософії дослідити внутрішню і

зовнішню картини здоров'я. Зовнішня картина у повсякденній свідомості уявляється у вигляді якихось гіперболізованих властивостей — якостей, котрими володіє конкретна людина (наприклад, “здоровий, як бик”, “працює, як віл”, “може підняти або пересунути вагон” тощо). З наукової точки зору зовнішня картина здоров'я вимальовується за допомогою різних для регіонів, статі, професії, віку та інших соціальних і фізіологічних характеристик, норм і показників, які наука постійно уточнює і конкретизує.

Внутрішня картина здоров'я — це духовна і ментальна структури, що охоплюють цінності та ідеали здоров'я, мету їх реалізації, можливості, засоби, методи реалізації і досягнення мети бути здоровим. Вона має властиві їй досить чітко визначені ідеальні, духовні, психічні й свідомі просторово-часові характеристики. Ми користуємося цією картиною для визначення своїх резервів і можливостей, відчуваючи щастя і нещастя, радість, спокій, свободу, а також для оцінки власного життя. У контексті валеософії Шлях людини — це спосіб створення, реалізації, коректування і навіть кардинальної зміни нею зовнішньої і внутрішньої картини власного здоров'я.

Аналіз еволюції і духовної історії людства, розвитку різних культур і цивілізацій дає можливість вирізнити такі можливі шляхи забезпечення здоров'я. *Перший шлях* — використання можливостей науки і відповідно “наукової медицини”, якій навчають майбутніх лікарів. Схематично особливості цього шляху можна виписати так: *знання* — *дія* (засоби і методи діяльності, направлені на реалізацію знання) — *здоров'я*. Саме у такий спосіб побудовані існуючі науково-медичні рекомендації. Вони фіксують знання про “роботу” організму, його структуру і функції, можливі порушення і засоби впливу на них з метою нормалізації.

Однак традиційно, впродовж століть, душа і ментальна сфера людини не були проблемами науки, і тому всі наукові дослідження спрямовувалися на вивчення і збереження головним чином тілесного здоров'я. До того ж історичний розвиток наукової медицини як засобу впливу пов'язувався й пов'язується

досі із застосуванням ліків, які розробляються з визначеною метою, а саме боротьби з хворобами.

Але нині очевидно, стратегія досягнення здоров'я через “боротьбу із захворюваннями” за допомогою ліків (ми не торкаємось теми абсолютно виправданих оперативних втручань), є тушиковою. Звідси падіння престижу медицини, що спостерігається, невіра у можливості забезпечення здоров'я її засобами і, як наслідок, падіння якості здоров'я в Україні, де тему здоров'я усе ще прагнуть вирішити у такий спосіб.

На цьому шляху втрачається сутність явища Людини, взаємозв'язок суб'єктивного і об'єктивного в ній. При абсолютизації такого, що діагностується засобами медицини, “об'єктивного”, в конкретній людині втрачається індивідуально-особистісний аспект її життєдіяльності. Саме тому суб'єктивні відчуття людини, наприклад головний біль, який може мати різноманітну природу, але такий, що безперечно всебічно впливає на життя, знижує її творчу активність, погіршує самопочуття, позбавляє людину відчуття радості і щастя, стає лише симптомом якогось захворювання, виправданням застосування ліків.

Історія розвитку людської цивілізації подає нам і *другий шлях* — шлях східної і народної медицини. Його схематичне втілення: *віра* – *дія* (культ, обряд, магічна процедура, заклинання, традиційна жорстка вимога, аскетичний образ життя) — *здоров'я*. Цей шлях пов'язаний з використанням правил і етичних норм, напрацьованих у різних релігіях і духовних практиках, які використовуються для створення і збереження насамперед здоров'я душі людини, для її захисту від інстинктивного, низького, тваринного, що часто дримає в людині.

Більшість методик тут побудовано на механізмах навіювання і гіпнозу, зміни стану або навіть “відключення” мислення. Але нерідко хвороба продовжує існувати і поширюватись, ніби вона відсутня на рівні свідомості. Здоров'я не повертається, бо ж хвороба лише ховається, набуваючі інших форм. Окрім того, на цьому шляху нас очікують ризиковані зустрічі з недоучками-цілителями і різними чаклунами. Послідовники і прихиль-

ники першого і другого шляху нерідко конкурують між собою, цілковито не сприймають одне одного, відкидають навіть накопичений тут деякий позитивний досвід.

Існує і *третій шлях: мудрість – творчість – здоров'я*. Це шлях реалізації задуму Творця про те, аби людина, похідне від Нього і подібна до Нього, справді стала Його образом і подобою, аби вона не просто існувала як рослина, а відбулася як вільне Джерело Життя, що вдосконалюється нею самою. Мудрість тут не простий синтез знання і віри; це – здатність побачити істинне і потаємне, зрозуміти своє призначення. Творчість – не сукупність різних видів діяльності, а Співтворчість Універсуму і людини, її душі, свідомості і тіла.

Очевидно, схематичне виділення трьох шляхів (два перших, дещо спрощуючи, – здоровий спосіб життя, тоді як третій – гармонійний спосіб життя) не охоплює всіх конкретних особливостей буття людини. Разом з тим ця схема загалом правильно відображає ситуацію вибору людиною стратегії устрою свого життя, його сенсу, цінностей і пріоритетів, серед яких здоров'я посідає чи не найперше місце. Духовна сутність “валеолога для себе” дає можливість вступити у тонкі духовні відносини не лише з іншими людьми, а й з природою, кожною річчю або явищем, побачити їх унікальність у цілісній взаємодії Універсуму.

Творчість є не лише мірою чуттєвого, а й духовного сприйняття. Об'єктом і суб'єктом творчості є свідомість, яка у Творчості і творчістю ж розширюється, охоплюючи все тонші плани Буття, пізнає і організує їх, адже найвище законодавство міститься в нас самих, тобто у свідомості людини, як вважав І. Кант. Це дає можливість значно точніше відобразити будь-яку річ, її значення і місце серед інших речей і явищ. Саме тому творець є універсальним, він проявляє себе у багатьох сферах у вигляді зреалізованих здібностей і талантів.

“Валеологія для себе”, як творчий процес, і творчість у валеології визначаються не стільки зовнішніми щодо неї причинами, що виступають як умови (на що людина впливає слабко), скільки внутрішніми підставами і механізмами. Саме вони й

забезпечують конкретні форми і прояви творчості і, як приклад, реально впливають на потенціал здоров'я в деяких країнах Сходу і Заходу, наприклад, у Китаї та Японії, Канаді та Сполучених Штатах Америки. Якби це було не так, то успіхи у створенні і збереженні здоров'я визначалися самим лише станом суспільного виробництва країни, обсягами внутрішнього валового продукту, характером соціальних відносин, тобто взагалі не були пов'язаними зі свідомою активністю деяких людей у цій царині.

Але саме через створення, тривале збереження і примноження здоров'я об'єктивується і фіксується головний атрибут сутності людини — її здатність до творчості. Тільки у такий спосіб, виявивши у собі цю здатність, людина усвідомлює себе і стає Людиною з великої літери. Таким чином творчий характер валології відображується не стільки у результатах, скільки у відтворенні суто Людського, завдяки чому результат (здоров'я або ж його порушення) стає репрезентацією творчої природи людини. Саме тому, аналізуючи конкретний процес творчості відносно здоров'я (тілесного і духовного), можна судити про стан усього народу, окремої соціальної групи і навіть цивілізації загалом.

У випадку нетворчого ставлення до здоров'я від людини поступово відчужуються усі результати її діяльності. При цьому сам результат набуває самодостатнього значення, він починає підкорювати собі все в людині, збіднює її внутрішнє духовне життя. Вона перестає творити, почуття і думки її втрачають важливі енергетичні, психофізичні характеристики і потенціали розвитку. Адже творчість — це дійсність людини, що дає можливість їй з'єднатися з Усім-що-Є; це стан: “Коли мудрість увійде у серце твоє, і знання буде приємним для твоєї душі, тоді розсудливість оберігатиме тебе, розум оберігатиме тебе, аби спасти тебе від шляху злого” (Книга притчів Соломонових, 2).

Як видно, бути здоровим — означає створювати себе, а також і навколишній світ. Здоров'я дає змогу людині стати особистістю і розвивати свою індивідуальність. Особистість тим-

часова, індивідуальність (Особистість з великої літери) — поза часом, безсмертна: “Я” — Єсмь (такий, що живе, створює, здоровий, щасливий, добрий до інших), тобто такий, що має індивідуальну душу і неминучість буття у ціннісно-смысловому Універсумі.

7.2. Концепція *epimelia /cura sui* і творення здоров'я

Звертаючись до витоків вищої освіти, адже саме у Давній Греції близько 385 року до Різдва Христового з'явився перший вищий навчальний заклад — Платонівська академія, ми робимо спробу відновити розуміння важливого призначення цього соціального інституту у структурі життєдіяльності суспільства у частині становлення здорової людини, увагу чому вже на той час приділяли відомі філософи. “Здоровий стан, — писав Аристотель, — утворюється таким перебігом думок (того, хто зцілює): оскільки здоров'я є те-то й те-то, потрібно, якщо хтось має бути здоровим, аби в ньому було те-то й те-то..., і так (той, хто зцілює) розмірковує далі й далі, аж поки нарешті не дійде того, що сам у змозі зробити. Рух, що починається від цього часу, направлений на те, аби (тілу) бути здоровим, називають творенням. І таким чином виходить, що у якомусь сенсі здоров'я виникає зі здоров'я” [1, с. 198–199].

Одним із фундаментальних положень концепції творення власного здоров'я є урахування і використання сформованого у західній античності принципу *epimelia*, прокоментованого Мішелем Фуко. Будучи важливим орієнтиром для освітніх систем, *epimelia* (чи турбота про себе) вимагає переведення погляду, уваги з навколишнього світу, з інших об'єктів на самого себе. Спостереження за тим, що думає людина, що саме відбувається всередині її думки. *Epimelia* також означає дію, якою суб'єкт не тільки піклується про самого себе, а й змінює, очищає і перетворює себе [17, с. 284–285].

При цьому існують три типи уміння (чи *techne*), тобто три типи ставлення педагога до учня, необхідні для виховання й

освіти молодій людині в підході *epimelia*, які підсилюють і взаємодоповнюють один одного:

- наставляння прикладом діяльного педагога або інших значущих для учня духовно впливових людей;
- наставляння знаннями;
- наставляння у труднощах, що формує здатність до виходу з важких і екстремальних ситуацій (Сократове *techne*).

Виокремимо тут цікаву і важливу для педагогіки тему позитивного впливу, своєрідну “виховну” особливість труднощів і навіть екстремальності для формування особистості, яку підмітив В. Розанов: “Працею і нуждою виховується духовно здорове, сильне; геніальне ж у розумі чи особливо в характері виховується нещастям, незаслуженим, тривалим горем” [12, с. 128]. Зрозуміло, що випадки плідного впливу екстремальності на розвиток людини чергуються з менш сприятливими наслідками стресових ситуацій. Але позитив цього механізму педагоги мають вивчати й вчитися застосовувати в процесі розв’язання складних практичних проблем педагогіки розвитку.

Учень, під час свого становлення, відповідно до концепції *epimelia*, має прагнути не того, щоб яке-небудь знання прийшло на зміну його незнанню, але щоб відбутися як суб’єкту діяльності. Не-суб’єкт, має стати справжнім суб’єктом, що визначається відповідальним ставленням до свого “Я”. Таким чином, йдеться не лише про процеси *educare* (виховання), а й про прагнення забезпечити *educere* (виведення) людини у стан саморозвитку в орієнтації, яку забезпечує дотримання вказаного принципу *epimelia*.

Всебічний розвиток “Я” тут розглядається як кінцева і єдина мета – турбота про себе. Конкретніше, це діяльність освіти, зосереджена на власному “Я”, здійснювана стосовно самого себе. Адже: “...освіта являє собою кістяк індивіда перед лицем подій” [17, с. 293], тобто освіта і виховання мають бути випереджаючого характеру, готувати людину до наступних випробувань у процесі її життєдіяльності.

У педагогів існує закономірне питання, з якого віку можна підходити до становлення молодій людині як суб’єкта власної

діяльності, суб'єкта будівництва власного життя. Сьогодні прийнято вважати, що тільки після досягнення статевої зрілості (умовно у 14–16 років і пізніше) запускається процес “народження духовної сутності людини — вона здобуває інтелект, здатність до міркування й абстрагування”. Але очікувати вже у цьому віці повного розкриття інтелектуальних функцій ще рано: “Єдина діяльність, що може претендувати на адекватну відповідність своєрідності соціальної ситуації розвитку підлітка — це діяльність самовизначення” [3, с. 89].

Водночас не варто недооцінювати роль самовизначення і пересамовизначення особистості: “Шлях самовизначення є... шлях “порятунку” від емпіричної залежності” умов життя. Самовизначення передбачає “уміння людини виходити, виривати себе з причинно-наслідкової залежності, зі свого минулого, з попереднього стану”. Для цього їй потрібно знайти чи створити внутрішній механізм, “за допомогою якого вона почне “розкривати” себе — для неї стануть можливими нові почуття і уявлення” [2, с. 34].

Ю. Репецький відзначає таку обставину. Одним із центральних, системоутворюючих факторів процесу особистісного самовизначення є активність особи, спрямована на здобуття позитивного особистісного сенсу за допомогою рефлексивно зумовленого пошуку і розробки джерел позитивної самоповаги [11, с. 12]. Самосвідомість — це насамперед процес, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до самої себе. Це суб'єктна активність, що включає свідоме, цілеспрямоване застосування пізнавальних процесів, спрямованих на формування, підтримку, стабілізацію чи зміну “Я”. Тоді як саме відношення (чи зміст “Я”)... “народжується через зіткнення “Я” з мотивами (що визначають потребу в самореалізації) і являє собою результат оцінок себе і почуття прихильності чи симпатії до себе. Самостановлення, виявляючи емоційно-ціннісне ставлення людини до себе, виконує функцію зворотного зв'язку у життєдіяльності особистості, адекватно інформуючи її про ступінь успішності самореалізації” [Там само, с. 8–9].

Нарешті: “Під *самовизначенням* ми розуміємо свідомий і до- вільний процес зміни особистісного уявлення про себе (свого “Я-образу”, “Я-концепції”), спрямований на збільшення реальності (ймовірності) своєї самореалізації” [11, с. 9]. Як результат процесу самовизначення, Репецький бачить побудову задуму життя, що, на нашу думку, цілком може відбутися у процесі відповідно організованої освіти людини, яка формується. Тим самим знаходження задуму майбутнього замикає смислову цілісність особистості.

Оскільки задум життя, його надзавдання, є когнітивне і переживане утворення, то “задум дуже тісно пов’язаний з основними особистісними мотивами, у тому числі з мотивами самореалізації” [Там само, с. 10]. При цьому виокремлюються дві найзагальніші стратегії особистісного самовизначення, і усі вони визначаються рефлексивною активністю. Перша реалізується через усвідомлення даності існуючого положення справ. Усвідомлення йде “знизу вгору” — від реалізації конкретних, локальних цілей (задумів) до розуміння загального задуму життєдіяльності. У другому, активному змісті — це формування “належного” від абстрактного задуму (надзавдання) до його розробки у вигляді конкретних цілей і завдань і пошуку особистісного змісту життя [Там само, с. 10].

Як видно, у першому випадку процес самовизначення й самореалізації йдуть паралельно, а в другому самовизначення передре самореалізації. Саме тут ми підходимо до теми антропологічного принципу і антропотехнічної дії людини. “Антропологічний принцип — не теорія, але оригінальне психологічне пояснення розвитку дитини виступає... становленням авторства й універсальності саморозвитку” [8, с. 124]. Антропологічний принцип “орієнтований на розвиток людини... обдарованої суб’єктивністю, є здатністю перетворювати свою життєдіяльність на предмет практичного перетворення” [14, с. 12].

Повертаючись до принципу ерімелія, відзначимо, що турбота про себе тісно пов’язана з прагненням людини врятувати себе та інших. При цьому врятувати себе означає підтримувати себе у стабільному стані, який ніщо не в змозі порушити, які б

події не відбувалися навколо. “Врятуватися” тут прислужується для позначення діяльності, що здійснюється протягом всього життя і єдиним виконавцем якої є сам суб’єкт. М. Фуко підкреслює: “Виникає інверсія стосунків між порятунком інших... і порятунком самого себе... За Платоном, варто піклуватися про себе, піклуючись про інших, і якщо людина врятувала інших, то тим самим вона врятувала саму себе... *Порятунок інших є наслідком, результатом турботи про себе*” [17, с. 301].

На нашу думку, процес і результати самовизначення детерміновані ступенем довіри особистості до себе. При цьому “рівень довіри до себе пов’язаний із суб’єктивними уявленнями про власні можливості діяти відповідним чином”. Звідси “внутрішні зміни особистості можуть бути спрямовані у два протилежні боки — у бік творчого розвитку й у бік саморуйнування” [13, с. 101]. “Усвідомлення власних можливостей, — наголошує Т. П. Скрипкіна, — передує постановці мети і безпосередньо пов’язане з її вибором. Емпіричне усвідомлення своїх можливостей припускає переживання “Я можу”, котрі слід розглядати як рефлексивне сприймання своїх можливостей”. І далі: “...Одного переживання “Я можу” зовсім недостатньо, для здійснення діяльності необхідно ще й вольове зусилля, але це вже наступний етап. Переживання “Я можу”, помножене на вольове зусилля, породжує той самий вектор “мета – мотив”, з якого починається сама діяльність” [Там само].

Отож: “...Довіра виступає як механізм, засіб, що поєднує минуле і майбутнє людини в один цілісний процес... Оптимальний рівень довіри до себе в кінцевому підсумку припускає оволодіння здатністю до самореалізації у процесі свого життя” [Там само, с. 102–103].

Фуко, який присвятив чимало часу дослідженню концепції *epimelia /cura sui* (“турбуйся про самого себе”), виявляє в її становленні три фази історичного розвитку:

- 1) сократівсько-платонівська: поява поняття “*epimelia/cura sui*” у філософії;
- 2) золотий вік турботи про себе і культуру свого “Я” (II–I століття до н. е.);

3) перехід від філософської, язичницької аскези до християнського аскетизму (IV–V століття н. е.) [39, с. 44]. Відомо ж бо, що християнство збагатило плідну античну думку ідеєю особистості і ввело розуміння гуманності в його сучасному змісті. Саме тому християнство справедливо визнається фундаментом загальноєвропейської культурної ідентичності.

Отже, “Після гріхопадіння світ перетворився на лікарню, Христос — на першого лікаря... Хвороби-покарання, чи випробування, виліковуються за допомогою молитов, посту, благодатних дарунків і чудесних зіцлень... Установлюється характерна для Православ'я терпимість до народних цілителів” [15, с. 86–87]. “Фізичне здоров'я, — зазначає В. Кузьмик, — один з небагатьох аспектів життя, до якого небайдужі всі. Ми всі прагнемо пізнати таємниці повноцінного життя. На нашу думку, це насамперед дотримання вічних принципів християнської моралі, котра здатна подарувати людині здоровий спосіб життя” [5, с. 373].

Пошлемося на тезу В. Розанова про важливість дотримання антропного принципу, яка набуває для нас особливої актуальності у світлі важкого періоду становлення і ствердження незалежної України: “В епохи, які доживають, коли усі керівні принципи життя ослабнули і люди розгублені, нерішучі, існування кожного є чимось розхитаним і може бути укріплене тільки особистим надмірним зусиллям” [12, с. 129–130]. І далі: “У подібні епохи усе, що робиться для виховання, є фактично незначною грою із заплющеними очима на майбутність — є побудова стіни на фундаменті, плити якого ретельно укладаються у ґрунт, що відвалюється від жерла вулкана. Нехай вони покладені міцно, нехай шляхетною була праця трударів — через хвилину і їх самих, і результатів їхньої праці не буде” [Там само, с. 130–131].

Сучасник Розанова, який також пережив події соціального зламу в Росії на межі XIX–XX століть, Микола Кареев відзначав особливу роль гуманістичних вимог до процесу освіти у подібний період. Він писав: “Особистість учня може бути для школи чи сама в собі метою, чи тільки засобом для мети, для

цієї особистості сторонньої, і відповідно науці буде приділятися та чи інша роль, тобто чи шукання однієї істини, чи обґрунтування упереджених думок. Хто в особистості учня бачить самостійне “Я”, що у собі самій має мету свого існування, той і не припустить, начебто школа повинна робити щось інше, ніж розвивати духовне “Я” особи” [4, с. 82].

І далі: “Якби в питаннях освіти ми висували на перший план, скажімо, тільки інтереси національної самобутності чи державної служби, зовсім ігноруючи потреби живої людської особистості, що має у самій собі мету свого існування, то бачили б у ній тільки одне зі знарядь національного самозбереження чи одне з коліс державного механізму. Але давно вже було сказано: “Субота для людини, а не людина для суботи” [Там само, с. 83]. Нарешті: “Освіта, що ставить своєю метою розвиток особистості, тим самим сприяє виникненню і зміцненню особистої ініціативи, критичного ставлення до навколишньої культурно-соціальної дійсності і прагненню втілювати у житті особисто усвідомлену істину й особисто усвідомлену справедливість” [Там само, с. 84].

Гранично чітко суть антропологічного принципу в “моральних науках” сформулював ще 1860 року Микола Чернишевський. “...Принцип цей полягає в тому, що на людину потрібно дивитися як на одну істоту, що має тільки одну натуру, щоб не розрізувати людське життя на різні половини..., щоб розглядати кожен бік діяльності людини чи як діяльність всього організму..., якщо ж вона виявляється спеціальним відправленням якого-небудь особливого органу людського організму, то розглядати цей орган у його натуральному зв'язку з усім організмом” [18, с. 252].

К. Д. Ушинський розкрив значення цілісного погляду людини на себе, як на об'єкт процесу освіти, у своїй педагогічній антропології. Важливим для нас тут є зауваження, яке він зробив понад 130 років тому: “Ще менш, ніж щиросердечними почуттями, уміємо ми користатися волею людини — цим могутнім важелем, що може змінювати не тільки душу, а й тіло з його впливом на душу. Гімнастика, як система довільних рухів,

спрямованих на доцільну зміну фізичного організму, тільки ще починається, і важко побачити межі можливості її впливу не тільки на зміцнення тіла і розвиток тих чи інших його органів, а й на попередження хвороб і навіть лікування їх... А що ж таке гімнастичне лікування і виховання фізичного організму, як не виховання і лікування його волею людини” [16, т. 8, с. 38].

Антропологія сьогодні розглядає і вивчає людину з позицій діалектичної єдності її двоїстої природи — як духовної, соціальної істоти, суб’єкта історії, так і представника біологічного виду, живий організм. Генріх Роот, відомий німецький педантрополог, бачив мету процесу формування людини у досягненні “...відповідальної поведінки, у якій людина знаходить сама себе і досягає свого найвищого призначення”. Завдання педагогічної антропології полягає в тому, щоб знайти й задіяти внутрішні, духовні передумови для становлення особистості у відповідальній, вольовій дії індивіда [19, с. 146].

Він підкреслює, — найголовніше на цьому шляху — це зміцнення в людині здатності до відповідальних дій, що у комплексі взаємовпливів одне на одного середовища і спадковості сприяють вільному моральному вибору людини. Вирішальними для самовизначеної і вольової людини він визнає не спадкові (фізіологічні) особливості, а внутрішню духовну структуру, котру людина створює у собі в результаті спілкування й досвіду, навчання та освіти.

І тут ми знову зіштовхуємося із вказівками про відповідальну місію екстремальності у реформуванні життєдіяльності людини. О. Ф. Больнов стверджував, що через кризу завжди відкривається новий початок, тому “...усяке нове життя починається з кризи”. У кризі відбувається відновлення, “омолодження” людського життя [6].

У статті “Сприйняття суб’єктом інформації як загрозової” ми знаходимо наукові свідчення, що суб’єкт переробляє таку інформацію, наприклад, про загрозу здоров’ю і навіть самому життю по-іншому, ніж ту, яка не містить загрозового змісту. Маються на увазі такі когнітивні процеси, як сприйняття, уявлення, пам’ять, мислення тощо. “Оцінка особистісної значу-

щості загрозової інформації активізує стратегію концентрації уваги на цій інформації. Вона супроводжується появою відповідних когнітивних, афективних, поведінкових та фізіологічних патернів, еволюційно спрямованих на виживання та забезпечення безпеки” [9, с. 93].

Активация способу перероблення інформації, в якому переважає установка на загрозу, характеризується: 1) автономним збудженням як підготовкою до захисних дій; 2) поведінковою мобілізацією та блокуванням, тобто підготовкою до виходу з ситуації або запобігання їй, щоб зменшити ризик і небезпеку; 3) звуженням векторів когнітивних зусиль, їх концентрацією на загрозовій інформації; 4) відчуттям страху; 5) підвищеною увагою до всіх ознак загрози. Автори відмічають цікаву обставину: “Зазначені особливості поведінки спостерігали у разі клінічної тривоги і в ході лабораторних досліджень, у яких моделювалась нормальна тривога” [Там само, с. 94].

Як наслідок, настанова на селективне сприйняття загрозової інформації, сформована на етапі активації, домінує й надалі, нав’язуючи індивідууму тривожні думки. Є також експериментальні дані, що свідчать про краще недовільне запам’ятовування загрозової інформації через хвилювання, яке переживає індивідуум, і концентрацію уваги на загрозовій інформації.

Коли ж особа відрефлектує власні думки і почуття, пов’язані із загрозою, тривога може свідомо зменшуватись завдяки конструктивнішому переосмисленню ситуації, у результаті чого людина “знижує” ймовірність або рівень загрози і “підвищує” власні можливості подолання важкої ситуації [Там само, с. 95–96].

7.3. Поняття “творення власного здоров’я” і “творець власного здоров’я”

Нові поняття “творення власного здоров’я” і “творець власного здоров’я” створюють педагогічні передумови для організації такої освіти студентів технічних і гуманітарних спеці-

альностей, такого особливого освітнього середовища, яке забезпечує формування у молодих людях таких властивостей особистості, що необхідні їм для свідомого й результативного управління власним здоров'ям.

Широко обговорюваний в останні десятиліття імператив виживання людини у вкрай несприятливих умовах сучасної цивілізації, характеризується, на наш погляд, *однобічним трактуванням суті і спрямованості процесів гуманізації сучасної освіти*. Ця однобічність зводиться до величезних зусиль у зв'язку з прагненням знайти способи виховання у стінах школи чи вищого навчального закладу особистість, яка б дбайливо ставилася до природного оточення, так обережно втручалася б у її стан, щоб результати життєдіяльності людини спричинювали найменш негативні для природи наслідки.

Не заперечуючи важливість таких світоглядних і діяльнісних орієнтирів, звернемо увагу на необхідність теоретичного і практичного вирішення педагогікою іншого, не менш значимого боку глобальної проблеми виживання людства. Йдеться про *формування особистості, яка б систематично, свідомо і результативно керувала станом свого здоров'я*. Такий спосіб поведінки, чи інакше, така діяльність людини, незалежно від того, яку професію вона отримала, по-перше, підпорядковується принципу епітелія (турботи про себе) і, по-друге, суть нормальна й адекватна реакція освіченої особи на несприятливі впливи різноманітних факторів цивілізації.

Творення здоров'я, про яке ми ведемо мову, — це не перехід до практики самолікування, але відповідна можливостям конкретної людини система діяльностей по досягненню здорового стану і підтримці оптимального рівня свого здоров'я. Творення власного здоров'я створює перспективи посилення можливостей офіційної медицини за рахунок залучення особливим чином вихованої і освіченої людини до вирішення, разом з лікарем, не тільки питань поліпшення свого психофізичного стану, а й усунення періодично виникаючих патологій. Таким чином, *поняття “творення здоров'я” — це цілком виразна відповідь сучасної педагогіки на вимогу епітелія, запропонована*

для вдосконалення спрямованості й змісту сучасної вищої освіти.

Відзначимо, що *здоров'я людини* — це стан адекватності мінімальним, часто несприятливим умовам сучасного життя, що вона здобуває в результаті власної практики *творення здоров'я*. Здоров'я — явище не лише індивідуальне, а й дискретне, притімне протилежними станами людини: здорова — хвора. Таким чином, свідомо вибудоване *здоров'я* — *суть, організоване життя*. Основна ідея відносно здоров'я для життя людини — це *ідея цілениця*, тобто забезпечення та утримання цілісності — єдності душі, розуму й тіла, — що забезпечується антропотехнічною за суттю своєю діяльністю людини (від формування уявлень і образів відносно бажаного здоров'я, відповідного для втримання його, “середовища мешкання”, до програмування та реалізації).

Питання про оволодіння здоров'ям може бути поставлене до порядку денного тільки людиною, яка розвивається, живе в динамічному світі, де виникають екстремальні умови, відносно яких важливо без втрат для ресурсу своєї життєдіяльності, переходити від однієї ситуації життя до іншої. Таким чином, шлях людини від “звичайної” до “творця власного здоров'я” є кроком її розвитку, що, з педагогічної точки зору, забезпечується особливими процедурами освіти у прагненні спонукати її до неперервної самоосвіти, у тому числі оволодіння техніками рефлексії власного стану (душі, розуму й тілесності), розуміння і мислення (створення і реалізації проектів та програм змін у життєдіяльності).

Відтак майбутній будівничий власного здоров'я, виходячи у простір мислення, сприймає й актуалізує цінності та ідеї досягнення здорового стану. А вже потім, розпочинаючи практику будівництва здоров'я, формує нові програми життєдіяльності і власне саме життя. Таким чином, ефективно розв'язувати завдання “підняття” студента як “людини звичайної” до простору мислення задля широго сприйняття нею ідей здоров'я, формування онтології “здоров'я для себе”, прагнення і здатності формувати і запускати програми творення здо-

ров'я — це і є чи не головне призначення сучасної гуманістичної педагогіки.

Як видно, існують лише два способи проживання людиною свого життя, прямо пов'язаних з її здоров'ям. Перший, найбільш розповсюджений, але такий, що не дає можливості скільки-небудь істотно впливати на своє майбутнє. При цьому способі людина сприймає себе і навколишній світ, як фаталіст. Для такого ставлення до свого здоров'я характерна перебільшена увага до ролі спадковості і долі, прийняття як визначального впливу зовнішніх умов життя, перебільшення можливостей медичних установ. Ми умовно називаємо цю представницьку групу людей *споживачами медичних послуг*.

Куди перспективнішим способом життєдіяльності видається діяльна позиція *творця власного здоров'я*, що бере на себе відповідальність за устрій власного життя, яка несе в собі самій наявний потенціал для досягнення і збереження свого здорового стану. У навколишньому світі існує багато прикладів інтуїтивних, емпірично-освічених та вольових людей, дії яких можна з повним правом кваліфікувати як діяльність творення власного здоров'я. Пошлемося, хоча б, на одну з публікацій про таку людину. Ось витримки зі статті, що з'явилася у свій час у газеті “Аргументи і факти”.

Її автор Микола Мазнев пише: “З московського міського артрологічного центру мене виписали з діагнозом “хвороба Бехтерева”. Почав жити на пігулках, до роботи добирався з паличкою — туди ще абияк, а назад... Місяців через сім такого існування перехотілося жити, смерть почала здаватися начебто місцем, де можна нарешті відпочити. Але очі сина, відповідальність перед ним змушували напружувати сили, що залишилися, мобілізувати волю, самому шукати вихід”. Однак після чергового лікування: “...Виписали з діагнозом, що не дає ніяких перспектив на видужання. І ось тут включилася злість. Я вирішиввилікуватися сам, без лікарів,вилікуватися, чого б мені це не коштувало. Переглянув своє ставлення до життя, до оточуючих людей, до діти, фізичних вправ, лікування водою і відварами. Знайшов помилки у процедурах, вивів принципи ліку-

вання цієї хвороби. Через місяць після виписки з інституту перестав застосовувати пігулки, через три поміняв милиці на ціпок. Влітку лікувався бджолиними укусами. Болі почали поступово відходити, добивав їх відварами, обливався холодною водою. Болі стали глухими, терпимими. Я експериментував із травами, навантаженнями. Хвороба піддавалася важко, але я вірив, що зможу її перемогти. І переміг! Вилікувався! Тепер бігаю, стрибаю через скакалку, боксую, присідаю зі штангою”.

Тут у читача виникає зрозуміле питання, невже після відповідних обговорень і дискусій в аудиторії всі студенти негайно ж стануть діяльними особами і, як у наведеному прикладі, розпочнуть практикувати творення здоров'я? Звичайно ж, ні! Бо не для всіх на сьогодні це актуально, не всі мають мотиви. Але вони володітимуть прищепленими особистості властивостями, що дадуть можливість, у разі появи загрози працездатності, здоров'ю і самому життю, зосередити процеси мислєдїяльності на самому собі, що неминуче зумовить розгортання діяльності творення власного здоров'я. Відтак наслідки реалізації педагогічної технології формування творців власного здоров'я є такими — *вони проявлять себе саме тоді, коли будуть потрібні людині: те, що людина пережила й зрозуміла, вона забути не може!*

Нові поняття “творець здоров'я” і “творення здоров'я” ставлять під сумнів непорушність канонів медицини, що донедавна припускала лише обмежену участь людини у подоланні захворювання, відводячи їй роль “суворо дотримуватись призначень лікаря”. Вони, водночас, задають нові орієнтації у формуванні викладачів фізичної культури й валеології для вищої школи і, як результат, несуть у собі нові можливості як для подальшого розвитку теорії і практики непрофесійної фізкультурної освіти студентів, так і дисциплін “Валеологія” та “Креативна валеологія”.

Отже, творець здоров'я — це вихована та освічена особистість, яка відрізняється системою цінностей і цілей, понять і знань, умінь і навичок, що дають можливість здійснювати діяльності, значимі для гармонійного функціонування всіх систем організму на оптимальному рівні, а також для забезпечення

адекватної взаємодії із зовнішнім світом. Йдеться про таку організацію життєдіяльності, що дає змогу випускнику гуманітарного чи технічного вищого навчального закладу реалізувати свої професійні знання і власну індивідуальність через високу працездатність і продуктивне довголіття.

Творцем власного здоров'я може вважатися діяльна особистість, яка прагне за рахунок власних систематичних і свідомих зусиль не допустити виникнення тих чи інших патологій. І готова, якщо захворювання усунути не вдалося, об'єднати свої зусилля з лікарем, цілителем (тобто, фахівцем, який прагне відновити людину “як ціле”), аби усунути його спільно. Нарешті, потрапивши у не таку вже й незвичну ситуацію, коли “медицина неспроможна”, вона може взяти на себе відповідальність за пошук нових, власних підходів до подолання хвороби. Саме творець здоров'я за рахунок створення і реалізації відповідних проектів і програм здатен перемогти недугу, що не піддається лікуванню технологіями сучасної медицини.

Відповідно, творення здоров'я — нова, актуальна і дієва практика самозцілення людини. Передбачає наявність адекватної вихідному стану здоров'я і можливостям людини програми діяльності з підтримки і зміцнення свого здоров'я; це спосіб подолання захворювань, що важко піддаються, або ж взагалі не піддаються лікуванню засобами сучасної медицини.

Що ж означає зміст діяльності творення здоров'я? Наївно розраховувати, що можна один раз розробити та рекомендувати всім і кожному якийсь “джентльменський набір”, загальний зміст і методику, що гарантують досягнення й збереження оптимуму індивідуального здоров'я.

Творення здоров'я — це глибоко особистісна, “інтимна” діяльність з удосконалення людиною свого духу і тіла, мислення і свідомості. Хоча як орієнтир такого саморозвитку повинні бути покладені визначені поняття “людина” і “життя людини”, “хвороба”, “здоров'я” і “стан здоров'я”, “творення здоров'я” і “творець здоров'я”.

Підкріпимо викладене загальними вимогами до антропотехнічних, за своєю суттю, дій людини, яка самовизначилась до

практики творення власного здоров'я. В основу вибору можливих підходів і засобів їх реалізації кладеться уявлення про ідеал чи образ такого стану здоров'я, якого людина прагне досягти. У цьому випадку вона має у своєму розпорядженні лише вектор будівництва нового для себе життя (має уявлення про те, чого бажає), який надає поштовх процесам миследіяльності і творення життя. Хоча, звичайно, їй поки невідомі необхідні їй точні дії, які мають бути знайдені і задіяні. Вона буде змушена їх знайти, організувати рефлексію свого стану і, намагаючись зрозуміти його особливості, включитися у пошук, вивчення й оцінку норм, зразків і еталонів культури (культури фізичної, культури зцілення та відновлення втраченого здоров'я), що можуть їй знадобитись. А у разі відсутності необхідного знання вона має висунути вимоги до того продукту, який має бути створеним нею самою. Цю внутрішню роботу вже треба кваліфікувати, як антропотехнічну діяльність із творення здоров'я.

Антропотехнічною є дія, об'єктом якої є сам діючий суб'єкт. Вона дає можливість людині “створювати саму себе”, свої нові здібності, властивості і стани. Отримувати задоволення шляхом втілення в життя своїх цінностей у процесі набування нових станів, що наближають до відчуття здоров'я. Для того щоб стати об'єктом перетворень, сам діяч повинен протиставити себе діяльності, в яку він включений, тобто він має діяльність об'єктивувати — представити її саму у вигляді об'єкта. Щоб досягти поставленої мети, людина має винайти, сконструювати, породити (загалом, взяти нівідкіля — із самої себе) відсутні засоби досягнення мети. Таким чином, “побачити діяльність” із творення здоров'я — це значить уявити на основі рефлексії, які засоби і знання про неї відсутні на тепер для досягнення бажаної мети.

Обрання тієї чи іншої картини світу, як головної для себе, теж принципово впливає на ставлення людини до різних аспектів власної життєдіяльності, у тому числі до свого здоров'я. З табл. 2 видно, що відповідна миследіяльнісній картині світу позиція людини цілком відповідає самовизначенню творця власного здоров'я. Тоді як надана перевага причинно-механіс-

тичній або ж науковій картині світу закономірно переводить людину у позицію “споживача медичних послуг”, повною мірою залежного від роботи установ системи охорони здоров’я. Між тим відомо, що жодна країна світу не спромоглася створити таку систему охорони здоров’я, яка б забезпечила дієву профілактику та надання своєчасних і якісних медичних послуг всьому населенню без винятку, і це навряд чи коли-небудь відбудеться.

Таблиця 2

Особливості самовизначення до власного здоров’я залежно від сприйнятої людиною і домінуючої картини світу

Складові самовизначення	Самовизначення людини, як	
	творця власного здоров’я	споживача медичних послуг
Ставлення до свого здоров’я	Моє здоров’я — предмет власної турботи і діяльності	Моє здоров’я — предмет турботи медичних установ
Особливості мислення про здоров’я	Проблемне, творче, інноваційне — діяльнісне	Обмежене використанням інформації про медичну допомогу і ліки
Ставлення до ідей досягнення здорового стану	Вони створюються (або підхоплюються) і реалізуються самою діяльною людиною, що посилює можливості офіційної медицини	Вони створюються і реалізуються медичними установами
Усвідомлене особисте ставлення до місця життя і хвороби	Хвороба є частиною мого життя	Життя є частиною моєї хвороби

Стосовно релігійної картини світу, то її прийняття дає можливість людині самій знайти відповіді на багато питань про своє життя та здоров’я й впливати на становлення здорового

способу життя. Хоча оволодіння фізичним здоров'ям для релігійної людини не є самоціллю. Здоров'я впливає для неї як похідне від наслідків життєдіяльності, приведеної у відповідність до заповідей Спасителя. Бо ж, згідно з догмами православ'я, хвороби людини виникають як покарання за зроблені гріхи. А гріхом вважається будь-яка провина, думкою чи безпосередньо дією, котра є порушенням заповідей, даних Богом.

Виняткова увага православної релігії до стану душі людини, прагнення опанувати тілесністю та досягти придушення плоті привели у свій час до культу аскези, тобто гноблення плоті в інтересах зростання духовності. Сприймаючи відомі Божі заповіді, як незаперечні моральні орієнтири, важливі для виховання людини та складання вимог до її життя у суспільстві, відзначимо, що у наш час релігійна картина світу істотно доповнюється можливостями мислєдіяльнїсної КС задля формування людини з моральністю творця власного здоров'я.

З табл. 2 ми бачимо, що важливим орієнтиром для визначення змісту сучасної вищої освіти є досягнення молодого людиною такого світосприймання, яке б відповідало самовизначенню діяльної, бажаючої опанувати власним здоров'ям, особи. Практика творення здоров'я передбачає реалізацію людиною, яка має звертатися до складових культури — релігії і філософії, різноманітних наук і досвіду інших людей, вже відомих і апробованих дій, а також можливість проектувати і реалізовувати принципово нові діяльності, що підвищують потенціал власного здоров'я.

Загальний принцип переходу людини у позицію творця власного здоров'я може бути описаний через подолання нею таких етапів.

1. Вихідний стан на момент актуалізації цінностей здоров'я і цілей творення здоров'я для студентів, як правило, такий. Живе молода людина, сама життєдіяльність якої не запобігає, але радше сприяє виникненню різних патологічних станів. Існує зовнішній відносно неї світ зі своїми закономірностями функціонування та розвитку, і якщо конкретна людина його й вивчає через навчальні дисципліни, то вже ніяк “не прикладає”

до себе. У цей момент свого життя вона не сприймає себе як оточену різноманітними системами, із взаємним (в обидва боки — від систем до людини, і навпаки) впливом, що визначає значною мірою стан її здоров'я. Вона цілковито покладається на милість долі і майстерність медичних працівників.

2. Поява постаті творця власного здоров'я і виникнення практики будівництва здоров'я розпочинається в людині з моменту будь-чим спровокованого (викликаного екстремальністю, що з'явилася) процесу рефлексії самої себе і свого сприйняття світу. Саме тут людина починає сприймати себе як частину устрою світу, розуміти важливість як гармонізації всіх складових свого "Я" (складно влаштованих і взаємозалежних душі, інтелекту і тілесності), так і гармонізації своїх відносин із зовнішнім світом. Тут студенту повинен допомогти викладач, який має стати і наставником, і вихователем, який не тільки має цінності проживання здорового життя, а й реалізує їх у реальності. Річ у тому, що педагог впливає не стільки словами, скільки особистим прикладом. Лише у такий спосіб він може "достукатися" до особистості, адже, як зазначив Герман Гессе: "Виховання — це завоювання авторитету і духовне керівництво". І немає рації недооцінювати визначальну роль такого виховного впливу: виховувати одними тільки словами не можна; *виховують не слова, але дії особистості, яка їх промовляє.*

Для забезпечення результативності педагогічного, спеціально організованого і розрахованого на успіх штучного впливу на свідомість студента на даному етапі, що є вузловим у процесі становлення творця здоров'я, саме й необхідне чітке дотримання педагогічної технології формування творця власного здоров'я.

3. Наступний за цим етап — проектування і реалізація творцем здоров'я перших пробних програм досягнення здорового стану. Він включає самовизначення студента до діяльності творення здоров'я і постановку цілей бути здоровим. Формування необхідних понять і знань, оволодіння відсутніми техніками і здібностями до мислення і діяльності. При цьому, починаючи з непростих зусиль з "витіснення" хворобливих думок іншими,

правильними, здоровими думками (Л. М. Толстой, “Смерть Івана Ілліча”), закінчуючи процедурами і вправами, що вже впливають на психіку і тілесність.

Це і є кульмінаційний момент — досягнення людиною гармонії із самою собою (душі з тілесністю, мислення зі свідомістю, волі з діяльністю) і гармонії з навколишнім світом. Як наслідок, вона створює своє, здорове середовище мешкання (уточнює і переглядає свої звички, відмовляючись від “шкідливих”, формує нове коло спілкування, організує свою інтелектуальну і фізичну рекреацію тощо), здійснює інші діяльності, у ході яких досягається, підтримується і зберігається її здоровий стан.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Поясніть, чому формування творця власного здоров'я нині є актуальним напрямом сучасної вищої освіти.
2. Поясніть, що являє собою валеософія.
3. Розкрийте сутність концепції *epimeleia /cura sui*.
4. Поясніть, чому порятунок інших є наслідком, результатом турботи людини про себе.
5. Розкрийте, чому, на думку О. Ф. Больнова “...усяке нове життя починається з кризи”.
6. Поясніть, що являє собою практика творення власного здоров'я.
7. Поясніть, хто може вважатись творцем власного здоров'я.

Література

1. *Аристотель*. Сочинения: В 4 т. — М., 1978. — Т. 1.
2. *Буякас Т. М.* Проблема и психотехника самоопределения личности // *Вопр. психологии*. — 2002.
3. *Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г.* Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // *Психологическая наука и образование*. — 2000. — № 2.

4. *Кареев Н.* Идеалы общего образования // *Alma mater.* — 1992. — № 1.
5. *Кузьмик В.* Принципи християнської моралі — основа здорового способу життя сучасної людини / *Острозька Академія: Наук. записки.* — Острог, 2000. — Т. 3.
6. *Куликов В. Б.* Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. — Свердловск, 1988.
7. *Кулиниченко В. Л.* Валеософия и валеоэтика как формы современной практической философии // *Практична філософія.* — К., 2001. (№ 2). — № 1.
8. *Мясоед П. А.* Антропологический принцип и проблемы психологии развития // *Вопр. психологии.* — 2000. — № 5.
9. *Носенко Є. Л., Нестеренко М. В.* Сприйняття суб'єктом інформації як загрозової // *Педагогіка і психологія.* — 1998. — № 3.
10. *Приходько В. В., Кузьмінський В. П.* Креативна валеологія. Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров'я: Навч. посіб. / *Заг. ред. і передм. А. Г. Чічкова.* — Дніпропетровськ, 2004.
11. *Репецкий Ю. А.* Концепция личностного самоопределения: исходные положения и попытка их верификации // *Новая парадигма.* — Вып. 2. — Запоріжжя, 1997.
12. *Розанов В. В.* Сумерки просвещения / *Сост. В. Н. Щербаков.* — М., 1990.
13. *Скрипкина Т. П.* Доверие к себе как условие развития личности // *Вопр. психологии.* — 2002. — № 1.
14. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Антропологический принцип в психологии развития // *Вопр. психологии.* — 1998. — № 6.
15. *Сотирова Д., Попова С.* Прикладная этика и культура Православия // *Человек.* — 1996. — № 1.
16. *Ушинский К. Д.* Собр. соч. — В 10 т. — М.; Л., 1972.
17. *Фуко М.* Герменевтика субъекта // *СОЦИО-ЛОГОС: Пер. с англ., нем., франц.* / *Сост., общ. ред. и предисл. В. В. Винокурова, А. Ф. Филиппова.* — М., 1991.

18. *Чернышевский Н. Г.* Антропотехнический принцип в философии // Избр. филос. соч. — В 3 т. — М., 1951. — Т. 3.
19. *Яркина Т. Ф.* Педагогическая антропология за рубежом / О 1 томе монографии Генриха Рюта // Сов. педагогика. — 1968. — № 12.

У посібнику розкрита тема відповідальності сучасної вітчизняної вищої школи не лише за якісну фахову підготовку майбутніх спеціалістів, а й за формування випускників моральними, свідомими і діяльними громадянами країни. Саме для цього потрібно забезпечити становлення нової плеяди викладачів як педантропологів. Отже, вони мають оволодіти основними положеннями філософської, християнської і власне педагогічної антропології, знати, за рахунок яких педагогічних впливів можна на практиці успішно розв'язувати це складне світоглядне завдання. Потрібно також націлити студентів на важливість набуття ними всебічної освіти, не зведеної до самої лише професійної підготовки відповідно до вибраної спеціальності.

Для студентів бакалаврату і магістратури, які вивчають курс дисциплін з педагогіки і психології вищої школи. Він буде корисним викладачам різних дисциплін, які працюють на первинних посадах, а також викладачам гуманітарного циклу, у тому числі релігієзнавства, циклу дисциплін педагогіки і методики викладання у вищій школі, психології тощо.

Навчальне видання

Приходько Володимир Васильович
Шевяков Олексій Володимирович

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Навчальний посібник

Редактор *В. Д. Бондар*

Коректори *Т. К. Валицька, А. А. Гютюнник*

Комп'ютерне верстання *Н. В. Коваленко*

Художнє оформлення *О. О. Стеценко*

Підп. до друку 24.04.2015. Формат 60×84/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 13,84. Обл.-вид. арк. 11,18. Наклад 1000 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)

03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

ДП «Видавничий дім «Персонал»

03039 Київ-39, просп. Червонозоряний, 119, літ. ХХ

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3262 від 26.08.2008 р.*

Надруковано в друкарні ДП «Видавничий дім «Персонал»