

Інститут психології ім. Г.С. Костюка  
АПН України

Українська асоціація  
гуманістичної психології

Г. О. БАЛЛ

ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОГО ГУМАНІЗМУ  
**(в суспільній, освітній, психологічній сферах)**

**Видання друге,  
доповнене**

Видавництво «Волинь»

ПП «Руга»

Житомир

**2008**

УДК 165.742 (316.3:37:159.9)

ББК 60

Б 20

**Балл Г.О.** Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.

У книжці аналізується сутність і характеризуються принципи сучасного гуманізму, обґрунтовуються психолого-педагогічні засади гуманізації загальної та професійної освіти, розкривається зміст свободи й надійності як особистісних орієнтирів, викладаються основи раціогуманістичного підходу у психологічній науці й базованій на ній практиці.

Книга адресується педагогам, психологам, іншим фахівцям гуманітарної сфери, студентам, які навчаються за відповідними спеціальностями, і всім, хто цікавиться гуманізацією освіти та суспільного життя загалом.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

**В.В. Москаленко** – доктор філософських наук, професор;

**В.А. Семиченко** – доктор психологічних наук, професор.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (протокол № 13 від 25 грудня 2007 р.)

ISBN 978-966-8162-14-5

© Балл Г.О., текст, 2008

© Видавництво «Волинь», підготовка до друку, 2008

© ПП «Рута», друк, 2008

*Присвячую пам'яті моїх друзів:  
Юхима Шкільницького (1934 – 1953),  
Михайла Ричика (1945 – 1981),  
Олексія Братка-Кутинського (1926 – 1993),  
Анатолія Черченка (1934 – 1995),  
Олексія Довгялло (1937 – 1997),  
Леоніда Таранова (1938 – 1998)*

## ЗМІСТ

### Передмова

#### Частина 1. Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири

- 1.1. Сутність сучасного гуманізму і культурно-цивілізаційний контекст суспільної та освітньої гуманізації
  - 1.2. Гуманістичний погляд на суспільні конфлікти й запобігання їм
  - 1.3. Діалогічні універсали сучасного гуманізму та їх суспільне значення
  - 1.4. Гуманістичний підхід до обґрунтування суспільної ідеології
- Література до частини 1

#### Частина 2. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти

- 2.1. Гуманізація освіти в контексті категорій “особистість” і “культура”
    - 2.1.1. Особистісна орієнтація в освіті та категорія особистості
    - 2.1.2. Зв’язок категорій “особистість” і “культура”
    - 2.1.3. Психолого-педагогічні висновки з аналізу категорій “особистість” і “культура”
  - 2.2. Головні складові гуманізації освіти
  - 2.3. Педагогічні втілення принципів гуманістичної психології
    - 2.3.1. Орієнтири гуманістичного підходу в освіті за А. Маслоу
    - 2.3.2. Гуманістична педагогіка К. Роджерса: теорія і практика
  - 2.4. Проблеми гуманізації професійної освіти й професійної праці
    - 2.4.1. Особистісний аспект професійної діяльності та його врахування у професійній підготовці
    - 2.4.2. Професійна культура особи. Духовність професіонала
  - 2.5. Психологічна культура особи
    - 2.5.1. Загальна характеристика психологічної культури особи
    - 2.5.2. Внесок гуманістичної психології у розкриття змісту психологічної культури особи
  - 2.6. Проблема іміджу навчального закладу в контексті гуманізації освіти
- Література до частини 2

#### Частина 3. Свобода і надійність як особистісні орієнтири

- 3.1. Сутність і психологічний зміст особистісної свободи
    - 3.1.1. Сутність особистісної свободи
    - 3.1.2. Психологічні складові особистісної свободи
  - 3.2. Сутність і психологічний зміст особистісної надійності
  - 3.3. Співвідношення особистісної надійності з особистісною свободою
  - 3.4. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки
- Література до частини 3

#### Частина 4. Методологія психології: раціогуманістичний підхід

- 4.1. Раціогуманізм як світоглядний і методологічний принцип
- 4.2. Засади раціогуманістичного підходу у психології
  - 4.2.1. Актуальність і можливість раціогуманістичного підходу
  - 4.2.2. Поглиблене обґрунтування раціогуманістичного підходу
- 4.3. Узагальнена модель наукового діалогу
- 4.4. Значення і смисл як психологічні поняття
- 4.5. Актуальні проблеми психологічної епістемології
- 4.6. Методологічні засади використання і вдосконалювання людинознавчої термінології
- 4.7. Висновки

Література до частини 4

Замість післямови

## ПЕРЕДМОВА

У пропонованій увазі читачів книжці відображено найважливіші результати наукових пошуків автора за останнє десятиріччя. В основу змісту книжки покладено напрацювання, що публікувалися у вигляді окремих статей або розділів колективних монографій або посібників. Чимало перетинів у змісті даного видання є з попередніми книжками автора: «Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти» (Рівне: Ліста-М, 2003) і «Психология в раціогуманистической перспективе: Избранные работы» (К.: Основа, 2006). Однак, на відміну від цих книжок, що є збірниками раніше написаних текстів (якоюсь мірою прокоментованих, а іноді – заново відредагованих), пропонована книжка претендує на більший ступінь цілісності, тобто більшою мірою відповідає жанрові монографії.

У книжці аналізується сутність і характеризуються принципи сучасного гуманізму, обґрунтовуються психолого-педагогічні засади гуманізації загальної та професійної освіти, розкривається зміст свободи й надійності як особистісних орієнтирів, викладаються основи раціогуманістичного підходу у психологічній науці й базованій на ній практиці.

Книжка адресується педагогам, психологам, іншим фахівцям гуманітарної сфери, студентам, які навчаються за відповідними спеціальностями, і всім, хто цікавиться гуманізацією освіти та суспільного життя загалом.

Дуже стисло про найголовніші тези, обстоювані у книжці. У попередньому схематичному викладі їх можна звести до наступного.

1. Ідеї гуманізму аж ніяк не є застарілими, а, навпаки, з огляду на гострі глобальні проблеми, їх актуальність дедалі зростає. Водночас ці ідеї потребують певного уточнення і зсуву акцентів з огляду на сучасні реалії.

2. Освіта (як загальна, так і професійна), зважаючи на її функції у житті суспільства і особи, має бути пріоритетною сферою застосування вказаних ідей.

3. Гуманістичні принципи толерантності, взаємної поваги, діалогічної взаємодії мають бути повною мірою поширені на стосунки між світоглядними орієнтаціями, науковими напрямками, методологічними парадигмами.

4. Сказане у п. 3 є вельми важливим для психологічної науки та базованої на ній практики, де має знаходити конкретизацію насамперед в органічному поєднанні гуманістичних і раціоналістичних настановлень, у плідній взаємодії гуманітарної та природничонаукової методологічних традицій.

5. З огляду на нагальні потреби освіти, а також психологічної науки й практики, на найбільшу увагу заслуговує особистісна орієнтація і, відповідно, категорія особистості, у розробці якої слід долати вияви однобічності, віддаючи перевагу синтетичним, інтегративним підходам.

Ще деякі зауваги стосовно змісту книжки.

Перше. Відповідно до її назви, я переважно зосереджувався саме на орієнтирах, на ідеалах, до яких слід прагнути, на ціннісних і методологічних пріоритетах. Шляхам реалізації проголошуваних пріоритетів та ідеалів (зокрема, в галузі освіти) приділено менше уваги. Водночас слід зазначити, що плідна робота в цьому напрямку провадиться численними українськими науковцями і освітянами-практиками, з якими співпрацює автор.

Друге. Хоч у книжці багато посилань і цитат, у ній – на відміну від більшості монографій гуманітарного профілю, – як правило, не дається оглядів наявних у науці концепцій, присвячених обговорюваним темам. Так само я порівняно рідко вдаюся до критики висловлювань цитованих авторів. Мене цікавить не так *аналіз* різних поглядів на ті чи ті предмети, як *синтез* більш-менш цілісних уявлень про них. Будуючи такі уявлення, я із вдячністю використовую як цеглинки придатні для цього положення, висунуті різними авторами, – але не претендую при цьому на загальну оцінку їхніх концепцій.

Порівняно із першим виданням 2007 року, друге видання книжки є дещо більшим за обсягом. Зміст книжки доповнено:

по-перше, матеріалом, який показує внесок фундаторів гуманістичної психології у визначення шляхів гуманізації освітнього процесу й у розкриття змісту психологічної культури особи (тим самим якоюсь мірою зменшено вказану вище ваду – брак уваги до шляхів реалізації проголошуваних пріоритетів);

по-друге, викладом засад використання і вдосконалювання людинознавчої (зокрема, психологічної) термінології.

Крім того, у другому виданні враховано деякі нові публікації; здійснено необхідні редакційні (а подекуди й поняттєві) уточнення; усунуто знайдені технічні помилки.

Ще один момент, на якому варто зупинитися тут, стосується одного зі складників форми викладу, а саме приміток (зносок). Їхня переважна більшість містить, як це звичайно робиться, коментарі до положень основного тексту, додаткові цитати, посилання на інші розділи книжки. Але, крім цього, у деяких місцях я відступив від строгої форми монографії, подаючи у зносках «гострі запитання» до мене та мої стислі відповіді.

Вище було згадано про співпрацю з колегами. Хотілося б підкреслити, що така співпраця, здійснювана насамперед у межах Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, на чолі з акад. С.Д. Максименком, а також Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, на чолі з акад. І.А. Зязюном, та низки вищих навчальних закладів, постала вагомим чинником мого просування у вивченні обговорюваних у книжці питань. Тож я щиро вдячний колегам і сподіваюсь на продовження співпраці.

Я буду вдячний читачам за зауваження і, взагалі, думки з приводу порушуваних у книжці питань. Їх можна надсилати на адресу: 01033 Київ, вул. Паньківська 2, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Баллу Г.О. або електронною поштою (адреса [georgbal@i.com.ua](mailto:georgbal@i.com.ua)).

## Частина 1

# СУЧАСНИЙ ГУМАНІЗМ ТА ЙОГО ДІАЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ

## **1.1. Сутність сучасного гуманізму і культурно-цивілізаційний контекст суспільної та освітньої гуманізації**

Актуальність обговорюваної проблематики навряд чи треба обґрунтовувати. В нашу епоху, коли нечуване зростання матеріально-технічних можливостей, поряд із позитивними наслідками, призводить до посилення численних і вельми загрозливих небезпек, – гуманізація суспільних відносин постає не лише моральним гаслом, але й умовою виживання людства: адже, за М.М. Моїсеєвим, «невідповідність системи моральнісних засад і організації суспільства технічним можливостям цивілізації, що швидко розвивається, неминуче призводить до руйнування умов коеволюції людини і Природи» [65, с. 127]. Альтернативою саморуйнуванню мають стати «якісні стрибки в розвитку» як прояв адаптації людства до своїх зрослих технологічних можливостей [70, с. 73]. Одним із таких стрибків мало б бути істотне посилення впливу гуманістичного світогляду на свідомість і поведінку людей.

Теза про «якісні стрибки в розвитку» належить А.П. Назаретяну. Унікальність нинішньої епохи він вбачає «у тому, що глобальне самознищення цивілізації є можливим,

по-перше, за дуже короткий час і, по-друге, внаслідок *обмеженого числа індивідуальних дій...* Із збільшенням технологічної міці зростає залежність соціальної системи від масових та індивідуальних психічних станів» [68, с. 144]. Ця констатація, доповнюючи загальновідому інформацію про глобальні небезпеки, що загрожують людству, наголошує на особливому виклику, перед яким у сучасному світі опиняються психологічна наука і практика.

Загалом наведені констатації емоційно налаштовують на песимістичний лад. Проте песимізм здатний тут лише зашкодити; але й оптимізм не набагато кращий від нього. А.П. Назаретян слушно зазначає: «Оптимізм і песимізм – полюси фаталістичного світогляду, особливо небезпечного у кризові епохи. Альтернативу становить світогляд *конструктивістський...*» [68, с. 145].

Назаретян підкреслює актуальність забезпечення для такого світогляду наукового фундаменту й роль, яку здатна відіграти тут синергетика. Погоджуючись із цим, слід передусім визначитись щодо ціннісних засад світогляду, про який ідеться. Тож ми природно приходимо до поняття *гуманізму*.

Тут не розглядатиметься історія гуманістичних підходів у філософії, людинознавчих науках і суспільній (зокрема, освітній) практиці – див., наприклад, [35; 111]. Залишаючи осторонь цікаві гуманістичні аспекти східних традицій (зокрема, конфуціанства), нагадаю лише, що в межах європейської цивілізації витoki гуманізму простежуються в античності, а найважливішими віхами його становлення були епохи Відродження і Просвітництва.

Разом із тим, при всій повазі до історії гуманістичної світоглядної орієнтації, – маємо зосередитись на такій її інтерпретації, яка б найбільше відповідала проблемам і викликам сучасної епохи. Визначальними засадами *сучасного гуманізму*, на мою думку, можна вважати:

по-перше, переконання у величезних можливостях гармонійного розгортання позитивних (тих, що сприяють виживанню й розвитку) людських здатностей. Таке розгортання здійснюється на рівні окремих індивідів<sup>1</sup>, людських спільнот і людства в цілому, знаходячи вияв у продуктивній *суб'єктній* (цілеспрямованій та осмисленій) *активності* (зокрема, цілепокладальній, рефлексивній, надситуативній, творчій тощо) і *конструктивній діалогічній взаємодії* суб'єктів (індивідуальних і групових). Само собою, існують можливості й негативні, ті, що в умовах сучасного світу ведуть до катастрофи, – але *не лише вони*;

по-друге, впевненість у тому, що внесення гуманістичних засад у соціальні стосунки, є, по-перше, можливим (хоч і натикається на чималі перешкоди) і, по-друге, необхідним – з огляду як на прогресивні тенденції розвитку цивілізації, так і на притаманні йому небезпеки. Прагнучи повноцінного розкриття й широкомасштабної реалізації позитивних людських можливостей, слід займати (див. вище) не фаталістичну, а конструктивістську позицію, тобто не покладатись на спонтанні процеси, а здійснювати цілеспрямовану діяльність, пов'язану з розв'язанням досить складних проблем. Та при цьому така діяльність аж ніяк не має бути авантюристичною. Вона має передбачати повагу до інтересів та позицій суб'єктів (різного рівня), з якими здійснюється взаємодія, і, ширше, до закономірностей функціонування і тенденцій розвитку *органічних цілісностей* (природних, соціальних, культурних тощо)<sup>2</sup>. Узагальнюючи, можна сказати, що гуманістично налаштована соціальна поведінка має уникати крайнощів і безвідповідального активізму, і пасивного споглядальництва;

<sup>1</sup> Конкретніше, йдеться про те, що ці можливості – в індивідуально специфічному варіанті – у принципі можуть бути реалізовані кожним індивідом – за умови надання йому, на послідовних вікових етапах, потрібної соціальної (включно з педагогічною, психологічною, медичною) підтримки. Звичайно, доводиться рахуватися з певними обмеженнями у випадках серйозної мозкової патології – при тому, що й у цих випадках можливості розвитку виявляються за гуманістичного підходу набагато більшими, ніж це звичайно вважають [13].

<sup>2</sup> Поняття органічної цілісності розглядатиметься у розділі 1.3.



по-третє, настановлення на сприяння узгодженому здійсненню окресленої діяльності індивідами, спільнотами та людством в цілому, *взаємній підтримці* індивідів і спільнот. Головна соціально-психологічна перешкода на цьому шляху полягає в тому, що «тисячоліттями люди навчались об'єднуватись головно через розмежування (“вони – ми”)), а тепер треба виробляти й освоювати «механізми неконфронтаційної солідарності» [68, с. 144].

Прикрою обставиною є характерне для сучасної епохи – на рівні як масової, так і елітарної свідомості – розчарування в гуманізмі, аж до констатування його «клінічної смерті», щоправда із визнанням можливості його «реанімації» [21]. Ці формулювання С.В. Бородавкіна, як на мене, занадто різкі – швидше публіцистичні, ніж власне наукові. Автор більш точний, коли констатує глибоку кризу «традиційного гуманізму, що склався в культурі Відродження і філософії Нового часу» [21, с. 164] і вказує на необхідність «нового підходу й переосмислення гуманістичних ідеалів», а також на доцільність базування такого підходу на «досягненнях сучасних досліджень у галузі семіотики, герменевтики, соціальної синергетики...» [21, с. 165].

Погоджуючись із цим, я б поставив питання дещо конкретніше: чому слід говорити саме про *сучасний* гуманізм, якоюсь мірою відмежовуючись від більш ранніх варіантів гуманістичної світоглядної орієнтації? Річ у тім, що, попри все їх багатство і безсумнівне збереження значущості багатьма їхніми компонентами, деякі історично успадковані моменти гальмують розвиток гуманістичних підходів і обмежують їх суспільний вплив. Що мається на увазі, стане ясным зі слів британського історика Алана Баллока (Bullock): «Здійснюючи грубе узагальнення, можна сказати, що західна думка розглядала людину і космос трьома різними способами. Перший, надприродний або трансцендентальний, зосереджувався на Богові, розглядаючи людину як частину Божественного Творіння. Другий, природничий або науковий, зосереджувався на Природі й розглядав людину як частину природного порядку, подібну в цьому до інших організмів. Третій, гуманістичний, зосереджувався на Людині і на людському досвіді як на вихідному пункті для знань людини про себе, про Бога і про Природу» (цит. за [35, с. 224]).

Отже, історично сформувались (принаймні, в межах європейської цивілізації) три типи світогляду, стосунки між якими були, і значною мірою залишаються, напруженими: подосі віддається перевага взаємному викриванню й висміюванню, і дуже бракує турботи про наведення мостів між згаданими орієнтаціями<sup>3</sup>. Тим часом можливості тут досить великі. Зокрема, прагнучи конструктивної взаємодії між принципами християнської духовності, з одного боку, й гуманізму, з іншого, можна спертися, наприклад, на концепцію образу Божого в людині за В.В. Зеньківським. «Святі отці, – писав він, – вбачають головний прояв у нас образу Божого в розумі й свободі людського духу, – обидві ці властивості підносять нас над тварним світом і звільняють від його влади» [41, с. 154]. Наведу також слова архієпископа Віктора (Мамонтова). Розмірковуючи над «таємницею упокорення», він пише: «Упокоритися – це передусім означає відкинути те зайве, що заважає людині бути собою. Коли ми звільнимся від усього зайвого в собі, любов Бога поспішить наповнити наше серце, все заповнить собою» [26, с. 2].

---

<sup>3</sup> Прикладом тут може слугувати висловлювання такого авторитетного прихильника релігійного світогляду, як Олександр Солженіцин. «Ми, – вважає він, – втратили систему цінностей, які вищі від нас, ми заражені дуже давно й глибоко так званим, якщо хочете, антропоцентризмом, хочете, інше слово – гуманізмом. “Людина вища за все”. Ні! Вищими від людини є найвищі цінності. Ось цей антропоцентризм, цей гуманізм і дає можливість світової кризи. Глухий кут є, і він страшний» [73, с. 11]. Як реагувати на подібні твердження? З одного боку, слід спростовувати їх, посилаючись на те, що високий гуманізм (репрезентований, наприклад, такими діячами, як Абрагам Маслов або Віктор Франкл) зовсім не нехтує найвищими цінностями, а, навпаки, наголошує на їх важливості для людини. Але, з іншого боку, не завжди практика (психологічна, педагогічна тощо), оголошувана гуманістичною, налаштована на реалізацію цих настанов. Тож, попри незгоду із Солженіциним, є до чого прислухатись у його запальних словах.

Наявність у наведених висловлюваннях ліній перетину з гуманістичним світоглядом є очевидною. Так само, є цілком можливою (і необхідною) конструктивна взаємодія між гуманізмом і науковим (зокрема, природничонауковим) раціоналізмом<sup>4</sup>.

Отже, найважливішим напрямом оновлення гуманізму має бути поширення гуманістичного принципу *конструктивного діалогу*<sup>5</sup> на відносини між світоглядними орієнтаціями, зокрема між гуманістичною й тими, що протягом століть вважались альтернативними їй.

Повертаючись до проблеми гуманізації суспільних відносин, наголошу на наступному: попри колосальні труднощі й перешкоди на цьому шляху, справа не є безнадійною. Побачити обидва боки ситуації допоможе схематична констатація того, що відбувається у сучасному світі. За найпоширенішим поглядом, у ньому співіснують і взаємодіють (далеко не гармонійно) три *типи цивілізації* – два, «зоряний час» яких позаду, і третій, що набирає силу.

Перший – це *аграрний* тип, за якого основні види праці й головні джерела суспільного багатства зосереджені у сільськогосподарській сфері, причому способи діяльності, та й сам спосіб життя людей, мало змінюються протягом століть; тому таке суспільство називають ще *традиційним*. Другий тип цивілізації – *індустріальний*, де провідну роль відіграють промислове виробництво і люди, які обслуговують його, володіючи необхідними для цього професійними знаннями, вміннями й навичками (згадаймо сталінське гасло: «кадри, які оволоділи технікою, вирішують усе»). Індустріальне суспільство значно динамічніше від аграрного, та все ж таки знання, вміння, норми поведінки, засвоєні в молоді роки, становлять тут надійну базу професійної та іншої діяльності індивіда протягом активного періоду його життя. Нині, починаючи з найбільш розвинутих країн, відбувається перехід до нового типу цивілізації, ще набагато динамічнішого порівняно з індустріальним. Цей тип називають *постіндустріальним* або *інформаційним* – оскільки найважливішим ресурсом тут постає інформація.

Утім, якщо бути точнішим, для людини й людських спільнот є потрібною не інформація як така, а *знання*, тобто інформація, по-перше, системно впорядкована і, по-друге, свідомо освоєна її споживачами; відповідно, набув поширення й термін «*суспільство знань*» [74]. Проте й до цього терміна можна поставитись критично – з огляду на те, що від людей дедалі більшою мірою вимагаються не лише знання (а також уміння й навички з їх використання), а й здатність до творчості та продуктивної співпраці з іншими людьми, до прийняття відповідальних рішень. У зв'язку з цим вказують на необхідність переходу від *знансцентричної* до *культуrowідповідної* школи [74, с. 28]. На понятті культури (без якого не обійтись) я зупинюсь нижче; поки що ж констатую зростання, при переході до постіндустріального суспільства, попиту на якості, властиві високорозвиненій особистості. Вельми істотне місце посідає серед них здатність до самостійного оволодіння новими знаннями і вміннями. За висловом К. Роджерса, освіченим тепер можна вважати тільки того, хто навчився вчитися [115, с. 120]. Л.П. Євстигнєєва і Р.М. Євстигнєєв бачать у центрі постіндустріального суспільства «масову особистість як *духовну* субстанцію» [37, с. 5] (досі ж «людина маси реалізувала себе як *природна і соціальна істота*» [там само]).

Проте, як це завжди буває в історії, процеси переходу до постіндустріального суспільства не тільки розв'язують певні проблеми, а й створюють нові. Згідно з аналізом, здійсненим В.Л. Іноземцевим, вони пов'язані, зокрема, з відставанням соціокультурних складників вказаних процесів від суто економічних – більш виразним у США і меншим у Західній Європі (що зумовлено, крім іншого, «тією роллю, яку відіграють у житті європейців культурні цінності та постматеріалістичні, позаутилітарні мотиви діяльності» [44, с. 145]). Найгострішими ж постають суперечності – і всередині соціумів (національних суспільств), і, особливо, на рівні взаємодії країн та регіональних цивілізацій – між тими, хто вже прилучився або успішно прилучається до постіндустріального способу господарювання і

<sup>4</sup> Ця теза детально обґрунтовується у частині 4 цієї книжки.

<sup>5</sup> На цьому понятті я зупинюсь ще у розділі 1.3.

життєдіяльності загалом, і тими, хто лишається на узбіччі цього процесу. Годі й сподіватись бодай на пом'якшення цих суперечностей без акцентування етичних (і, водночас, дуже прагматичних) настанов гуманізму, без спирання на парадигму *діалогу* (про яку ще йтиметься нижче).

Що ж до специфічних труднощів, яких зазнають зараз посткомуністичні країни, і серед них Україна, то за великим історичним рахунком вони зумовлені тим, що «реальний соціалізм» виявився тупиковим шляхом розвитку індустріальної цивілізації<sup>6</sup>. У її межах він досяг (ціною величезних жертв) чималих результатів, але, гальмуючи ініціативу і творчість, перешкоджаючи вільній циркуляції ідей, не забезпечив умов для переходу до інформаційного суспільства і тому зазнав поразки у суперництві з іншою формою індустріальної цивілізації – капіталізмом, який, за всіх своїх вад, такі умови створив<sup>7</sup>. Очевидно, що сприятливі перспективи для України слід шукати не в новому зануренні у глухий кут, подібний до того, де вже побували, але й не в «дикому капіталізмі» (який також вичерпав свій історичний ресурс). Потрібним є просування – при оперті, звичайно, і на національні традиції – до інформаційної цивілізації.

Зазначу тепер, що зусилля, які мають на меті сприяти гуманізації суспільних відносин, повинні бути спрямовані передусім на сферу освіти й виховання підростаючого покоління – і заради покращення теперішньої та майбутньої долі представників цього покоління, і з огляду на те, що освіті притаманна, поряд з *відтворювальною*, і *перетворювальна* функція – освіта покликана бути могутнім важелем трансформації суспільства.

Ця ідея активно розробляється в сучасній філософії освіти [30]. Утім, висловлювали її вже досить давно. Наприклад, М.І. Пирогов вказував, що всі «говорять про школу як про “доньку суспільства”, яка копіює всі його переваги й вади, проте основне призначення школи – бути “матір’ю суспільства”» (цит. за [54, с. 34]). В нашу епоху ці слова стали, мабуть ще актуальнішими – зокрема, тому, що тепер, як писав К. Роджерс, «інтелектуальна жорсткість і звужене учіння – найнадійніші шляхи до всесвітньої катастрофи» [83, с. 59]. Відповідно, історичний сенс сучасного реформування освіти вбачається у забезпеченні її гуманістичної орієнтації [49].

У психолого-педагогічному аспекті провідна ідея гуманізації освіти визначається, відповідно до вищесказаного, як орієнтація її цілей, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, стимулювання й гармонізацію її розвитку<sup>8</sup>; при цьому органічною складовою гуманізації освіти постає її *гуманітаризація*, сутність якої становить сприяння самовизначенню особистості у духовній культурі – національній і світовій. Отже, цілком виправданим є те, що пріоритетом освітньої політики в Україні проголошується, як вказує В.Г. Кремень, «утвердження гуманістичних цінностей освіти, її спрямованості на розвиток особистості» [52, с. 5]. «Саме від розвиненості кожної особистості, – підкреслює він, – буде залежати доля держави і нації» [52, с. 14]. «... Дедалі більшого значення у реформуванні освіти, – констатує С.Д. Максименко, – надається послідовній реалізації в ній особистісного принципу, маючи на увазі надання дієвої допомоги повноцінному розкриттю продуктивних можливостей кожного учня (студента тощо) в їхній індивідуальній своєрідності, та стимулювання гармонійного розвитку (і саморозвитку) особистості» [58, с. 7].

Гуманістичний підхід до розбудови суспільних відносин (зокрема, в освітній сфері) [12] протистоїть двом набагато поширенішим. Ідеться, по-перше, про *авторитарний* підхід, який постулює однозначність істини і жорстку ієрархію соціальних ролей, а у соціальних

<sup>6</sup> Про те, що дуже відмінні зовні західний і радянський світи являють собою частини «єдиної реальності – індустріальної цивілізації», французький соціолог Р. Арон писав ще 40 років тому [114, с. 42].

<sup>7</sup> Констатується, що граничний монополізм, який був притаманний «реальному соціалізму», може бути ефективним у режимі «кризового управління» (наприклад, в умовах війни), але не у режимі нормального «оперативного управління» економікою [72, с. 14].

<sup>8</sup> Детальніше див. [9], а також частину 2 цієї книжки.

діяннях<sup>9</sup> віддає перевагу *імперативній* стратегії, що передбачає фізичний, адміністративний, економічний або соціально-психологічний тиск на реципієнтів діянь. Найчастіше різні види тиску в той чи той спосіб поєднуються один з одним. За авторитарного підходу провідний суб'єкт соціальних діянь схильний нехтувати суб'єктністю реципієнтів цих діянь (в ідеалі вони мають тут бути «людьми-гвинтиками», за відомим виразом Сталіна), вимушено терплячи її лише в мінімальному обсязі, технологічно необхідному для реалізації вказівок, що надходять «згори»<sup>10</sup>.

По-друге, йдеться про *ліберальний* підхід. Визнаючи плюралізм думок і формальну рівність індивідів, він тлумачить як природне й неминуче їхнє, залежно від обставин, байдуже або прагматичне ставлення один до одного. Для цього підходу є характерним переважне застосування *маніпулятивної* стратегії соціальних діянь. Їх суб'єкт активно враховує й використовує суб'єктність реципієнтів, але тільки як засіб досягнення цілей, до яких прагне. Спрощено сутність маніпулювання можна визначити як створення таких психологічних умов діяльності реципієнта, за яких він робить те, що потрібне маніпуляторіві, й радіє цьому.

Втім, є необхідним таке уточнення: звернення у міжособових взаєминах до імперативної або маніпулятивної стратегії діянь не обов'язково свідчать про егоїстичну спрямованість суб'єктів цих діянь. Наприклад, педагоги (тим паче батьки), які використовують ці стратегії, найчастіше бажають дітям (реципієнтам їхніх діянь) добра – проте тільки такого, яким вони (суб'єкти діянь) його бачать.

Що ж до гуманістичного підходу, то він не виключає застосування, з огляду на особливості конкретної ситуації (наприклад, екстремальної), елементів авторитарного і ліберального підходів (відповідно, імперативної або маніпулятивної стратегії конкретних діянь)<sup>11</sup>, але бажаними й пріоритетними постають *діалогічний* спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія діянь у міжособових взаєминах (ці діяння переосмислюються при цьому як моменти взаємодії партнерів, причому в ідеалі кожний з них трактується всіма ними як повноправний суб'єкт). Імперативна й маніпулятивна стратегії розглядаються як варіанти *монологічної*.

Вдале зіставлення, стосовно педагогічної діяльності, стратегій, позначених вище як маніпулятивна і діалогічна, здійснює В. Бедерханова. «Ми пропонуємо, – пише вона, – розрізнити два варіанти суб'єктної позиції вихованця, твердо додержуючись другого. Перший варіант характеризується тим, що суб'єктна позиція дитини – це практично прихований різновид об'єктної позиції. Замість імперативної технології педагоги використовують методи, які начебто дозволяють кожному реалізувати свою активну позицію. Проте дорослі усе придумали самі, вирішили за дітей і, вмів маніпулюючи ними, лише створили ілюзію самостійності своїх вихованців. Другий варіант передбачає самовизначення кожного в ситуації вибору» [14, с. 23].

Слід підкреслити, що застосування розглянутих вище понять, які описують типи підходів у суспільних відносинах і стратегій соціальних діянь, не обмежується стосунками індивідів, а поширюється на розгляд взаємодії будь-яких соціальних суб'єктів<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Термін «діяння», відповідний російському «воздействие», є точнішим від звичайно застосовуваного в україномовних текстах «впливу»: адже впливи в соціальній взаємодії можуть бути дуже опосередкованими.

<sup>10</sup> У цьому застереженні криється небезпека для носіїв авторитарного підходу, особливо якщо «вказівки» не можуть бути виконані без розв'язання складних творчих задач. Так, радянський режим, гостро потребувавши, за умов протистояння капіталістичному оточенню, розв'язків багатьох таких задач, був змушений сприяти формуванню численної та розвинутої в суб'єктному плані інтелігенції – й цим (зокрема, через «прихований процес культурного переборення тоталітаризму» [22, с. 174]) наближував своє падіння.

<sup>11</sup> Щодо педагогічної діяльності цю тезу конкретизовано у [11].

<sup>12</sup> Детальніше про це – у розділі 1.3.

У зв'язку із розглядом діалогічної стратегії потрібно зосередитись на змісті самого поняття *діалогу*. Ясно, що у здійснюваних тут міркуваннях не можна обмежитись традиційним тлумаченням діалогу як форми спілкування, за якої його учасники обмінюються висловлюваннями або репліками. Як відомо, у XX столітті завдяки працям М. Бубера, М.М. Бахтіна тощо дане поняття зазнало істотного переосмислення (детальніше див. [12; 36; 107]). Діалогічними – на відміну від монологічних – вважають зокрема:

– тип відносин індивідуальних або групових суб'єктів (у тому числі нерівних за соціальним статусом), котрий передбачає не лише взаємну повагу і настановлення на співпрацю, а й щирю готовність конструктивно скористатися у цій співпраці думками й пропозиціями один одного і навіть, за достатніх підстав, істотно змінити свої позиції. Психологічним механізмом реалізації такої готовності постають *внутрішні діалоги*, що розгортаються у психіці індивідів;

– тип знання, що виокремлює суперечливі якості у спробах чи результатах пізнання тих чи тих об'єктів і з'ясовує можливості, коли не розв'язання цих суперечностей, то принаймні повнішого й глибшого (бо неоднобічного) розуміння вказаних об'єктів.

Парадигма діалогу в окресленому розумінні становить гуманістичну альтернативу пануванню імперативних і маніпулятивних стратегій у мікро- і макросоціальних стосунках, а також і байдужості до партнерів. У пізнавальній царині ця парадигма протистоїть, з одного боку, авторитаристським претензіям на осягнення абсолютної істини, а з іншого – характерному для ліберального світогляду (не кажучи вже про філософський постмодернізм) радикальному релятивізму, який від пошуку істини фактично взагалі відмовляється. Загалом *парадигму діалогу можна вважати невід'ємною рисою, атрибутом сучасного гуманізму*.

Значущість опертя на вказану парадигму для гуманізації суспільних відносин стає яснішою, якщо звернутися, поряд із поняттям цивілізації, ще й до поняття *культури*. Воно, як відомо, є вельми багатограним; запропоновано сотні його визначень. Скористаємося одним з тлумачень, яке у XX столітті (і особливо в останні десятиріччя) набуло чималого поширення. Це тлумачення (розвинуте, зокрема, В.С. Біблером [16]) пов'язує поняття цивілізації та культури і водночас протиставляє їх одне одному.

Спрощено вказане тлумачення можна описати в такий спосіб: цивілізація розуміється як сукупність усталених форм і апробованих засобів життєдіяльності людських спільнот, а культура – як сукупність процесів творення (і творчого змінювання) таких форм і засобів; культура функціонує як *діалог культур* (або, можна сказати, складових загальнолюдської культури), притаманних окремим особистостям, спільнотам (етнічним, релігійним, політичним, професійним тощо), нарешті, історичним епохам; отже культури (та їх носії), що взаємодіють, можуть бути віддалені одне від одного не тільки у просторі, а й у часі. Цивілізація стоїть ніби над індивідом; до її досягнень можна тільки прилучитися (або не прилучитися). У культурі ж не можна бути лише споживачем; кожна людина, яка бере участь у культурному процесі, є якоюсь мірою співавтором, співтворцем результатів, які будуть одержані; з авторами, які працювали в культурі до неї, вона має увійти у творче спілкування, в діалог. Їхня віддаленість від неї у просторі або часі не є істотною, якщо їхні голоси звучать у їхніх творах (художніх, філософських, наукових, технічних – будь-яких). Тож нехай зазвучить у культурі слабкий, може, але власний голос нового автора!

Слід звернути проте увагу на певну ваду наведеної спрощеної інтерпретації співвідношення цивілізації та культури: ця інтерпретація, обмежуючи зміст поняття культури суто творчими компонентами, занадто звужує цей зміст і тому погано узгоджується з більшістю трактувань і застосувань поняття культури. До того ж, творчість не може існувати поза складною системою *норм діяльності*: суб'єкт творчості додержується частини компонентів цієї системи; інші він заперечує, але вони теж істотні для нього, бо від них він відштовхується [5]. З огляду на сказане, варто розуміти культуру як таку систему складників і якостей соціального (і соціально обумовленого індивідуального) людського буття, яка – через взаємне опосередкування наступності й творчості, через різноманітні зовнішні й

внутрішні діалоги, через опредмечування людських здатностей у *творах* та їх розпредмечування в *особистостях* – забезпечує їх різнобічну реалізацію й неперервний розвиток. Це визначення постулює включеність до складу культури цивілізаційних (нормативно-репродуктивних – тих, що забезпечують наступність) компонентів, наголошуючи водночас на суттєвості та провідній ролі її (культури) *діалогічно-творчих* складових. За такого підходу культура розглядається як цілісність, а цивілізація – як її нормативно-репродуктивний аспект<sup>13</sup>.

Наведене уточнене тлумачення співвідношення цивілізації та культури цілком відповідає ідеям В.С. Біблера. «Цивілізація, – підкреслював він, – входить у саме ядро *творів культури*, у культурне життя в якості необхідного, я б сказав, технологічного, винаходу й супроводжує життя культури постійно, накопичуючись і розвиваючись» [16, с. 288]. Він наводив такий приклад: «У Новий час уся, навіть найтонша культура, передусім у сфері культури мовлення, пов'язана з книгою... Досить знищити, закреслити книгу як деякий цивілізаційний аспект культури Нового часу, – немає культури як такої» [там само].

У наступному викладі в межах даного розділу я повернусь, однак, заради простоти формулювань, до спрощеного тлумачення співвідношення цивілізації та культури (пам'ятаючи при цьому про його концептуальну недосконалість). Маючи на увазі це застереження, доводиться констатувати, що є недостатнім просто розрізняти цивілізацію і культуру; слід також бачити їх взаємозв'язки. Зокрема, однією з визначальних рис переходу до постіндустріального суспільства є тенденція, що набирає силу, до взаємопроникнення цивілізації та культури<sup>14</sup>. Ця тенденція знаходить вияв:

– з одного боку, в «*окультуренні*» *цивілізації* – дедалі помітнішому посиленні творчих, особистісних, діалогічних начал у функціонуванні суспільства у зв'язку з його переходом до постіндустріального етапу розвитку. Характерним прикладом є невпинне збільшення у промисловості питомої ваги зусиль, спрямованих на оновлення і вдосконалення – з урахуванням найрізноманітніших запитів споживачів і досягнень конкурентів – виготовлюваної продукції, а також технології її виготовлення (порівняно із зусиллями з підтримання усталеного, стандартизованого процесу виробництва). За всієї суперечливості й нерівномірності процесу «*окультурення цивілізації*» (зокрема, його тимчасового уповільнення у країнах зі складною історичною долею, таких, як Україна і Росія), він, як уже зазначалось, підвищує економічно й соціокультурно підтримуваний попит на креативність, ініціативність, відповідальність, комунікабельність та інші якості, притаманні розвиненій особистості та істотні для гуманізації суспільних відносин. Відтак знаходить підкріплення заклик гуманістично налаштованих українських педагогів, за яким «освіта в Україні як демократичній державі повинна орієнтуватися насамперед не на потреби господарчі, а на потреби людські, враховуючи у такий спосіб і проблеми господарчі» [42, с. 20];

– з іншого боку, в дедалі активнішому застосуванні засобів сучасної цивілізації (йдеться насамперед про науково-технічні досягнення, зокрема про новітні інформаційні технології) у процесі функціонування й творення культури. Прагнучи, відповідно до гуманістичних цінностей, прилучити до вказаного процесу якнайбільше людей, слід усвідомлювати: по-перше, неможливість обійтися нині без вказаних засобів; по-друге, потужні дегуманізаційні тенденції їх рутинного застосування<sup>15</sup>; по-третє, можливість (і

<sup>13</sup> Детальніше див. у розділі 2.1.

<sup>14</sup> За вживання точніших понять слід казати про тісніше взаємопроникнення нормативно-репродуктивних (цивілізаційних) компонентів культури та її діалогічно-творчих компонентів.

<sup>15</sup> Одним з вельми небезпечних проявів таких тенденцій є глобальна «квазівестернізація» – масове поширення сурогатних форм західної культури [71] (тут, мабуть, точніше казати про майже відчужені від творчих складників культури витвори західної цивілізації, із притаманним їй нині технократизмом). Психологічні аспекти небезпек технократизму висвітлюються у працях [85; 95] тощо.

необхідність) протистояти таким тенденціям, використовуючи ті самі сучасні технології<sup>16</sup>. У цьому протистоянні видається необхідним спираючись на парадигму діалогу (в окресленому вище досить глибокому розумінні останньої).

У сфері освіти наголос на прилучення того, хто навчається, до цивілізації знаходить вияв у домінії «людини освіченої», а наголос на його включення у культурний процес – у домінії «людини культурної». За В.С. Біблером, «процес сучасного навчання є якимось здійсненням проєкції домінії «людини освіченої» у сферу «людини культурної» і навпаки – домінії «людини культурної» у сферу «людини освіченої» [16, с. 345]. Тож у цьому процесі знаходить втілення взаємопроникнення цивілізації та культури (або, за точнішою термінологією, – взаємопроникнення нормативно-репродуктивних і діалогічно-творчих компонентів культури).

## **1.2. Гуманістичний погляд на суспільні конфлікти й запобігання їм**

Міркування, подібні до висловлених вище, на користь гуманізації суспільних відносин нерідко ставляться під сумнів з огляду на конфлікти (часто масштабні й криваві), які істотною мірою визначають життя людства. Одна з небезпек, зумовлених величезною інтенсивністю суспільних конфліктів, насильства і жорстокості у сучасному світі, полягає у створенні емоційного фону, несприятливого для поширення гуманістичного світогляду, котрий сприймається багатьма як прояв «інтелігентської благодущності», не відповідної життєвим реаліям. Проте серйозний аналіз суспільних конфліктів та спроб людства обмежити їх шкідливі наслідки свідчить, навпаки, про наївність і короткозорість негативного чи недовірливого ставлення до гуманізму. Зокрема, А.П. Назаретян, узагальнивши великий історичний і антропологічний матеріал, сформулював «закон техно-гуманітарного балансу»: «чим вища міць виробничих і бойових технологій, тим досконаліші механізми стримування агресії необхідні для збереження суспільства» [69, с. 40]. Тож якщо людство, за колосального прогресу згаданих технологій, досі існує, то лише тому, що паралельно вдосконалювалися механізми стримування агресії – моральні, релігійні, юридичні, дипломатичні тощо. Ще одна закономірність, виявлена тим самим автором: «технологічний потенціал, що зростає, робить соціальну систему менш залежною від станів і коливань зовнішнього середовища, але водночас більш чутливою до станів масової та індивідуальної свідомості» [69, с. 41]. Висновки з цього щодо актуальності поширення гуманістичного світогляду і, особливо, запровадження гуманістичних засад у царину освіти й виховання є, мабуть, очевидними.

Звичайно, залишається реальність конфліктів. Проте можна обмежити їхню деструктивну роль, мобілізувавши духовні (в тому числі ціннісні та інтелектуальні) ресурси запобігання їм<sup>17</sup>.

Те, що викладається нижче, стосується як міжособових, так і, в основному, суспільних конфліктів. Їхніми джерелами найчастіше вважають зіткнення інтересів. Але, перш за все, у взаємодію фактично входять не інтереси, а вчинки (в тому числі словесні) тих чи тих осіб або груп, їх явно виражені позиції, котрі можуть і не відповідати (або тільки частково відповідати) їхнім інтересам. Часто-густо обстоювані сторонами позиції несумісні одна з одною, хоч реальні інтереси сторін можна погодити. Звідси один з принципів «методу принципівих переговорів» [101]: «Зосередьтеся на інтересах, а не на позиціях».

Приймаючи цей принцип, слід, однак, уточнити, про які інтереси йдеться. Адже реальними мотивами соціальної поведінки (зокрема, й конфліктогенної, так само як і такої, що сприяє усуненню конфліктів) є інтереси суб'єктивні, тобто наявні – у формі прагнень, бажань, уподобань, мрій тощо – у психіці осіб, які здійснюють вказану поведінку

<sup>16</sup> «Незважаючи на всі витончені форми контролю технологічно опосередкованої інтеракції, нові комп'ютерні технології дозволяють творчим індивідуальностям створювати альтернативні культурні простори, які здатні атакувати та руйнувати офіційно засновану культуру» [91, с. 79].

<sup>17</sup> Звичайно, конфлікти можуть мати й позитивні функції, про що буде трохи сказано нижче. Див. також [55, с. 27-28].

(самостійно або виконуючи певні функціональні ролі у складі якихось спільнот чи організацій). Суб'єктивність (у гносеологічному плані) цих мотивів, тобто те, що вони є психічним відображенням або антиципацією якогось стану речей, аж ніяк не суперечить їх онтологічній реальності та не виключає їх дієвості (хоч, зрозуміло, не гарантує її). Звідси випливає неусувність психологічного аспекту в аналізі конфліктів і шляхів їх профілактики. Втім, тут діє загальніша закономірність – наявність «психологічної складової у будь-якому соціальному законі чи соціальному відношенні» [66, с. 8].

Проблема гуманізації суспільних відносин є надскладною не лише через боротьбу людських спільнот за ресурси і сфери впливу, не лише через різноманітні чинники (економічні, геополітичні, ідеологічні, ментальні), які ставлять ці спільноти у ситуацію протистояння, конфлікту, а й через риси, які є спільними для представників усіх зазначених спільнот. Ідеться передусім про їхню соціально-психологічну налаштованість на конфронтацію одна з одною. Причому знову-таки ця налаштованість має місце не лише там, де (як, наприклад, у разі класового конфлікту) об'єктивні інтереси сторін є істотною мірою антагоністичними, а й, наприклад, у відносинах фанатів різних футбольних клубів.

Не зосереджуючись на глибинних біологічних передумовах такої налаштованості, слід констатувати, по-перше, що вона зміцнювалась і підтримувалась протягом усього процесу антропосоціогенезу й подальшої історії людства і, по-друге, що роль вказаної налаштованості й конфліктів, яким вона сприяла, – попри всі завдані ними втрати і страждання – загалом не може бути оцінена як негативна.

Добре відомо, що і у первісних суспільствах, і на послідовних етапах цивілізаційного розвитку зазначені конфлікти (передусім збройні, криваві) виступали одним із головних механізмів прогресу, причому не лише технологічного (з певного етапу – також і наукового), соціально-економічного й політичного (через прискорення занепаду застарілих форм організації суспільства), але (хоча це попервах здається дивним) і етико-психологічного. Адже саме воїни більшою мірою, ніж будь-хто, виявляли найкращі людські чесноти – мужність, витримку в найтяжчій ситуації, вірність обов'язку, додержання честі й гідності, готовність до самопожертви заради спільної справи, до безкорисливої допомоги товаришам попри крайню небезпеку для себе. До цього слід додати, що саме у страхітливих умовах збройних протистоянь найкраще випробувались і вдосконалювались не лише вищевказані якості, що ідентифікуються як, передусім, чоловічі чесноти, а й ті, якими мають володіти й пишатися жінки; не лише моральні якості, а й інтелектуальні, потрібні для швидкого знайдення й реалізації оптимального рішення в екстремальній (складній, невизначеній, суперечливій, небезпечній) ситуації. Про значення збройних конфліктів у становленні національної свідомості можна й не згадувати.

Позитивні ефекти конфліктів людських спільнот, звичайно, не вичерпані й нині. Але (і у цьому одна з істотних сторін драматизму сьогоденної ситуації у світі) такі ефекти нині відступають на задній план порівняно з небезпеками, що їх конфлікти спричинюють, – і через безпосередні загрози (які несе в собі, скажімо, сучасна зброя), і через непродуктивне розпорошення людських ресурсів у ситуації загострення глобальних проблем.

Істотними психологічними чинниками конфліктів є хибна самоідентифікація учасників взаємодії та хибне розуміння ними один одного. Йдеться передусім про те, що і свої, і, особливо, властиві іншій стороні об'єктивні інтереси (або, можна сказати, об'єктивні потреби) відображаються у свідомості учасників взаємодії у викривленому вигляді, найчастіше внаслідок неправомірного спрощення, однобічного тлумачення їхнього змісту. Тим часом його повніше розкриття здатне виявити чималі поля спільних інтересів сторін.

До того ж, слід зважати на труднощі у визначенні «справжніх» (об'єктивних) інтересів соціальних суб'єктів. Воно становить у нетривіальних випадках складну задачу, котра не має однозначного розв'язку – хоча б через суперечності між потребами, що стосуються найближчого і більш віддаленого майбутнього. Такі суперечності постають у наочній формі, наприклад, при розподіленні доходу підприємства між фондом споживання і фондом розвитку виробництва або при визначенні частки бюджетних коштів, яка має бути витрачена



на екологічні програми. Або запитаймо: в чому справжній класовий інтерес капіталістів – у максимізації сьогоденних прибутків чи у забезпеченні їх надійного надходження протягом тривалого часу (що потребує турботи про економічну й політичну стабільність у країні, а отже, певного врахування інтересів інших соціальних верств)? Надання конкретним роботодавцем переваги першому або другому варіантові залежить, звичайно, від об'єктивної соціальної ситуації, в якій він перебуває, але водночас – від його самовизначення й відповідних останньому дій, котрі можуть бути спрямовані не лише на пристосування до цієї ситуації, а й на її зміну\*. Виходить, що суб'єктивний інтерес може виступати не тільки як відображення (адекватне чи спотворене) об'єктивного інтересу, а й як чинник його формування.

Типовою хвилюючою у розумінні учасниками соціальної взаємодії об'єктивних інтересів (своїх і притаманних тим, з ким вони взаємодіють) є брак усвідомлення того, що ці інтереси не можуть залишатися незмінними у змінному середовищі. Ця хиба знаходить вияв, зокрема, у спробах будувати державну політику на базі старих геополітичних схем (на кшталт концепції «природних кордонів» Росії). Навіть якщо такі схеми віддзеркалюють минулий досвід захисту національних інтересів, нині вони здатні скоріше зашкодити їм, якщо нехтують колосальними цивілізаційними зрушеннями, докорінними змінами у структурі продуктивних сил суспільства, у взаємозв'язках людських спільнот і природного середовища.

З цього погляду слід високо оцінити поведінку, яку продемонструвала після другої світової війни політична еліта Великої Британії. Ніби всупереч давній максимі, згідно з якою ця країна не має постійних друзів і ворогів, а має постійні інтереси, її керівні кола зрозуміли неможливість реалізації за нових умов такого, здавалося б, фундаментального інтересу, як збереження імперії, – і, пройшовши кризові періоди (але без занурення у війни), забезпечили для своєї батьківщини гідне (хоч і не першорядне) місце у влаштованому по-новому світі. А, може, річ у тім, що цей інтерес насправді не був фундаментальним, а лише засобом забезпечення добробуту й самоповаги?

Розглядаючи джерела стратегічної короткозорості цинічної політики (котра раз у раз спричинює суспільні конфлікти), слід вказати, крім іншого, також на ігнорування утилітарної цінності моральних норм. Адже останні, будучи узагальненням різнобічного людського досвіду, допомагають обійти труднощі конкретного встановлення «справжніх» інтересів соціальних суб'єктів і знайти прийнятні способи дій у ситуаціях з високим ступенем невизначеності. Цей ефект посилюється внаслідок загострення глобальних проблем і зумовленого цим збільшення взаємозалежності соціальних суб'єктів. Стає дедалі ясним, що «нескінченне збагачення одних за рахунок зубожіння інших, задоволення потреб, що зростають, шляхом безоглядної експлуатації природи, зміцнення своєї безпеки через загрози сусідам – усі подібні стратегії за наявного технологічного оснащення катастрофічні вже у близькій перспективі» [67, с. 133]. Узагальнюючи результати досліджень екологів, економістів, політологів, А.П. Назаретян, якого я цитую тут, робить висновок: «за досягнення деякого оптимального обсягу інформації, що використовується у процесі вироблення рішення (кількість враховуваних параметрів, їх системних залежностей, часових масштабів прогнозування), *грамотні прагматичні оцінки змикаються з моральнісними*» [там само].

Чинником загострення суспільних конфліктів є також само- і взаємна ідентифікація сторін, що конфліктують, з ідеологічними ярликами, в ролі яких часто виступають соціологічні, філософські, світоглядні поняття – але витлумачені вузько і в такий спосіб, аби

---

\* **Гостре запитання:** Але ж, як правило, роботодавець віддає перевагу якнайшвидшому отриманню максимальному прибутку всупереч життєвим інтересам найманих працівників. То хиба ж вони не повинні протистояти цьому?

**Моя відповідь:** Звичайно, повинні. Але я веду мову не про це, а про те, наскільки далекоглядною є така поведінка роботодавця.

категорично заперечувати одне одного. За глибшого проникнення у зміст цих понять стає, однак, дедалі яснішою неадекватність багатьох звичних протиставлень.

Виявляється, наприклад, що *матеріалізм*, коли він базується на широкому розумінні матерії як об'єктивної реальності, по суті, не суперечить *ідеалізму*, який вбачає ідею (знову-таки, в широкому розумінні, що бере початок від Платона) у кожній повторюваній і відтворюваній структурі (атомного ядра, молекули ДНК тощо). Коли ж предметом розгляду стають істотно складніші ідеї, пов'язувані з категорією *духу*, і, відповідно, пара «матерія – дух», то для матеріалізму як філософського напрямку є засадовим (з огляду на принцип розвитку «від простішого – до складнішого») визнання *онтологічної* (буттєвої) первинності матерії, що аж ніяк не виключає врахування потужних зворотних впливів духу на матерію і надання переваги, в *аксіологічних* міркуваннях і у спрямуванні практичної діяльності, духовним цінностям. Тим часом саме таке надання переваги є зазвичай найістотнішим для прихильників ідеалістичного світогляду – детальніше див. [6].

Якщо з різних значень терміна «*соціалізм*» віддати перевагу найпривабливішому для трудящих, а саме – позначати цим словом суспільну систему, що забезпечує справедливу оплату праці та соціальний захист непрацевдатних, – тоді світовий досвід змушує визнати, що краще наближення до такої системи досягається, коли функціонування економіки забезпечується розвинутими ринковими, або, можна сказати, *капіталістичними*, механізмами (але за умов соціально орієнтованої ринкової економіки, а не слідування рецептам «дикого» капіталізму XIX століття)<sup>18</sup>.

Наведу ще таку цитату: «Якщо людське спілкування взагалі є розкіш, то міжнародне спілкування – це вища насолода» [89, с. 256]. Це суто *інтернаціоналістське*, у прямому розумінні даного терміна, твердження цілком органічно вписується у концепцію *націоналізму*, яку обґрунтовує автор (А. Свідзинський)\*. Зрозуміло, маємо тут справу з націоналізмом неекстремістським, цивілізованим, який поєднує висунення на перший план турботи про долю своєї нації з повагою до інших народів, до свободи й гідності кожної особи, до загальнолюдських інтересів і цінностей<sup>19</sup>.

Звичайно, не можна ставити під сумнів необхідність спорів – і в науково-теоретичній або світоглядній площині, і у рамках політичного процесу, вирішення суперечливих суспільних проблем. Але ці спори мають стосуватися суті справи, змісту нагальних проблем,

<sup>18</sup> Згідно з одним із сучасних тлумачень, «соціалізм у його справжньому історичному значенні – це вимога обмеження ринкових законів заради рівності й свободи людей» [88, с. 181]. Ідея конвергенції капіталізму й соціалізму, яку обстоював А.Д. Сахаров, хоч як би скептично вона сприймалася сьогодні, насправді залишається актуальною. «Існує поширена думка, – писав з цього приводу Ю.Г. Буртін, – ніби з падінням Берлінської стіни й соціалістичної системи теорія конвергенції застаріла, втратила свій предмет. Проте це стосується лише *міжсистемної* конвергенції і не зачіпає *внутрішньосистемної*, яка набагато важливіша. Я маю на увазі взаємовідношення ліберальної та соціалістичної тенденцій всередині одного й того самого суспільства, передусім капіталістичного». Майбутнє, на думку Буртіна, за «конвергентним капіталізмом» (який, вважає він, можна назвати й «конвергентним соціалізмом»). «Тим часом, – продовжував Буртін, – в Росії і нині у кожній виборчій кампанії успішно експлуатується той самий сюжет: виборця і зліва, і справа переконують у тому, що він повинен вибрати між капіталізмом і соціалізмом. Тим і другим одні спокушають його, інші, навпаки, лякають. Але це зовсім хибна дилема» [23].

\* Гостре запитання: Хіба Ви не знаєте, як це відбувається з націоналістами? За солодкоголосими професорами-ідеологами приходять жорстокі бойовики, і летиться кров... Чи можна забувати про це? Моя відповідь: Звичайно, не можна. Але те, про що Ви кажете, відбувається, як добре відомо, не лише з представниками націоналістичної ідеології. Тож тут не допоможе примітивне реагування на ярлики – треба розбиратися у суті справи, у реальних джерелах небезпек. Я й намагаюся просунути у цьому напрямку.

<sup>19</sup> К.П. Боришполец констатує «перехід від розгляду націоналізму як феномену, що є чужим щодо глобалізації та протистоїть їй, до визначення його в якості однієї із складових глобалізації» [20, с. 14].

шляхів їх розв'язання. Поринати ж у конфлікт (добре, якщо не збройний) через прихильність до одних вузько витлумачених слів і неприйняття інших – чи є це розумним?

Втім, у тлумаченнях слів і ставленнях до них знаходять вияв глибинні механізми функціонування й розвитку смислів у культурі. Логічну (і соціокультурну) сутність наведених прикладів можна витлумачити узагальнено, звернувшись до понять *інверсії* (обернення) та *медіації* (від лат. *mediatio* – посередництво, опосередкування), що набули поширення у сучасній культурології та методології людинознавства. Ці поняття характеризують різні типи поведінки суб'єкта (індивідуального чи групового), коли та чи та зміна умов спонукає його переглянути своє ставлення до певної дуальної опозиції у смисловому полі. Механізм інверсії полягає в тому, що суб'єкт, залишаючись у межах усталених стереотипів, наче перескокує (науковою мовою – здійснює «логічно миттєвий перехід» [34, с. 38]) від одного з полюсів згаданої опозиції до протилежного (тут і нижче цитую О.П. Давидова). «...Наприклад, ставлення до людини як до друга може миттєво змінитись на ставлення до неї як до ворога, і навпаки. Інверсія – це відтворювальна логіка метання суб'єкта між старим і ще старішим, котре сприймається як нове. Взята як абсолют інверсія – це логіка застою й катастроф» [там само].

Отже, механізм інверсії передбачає надання абсолютної переваги одному з полюсів дуальної опозиції, а в разі розчарування у ньому – «перескокування» до протилежного полюсу. Відповідно, схильність до інверсії є сутнісно пов'язаною із налаштованістю на *маніхейство*<sup>20</sup> (трактоване широко, тобто без прив'язування до давньої релігійної течії, позначування якої становить вихідну функцію даного терміна). За О.С. Ахієзером, маніхейство є «чимось більшим, ніж релігія. У широкому сенсі воно є деякою логічно-історичною сходинкою мислення», на якій абсолютизується протиставлення полюсів дуальної опозиції; «маніхейство за своєю суттю – абсолютизація конфлікту, розриву між елементами суспільства, один з яких можна розглядати як втілення зла» [3, с. 86-87].

Тепер – про механізм медіації. На противагу «маятниковому рухові у межах наявних смислів культури» [33, с. 82], що його спричинює механізм інверсії, логіка медіації «націлена на пошук нового смислу за рамками смислів, що склалися раніше... Медіація освоює смисли полюсів дуальної опозиції, заперечуючи їх абсолютність як підстав смислоутворення, постійно ставлячи під сумнів їхнє право бути підставами» [34, с. 38]. Якщо інверсія веде «до повторення, тиражування смислів», то медіація передбачає «пошук нових смислів і нових підстав формування смислів», забезпечує «націленість суб'єкта на інновації та справжню творчість» [34, с. 38-39].

Простежуючи співвідношення інверсії та медіації в історичному аспекті, дослідники відзначають, що на ранніх етапах розвитку культури переважання інверсійних механізмів є колосальним, а медіація існує «ніби на задньому плані інверсії». Проте «протягом історії вона поступово, дуже повільно посилює свої позиції, відтісняючи інверсію як свою крайню точку» [32, с. 88]. В умовах сучасного світу медіація надає суб'єктам «розколотої культури» «могутній цивілізаційний ресурс... виживання» [34, с. 40] – зокрема, сприяючи запобіганню (та розв'язуванню) конфліктів.

Розглядаючи психологічні передумови такого запобігання, підкреслимо, що високорозвинені особистості (це відзначав, зокрема, Абрагам Маслоу<sup>21</sup> [59]) схильні відмовлятися від розуміння своїх відносин з іншими (та й, взагалі, міжособових і міжгрупових відносин) за принципом «гри з нульовою сумою», коли виграш однієї сторони обов'язково означає програш другої (що якраз є характерним для конфлікту). Утім, критичне ставлення до вказаного принципу стає дедалі поширенішим. Користуючись лаконічними англійськими термінами, кажуть про перехід у здійсненні переговорів від стратегії

<sup>20</sup> Обидві схильності вважають характерними для російської ментальності [3, 97].

<sup>21</sup> Фахівці з української філології віддають перевагу саме такому написанню цього прізвища, яке в російськомовних текстах передається як «Маслоу».

“win/lose” до стратегії “win/win” [106, с. 30]. Окрім іншого, розкривається хибність орієнтації на принцип «гри з нульовою сумою» у політичному житті сучасної України [113].

У зв'язку з цим варто наголосити на значенні для конфліктології не тільки математичної теорії ігор (звідки взято поняття про згаданий принцип), а й поняття *гри* у широкому психологічному й культурологічному сенсі. Гра розглядається тут як діяльність, котра в той чи інший спосіб моделює дійсність, певним чином відмежовуючись, абстрагуючись від її реалій, і водночас надає простір для творчого вияву, самореалізації суб'єкта діяльності.

Чимала зумовленість виникнення й загострення конфліктів психологічними чинниками знаходить вияв (крім моментів, про які йшлося вище) у спонукуванні цього процесу цілою низкою мотивів, одні з яких мають переважно біологічне, а інші – переважно соціальне походження. Йдеться про агресивні потяги (найбільш виразні за певних акцентуацій характеру), про прагнення до гострих переживань, до ризику і стресу (за квазіфізіологічним штампом, до відчуття «адреналіну в крові»), про мотиви самоствердження, підтримання й підвищення престижу (індивідуального або притаманного групі – своїй чи референтній). Задоволення цих мотивів раз у раз потребує безкомпромісного суперництва. Тож його перенесення до ігрової царини (передусім, до сфери спорту) слугує запобіганню конфліктам у «реальному» житті – за умови, звичайно, усвідомлення й додержання межі між ним і грою. На жаль, за недостатньої культурності учасників, коли бере гору «стан духу незрілого молодика, не зв'язаний вихованням, формою і традицією» (цитую Й. Гейзінгу [102, с. 231]) і за провокування їхньої агресивності егоїстично зацікавленими в тих чи тих конфліктах соціальними силами, таку межу не вдається втримати – згадаймо бешкетування фанатів на стадіонах начебто цивілізованої Європи.

Підтримання межі між грою і «реальним» життям є необхідним, аби запобігти поширенню на нього агресивності, яка у грі залишається регламентованою, введеною в певні рамки. Водночас, як показав Гейзінга, елементи гри потрібні в межах серйозної діяльності (зокрема, політичної). Вони надають канали для психологічно зумовленого суперництва і водночас уможливають поєднання боротьби з принципових питань із додержанням прийнятних людських стосунків. За Гейзінгою, «справжня культура не може існувати без певного ігрового змісту, бо культура передбачає певне обмеження і самовладання, певну здатність не бачити у своїх власних прагненнях дещо граничне й найвище, але розглядати себе всередині певних, добровільно прийнятих кордонів» [102, с. 238].

Здатність, про яку йдеться, знаходить вияв у почутті гумору, в наявності елементу іронії у ставленні людини до себе і до спільнот, до яких вона себе зараховує. Відомо, що ці риси дуже характерні для високорозвинених особистостей. Так само і інша риса, що має подібний же сенс, – відкритість світові, відсутність снобізму, поєднання високого професіоналізму з готовністю вийти за межі норм, прийнятих у вузькому колі професіоналів (порівняймо хоча б ставлення Моцарта і Сальєрі з пушкінської трагедії до сліпого старця-скрипаля).

Виконуючи ті чи ті соціальні ролі, високорозвинена особистість здатна знайти шлях між Сциллою лицемірства й цинізму, коли людина в душі байдужа до виконуваної ролі або навіть зневажає її (як, наприклад чимало комсомольських функціонерів останніх десятиріч радянської епохи), та Харибдою фанатизму, коли особистість зливається з роллю. Образно кажучи, між особистістю й роллю має існувати дистанція, але не прірва. Заслужують на повагу люди, які відмовляються виконувати морально неприйнятні для них ролі. Водночас у багатьох випадках краща лінія поведінки полягає в тому, щоб залишитись на своєму місці і максимально можливою мірою ошляхетнити, гуманізувати виконувану роль. За таких умов є особливо ясным, що особистість повинна керуватися системою цінностей, а не якоюсь однією. Наприклад, дипломат має обстоювати в переговорах конкретні інтереси своєї держави, але водночас дбати про загальнолюдські цінності, про зміцнення загального миру (що, до речі, відповідає й довгостроковим інтересам його власної країни). Саме такий підхід допомагає запобігати конфліктам і врегульовувати ті, котрі вже виникли.

Навіть істотні світоглядні незгоди не стають підставами для відчуженості й ворожості, коли існують важливі цінності, котрі об'єднують партнерів. Прикладом тут може бути тісна дружба російських правозахисників (нині вже покійних) – православного священника С.О. Желудкова і атеїста К.А. Любарського. Їхнє листування, що мало місце в 1974 р., а 1991 року було опубліковане [39], становить прекрасний зразок світоглядної дискусії. При тому, що кожен з партнерів залишається вірним своїй принциповій позиції, дискусія не тільки духовно збагачує їх (а згодом і читачів їхнього листування), а й зміцнює їхню дружбу.

Об'єднувальні цінності діють і тоді, коли не виражені в словах. Цю думку формулює релігійною мовою Г.С. Померанц. Посилаючись на М. Бубера, він пише: «Якщо ми відчуваємо відгук на... таємницю Бога в своєму серці, схилиємось перед нею, то ми можемо полюбовно зійтися з усіма іншими, хто відчуває цю таємницю, хоч слова, в які вилилось відкриття таємниці тут або там, – різні» [79, с. 173-174].

Необхідність зважати не тільки на чіткі, словесно оформлені ідеї, а й на інтуїтивні осягнення виправдовує певну зовнішню непослідовність вчинків. Вона, на думку Л. Колаковського, відбиває «таємне усвідомлення суперечностей, існуючих у світі, й неможливості кінцевих розв'язків» [47, с. 58].

Та разом із тим польський філософ слушно вказує на наявність ситуацій, де непослідовність є неприпустимою, де моральне ставлення має бути чітким і незмінним. Це стосується, зокрема, «очевидних військових агресій, геноциду, тортур, знущання над беззахисними» [47, с. 59]. Конфлікт із тими, хто так поводить себе, з морального погляду виправданий і не суперечить принципам гуманізму. Отже, тут має йтися не про запобігання конфліктові, а про оптимальний спосіб дій у ньому.

Мабуть, маємо тут ту «крайню точку», за А.П. Давидовим (див. вище), коли для медіаційного підходу не залишається підстав. Хоч це виглядає, на перший погляд, дивним, нехтування неусувністю інверсії (яку варто лише відсувати на «крайні» позиції, відповідні насамперед екстремальним ситуаціям) було б виявом інверсійного мислення, тільки перенесеного на «метарівень».

Тож радикальний, беззастережний пацифізм, який ігнорує гострі суперечності сучасного світу й екстремальні ситуації, до яких вони призводять, не є адекватним виразом гуманістичного світогляду. Проте, звичайно, головною ідеологічною перепоною на шляху втілення останнього у міжнародні відносини є мілітаристські настрої, які налаштовують на жорстке силове й навіть збройне протистояння іншим країнам безвідносно до реальних національних інтересів, зокрема й у сфері безпеки. Висловлюється думка, наприклад, що «російський мілітаризм, через свою ірраціональність, підриває обороноздатність країни» (цитую О.М. Гольца за [87, с. 66]).

Водночас слід констатувати, що до пацифістських поглядів (у ситуаціях, де вони об'єктивно є доречними) часом насторожено ставляться й діячі, які зовсім не є кровожерливими або корисливо зацікавленими у конфлікті. Одну з підстав такої настороженості становлять побоювання (базовані на біологічній та культурно-історичній вкоріненості агресивних, конфліктогенних традицій), що пацифістські настрої сприятимуть духовній стагнації й занепаду спільнот, де такі настрої пануватимуть.

Тож спробую намітити деякі методологічні настанови, здатні, на мою думку, сприяти конструктивному розв'язанню окресленої суперечності (що має місце між дедалі більшою небезпечністю конфліктогенної поведінки та її психологічною принадливістю) – і у сфері наукового пізнання суспільних явищ, і у сфері освіти і громадянського виховання, і у сфері соціально-політичної практики на національному й міжнародному рівнях.

1. Слід додержувати інтелектуальної чесності, долати спрощені, однобічні інтерпретації складних явищ історії та сучасності, розуміти, що складовою їх адекватного

тлумачення є, поряд із правдою «нашої» спільноти, також і правда тих спільнот, що конфліктували (або й досі конфліктують) із нею<sup>22</sup>.

2. Слід добре усвідомлювати перебування усіх мешканців Землі «в одному човні» й дедалі меншу адекватність – у зв'язку із загостренням глобальних проблем і посиленням взаємозалежності людських спільнот – трактувань взаємин між спільнотами, що перебувають у конфлікті, за вищезгаданим принципом «гри з нульовою сумою». На жаль, дедалі ймовірнішим результатом конфлікту стає програш (ба навіть загибель) обох сторін – до того ж, вони можуть потягнути за собою і спільноти, що не брали участі у конфлікті.

3. Усвідомлюючи істотне підвищення небезпечності конфліктів, слід бути дуже обережним у відтворенні тих зразків поведінки у конфлікті, які на попередніх історичних етапах виявлялися корисними для відповідної спільноти. Це не ставить під сумнів шанування пам'яті героїв, які – за інших історичних обставин – здійснювали таку поведінку. Але зразком для наслідування має бути не вона сама, а виявлені у ній чесноти.

4. Замість ставлення (чи позитивного, чи, частіше, негативного) до компромісів, базованого на суто емоційних уподобаннях, слід бачити обмежену користь (а то й шкоду) еклектичних компромісів, які розв'язують конфлікт лише на папері, і водночас сприяти системним домовленостям, здатним реально узгодити інтереси сторін.

5. Дилему «або пасивність і стагнація, або агресивність» слід долати через поширення і пропагування зразків поведінки, ознаками якої є творче самовираження особи у тій чи тій сфері, надання безкорисливої допомоги людям, ненасильницька боротьба за реалізацію суспільних ідеалів. Слід всіляко пропагувати й поширювати неконфронтаційний патріотизм і, взагалі, неконфронтаційну відданість особі певній спільноті (етнічній, релігійній, професійній, напряду в політиці, світогляді, науці, мистецтві тощо). Слід мати взірцем модель, за якою: а) вказана спільнота перебуває у взаємозбагачувальному діалозі з іншими спільнотами; б) згадана особа впевнена: по-перше, у значущості «голосу» своєї спільноти у цьому діалозі (не у тому, звичайно, що лише її «голос» має звучати); по-друге, у тому, що саме вона, ця особа, здатна й повинна додати сили до того «голосу» і збагатити його своєю індивідуальністю.

Реалізація описаних настанов натрапляє, звичайно, на цілу низку об'єктивних і суб'єктивних труднощів. Їхня фіксація окреслить проблеми, котрі мають бути в центрі уваги гуманістично орієнтованих фахівців – філософів, соціологів, політологів, психологів, педагогів тощо.

Тут зверну увагу бодай на один, проте важливий, момент. Для реалізації наведених настанов (зокрема, моделі, про яку йдеться у п. 5) є потрібним досить високий рівень особистісного розвитку. Тож аспекти гуманістичного світогляду, що наголошують на сприянні такому розвитку, з одного боку, і на запровадженні принципів взаємної поваги та взаємної підтримки у відносинах між особами та спільнотами, з іншого боку, – перебувають у сутнісному взаємозв'язку.

### **1.3. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму та їх суспільне значення**

Продовжу розпочату в розділі 1.1 характеристику категорії *діалогу* як визначальної для гуманізації суспільних відносин, зокрема в освітній сфері.

У категорії, про яку йдеться, присутні різні аспекти; залежно від обставин робиться наголос на тих чи тих із них. Найчастіше підкреслюють самостійність, *суб'єктність* учасників діалогу, зокрема інституцій, спільнот, особистостей (також і «голосів» усередині особистості, між якими розгортається внутрішній щодо неї діалог). Але може бути зроблений акцент і на *конструктивності* взаємодії, яку згадана суб'єктність сама по собі не

<sup>22</sup> Відзначається, що «національні історії... небезпечні: вони будуються часто-густо на застарілих претензіях до “інших” і вихвалюванні “своїх” виключних переваг» [18, с. 93]. Натомість «сучасним виглядає підхід, коли людина, не відмовляючись від свого світу й бачення, визнає інші реальності й навчається жити й мислити у складному просторі багатьох різних реальностей» [84, с. 104].

гарантує. Адже взаємодія суб'єктів може бути й деструктивною; констатуємо це, вдаючись іноді до поняття «антидіалог». Відмічають, наприклад, що між радянською культурою і культурою російського зарубіжжя мали місце «різні форми антидіалогу» [48, с. 165]; ці культури відштовхувались одна від одної, «безкомпромісно розділені “залізною завісою” взаємних табу і заборон» [48, с. 166].

На протизвагу спрощеним тлумаченням слід наголосити на тому, що гуманістична парадигма соціальних стосунків і відповідна їй діалогічна стратегія соціальної взаємодії зовсім не виключають *соціального управління*<sup>23</sup>. Понад це, без такого управління (ясна річ – *гуманістично зорієнтованого*) про широке впровадження гуманістичних засад у соціальні стосунки годі й мріяти. На мою думку, можна навіть скористатися визначенням об'єкта управління, прийнятим у технічних науках: це «об'єкт, для досягнення бажаних результатів функціонування якого необхідні й допустимі спеціальні організовані діяння» [94, с. 7]. Але *бажаними* в гуманістично зорієнтованому соціальному управлінні можуть бути лише результати, узгоджені з інтересами й прагненнями тих, хто є його об'єктами. Слід підкреслити, що вживання тут, заради наукової коректності, термінів «управління» і «об'єкт» аж ніяк не виключає поваги до суб'єктних якостей об'єктів управління, про які йдеться (детальніше див. [8]). Навпаки, гуманістично зорієнтоване соціальне управління має допомагати людям «розвиватися в напрямку більшої людськості» [59, с. 216] і дедалі більшою мірою ставати суб'єктами цього розвитку. Якщо, наприклад, цілеспрямовані впливи з боку педагога допомогли учневі обрати найвідповідніший його здібностям напрям творчої діяльності і, виявивши наполегливість і винахідливість, досягти в ньому успіхів, то й педагог, зі свого боку, може пишатися успіхом своєї управлінської (у широкому розумінні) діяльності. Педагогічне управління (і в цьому його визначальна особливість) «спрямоване зрештою на власне заперечення» [50, с. 133], тобто на те, щоб учень зміг обійтися без допомоги педагога; найкращі педагоги прагнуть того, щоб їхні учні перевершили їх.

Діяльність суб'єкта гуманістично зорієнтованого соціального управління (менеджера, педагога, практичного психолога, соціального працівника тощо) містить (щонайменше) два шари. Один з них – це діалогічна взаємодія з тими, хто є об'єктами цього управління; інший – сукупність управлінських діянь, спрямованих на організацію, підтримання і вдосконалення такої взаємодії. Відповідні передусім останньому шарові риси асиметричності взаємодії, *вищість* позиції суб'єкта соціального управління, об'єктивно зумовлена його вищою (здебільшого) компетентністю, а, головне, відповідальністю, закріпленою за його роллю, аж ніяк не ведуть за гуманістичного підходу до *зверхності* щодо осіб, котрі є об'єктами управління. Повага до них є тут обов'язковою (про що детальніше йтиметься нижче).

Керуючись гуманістичними цінностями, слід прагнути до внесення діалогічних засад у взаємодію, яка відбувається у різних сферах суспільного життя і суб'єктами якої є не лише індивіди (точніше, особистості), а й організації та соціальні спільноти різних рівнів.

Тут доведеться зробити невеличкий відступ, бо з приводу коректності тлумачення таких спільнот як суб'єктів постають певні сумніви. Зокрема, малу групу можна беззастережно розглядати в якості суб'єкта лише за достатнього рівня згуртованості й цілеспрямованості (зокрема, коли вона досягла рівня розвитку, який відповідає поняттю «колектив», за концепцією А.В. Петровського). Висловлюється думка (Є. Резниковим), що «цілий етнос може яскраво виявляти властивості колективного суб'єкта в екстремальних соціальних ситуаціях» (цит. за [2, с. 149-150]). А в неекстремальних? Проте ці сумніви не мають стати на заваді запровадженню гуманістичних і діалогічних засад у взаємодії таких спільнот і в управлінських діяннях щодо них (наприклад, з боку політиків). Адже соціальні спільноти (зокрема, етнічні, конфесійні, професійні) безумовно належать до «*органічних цілісностей*» (характерним видом останніх є біологічний організм, а особливим,

<sup>23</sup> Тут доречно процитувати давнє (але й досі актуальне) висловлювання кібернетика Ст. Біра: «Управління більшої людей (хоч як це сумно для розвиненого суспільства) уявляється процесом грубого примусу» [17, с. 38].

найрозвинутішим, типом – суб'єкт як такий; на специфіку органічних цілісностей, повз яку не повинен проходити дослідник, звертав увагу ще Гете – див. [82])<sup>24</sup>. До органічних цілісностей належать і екосистеми, аж до глобальної. У зв'язку з цим зауважу, що розуміння специфіки органічних цілісностей спонукає до сумнівів у слушності зневажливого сцієнтистського ставлення до традицій одухотворення природних об'єктів – традицій, у яких, попри всю їх архаїчність, нині все виразніше виступає «раціональне зерно». Його сучасним корелятом постає концепція коеволюції людини і природи [65], споріднена з діалого-гуманістичними підходами у соціальній та психологічній сферах.

Органічні цілісності відзначаються внутрішньо притаманними їм закономірностями й тенденціями розвитку<sup>25</sup>, а також індивідуальною своєрідністю. Відповідно, управління органічними цілісностями повинно узгоджуватися з цими якостями; значною мірою воно має здійснюватись як регулювання, спрямоване на оптимізацію спонтанних для даної цілісності процесів. На жаль, такою необхідністю здебільшого нехтують. «І політичні, і науково-технічні революції ХХ ст., – із сумом констатував О.С. Панарін, – надто часто слугували відтворенню “авторитарної особистості”, яка насильницьким чином перероблювала природу та історію. При таких переробках втрачалось найголовніше – органіка культури, її здатність до саморуку й до самоорганізації» (цит. за [86, с. 34])

Водночас – якщо йдеться, зокрема, про політику і про національні традиції як прояв згаданих спонтанних процесів, ігнорування якого «призводить до тяжких політичних криз», – «уважне врахування традицій і використання їх в інтересах ефективного управління й розвитку не повинні перетворювати політику на пасивне, інерційне явище... Встановлення зв'язку традиції з новими реальностями дає змогу подолати силу інерції, негативні сторони вкорінених стереотипів політичної свідомості й поведінки» [57, с. 41, 42].

Діяння, спрямовані на якісне перетворення об'єкта управління (в політичній царині – радикальні реформи), потребують (особливо якщо вони пов'язані із застосуванням насильства) не менш вагомого раціонального обґрунтування, ніж хірургічне втручання в медицині. Чисто емоційні підстави, як-от відчуття гострої несправедливості в одному випадку або гострого болю в іншому, самі по собі рівною мірою недостатні.

Завершивши відступ і повертаючись до характеристики діалогічної взаємодії в різних сферах, зазначу, що, за дещо метафоричного вживання термінів, можна вважати суб'єктами діалогів такі підсистеми культури, як наука, мистецтво, релігія, напрями всередині їх (розглядається, зокрема, діалог методологічних парадигм у науці, в тому числі психологічній<sup>26</sup>).

Природним видається припущення, що, за всієї специфіки розгортання діалогічної взаємодії у кожній із згаданих (і не згаданих) галузей, остання, щоб бути ефективною, повинна відповідати деяким універсальним принципам. Скориставшись одним із вживаних у науці термінів (здаймо «лінгвістичні універсалії»), такі принципи можна назвати *діалогічними універсаліями*. Їх виділення є корисним, зокрема, тому, що полегшує «міжгалузеве перенесення» вдалих знахідок у впровадженні й підтриманні гуманістично зорієнтованих соціальних стосунків. Найбільш цінним резервом таких знахідок володіють, мабуть, гуманістичні напрями у психології та педагогіці.

І знову сумнів. Наскільки правомірно запроваджувати єдиний підхід до якісно відмінних одна від одної ситуацій соціальної взаємодії, що розрізняються передусім

<sup>24</sup> Наївність, із сучасного погляду, уявлень так званої органічної школи в соціології (кінець ХІХ – початок ХХ ст.), яка перебільшувала подібність організму й соціуму, не має заважати визнанню того, що це окремі види органічних цілісностей.

<sup>25</sup> Прийняттю оптимальних рішень у соціально-політичній сфері заважає небезпека підміни науково встановлених (або ще не встановлених) закономірностей ідеологічними міфами. Втім, і з міфами, якщо вони посідають істотне місце у самосвідомості (вельми важливій суб'єктній якості) соціуму чи його підсистем, теж доводиться рахуватись (як і з міфами клієнтів у психотерапії [61]).

<sup>26</sup> Див. частину 4 цієї книжки.



співвідношенням інтересів їх учасників? Адже це співвідношення може бути дуже різним – від збігу до протилежності. Проте аналіз об'єктивних інтересів соціальних суб'єктів та суб'єктивних репрезентацій цих інтересів (див. вище, розділ 1.2) показує, що підстави для конфліктів між згаданими суб'єктами загалом менші, коли репрезентації є адекватнішими, а інтереси оцінюються з урахуванням довшої часової перспективи (інтерес, який «враховує інтереси інших осіб», характеризується як «далекоглядний» [112, с. 86]). Отже, між ситуаціями, що спонукають до конфлікту, з одного боку, і до співпраці, діалогу, з іншого, немає різкої межі. І хоч конфлікти неминучі і діяти в них іноді доводиться вельми жорстко, – розширенню сфери гуманістично зорієнтованої, діалогічної взаємодії немає альтернативи, якщо хотіти, щоб людство вижило (про це йшлося у розділі 1.1). А тому, попри всю різноманітність ситуацій соціальної взаємодії, діалогічні універсалії заслуговують на виділення, ретельний аналіз і втілення у свідомості й діяльності професіоналів (передусім, у сфері широко витлумаченого соціального управління).

Розгляд зазначених універсалій почну з принципу *поваги до партнера*, до його якостей як органічної цілісності (зокрема, до його індивідуальних особливостей, передусім стійких [28]) і власне як суб'єкта. Цей принцип передбачає щире визнання того, що інтереси й прагнення партнера не менш важливі, його думки не менш цікаві й цінні, ніж мої (наші). Найяскравіші зразки застосування цього принципу можна знайти, мабуть, у сфері педагогіки. Тут варто послатися на Л.М. Толстого (згадаймо: «кому в кого навчатися писати: селянським дітям в нас чи нам в селянських дітей?»), на Я. Корчака («Як любити дітей?» – запитував він і відповідав: повною мірою поважаючи їх), на І.О. Синицю [90] (який вбачав сутність педагогічного такту в підході до розв'язання конфліктної педагогічної ситуації з урахуванням її бачення усіма її учасниками, а не просто у «м'якому» зовнішньому оформленні педагогічних дій). Згадаймо і про такий аспект даного принципу, як повага до таємниці партнера. Тут заслуговують на увагу ідеї Б.Г. Матюніна [60], котрий закликає не абсолютизувати відомий принцип К.Д. Ушинського: «*Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна до того пізнати її теж в усіх відношеннях*» [99, с. 15]. Для оптимальної взаємодії з конкретною дитиною (як і з будь-яким суб'єктом) кращим, на думку Матюніна, є гармонійне поєднання знання і незнання про нього. Проте, мабуть, ще кращим був би такий підхід (відповідний вищезгаданому уявленню про двошаровість діяльності педагога – як і, взагалі, суб'єкта соціального управління, – але можливий лише за високого рівня розвитку його особистості): у педагогічній рефлексії, у плануванні педагогічних дій бажано виходити з якнайповнішого можливого знання про дитину (зокрема, про дану конкретну дитину); але в безпосередній взаємодії з дитиною педагог має абстрагуватися від усієї інформації, котра може зашкодити беззастережному прийняттю дитини, в дусі К. Роджерса, і невимушеному спілкуванню з нею (більше того – «широ забути» таку інформацію<sup>27</sup>).

Наступний принцип (розроблений найбільшою мірою в гуманістичній психології, особливо Карлом Роджерсом і Абрагамом Маслоу) вимагає *прийняття* партнера таким, яким він є, і водночас *орієнтації на його найвищі досягнення* (реальні та потенційні), *на перспективу*, що відкривається перед ним. Зразком додержання цього принципу в міжнародних стосунках може слугувати позиція американського культурантрополога Рут Бенедикт, яка – під час другої світової війни, коли американсько-японська конфронтація сягнула піка, – виступила, нехтуючи негативною суспільною реакцією, з публікаціями, де, базуючись на глибокому вивченні японської культури, передбачила наступний істотний внесок японської нації у світову цивілізацію. (Цікаво, що Бенедикт була однією з тих незвичайних людей, спілкування з якими наштовхнуло Маслоу – свого часу її студента – на розробку концепції самоактуалізації особистості.)

<sup>27</sup> Лапки показують, що насправді інформація не забувається, але блокується її актуалізація. На цьому феномені я зупинюсь іще у розділі 4.5.

А. Маслов наводить приклад реалізації даного принципу в галузі спортивного тренування. «Якщо виявиться, – пише він, – що новак має перспективу, що він “природжений боксер”, то тренер бере парубка до себе, приймає його стиль як даність і будує решту на цій базі. Якщо боксера, скажімо, звать Джо Доукс, він стає *кращим Джо Доуксом*. Тренер не розпочинає роботу зі слів “Забудь все, чого ти навчився, і роби по-новому” (що означало б: “Забудь, яке в тебе тіло” або “Забудь, що в тебе добре виходило”). Тренер, прийнявши новака, на підвалинах його *власних* талантів вибудовує з нього найкращого боксера “типу Джо Доукса”, яким він тільки може стати» [59, с. 184-185].

Як бачимо, Маслов підкреслює індивідуальну вдачу юнака й зумовлену нею *оптимальну індивідуальну перспективу*, на реалізацію якої спрямовуються зусилля тренера. Із власне суб’єктних якостей Джо Доукса, котрі треба поважати, тут відмічені особливості змісту самосвідомості («яке в мене тіло», «що в мене добре виходило»). Конкретні плани й прагнення Джо безпосередньо не згадуються, хоч, мабуть, маються на увазі. Можливо, спираючись на них набере вирішальної ваги на наступному етапі спортивної підготовки; передумовою ж для переходу до нього слугує індивідуальний підхід.

У разі яскраво вираженого таланту, як у наведеному Масловим прикладі, слушність цього підходу очевидна. Та не менш важливим є він, скажімо, і щодо дітей із сенсорними або розумовими аномаліями: психологічно обґрунтована індивідуалізована робота з ними дозволяє виявити й активізувати парадоксальну, на перший погляд, позитивну роль дефекту (насамперед як додаткового джерела мотивації учіння) і використати цю роль в інтересах розвитку дитини [29, с. 9; 15].

Взагалі, віднесення тих чи тих властивостей суб’єкта (особистості, соціальної спільноти тощо) до числа його переваг або вад (тим паче надання їм більшої або меншої значущості) є до певної міри умовним і може зазнавати змін. Адже воно істотно залежить від ролі цих властивостей у діяльності суб’єкта та у його взаємодії з оточенням, від того, як він сам сприймає, оцінює й використовує згадані властивості. Резерви успішного розвитку нерідко криються і в тих якостях, які прийнято оцінювати як негативні. Якщо предметом розгляду є нація як суспільний суб’єкт, то чи не може слугувати прикладом такої якості культурно-мовна неоднорідність регіонів України? Адже майбутній більш активній ролі України в Європі здатне допомогти те, що за висловом журналіста Д. Вишневецького, Україна «є “Європою в мініатюрі” – від строгих костелів до пряничних церков і гострих мінаретів» [25].

Повага до партнера, його прийняття, орієнтація на перспективу, що відкривається перед ним, передбачають принципово таке ж саме ставлення до самого себе (коротко казати: *повагу до себе*). У цьому полягає зміст третього принципу діалогічної взаємодії, також глибоко розробленого в гуманістичній психології. За Масловим, однією з головних перешкод на шляху особистісного зростання є «комплекс Іони» (йдеться про Іону, котрий, за Біблією, злякався місії, покладеної на нього Богом). Так само люди, як правило, бояться своїх найвищих можливостей і тому рідко реалізують їх. Крім того, відбувається проєкція, за механізмом психологічного захисту, недостатньої поваги до себе – на оточуючих, із сумними наслідками для міжособових відносин.

Разом із тим даний принцип є не менш важливим і щодо відносин соціальних спільнот, зокрема націй. Діячі української культури слушно наголошують на необхідності подолання українцями комплексу меншовартості, зумовленого століттями бездержавного існування. Слід лише застерегти, що шлях до такого подолання не у самовихвалюванні (стосовно індивіда А. Адлер показав, що комплекс уявної вищості якраз є типовою формою вияву комплексу меншовартості) і не в ізоляції від сусідніх націй та їхніх культур або конфронтації з ними. Цей шлях – у спокійній, базованій на незаперечних історичних і сучасних фактах, упевненості в своїх можливостях, а також у цілеспрямованій, наполегливій праці по їх реалізації, у відкритості світові, поєднуваній із утвердженням свого гідного місця у ньому. Як писав Тарас Шевченко: «Не дуріте самі себе, учітесь, читайте. І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь».

Істотною передумовою продуктивності діалогу (міжособового, міжгрупового, діалогу між представниками різних підсистем людської культури) є додержання його учасниками принципу *згоди (конкордантності)*, який можна вважати четвертою діалогічною універсалією. Йдеться про необхідність згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються у цьому діалозі. Скажімо, в основу наукової дискусії має бути явно чи неявно покладена певна (нормативна, у широкому розумінні цього терміна) система методологічних настанов, теоретичних положень і фактичних відомостей, яку приймають усі дискусанти (коли ж хтось із них не згоден з якимось із компонентів цієї системи, то таку незгоду він повинен спеціально обґрунтувати; отже, цей компонент вилучається з нормативної бази й може стати одним з предметів дискусії). Головне ж, усі учасники наукової дискусії мають прагнути того, щоб досягти більш адекватного і повного, тобто ближчого до істини, знання про обговорювані об'єкти; наявність такого досягнення має бути раціонально обґрунтована з додержанням нормативних логіко-методологічних вимог. Слід підкреслити першорядну значущість ціннісно-сміслових компонентів нормативної бази діалогу. Зокрема, за межами серйозної наукової дискусії перебувають ідеолого-наукові та релігійно-наукові кентаври, при створенні та пропагуванні яких неупереджений пошук істини підмінюється намаганням будь-що підтвердити заздалегідь проголошені догми. Інша річ, що при переході від діалогу, який розгортається в межах науки, до такого, де беруть участь позанаукові підсистеми культури, нормативна база діалогу змінюється. Проте в тому чи тому вигляді така база необхідна для плідного діалогу. Зокрема, необхідною умовою розв'язання конфлікту слушно вважають визнання його учасниками певної сукупності спільних для них цінностей [105].

Учасників діалогу має об'єднувати, крім іншого, мета (пізнавальна, естетична, економічна, миротворча або ще якась), до якої всі вони прагнуть (хоч інші цілі можуть бути в них різні) й заради досягнення якої вони, власне, і увійшли в діалог. Природною є вимога, щоб діалог і навіть кожний його етап хоча б на якийсь крок *наближали до досягнення* вказаної *мети*. Проте висунута спочатку мета може виявитися недосяжною. Але тою мірою, якою конкретна мета слугує засобом реалізації певних цінностей, спільних для учасників діалогу, – така недосяжність має бути приводом не для відмови від нього, а для того, щоб, переформулювавши мету, сприяти згаданий реалізації іншим, ніж спочатку передбачалося, способом. Так, наприклад, учасники наукової дискусії, провідною цінністю для яких є досягнення істини щодо досліджуваного об'єкта, можуть (особливо якщо це дуже складний об'єкт, що є характерним для гуманітарних наук) дійти висновку про неможливість, принаймні на даному етапі пізнання, узгодити наявні в них його бачення, синтезувавши з них системне знання про нього. Але при цьому в багатьох випадках цілком можна досягти хоч і менш амбіційної, але корисної мети – одержати системне *метазнання* (знання про знання щодо цього об'єкта), яке б класифікувало і впорядкувало згадані уявлення<sup>28</sup>. Тож такою можливістю не слід нехтувати на догоду максималістському гаслу «все або нічого».

Зазначається, що «діалог завжди в кінцевому рахунку націлений на синтез» [34, с. 41], причому мається на увазі синтез у широкому розумінні, щодо якого одержання системного знання й одержання системного метазнання – окремі випадки. За допомогою розглянутих у розділі 1.2 понять про інверсію та медіацію ця теза конкретизується у такий спосіб: «... діалог постійно націлений на нарощування зрушень у динаміці взаємопроникнення інверсії та медіації на користь медіації» [34, с. 42].

Медіативна функція діалогу досягається передусім через поєднання принципу конкордантності із п'ятою діалогічною універсалією – принципом *толерантності*. Цей принцип щільно пов'язаний із загальногуманістичними настановами, з розумінням складності й суперечливості світу. Водночас сутність толерантності як атрибуту ефективної діалогічної взаємодії зовсім не у беззастережному прийнятті будь-яких думок чи дій (взагалі, проявів людської активності). Слушно зазначається, що «толерантність зовсім не тотожна

<sup>28</sup> Детальніше див. у розділі 4.3.

байдужості чи індиферентності щодо будь-яких поглядів і дій, не означає упокорення перед побутовим або суспільним злом» [104, с. 177]. Адекватною експлікацією (уточнювальним розкриттям) поняття толерантності, є, на мою думку, *презумпція прийнятності* – принцип, за яким саме неприйняття тих чи тих проявів потребує обґрунтування<sup>29</sup>. Точніше кажучи, висунута партнером ідея принаймні приймається до обговорення, його вчинок принаймні не відкидається як неприпустимий, поки і оскільки не обґрунтовано їх неприйнятність з точки зору норм, що їх визнають усі учасники діалогу (наприклад, у науковій дискусії до числа таких норм належить вимога раціонального – теоретичного чи емпіричного – обґрунтування тверджень, які претендують на істинність)<sup>30</sup>. Презумпція прийнятності протидіє відхиленню тих чи тих ідей або вчинків під впливом їх суто емоційної непривабливості\* або внаслідок неадекватного застосування норм, запозичених з «чужої» царини (адже в науці, мистецтві, соціальній практиці тощо діють різні системи норм).

Не зайвим буде, мабуть, ще й таке уточнення. Додержання принципу толерантності, попри всю його важливість, є лише передумовою плідного діалогу, але цієї плідності, отримання синтезу, про який щойно ішлося, само по собі, звичайно, не гарантує. Цілком слушними є застереження на адресу так зв. ледачої (рос. «праздної») толерантності, яка слугує всього лише «простому співіснуванню» різних підходів [108, с. 145].

Спільна дія принципів конкордантності й толерантності забезпечується їх узгодженням із низкою інших настанов щодо організації та оцінювання людської поведінки.

Одна з них передбачає, що явища суспільного й духовного життя мають оцінюватись як прийнятні чи неприйнятні не абстрактно, а конкретно, у певних своїх функціях і взаємозв'язках. Наприклад, відзначена вище неприйнятність релігійних аргументів у науковій дискусії цілком сумісна із визнанням важливої ролі релігії як носія і транслятора духовних цінностей.

Друга настанова фіксує ієрархічні відношення, відповідно до яких досконаліша духовна система не просто відкидає чи заперечує менш досконалі, але у певних функціях і проявах включає їх до свого складу. Скажімо, як зазначалося в розділі 1.1, діалогічний підхід до побудови педагогічних впливів допускає наявність в останніх (на «належних місцях») монологічних фрагментів і аспектів.

Третя настанова (якої я вже торкався, розглядаючи принцип конкордантності) зосереджує увагу на поступовості у наближенні до певного рівня, визначеного як найкращий або ідеальний, застерігає від максималізму, що нехтує нижчими рівнями. Так, діалогічна форма спілкування як така становить найелементарніший рівень діалогу (порівняно з діалогічним характером міжособових чи міжгрупових відносин і, тим паче, діалогічним опрацюванням змісту знань, що кладуться в основу діяльності). Але це не заперечує цінності

<sup>29</sup> Презумпція прийнятності відповідає «елефтеричній етиці» («етиці свободи») О.С. Єсеніна-Вольпіна, яка бере до уваги «тільки обґрунтовані вимоги, що обмежують свободу поведінки» [38, с. 136]. Цікавим є аналіз категорії презумпції, здійснений І.М. Крейн [51], зокрема її спостереження, що презумпції відкритих суспільств мають розширювальний характер, на відміну від обмежувальних презумпцій закритих суспільств.

<sup>30</sup> Щоправда, норми не лишаються незмінними, і учасники діалогів раз у раз змушені обговорювати їх зміст (а не тільки застосування); зміст поняття раціональності, щодо якого багато сперечаються, становить тут характерний приклад. Проте змінюваність і нечіткість норм не означають їхньої відсутності.

\* **Гостре запитання:** Але ж погодьтеся: іноді буває важко знайти явні хиби в аргументації того чи того діяча. Але інтуїтивно дуже чітко відчуваєш, що він негідник і уводить тих, до кого звертається, в оману. То чи варто мати з ним справу?

**Моя відповідь:** Справді, інтуїція – велика сила, і я зовсім не схильний нехтувати нею. Проте (принаймні якщо йдеться не про приватне життя, а про громадські справи, тим паче науку) інтуїтивні враження дуже бажано перевіряти за допомогою логіки; цього питання я торкнувся іще у розділі 4.1 у зв'язку з розглядом так зв. гармонійного інтелекту. Крім того, у висловлюваннях «негідника» слід розрізняти *зміст* (який цілком може наближатися до істинного) і *наміри застосування* цього змісту (саме у яких інтуїція розгледіла підступність).

таких, наприклад, проявів цього рівня, як встановлення контакту вихователя з аутичною дитиною або сам факт зустрічі й розмови представників сторін, що перебувають у збройному конфлікті: така зустріч є першим кроком до його врегулювання.

У наведених вище міркуваннях щодо діалогічних універсалій ми абстрагувались від одного важливого моменту. Всі діалоги людей і людських спільнот розгортаються не в якомусь вакуумі, а в рамках людської культури. Проте її досягнення, так само як наявні в ній напруження і проблеми, можуть бути представлені у конкретних діалогах дуже різною мірою. Тож ефективнішими (з точки зору основоположної гуманістичної ідеї про якнайповніше розкриття людських здатностей) мають бути діалоги, що *повніше використовують потенціал культури*, органічно вписуючись у «великі діалоги», через які вона функціонує й розвивається [16]. Отже, вдалося сформулювати ще один, шостий принцип ефективної діалогічної взаємодії.

Сам по собі він досить ясний і очевидний. Але при спробах застосувати його неминуче постають колізії, зумовлені нерівноцінністю компонентів культури: деякі з них (вони є фактично – про що вже згадувалось у розділі 1.1 – псевдокультурними витворами цивілізації) здатні гальмувати й викривляти розвиток особистості. До того ж, саме останні користуються чи не найбільшим попитом, що зумовлюється, крім іншого, діями маніпуляторів, які реалізують у такий спосіб свої економічні та політичні інтереси.

Як протидіяти цьому? Авторитарний шлях заборон (хоч іноді без нього не обійтись) аж ніяк не може бути тут основним. З бездуховною вульгарністю<sup>31</sup>, писав О. Мень, треба боротися «не заборонами, а ознайомленням глядача з кращим. Заборонами смаку не прищепиш. Це стосується усіх сторін і проявів культури. Боротьба з поганим повинна виражатися передусім в утвердженні цінного, збагачувального, прекрасного» [62, с. 92].

Інакше кажучи, слід надавати перевагу – у відповідності з останнім сформульованим вище принципом – не звуженню, а *розширенню і збагаченню культурного поля*, в якому живе й діє особистість або соціальна спільнота<sup>32</sup>. Причому це має здійснюватися не лише екстенсивним шляхом залучення якнайбільшої кількості високоякісних «культурних джерел», а й інтенсивним шляхом налагодження між ними взаємодії у формі різноманітних діалогів – як зовнішніх, так і внутрішніх щодо кожного (чи то колективного, чи індивідуального) суб'єкта культурного процесу<sup>33</sup>. Реалізація діалого-культурологічного підходу в освіті (із спиранням, зокрема, на традиції взаємодії національних культур) [53; 107] стає тут у пригоді.

Звернімось до реалій сучасної України й, зокрема, до болісної для неї мовної проблеми. Безсумнівною є правомірність і необхідність – політична, культурна і психологічна – дій, спрямованих на повноцінне утвердження української мови як державної, на приведення сфери й якості її функціонування у відповідність із цим її статусом і з її величезним потенціалом (який протягом століть цілеспрямовано пригнічувався та й досі не використовується належним чином). Але, при всьому цьому, чи треба було у школах з українською мовою викладання істотно обмежувати вивчення російської мови й літератури, руйнуючи в такий спосіб один з усталених каналів прилучення юних українців до високорозвиненої культури – тим паче в умовах, коли канали трансляції ерзац-культури (до речі, переважно російськомовної) неперервно нарощують свою потужність?\*

<sup>31</sup> Цими двома словами я передаю зміст вжитого в оригіналі російського слова «пошлость».

<sup>32</sup> За Ю.М. Устюшкіним, гуманізація суспільства передбачає «таку організацію суспільного життя і створення таких зовнішніх умов, за яких людина усвідомлює себе неповторною й автономною особистістю, органічно вплетеною у систему національної та суспільної культури» [98, с. 21]. Про «розширення смислового поля» як критерій прогресу культури пише Н.С. Юліна [110].

<sup>33</sup> «Взаємодія, що веде до розвитку», – нагадаю цю характеристику суті творчості, за Я.О. Пономарьовим [80, с. 12].

До дій, спрямованих на обмеження культурних полів соціальних спільнот та індивідів, що входять до них, політики (насамперед, тоталітарно налаштовані) вдаються заради того, щоб забезпечити безумовне домінування у цих полях прийнятої ними ідеології, а відтак – швидше й надійніше досягти цілей, яких вони прагнуть<sup>34</sup> (гротескний різновид такої стратегії ми спостерігаємо в діяльності тоталітарних сект). Тому до вказаного поля намагаються не допускати не тільки ті компоненти культури, у яких можна углядіти ворожий ідеології зміст, а й усі «сумнівні» або не дуже зрозумілі ідеологам. Так, в СРСР, починаючи з 30-х років, рішуче відкидали авангардистське мистецтво – попри його антибуржуазність. Класичним же творам (відкинути які було незручно, а поставити на службу ідеології – спокусливо) давали здебільшого вкрай спрощену, однобічну інтерпретацію, нехтуючи їх внутрішнім діалогізмом. Є лише одна «дрібниця», яка ставить під сумнів успіх, що досягається при цьому. Тією мірою, якою ідеї, нібито взяті його організаторами на озброєння (чи то марксистські, чи християнські, чи ще якісь), несуть гуманістичний зміст, вони за такого підходу неминуче виявляються вульгаризованими й викривленими<sup>35</sup>.

Цинікам, для яких ідеї – це просто інструменти здобуття влади й багатства (і які, пристосовуючись до кон'юнктури, міняють ідеї «як рукавички»), це, звичайно, байдуже. Та хотілося б застерегти від однобічності й надмірної завзятості у втіленні облюбованих ними ідей у соціальну дійсність і тих, хто цим ідеям щиро відданий, причому навіть тоді, коли ідеї самі по собі гідні обстоювання. Бажано прогнозувати їхній не лише прямий, а й опосередкований вплив на вказану дійсність, беручи до уваги, що соціальні об'єкти «являють собою не хаотичне з'єднання різнорідних елементів, а цілісні утворення» [103, с. 40] (як сказано вище – органічні цілісності), що «необережне або бездумне руйнування соціальних цілісностей обертається на практиці трагедіями для величезної кількості людей, непоправними для суспільства втратами» [там само].

Характерний приклад: антицерковну політику більшовицької влади щиро підтримали чимало інтелігентів-атеїстів, які високо цінували науковий світогляд і прагнули до його поширення, до того, щоб він посів місце «віджилих забобонів». Чи була діяльність цих людей корисна для суспільства, для культури? Вона могла б бути такою, якби їх атеїзм обґрунтовувався в рамках світоглядного діалогу, а не був, як тоді вимагалось, «войовничим».

Із пропагандистами атеїзму варто погодитись в тому, що в науці як такій немає місця для релігійних уявлень<sup>36</sup>. Але в соціумі, в культурі як цілісності справа набагато складніша.

\* Гостре запитання: Але чи не має нарешті українець почуватися господарем на власній землі без підпорок у вигляді чужої мови?

Моя відповідь: Українець (точніше, громадянин України будь-якого етнічного походження) має не лише почуватись, а й бути господарем у своїй країні. І чим більш освіченим і культурним він буде – тим краще йому це вдасться. Поза сумнівом, він має добре володіти українською мовою. Але якщо він на побутовому рівні володіє й другою мовою, то перетворити таке володіння на складову його освіченості й культури (не забуваючи при цьому про патріотичне виховання) є, на мою думку, природним обов'язком школи. До того ж, саме таке знання другої мови, тим паче спорідненої з українською, дозволить йому більш свідомо, й отже більш плідно, користуватися багатствами останньої.

<sup>34</sup> До того ж, для обмеження культурного поля потрібно набагато менше ресурсів (і матеріально-фінансових, і інтелектуальних), ніж для його розширення і збагачення.

<sup>35</sup> «Все, що обмежує людську свободу з метою привернути людину до Бога, принижує Бога...» [4, с. 135].

<sup>36</sup> Цікаво, що релігійні діячі часто краще розуміють необхідність розмежування сфер науки й релігії, ніж деякі вчені – байдуже, чи прагнуть вони «покінчити» з релігією, чи, як тепер знову стає модним, «науково довести» існування Бога. Наведу характерні цитати: «Визнання Бога як цілепокладальної причини творіння принципово не може бути доведене, воно є предметом *віри*...» [75, с. 135]; «Коли буття розділяється на реальність і цінність, знання обирає реальність, а віра – цінність» [76, с. 76]; «Оскільки дарвінізм залишається в межах лише тих фактів, на яких він хоче ґрунтуватись, він не може суперечити релігії з огляду на різні площини, в яких ставиться питання. Суперечать християнському світоглядові лише спроби створити особливий “дарвіністський світогляд”, що

Зокрема, ніяк не можна ігнорувати такий важливий аспект наявних у культурі зв'язків, як насиченість релігійними цінностями національних традицій, котра знаходить вияв на різних рівнях – від родинно-побутового до філософського. Від традиційної релігійності особистість здатна перейти до типу духовності, за якого відмова від віри у надприродне не зменшує багатства освоєваних цінностей і не порушує їх ієрархії<sup>37</sup>. Та, на жаль, у більшості випадків є ймовірнішим нисхідний рух, пов'язаний із збідненням системи цінностей та викривленням їх ієрархії (коли переходять, скажімо, від віри у Христа до віри у Сталіна)<sup>38</sup>, що при наступному, в принципі неминучому, розчаруванні загрожує розпадом ціннісної системи; остання ж відіграє стрижневу роль у структурі як особистості, так і соціальної спільноти. Відтак їхній «культурний потенціал» виявляється істотно обмеженим.

Принцип розширення і збагачення культурних полів особистостей і спільнот протиставлено вище орієнтації на вимоги *ідеології*. Але треба уточнити: йдеться про однобічну й авторитарно нав'язувану ідеологію (якою б не була її спрямованість). Тим часом без ідеології взагалі плідна спільна діяльність, зокрема у соціально-політичній сфері, навряд чи можлива. Але, якщо керуватись гуманістичним підходом, то при цьому треба додержуватись певних вимог. Вони будуть висвітлені в розділі 1.4.

Завершуючи розгляд шостої діалогічної універсалії, хотілося б сказати таке. Мабуть, настав час відновити, так би мовити, добре ім'я висміяного свого часу революціонерами прекрасного німецького слова “Kulturträger”. Звісно, для такого висміювання були підстави. Проте взагалі немає чеснот, якими б не намагались зловживати, та це не значить, що від них треба відмовлятися. Що може бути шляхетнішим і кориснішим для суспільства й для кожної людини, ніж справжнє прилучення людей до культури?

Наприкінці ж усього огляду принципів, названих діалогічними універсальями, спробую задалегідь відповісти скептикам, які неодмінно висловляться в тому сенсі, що ці принципи, хоч самі по собі й непогані, але мало придатні для сучасного світу, де панують зовсім не гуманістичні підходи. Обстоюючи викладену вище позицію, можна опертися на висунуту Ф.Ю. Василюком [24] концепцію життєвих світів. Розглядаються, зокрема, такі види останніх як, по-перше, всередині складний і зовні легкий життєвий світ і, по-друге, також всередині складний, але зовні важкий. Схематично суть справи виглядає так. У першому із згаданих світів суб'єкт (індивідуальний або колективний) перебуває, здійснюючи ціннісне самовизначення. Тут він абстрагується від труднощів реального світу, й вони не заважають йому, зокрема, зробити своїм надбанням описані вище діалогічні універсалії. Останні залишаються з ним і в реальному, зовні важкому світі, де здійснюється його практична діяльність. Щоправда, тут він не завжди в змозі реалізувати їх, раз у раз змушений відступати, йти на компроміси. Та лише тільки з'являється можливість, він знову «береться за своє». До того ж, що дуже важливо, він цілеспрямовано формує такі можливості.

#### **1.4. Гуманістичний підхід до обґрунтування суспільної ідеології**

Проблема, котрій присвячується цей розділ, є, безперечно, актуальною, особливо для таких суспільств, як українське, що переживають перехідний етап свого розвитку. Водночас, звернувшись до цієї проблеми, ми стикаємося з вельми суперечливою духовною ситуацією. З

---

претендує на розв'язання кінцевих питань буття, на розв'язання релігійних проблем, базуючись на гіпотезі, взятій з окремої галузі знання» [100, с. 75]. Слід визнати, що процитовані тут релігійні діячі додержують розглянутих вище діалогічних універсалій – принципів поваги до партнера і поваги до себе. Особливо доречною видається згадка про «різні площини, в яких ставиться питання». Плідна діалогічна взаємодія науки й релігії можлива й бажана; водночас є вельми сумнівними ідеї на кшталт того, що «релігія... стане повноправною складовою науки» [43, с. 66].

<sup>37</sup> Згадаймо слова Канта: «Ми змушені дивитись на світ так, *наче б* він був творінням якогось найвищого розуму й найвищої віри» [45, с. 181].

<sup>38</sup> Наведу тут думку ще одного православного автора: «Людське начало мало виховане у православній людині..., й тому без віри вона потрапляє у рабство світові» [1, с. 111].

одного боку, фахівці практично одностайні у думці, що ідеологія є однією з «форм організації громадської свідомості, без яких неможливе існування суспільства» [64, с. 153]. Відзначається, що до таких форм належить і тісно пов'язана з ідеологією так звана *соціальна міфологія* – «система соціальних символів та емоційно значущих для членів спільноти соціальних орієнтирів, побудованих на засадах певної світоглядної (ідеологічної) концепції...» [64, с. 154]. З іншого боку, представники інтелектуальної еліти, визнаючи, звичайно, існування згаданих форм суспільної свідомості, схильні вбачати в них силу, ворожу культурі. Наведемо характерне висловлювання. Акад. Д.В. Затонський, постулюючи плюралістичність, множинність істини, зазначає: «Але так уже влаштований наш світ, що дається вона (ця множинність. - Г.Б.) у відчутті не масам, не колективам, а лише окремим суб'єктам, та й ще таким, які перебувають у стані викинутості, аутсайдерства. Доля всіх інших – ІДЕОЛОГІЯ, яка породжує колективні міфи й на них паразитує... Новітні міфи жорстко нав'язують один об'єкт поклоніння, один символ віри: Вождь, Нація, Партія, Футбол, Біла (або Чорна) Людина, Мас-медіа, Батьківщина, Телевізор, Секс, Великий Письменник, Великий Актор, Великий Художник... Мистецтво ж, навпаки, сповідує (зрозуміло, якщо воно – МИСТЕЦТВО) найприродніший плюралізм, тобто... з'єднує нез'єднане...» [40, с. 64-65].

Тож постає питання: якщо ми прагнемо впроваджувати у суспільне життя і, передусім, в освіту й виховання, принципи гуманізму, прилучати якнайбільше людей, насамперед юних, до культури, творчості, зрештою до високого мистецтва як їх найповнішого виявлення, – то яке місце має посідати тут ідеологія? Може, її варто взагалі відкинути і, якщо й згадувати, то лише заради критики й переборення?

Намагаючись відповісти на поставлене запитання, найлегше, мабуть визначитися щодо того, чого не слід робити.

По-перше, не слід, виявляючи свого роду снобізм, третирувати ідеологію як щось непотрібне або принципово антигуманне й антикультурне. Тут варто приєднатись до М. Михальченка, який пише: «...Ми розуміємо ідеологію не тільки як сукупність міфів, які живлять утопічний проект, а й як форму реальної духовної мотивації практичної діяльності з реалізації позитивних цінностей» [63, с. 196]. Як зазначає Б.С. Гершунський, «без ідеології не може жити жодне нормальне суспільство, жодна цивілізована держава, якщо лише вона дійсно зацікавлена у досягненні громадянської злагоди... Найбільш неприпустимим є начебто стерильний вакуум ідеології у сфері освіти, в молодіжному середовищі...» [31, с. 158-159]. З огляду, зокрема, на останню тезу, треба зважати на небезпеку заповнення ідеологічного вакууму духовними сурогатами на кшталт вчень тоталітарних сект.

Та водночас (це другий момент, який слід відзначити) не можна ігнорувати дегуманізаційні властивості традиційних форм ідеології та ідеологічного впливу. Справа ж бо не тільки у змісті ідеології, а й у способі прилучення до неї. Якщо він, як це прийнято за тоталітарних режимів, є суто монологічним (тобто пропагуються чітко окреслені нормативні ідеї, критичний аналіз яких, так само як і право реципієнтів на власну думку щодо них, не допускається), то це, звичайно, суперечить гуманістичним принципам і цілям становлення творчої, вільної особистості. Ситуація у посттоталітарних країнах ускладнюється тим, що особи, причетні до ідеологічної роботи (державні посадові особи, педагоги тощо), призвичаїлися до певних її стереотипів (витриманих, ясна річ, у монологічному стилі), відійти від яких набагато важче, ніж докорінно змінити зміст пропагованих ідей (навіть, як це часто буває в наш час, обернути його на протилежний). До того ж, додержання таких стереотипів є не тільки небажаним з викладених вище ціннісних міркувань, але й непродуктивним щодо досягнення цілей пропаганди; слід мати на увазі, що в СРСР ці стереотипи забезпечували певний ефект (який, до речі, поступово зменшувався) за відсутньої нині умови – ідеологічної та інформаційної монополії правлячої партії<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Це питання проаналізував Г.В. Згурський у доповіді на українсько-російському семінарі «Школа діалогу культур: теорія і практика» (Харків, 1997 рік).



Нарешті, по-третє, не слід ставати на спокусливий шлях, який начебто дозволяє узгодити визнання необхідності ідеології для суспільства та її антикультурної сутності. Згідно з таким підходом, вільні від ідеологічного тиску, культурно повноцінні мистецтво й наука мають існувати для еліти, а ідеологія (разом із соціальною міфологією) – для широкого загалу. Проте, хоч необхідність диференціації духовних впливів залежно від підготовленості реципієнтів є очевидною, не можна все ж таки, залишаючись на гуманістичних позиціях, відлучати той самий широкий загал від культури; гуманізм, у його сучасному розумінні, втрачає свою сутність, якщо поширюється тільки на вузьке коло обранців долі. А, з іншого боку, постає великий сумнів у тому, що еліта може обійтись без ідеології – хіба що остання має бути більш витонченою.

Так чи інакше, ідеологія потрібна суспільству. А чи сумісна вона із принципами гуманізму, залежить від того, що це за ідеологія і як здійснюється прилучення до неї.

Щоб краще розібратись у, як бачимо, непростій проблемі, звернімося до змісту самого поняття «ідеологія». Згадаймо, що цим поняттям користуються не тільки у соціально-політичній сфері – кажуть також про ідеологію науково-технічної розробки, бізнес-проекту тощо. Ідеологію, у найзагальнішому розумінні, можна визначити як базову для певної (як правило, колективної) діяльності систему ціннісних орієнтирів, уявлень про об'єкти й цілі діяльності та стратегій реалізації цілей. Істотним є те, що, як зазначив Н. Луман, ідеологія являє собою «практично скеровуюче знання» [56, с. 199]. Тому вимоги до неї багато в чому інші, ніж до суто наукових побудов, що мають на меті якнайповніше віддзеркалити той чи той фрагмент реальності, або до витворів мистецтва, через які автор намагається збагатити людську культуру образами й смислами, які відкрилися йому. Цілком ясно, що ідеологічні моделі у загальному випадку мають бути простішими за наукові або художні – по-перше, заради того, щоб їх можна було оперативно використовувати, уникаючи обробки надмірних обсягів інформації; по-друге, заради можливості об'єднати для досягнення спільної мети зусилля людей з різним духовним досвідом та інтелектуальними можливостями.

Наведені міркування пояснюють, чому відносна спрощеність ідеологічних моделей як бази для спільного розв'язання соціальних задач не повинна бути підставою для їх відторгнення представниками інтелектуальної еліти – при тому, що у своєму творчому пошуку в науці або мистецтві вони мають уникати такої спрощеності (що, між іншим, створює передумови для наступного вдосконалення згаданих моделей). Важливо тільки, щоб спрощеність ідеологічних моделей не була надмірною. «На жаль, – констатує Г.С. Померанц, – саме гранично спрощені ідеї захоплюють маси і стають (як правильно казав Маркс) матеріальною силою. І сила ця – руйнівна» [78, с. 66]. Тож дуже бажано, щоб освіта й виховання формували психологічні структури, які б запобігали захопленню «гранично спрощеними ідеями».

Зупинимось на вимогах до ідеологій, які б сприяли розвиткові в гуманістичному напрямі як окремих особистостей, так і суспільства загалом.

Перша з цих вимог стосується змісту й структури ідеології. Видається перспективним передбачити, в якості ідеалу, до якого слід прагнути, дворівневу структуру простору політичних ідеологій. *Перший рівень* має становити гуманістично й патріотично зорієнтована *об'єднувальна (інтегративна) ідеологія* [7, 63], яка, являючи собою сферу ідейного консенсусу основних суспільних і політичних сил країни, кладеться в основу державної політики, а також освіти й виховання дітей і молоді<sup>40</sup>. Об'єднувальна ідеологія має увібрати в себе загальнолюдські етичні норми, патріотизм і національну гідність у поєднанні з повагою до інших народів, основи екологічної свідомості, миролюбність і разом з тим – готовність протистояти агресії, жорстокості, пригнобленню й приниженню людини, поважання законів, шанування праці, знань, духовних надбань свого народу і всього людства. В Україні є актуальним вироблення такої об'єднувальної ідеології на ґрунті кращих національних традицій і надбань світової культури. Кроком у цьому напрямку можна

<sup>40</sup> Спробу обґрунтувати необхідність і розкрити зміст гуманістичної ідеології зроблено у статті [27].

вважати розроблену М.Й. Боришевським [19] концептуальну модель, яка задає систему цінностей зрілої особистості – громадянина.

На відміну від тоталітарної, об'єднувальної ідеології, про яку йдеться, має бути антидогматичною<sup>41</sup> й доповнюватися в житті суспільства специфічними ідеологіями *другого рівня*. Їх обирають окремі політичні, релігійні, професійні та інші спільноти відповідно до своїх інтересів<sup>42</sup>, уподобань і традицій, але не заперечуючи при цьому основних положень об'єднувальної ідеології. За М. Михальченком, «інтегративна ідеологія виявиться дієвою, якщо поєднає ідеологічний плюралізм і загальну національно-цивілізаційну ідею» [63, с. 198]. Що ж до системи освіти й виховання, то вона покликана прилучати підрастаюче покоління до цінностей, охоплених об'єднувальною ідеологією, водночас готуючи його представників до свідомого вільного вибору (або й участі у формуванні) конкретнішої світоглядної та політичної позиції, а також до плідного діалогу з прибічниками інших позицій.

Слушно зазначається, що «основою політично стійкого громадянського суспільства є система взаємодіючих соціальних груп, самосвідомість яких розвинена до рівня розгорнутих ідеологій» [46, с. 28]. Коли між цими групами постійно ведеться діалог, «опоненти тої чи тої групи не забаряться дорікнути їй, якщо трактування групою своїх життєвих інтересів розширюється, нехтує встановленими спільно межами, нормами, рамками» [там само]. Тут доцільно уточнити, що конструктивній взаємодії груп, про які йдеться, істотно сприятиме прийняття ними об'єднувальної ідеології.

Поки що ж відкритому суспільству (і не лише в Україні; цитую Дж. Сороса) «загрожують з усіх боків універсальні ідеї, доведені до логічного завершення. Це все види екстремізму, включно із ринковим фундаменталізмом» [93, с. 98].

Обмеження ідеологічного поля груповими ідеологіями старого зразка недоцільне, знову-таки, не лише з ціннісних міркувань. Такі ідеології, з характерною для них ригідністю, дедалі гірше працюють у сучасному розвинутому суспільстві. Вони зазнають відчуження «в умовах наростаючої динаміки соціальних і політичних взаємозв'язків... Ідеологія виявляється занадто непристосованою для згуртування у єдиних політичних формах культурного розмаїття суспільства, що відходить від індустріалізму» [92, с. 71]. Водночас у менш розвинутих суспільствах догматичні ідеології (як-от ісламський фундаменталізм), на жаль, подосі нарощують свою міць.

Розгляд обговорюваної проблеми завершу наступними міркуваннями.

Перше. Нагадую, що окреслена вище «дворівнева структура простору політичних ідеологій» є ідеалом, до якого слід прагнути й наближатися, але який не можна повністю реалізувати, тим паче в соціумі, що потерпає від численних негараздів. Н.П. Поливаєва характеризує перехідне посттоталітарне суспільство як «суспільство фрагментарної політичної культури, із властивим їй низьким ступенем узгодженості політичних “субкультур”»; тут є відсутнім «консенсус щодо базових цінностей, ідеалів і цілей суспільного розвитку» [77, с. 25]. Отже, на шляху побудови згаданої дворівневої системи ідеологій постають серйозні труднощі. Водночас така система не може бути всеохоплювальною і в досконалішому суспільстві – хоча б через те (цитую М.М. Шульгіна), що «розумово, морально й соціально-політично “відсталі” індивіди й групи, подібно до важковиховуваних підлітків, теж мають право на свою частку самовиразу» [109, с. 35]. З екстремізмом, звичайно, слід боротися юридичними, політичними, просвітницькими засобами, а також намагаючись розв'язувати соціальні проблеми, які живлять його. Водночас Шульгін слушно заперечує проти гасла «тотально подолати екстремізм»: воно є утопічним і

<sup>41</sup> Варто приєднатися до думки Б. Бім-Бада про те, що освіта має бути не деідеологізованою, але «дедогматизованою» (цит. за [81, с. 9]).

<sup>42</sup> Догматичні ідеології, як правило, перебільшують ступінь антагоністичності таких інтересів (див. розділ 1.2).

хібним. Я погоджуюсь із цитованим автором і в тому, що «екстремізм боротьби з екстремізмом є варіантом самовідтворення екстремістської ментальності» [109, с. 36].

Друге. Повертаючись до згаданої дворівневої системи ідеологій, зазначу, що природність і навіть необхідність існування у демократичному суспільстві різних ідеологій другого рівня не робить їх однаково цінними з гуманістичного погляду. Конкретизуючи цей погляд, варто вважати визначальною цінністю людську свободу, трактовану як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що сприяють гармонійному розгортанню і прояву різнобічних суб'єктних здатностей особистості<sup>43</sup>. Досліджуючи категорію свободи, розрізняють, як відомо, «свободу *від*», тобто відсутність обмежень на шляху самореалізації особистості, і «свободу *для*», сутність якої – у наявності в особи гідної мети самореалізації і ресурсів для її досягнення.

Розглянувши у цьому контексті такі поширені політичні ідеології, як ліберальна, соціалістична й соціал-демократична, можна констатувати, що ліберальна надає перевагу «свободі *від*», тоді як соціалістична зосереджує увагу на забезпеченні «свободи *для*». Тим часом для дійсної реалізації людської свободи є необхідним узгоджене розгортання обох її «крил». Найбільш урівноваженою у цьому сенсі з перелічених вище є соціал-демократична ідеологія; це дає підстави вважати, що серед них вона найбільше відповідає принципам гуманізму.

Останні міркування бажано доповнити ще й такими коментарями.

По-перше, віддаючи перевагу тій чи тій з політичних ідеологій, не можна абстрагуватись від ситуації, в якій перебуває суспільство. Виокремивши в політиці такі «взаємодоповнювальні начала» як «сміслові ідентифікаційні» і «процедурні», Г.Л. Тульчинський [96] звертає увагу на те, що друге начало, обстоюване лібералізмом, є важливішим для стабільного суспільства, тоді як перше – у кризових ситуаціях.

По-друге, не слід забувати, що проголошувана певною партією чи суспільним рухом ідеологія є, хоча й важливим, але тільки одним з чинників, на які треба зважати, здійснюючи *політичний* вибір.

### Література до частини 1

1. *о. Александр (Ельчанинов)*. Отрывки из дневника // Человек. – 1990. – № 3.
2. *Артемьева Т.И.* Международная конференция, посвященная 110-й годовщине со дня рождения С.Л. Рубинштейна // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 2.
3. *Ахиезер А.С.* Мифология насилия в советский период (возможность рецидива) // Обществ. науки и современность. – 1999. – № 2.
4. *Ахутин А.В.* Записки из-под спуда // «АРХЭ»: Культуро-логич. ежегодник. 1. – Кемерово, 1993.
5. *Балл Г.А.* Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопр. психологии. – 1990. – № 6. (Стаття відтворена у [10]).
6. *Балл Г.О.* Чи суперечить матеріалістичний світогляд релігійному? // Рідна школа. – 1993. – № 5. (Розширений російськомовний варіант статті включений у [10]).
7. *Балл Г.О.* Проблема обґрунтування суспільної ідеології у світлі гуманістичного підходу // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матер. методол. семінару АПН України 12 листоп. 1998 р. – К., 1998.
8. *Балл Г.* Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів // Освіта і управління. – 1998. – № 3.
9. *Балл Г.* Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири // Освіта і управління. – 1999. – № 3.
10. *Балл Г.А.* Психология в рациогуманистической перспективе: Избр. работы. – К., 2006.

<sup>43</sup> Детальніше див. частину 3 цієї книжки.

11. *Балл Г.О., Бургин М.С.* Стратегії психологічних впливів у конфліктних ситуаціях в педагогічних системах // Конфлікти в педагогічних системах: Зб. доповідей наук.-практ. конф. 20 – 21 травня 1997 р. – Вінниця, 1997.
12. *Балл Г.А., Вольнец А.Г.* К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования // Гуманизация образования. – 2000. – № 1. (Стаття відтворена у [10]).
13. *Бастун Н.А.* Ненаучувані діти: право на освіту // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 3.
14. *Бедерханова В.* Лагерь гуманистической ориентации // Народное образование. – 1999. – № 5.
15. *Бех І.Д.* Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4.
16. *Библер В.С.* На гранях логики культуры: Книга избранных очерков. – М., 1997.
17. *Бир Ст.* Кибернетика и управление производством. – М., 1965.
18. *Бойцов М.А.* Выживет ли Клио при глобализации? // Обществ. науки и современность. – 2006. – № 1.
19. *Боршчевський М.Й.* Духовні цінності в становленні особистості-громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1.
20. *Боршчолов К.П.* Национальное измерение «глобального» мира // Вестник Моск. ун-та. Социология и политология. – 2001. – № 1.
21. *Бородавкин С.В.* Гуманизм в культуре и культура в гуманизме // Вопр. философии. – 2004. – № 5.
22. *Брусиловская Л.Б.* Культура повседневности в эпоху «оттепели» (метаморфозы стиля) // Обществ. науки и современность. – 2000. – № 1.
23. *Буртин Ю.* Новый гуманизм // Лит. газета. – 2001. – № 44-45.
24. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
25. *Вишневецкий Д.* Украина – один большой компромисс // Газ. «2000». – 2006. – № 34. – С. А7.
26. *Віктор (Мамонтов), архієпископ.* Таємниця упокорення // Газ. «Наша віра». – 2004. – № 2-3.
27. *Волков Ю.Г., Малицкий В.С.* Гуманизм и общество будущего // Социологич. исследования. – 1993. – № 5.
28. *Вільш І.* Концепція сталих індивідуальних рис особистості як засіб удосконалення освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – № 1.
29. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 5.
30. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1997.
31. *Гершунский Б.С.* Спасет ли Россию президент Путин? – Рига, 2000.
32. *Давыдов А.П.* Инверсия и медиация в развитии русского художественного сознания // Мир психологии. – 2000. – № 3.
33. *Давыдов А.П.* Проблема медиации в европейской культуре: Запад и Россия. Статья 1. Представление о богочеловеке как форма медиации и проблема культуры // Обществ. науки и современность. – 2000. – № 6.
34. *Давыдов А.П.* Механизм смыслообразования как предмет философского анализа // Мир психологии. – 2001. – № 2.
35. *Дейвідсон Л.* Філософські основи гуманістичної психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
36. *Дьяконов Г.В.* Психология диалога: теоретико-методологическое исследование. – Кировоград, 2006.
37. *Евстигнеева Л.П., Евстигнеев Р.Н.* Экономическая глобализация и постмодерн // Обществ. науки и современность. – 2000. – № 1.

38. *Есенин-Вольпин А.С.* Об антитрадиционной (ультраинтуиционистской) программе оснований математики и естественнонаучном мышлении // *Вопр. философии.* – 1996. – № 8.
39. *Желудков С., Любарский К.* Христианство и атеизм // *Октябрь.* – 1991. – №№ 10, 11.
40. *Затонский Д.В.* В чем смысл искусства? // *Мова і культура: Шоста міжнар. наук. конф. Т. І. Філософія мови та культури.* – К., 1998.
41. *Зеньковский В.В.* Об образе Божьем в человеке // *Вопр. философии.* – 2003. – № 12. (Впервые опубликовано у 1931 г.).
42. *Зязюн І.* Освіта і вчитель у контексті українського державотворення // *Педагогіка і психологія професійної освіти.* – 1999. – № 1.
43. *Ильченко В.И., Синельникова Л.Н.* Слово как идентификатор качества и содержания информации о мире // *Мова і культура.* – Вып. 3. – Т.І. Філософія мови і культури. – К., 2001.
44. *Иноземцев В.Л.* Постиндустриальное хозяйство и «постиндустриальное» общество // *Обществ. науки и современность.* – 2001. – № 3.
45. *Кант И.* Соч. – М., 1965. – Т. 4, ч. 1.
46. *Козлова О.Н.* Развитие идеологий и социальные конфликты // *Социологич. исследования.* – 1993. – № 4.
47. *Колаковский Л.* Похвальное слово непоследовательности // *Новое время.* – 1992. – № 13.
48. *Кондаков И.В.* Архитектоника русской культуры // *Обществ. науки и современность.* – 1999. – № 1.
49. *Краевский В.В.* Образование и воспитание в контексте педагогической науки // *Мир психологии.* – 2001. – № 4.
50. *Краевский В.В., Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности // *Дидактика средней школы.* – М., 1982.
51. *Крейн И.М.* Презумпции в общественном сознании // *Мова і культура.* – Вып. 3. – Т.І. Філософія мови і культури. – К., 2001.
52. *Кремень В.Г.* Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць: Ч. 1 / За ред. І.А. Зязюна і Н.Г. Ничкало.* – К., 2001.
53. *Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: Наук.-метод. зб. / За ред. Г.О. Балла.* – К., 1998.
54. “Круглый стол”: Школьная политика государства и воспитание подрастающего поколения // *Педагогика.* – 1999. – №3.
55. *Ложкин Г.В., Повякель Н.И.* Практическая психология конфликта. – К., 2002.
56. *Луман Н.* Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества // *Социологос: Социология. Антропология. Метафизика.* – Вып. 1. Общество и сферы смысла. – М., 1991.
57. *Макеев А.В.* Культурно-цивилизационные основы политики в сфере безопасности // *Вестник Моск. ун-та. Социология и политология.* – 2000. – № 3.
58. *Максименко С.* Передмова // *Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла.* – Т. 1. – К., 2001.
59. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.
60. *Матюнин Б.Г.* Нетрадиционная педагогика. – М., 1994.
61. *Меновицков В.Ю.* Психотерапевтическая практика: мифы клиентов // *Вопр. психологии.* – 1999. – № 1.
62. *Мень А.* Трудный путь к диалогу. – М., 1992.
63. *Михальченко М.* Чи можлива інтегративна ідеологія в Україні? // *Соціологія: теорія, методи, маркетинг.* – 1998. – № 6.
64. *Мищенко М.* Міфологеми громадської думки й процеси економічних реформ в Україні // *Соціологія: теорія, методи, маркетинг.* – 1998. – № 1 – 2.
65. *Моисеев Н.Н.* Системная организация биосферы и концепция коэволюции // *Обществ. науки и современность.* – 2000. – № 2.

66. *Назаретян А.П.* Психология в системе наук: о роли теории в фундаментальной дисциплине // *Вопр. психологии.* – 1988. – № 2.
67. *Назаретян А.П.* Интеллект во Вселенной: истоки, становление, перспективы: Очерки междисциплинарной теории прогресса. – М., 1991.
68. *Назаретян А.П.* Синергетика, когнитивная психология и гипотеза техно-гуманитарного баланса // *Обществ. науки и современность.* – 1999. – № 4.
69. *Назаретян А.П.* Психология предкризисного социального развития: исторический опыт и современность // *Психол. журн.* – 2000. – Т. 21. – № 1.
70. *Назаретян А.П.* Архетип восставшего покойника как фактор социальной самоорганизации // *Вопр. философии.* – 2002. – № 11.
71. *Павленко Ю.В.* Культурно-цивилизационные аспекты глобализации // *Мова і культура.* – Вип. 4. – Т.І. Філософія мови і культури. Частина друга. – К., 2002.
72. *Пастухов В.Б.* Затерянный мир. Русское общество и государство в межкультурном пространстве // *Обществ. науки и современность.* – 2006. – № 2.
73. Патриарх и его читатели: [Интервью с А. Солженицыным] // *Газ. «Столичные новости».* – 2000. – № 17.
74. *Пахомов Н.Н.* Кризис образования в контексте глобальных проблем // *Философия образования для XXI века.* – М., 1992.
75. *Питирим,* митрополит. Тело, душа, совесть // *Человек.* – 1990. – № 1.
76. *Платон,* архимандрит. Взаимоотношение веры и знания // *Журн. Моск. патриархии.* – 1991. – № 7.
77. *Поливаева Н.П.* Тип общества и политическое сознание // *Вестник Моск. ун-та. Социология и политология.* – 2002. – № 2.
78. *Померанц Г.С.* Опыт философии солидарности // *Вопр. философии.* – 1991. – № 3.
79. *Померанц Г.* Диалог культурных миров // *Обществ. науки и современность.* – 1994. – № 5.
80. *Пономарев Я.А.* Методологическое введение в психологию. – М., 1983.
81. Преемственность в искусстве познания // *Обществ. науки и современность.* – 1993. – № 1.
82. *Режабек Е.Я.* Гете о проблеме становления органических целостностей // *Филос. науки.* – 1982. – № 3.
83. *Роджерс К.* Вчитися бути вільним // *Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла.* – Т. 1. – К., 2001.
84. *Розин В.М.* Личность как учредитель и менеджер «себя» и субъект культуры // *Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э.В. Сайко.* – М., 2002.
85. *Росийчук Т.А.* Антиутопия информационного общества // *Розвиток ідей біоетики у європейському контексті: Матер. IV Міжнарод. симпозіуму з біоетики 11-12 травня 2006 р., Київ.* – К., 2006.
86. Российская модернизация – проблемы и перспективы: (Материалы круглого стола) // *Вопр. философии.* – 1993. – № 7.
87. Российский милитаризм – препятствие модернизации («Круглый стол») // *Обществ. науки и современность.* – 2006. – № 3.
88. *Самарская Е.А.* Рецензия на кн.: *Иванов Ю.М.* Социализм каков есть (М., 2003) // *Вопр. философии.* – 2005. – № 1.
89. *Свідзинський А.* Це складне національне питання // *ОУН: минуле і майбуття.* – К., 1993.
90. *Синиця І.О.* Педагогічний такт і майстерність учителя. – К., 1981.
91. *Соболь О.* Феномен спектакуляризації: сучасне осмислення // *Філосо. думка.* – 2004. – № 2.
92. *Соловьев А.И.* Политический облик постсовременности: очевидность явления // *Обществ. науки и современность.* – 2001. – № 5.

93. *Сорос Дж.* Кризис мирового капитализма (Открытое общество в опасности). – М., 1999.
94. Теория управления: Терминология / Отв. ред. Б.Г. Волик. – М., 1988.
95. *Трач Р.* Нігілізм як виклик (Сучасна духовна криза і психологія) // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.
96. *Тульчинский Г.Л.* Проблема либерализма и эффективная социальная технология // Вопр. философии. – 2002. – № 7.
97. Уникальное и специфическое в российской истории // Обществ. науки и современность. – 1999. – № 3.
98. *Устюшкин Ю.М.* Культура и гуманизация общества // Вестник Моск. ун-та. Философия. – 1992. – № 6.
99. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1990. – Т. 5.
100. *Фиолетов Н.Н.* Из курса лекций «Основные вопросы современной христианской апологетики» // Журн. Моск. патриархии. – 1991. – № 11.
101. *Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию, или переговоры без поражения. – М., 1992.
102. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня. – М., 1992.
103. *Шаповалов В.* Россияведение как комплексная научная дисциплина // Обществ. науки и современность. – 1994. – № 2.
104. *Шахов М.О.* Рецензия на кн.: Толерантность (общ. ред. М.П. Мчедлова. – М., 2004) // Вопр. философии. – 2005. – № 4.
105. *Шемякин Я.Г.* Этнические конфликты: цивилизационный ракурс // Обществ. науки и современность. – 1998. – № 4.
106. *Шихирев П.Н.* Природа социального капитала: социально-психологический поход // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 2.
107. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово, 1993.
108. *Шугуров М.В.* “Праздная” толерантность: постмодернистский сценарий // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 5.
109. *Шульгин Н.Н.* Альтернативная герменевтика в диалоге культур // Вопр. философии. – 2002. – № 12.
110. *Юлина Н.С.* Тайна сознания: альтернативные стратегии исследования: Ч. II // Вопр. философии. – 2004. – № 11.
111. *Юрченко В.М., Віленська Т.Г.* Психолого-педагогічний аналіз крос-культурної еволюції гуманістичних ідей в освіті // Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти / За ред. Г.О. Балла. – К., 1998.
112. *Яковлев А.М.* Российская государственность (историко-социологический аспект) // Обществ. науки и современность. – 2002. – № 5.
113. *Якушик В.* Українська революція 2004-2005 років. Спроба теоретичного аналізу // Політичний менеджмент. – 2006. – № 2.
114. *Aron R.* 28 Lectures on Industrial Society. – London, 1968.
115. *Rogers C.R.* Freedom to Learn for the 80's. – Columbus, OH etc., 1983.

## Частина 2

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

## 2.1. Гуманізація освіти в контексті категорій «особистість» і «культура»

### **2.1.1. Особистісна орієнтація в освіті та категорія особистості**

Назва даного розділу починається зі слів «гуманізація освіти». Тож треба зупинитися на змісті цього поняття.

Нерідко гуманізацію освіти розуміють як додержання в освітній діяльності засад *гуманності*. Насправді ж поняття «гуманізація» тісніше пов'язане із *гуманізмом*. Хоч обидва ці слова походять від латинського *humanus* – людський, людський, вони не тотожні за своїм значенням. У чому ж відмінність між гуманністю і гуманізмом?

Гуманність (або, вживаючи суто український термін, – *людяність*) – це притаманна особистостям і людським спільнотам властивість почуттєвої сфери, свідомості й поведінки, яка передбачає співпереживання з іншими людьми й спільнотами (а також, наскільки це вдасться, з іншими живими істотами) і презумпцію доброго ставлення до них (тобто налаштованість на сприяння їхньому благові й уникнення шкоди до них – за відсутності вагомих підстав для іншого поводження).

Що ж до гуманізму, то він являє собою світоглядну орієнтацію, витоки якої сягають античних часів, яка сформувалася в епоху Відродження, розвинулася в добу Просвітництва і набула особливої актуальності в сучасну епоху, коли вельми загрозливі для людства глобальні проблеми загострюються через різноманітні конфлікти.

Немає сумніву, що заохочення гуманності у людських стосунках становить один із принципів гуманізму. Але гуманізм до гуманності не зводиться. На додаток до цього, він наголошує на великих можливостях прогресивного розвитку індивідів і спільнот та розширення простору їхньої свободи (за умови встановлення між ними відносин взаємоповаги і взаємної підтримки)<sup>44</sup>.

Якщо звернутися тепер до освітнього процесу і, передусім, до центральних для нього відносин – між вчителями (взагалі, педагогами) і учнями (у широкому розумінні, тобто, зокрема, й студентами; взагалі – всіма, кого навчають і виховують), то слід наголосити на тому, що гуманізація освіти вимагає від педагогів не лише доброго, гуманного ставлення до учнів, а й щирої *поваги* до них (їхніх індивідуальних особливостей, їхніх прагнень та їхніх думок) і сприяння їхньому становленню як гармонійно розвинених *особистостей*. Відповідно, в освіті (причому в діяльності не лише педагогів, які безпосередньо навчають учнів, а й організаторів освітнього процесу, методистів, авторів підручників тощо) є потрібною *особистісна орієнтація*. Ідея запровадження особистісної орієнтації в освіті, на всіх її рівнях, набуває в наш час дедалі ширшого визнання. То ж таке особистісна орієнтація в освіті?

Виявляється, що її сутність і зміст трактують дуже по-різному. І це не дивно: адже в сучасній науці, зокрема психологічній, існує велике розмаїття поглядів на особистість і тлумачень даного поняття.

Щоправда, у будь-якому разі його істотна значущість визнається. М.Г. Ярошевський, один із корифеїв у галузі теоретичної психології та історії психології, виокремив особистість як одну з п'яти головних категорій психологічної науки – поряд з образом, дією, мотивацією і спілкуванням [125]. Віддаючи належне цій концепції, базованій на глибокому історико-психологічному аналізі, і констатуючи значущість усіх перелічених категорій, варто, мабуть, віддати серед них пальму першості саме особистості як центральній для психологічної науки і, особливо, для психологічної практики. Адже саме ця категорія репрезентує у психологічному аспекті цілісну людину, з якою працює, яку вивчає, якій намагається допомогти психолог. Важливість решти названих категорій при цьому аж ніяк не ставиться під сумнів. Проте, хто є носієм образу й використовує його? Хто, орієнтуючись на образ, здійснює дію? Хто спонукається до неї мотивом? Хто входить у спілкування? Якщо казати про людину й не мати на увазі немовлят і певні випадки глибокої патології, то відповідь очевидна – *особистість*.

Щоправда, термінологічно елегантнішою була б відповідь: *особа* (англ. *person*, франц. *personne* і т. п.) – із розумінням під «особою» людського індивіда, що володіє, більшою чи меншою мірою, специфічною системною якістю, саме яку в науковому тексті найдоцільніше називати *особистістю* (пор. англ. *personality*, франц. *personnalité* тощо).

<sup>44</sup> Детальніше сутність гуманізму, із наголошенням на особливостях, притаманних йому в сучасну епоху, було розглянуто у частині 1.



Особливості російської мови (відсутність у ній гарного відповідника словам *особа* або *person*<sup>45</sup>) настійно спонукають використовувати слово *личность* в обох значеннях – та попри це деякі відомі психологи (зокрема, О.М. Леонт'єв і Д.О. Леонт'єв) віддають перевагу тлумаченню відповідного поняття саме як певної системної якості. В українській мові термінологічні можливості розрізнення понять виявляються в даному разі більшими. Проте у цій частині книги, йдучи за панівною традицією, я вживатиму термін *особистість* для позначення і вказаної системної якості, і її носія.

«Початок особистості, – пише Д.О. Леонт'єв, – не можна позначити чіткою межею, навіть такою, як 3-4 роки, на яку вказують деякі автори. Окремі прояви особистості можна спостерігати і у віці одного року, і навіть раніше. Річ у тім, що особистість – це не однозначно описувана структура, про яку можна у кожному конкретному випадку точно сказати: вона є або її немає. Радше, особистість – це форма існування людини, яка попервах посідає ледве помітне місце серед інших, примітивніших форм її існування, далі усе більше й більше ї, нарешті, абсолютно переважає» [73, с. 12].

Що ж за якість являє собою особистість? Звертаючись у пошуках відповіді на це питання до психологічної літератури, включно з дуже авторитетними джерелами, ми із подивом виявляємо, що пропоновані визначення часто-густо не мають одне з одним майже нічого спільного. Наведу одне з визначень – характерне для багатьох радянських і пострадянських джерел. Згідно з ним, особистість – це «визначувана включеністю у соціальні зв'язки системна якість індивіда, яка формується у спільній діяльності та спілкуванні» [66, с. 187] (виділено мною. – Г.Б.). Звертаючись до виділених слів, не можна не запитати: невже визначувана тільки сказаним? Адже те, якою саме постане особистість, залежить, як добре відомо, не тільки від соціальних зв'язків, але також від природних, біологічних передумов, від характеристик матеріального субстрату, який забезпечує функціонування психіки. Дещо дивує нехтування цією стороною справи з боку людей, які наполегливо наголошували на своєму матеріалізмі...

Утім, хибують на односторонність (та вже протилежного спрямування) і поширені на Заході визначення. Ось одне з них, яке належить такому видатному психологу як Гордон Олпорт: «Особистість – це динамічна організація тих *психофізичних систем всередині індивіда*, які визначають характерні для нього поведінку і мислення» [126, с. 28] (знову виділено мною. – Г.Б.). Тут не згадано про (абсолютизовані у попередньому визначенні) соціальні зв'язки як джерело поставання особистості<sup>46</sup> та ніяк не відбито людську специфіку: принаймні до вищих тварин, яким притаманне елементарне мислення, останнє визначення є цілком придатним.

Як констатує С.Д. Максименко, «неможливість вирішити загадку цілісності і унікальності особистості зумовлена... тим, що існує потяг акцентувати одне з начал (мається на увазі: біологічне або соціальне. – Г.Б.) за рахунок іншого» [77, с. 133].

Наведені вище визначення прекрасно ілюструють цю тезу. Важко повірити, ознайомившись із ними, що йдеться про один і той самий предмет. Та, справді, чи про той самий? Чи, може, про різні підсистеми надскладної системи, якою насправді є особистість? Тут варто нагадати, по-перше, відому тезу Г.С. Костюка про особистість як «складну цілісну систему систем» [64, с. 113], а, по-друге, той факт, що вказані підсистеми вже давно були виокремлені психологічною наукою.

Я маю на увазі передусім здійснене на початку ХХ ст. нашим видатним (досі належно не оціненим) співвітчизником Олександром Федоровичем Лазурським розрізнення *ендопсихіки* (яка виражає «внутрішню взаємозалежність психічних елементів і функцій, ніби внутрішній механізм людської особистості») /як це близько до визначення особистості за

<sup>45</sup> Детальніше про це йтиметься у розділі 4.6.

<sup>46</sup> Утім, слід віддати належне Олпорту: він визнавав цю обмеженість свого підходу і вважав, що її можна подолати «за допомогою адекватної теорії, яка точніше пов'яже внутрішні й зовнішні системи» – цит. за [120, с. 442].

Олпортом! і завжди пов'язана «більш чи менш тісно з індивідуальними особливостями центральної нервової системи даного індивіда» [72, с. 49, 51]) і *екзопсихіки*, зміст якої «визначається відношенням особистості до зовнішніх об'єктів, до середовища, причому поняття “середовища” або “об'єктів” береться у найширшому сенсі, у якому воно охоплює усю сферу того, що протистоїть особистості й до чого особистість може так чи інакше ставитися; сюди входять і природа, і матеріальні речі, і інші люди, і соціальні групи, і духовні блага – наука, мистецтво, – і навіть душевне життя самої людини, оскільки останнє також може бути об'єктом певного ставлення з боку особистості» [72, с. 50]. Як бачимо, ця характеристика подібна до визначень особистості у радянському стилі.

Лазурський відзначає переважну роль біологічних чинників у становленні ендопсихіки і таку ж роль соціальних чинників щодо екзопсихіки. Він, однак, не абсолютизує цього співвідношення, застерігаючи, що «було б... зовсім неправильно думати, ніби всі цілком ендориси є природженими (успадкованими), тоді як екзо-прояви цілком зводяться до відбитку, що його накладають на людину виховання і зовнішнє середовище» [72, с. 51].

Серед західних вчених з ідеями, близькими до висунутих Лазурським, виступив у середині ХХ ст. вельми цікавий (і теж недооцінений) німецький психолог Філіп Лерш [74].

Тож, виходить, давно є всі підстави відмовитись від однобічних визначень особистості. Утім, сказати так було б не зовсім точно. Адже визначення, оцінені щойно як «однобічні», характеризують не якісь вигадані дослідниками предмети, а системи, що відіграють істотну роль у бутті людини. Річ лише в тім, що ці системи фактично вже були раніше описані Лазурським і Лершем як підсистеми особистості.

Вельми істотним, звичайно, є спосіб взаємодії цих підсистем – і у плані їхнього функціонування, і у плані їхнього розвитку. Як підкреслював Л.С. Виготський, «особистість розвивається як ціле, і лише умовно, лише з метою наукового аналізу ми можемо абстрагувати той чи той бік її розвитку» [29, с. 316]. Концепцію Л.С. Виготського стосовно розвитку «натуральних» і вищих («культурних») психічних функцій можна, мабуть, інтерпретувати як таку, що дозволила розкрити важливі механізми взаємозв'язку ендо- і екзопсихіки.

Цей взаємозв'язок – у повній відповідності з вищенаведеними застереженнями О.Ф. Лазурського – не зводиться до взаємодії біологічних передумов і соціальних впливів. Як зазначала Л.І. Божович, «чинники біологічного й соціального порядку не визначають розвиток прямо; вони включаються у сам процес розвитку, стаючи внутрішніми компонентами психологічних новоутворень, що виникають при цьому... Новоутворення, які виникли, самі починають виступати внутрішніми чинниками розвитку» [21, с. 131]. Дедалі вагомішу роль відіграє при цьому власна активність особи. «Сутність культурного розвитку, – наголошував Виготський, – полягає в тому, що людина оволодіває процесами власної поведінки...» [29, с. 316].

Проте залишається питання: яким чином усе ж такі охарактеризувати особистість як цілісність із погляду, передусім, її провідної функції? Ось один з варіантів, сформульований Д.О. Леонт'євим: «... під філософським кутом зору особистість – це здатність людини (або людина, здатна) бути автономним носієм загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством форм поведінки й діяльності» [73, с. 10-11] (виділено мною. – Г.Б.). Автор визначення пояснює при цьому, що кожна окрема людина здатна освоїти, зрозуміло, лише невеличку частку вказаного досвіду.

Хоч визначення Д.О. Леонт'єва наче й лаконічне, його можна ще скоротити (і водночас, як я гадаю, вдосконалити його зміст; у чому полягає таке вдосконалення – буде сказано нижче). Зробити таке скорочення нескладно: досить лише виділене в цитаті словосполучення замінити словом *культура*. Тоді виходить: «*особистість – це здатність людини (або людина, здатна) бути автономним носієм культури*». Але таке визначення буде адекватним лише за умови, що ми скористаємось найширшим розумінням поняття культури.

### 2.1.2. Зв'язок категорій «особистість» і «культура»

Хоч поняття «культура» дедалі ширше застосовується у психології, але зазвичай у дещо звуженому ракурсі і здебільшого у множині, коли головну увагу приділяють психологічним аспектам відмінностей між *культурами* (насамперед, етнічними). Значущість – і суто пізнавальна, і практична, соціальна – крос-культурних досліджень не підлягає сумніву. Але слід пам'ятати філософську тезу про доцільність розгляду найрізноманітніших об'єктів у єдності всезагального, особливого та індивідуального. Тож зіставлення різних етнічних та виділених за іншими критеріями (віковими, професійними тощо) *особливих* культур має поєднуватись із розглядом *всезагальної людської культури*, з одного боку, і *втілення культури (культур) в індивіді*, з іншого. За такого розгляду загальногуманітарна категорія культури виявляється вельми важливою не лише для соціальної та етнічної, але для усіх галузей психології людини. Із цією категорією найтісніше пов'язана категорія особистості, яка саме й репрезентує (як було щойно сказано) здатність індивіда бути автономним носієм культури.

Наголошуючи на останній тезі, я спираюсь на ідеї видатного філософа Е.В. Ільєнкова. «Окремий індивід, – писав він, – лише остільки є людиною у точному й строгому сенсі слова, оскільки він реалізує – *і саме своєю індивідуальністю* – ту чи ту сукупність здібностей, що історично розвинулись (специфічно людських способів життєдіяльності)...» (виділено мною. – Г.Б.). Зазначену сукупність Ільєнков пов'язував із поняттям культури і вказував, що «людську особистість можна по праву розглядати як одиничне втілення культури, тобто всезагального в людині» [52, с. 260-261].

У наведеній тезі Ільєнкова я звертаю увагу на виділені слова: «і саме своєю індивідуальністю». Вони запобігають можливому звинуваченню його позиції в надмірному соціо- або культуроцентризмі (в термінах О.Ф. Лазурського – у зосередженні лише на екзопсихіці й нехтуванні ендопсихікою). Ільєнков у даному питанні забезпечив собі, так би мовити, алібі<sup>47</sup>, згадавши про індивідуальність, котра, як всім зрозуміло, обов'язково містить у собі біологічно (та інтрапсихічно, або, за Лазурським, ендопсихічно) детерміновані складники – хоча до них і не зводиться. Тут доречно процитувати Г.С. Костюка: «Людина є індивідом на всіх етапах онтогенезу і за всіх умов, а особистістю стає і може перестати бути нею. Однак, ставши особистістю, вона не лише не перестає бути індивідом, а повніше виступає у своїй індивідуальній своєрідності» [64, с. 80].

Водночас біологічні чинники відіграють істотну роль у детермінації не лише індивідуальних, але також всезагальних і особливих характеристик культури. Можна нагадати, що Л.С. Виготський, при всій його увазі до соціокультурних детермінант психічного розвитку, вказував і на те, що сама «культура людства творилася за умови певної усталеності та постійності біологічного людського типу» [30, с. 22].

Тепер відповім на питання: чому, на мою думку, заміна у запропонованому Д.О. Леонт'євим визначенні особистості слів «загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством форм поведінки й діяльності» на слово «культури» вдосконалює це визначення не лише за формою, а й за змістом? Тому що вжите його автором словосполучення безпосередньо віддзеркалює тільки одну з двох сторін сутнісного змісту культури (можна сказати – одну з головних функцій культури), а саме соціальну *пам'ять*. Другу ж, *творчу*, сторону культури тут, принаймні явно, не репрезентовано. Тож постає бажання, заради подолання цієї вади, доповнити підхід Д.О. Леонт'єва підходом В.В. Давидова, який підкреслював: «Для мене *особистість* – це людина зі значним творчим потенціалом» [41, с. 71] (виділено в оригіналі. – Г.Б.).

<sup>47</sup> На жаль, це не завжди можна констатувати щодо послідовників Е.В. Ільєнкова (або Л.С. Виготського, про якого йдеться нижче). Взагалі, палкі прихильники ідей видатних мислителів, як правило, спрощують ці ідеї й, зокрема, підміняють наявне в них обґрунтоване *акцентування* тої чи тої сторони складного процесу її неправомірною *абсолютизацією* (вказаним мислителям не притаманною).

Доводиться констатувати, що про цю другу функцію, про те, що *творчість є невід'ємною якістю (атрибутом) культури*, раз у раз забувають (зокрема, й досить компетентні автори). Наприклад, за М. Собуцьким, «культура – це позагенетичний канал *передачі* інформації у світі живого» [113, с. 191] (курсив мій. – Г.Б.). Поза сумнівом, перевагу (в аспекті, який тут цікавить нас) слід віддати визначенню В.С. Стьопіна: «Культура – система таких, що історично розвиваються, надбіологічних програм людської діяльності, поведінки і спілкування, які постають умовами *відтворення і змінювання* соціального життя в усіх його основних проявах» [114, с. 524] (курсив мій. – Г.Б.).

Отже, культуру варто розуміти як єдність складників двох типів: а) *нормативно-репродуктивних*, тих що забезпечують усталеність засобів і способів функціонування людських спільнот і окремих осіб, зв'язок між попередніми й наступними поколіннями (ці складники часто пов'язують із поняттям *цивілізації*, в одному з його численних, як і в поняття культури, тлумачень); б) *діалогічно-творчих*, завдяки яким відбувається оновлення й розвиток людського суспільства<sup>48</sup>.

Наведу висловлювання авторів, які звертають увагу на наявність цих двох сторін культури. За В. Кременем і В. Ткаченком, «з погляду функціональності культура ... має забезпечити, по-перше, внутрішню стабільність людських спільнот (гомеостаз) і, по-друге, їх динаміку, здатність до змін і подальшої самоорганізації на значно вищому рівні в разі, коли існуюча система людської спільноти входить у фазу кризи...» [68, с. 40]. За В. Томалінцевим, «кожна культура є внутрішньо суперечливою, бо із самого початку містить у собі дві тенденції, що протидіють одна одній: експериментально-пошукову і нормативно-охоронну. Різні співвідношення цих тенденцій, ступінь їхньої присутності й домінування багато в чому визначають... варіанти культурного розвитку» [116, с. 44]. Варто вказати, однак, на некоректність зведення відношень між обговорюваними тенденціями до самої лише протидії. Адже експериментально-пошукова (інакше кажучи, творча) діяльність (як, власне, будь-яка) не може існувати поза складною системою норм, що регулюють її: суб'єкт творчості (індивідуальний або колективний) додержується частини компонентів цієї системи; інші він заперечує, але вони теж істотні для нього, бо від них він відштовхується [8].

Нормативно-репродуктивна й діалогічно-творча функції культури тісно пов'язані одна з одною. Репродукується те, що колись було вперше створене. Тому Д.Л. Андрєєв мав рацію, запропонувавши ще півстоліття тому чи не найкоротшу характеристику культури: «Якщо не заглиблюватися зараз у розмежування понять культури й цивілізації, то можна сказати, що культура є не чим іншим як загальним обсягом творчості людства» [3, с. 51].

Сутнісний зв'язок людської історії та культури у цікавий спосіб розкриває А.Я. Флієр: «Історія – це опис динаміки того, що у статистиці розглядається як культура. Звідси сенс історії в тому, щоб бути динамікою культури, а сенс культури в тому, щоб бути актуальною історією» [118, с. 153 – 154]. Можна додати: історією, яка не лише триває, а й твориться зараз.

Для того щоб унаочнити фундаментальне значення категорії культури для людинознавства, звернімося не до тих прикладів (скажімо, зі сфери мистецтва), які найчастіше використовують, описуючи функціонування культури. Натомість розглянемо завод або інше промислове підприємство. У його функціонуванні є характеристики суто фізичні (можливо, також хімічні, при застосуванні біотехнологій – ще й біологічні), пов'язані із здійснюваними матеріальними перетвореннями; є характеристики економічні, пов'язані із функціями підприємства із забезпечення певних суспільних потреб у соціально

<sup>48</sup> Див. розділ 1.1, зокрема запропоноване там визначення культури. Звичайно, культура сповнена внутрішніх суперечностей і містить у своєму складі феномени, що заслуговують на дуже різні етичні оцінки. Водночас варто орієнтуватись на трактування «підвищення культури» як «досягнення кращого, вищого способу життя в ієрархії Світової Життєвості» [31, с. 229].

встановлених формах (відповідно, підприємство є суб'єктом економічної діяльності з усіма аспектами, які при цьому виникають). Але одночасно цей завод може бути охарактеризований як носій культури, причому культури у її обох функціях: і нормативно-репродуктивній, і діалогічно-творчій. Тобто тією мірою, якою на цьому виробництві відтворюються вже відомі у суспільстві технології та способи організації виробництва, наявні знання тощо, це є реалізація цивілізації, або нормативно-репродуктивної сторони культури; тією ж мірою, якою це підприємство реалізує інновації, котрі в принципі можуть бути запозичені іншими підприємствами, взагалі – іншими компонентами суспільства, то це є внесок у діалогічно-творчу сторону культури. Звичайно, коли ми культуру розуміємо таким чином, то якщо візьмемо визначне підприємство, наприклад авіаційний завод імені Антонова, то саме його виробництво робить в людську культуру більший внесок, ніж, при всій повазі до нього, палац культури цього заводу. Тобто ясно, що найпоширеніше повсякденне розуміння культури є дуже вузьким порівняно з тим широким, на яке я спираюсь.

Зверну увагу на такий цікавий момент. Наприклад, є якась застаріла технологія, і її вже з економічного погляду застосовувати не бажано. Вона як цивілізаційна цінність вже втратила своє значення, але при цьому вона може залишатися цікавою у діалогічно-творчому сенсі (у власне культурному, якщо користуватися системою понять, вживаною, зокрема, В.С. Біблером). Тобто у цій технології, можливо, втілено ідеї, які можуть бути по-новому застосовані зараз чи навіть у майбутньому; там можуть бути якісь сенси, які у подальших науково-технічних розробках вдасться по-новому втілити; ознайомлення з технологією, про яку йдеться, збагачує знання з історії техніки – галузі, що становить самостійну культурну цінність. Тобто, з одного боку, ніби цивілізація – це щось нормативне, відтворюване, а власне культура передбачає якесь оновлення, але, з іншого боку, і давня культура залишається цінною (як така, з якою входять у діалог), тоді як у цивілізаційному плані вона вже нецікава.

Як зазначалося вище, культура існує на різних рівнях: на всезагальному людському; на особливому (зокрема, на професійному, а також на етнічному, яким найбільше цікавляться зараз у світі; це є цілком слухним і потрібним, але треба простежувати зв'язки цього рівня з іншими); нарешті, на індивідуальному (особистісному), про що йтиметься нижче. При цьому, як писав Г.С. Костюк, “зрозуміти індивідуальне, одиничне можна тільки у такому зв'язку, який веде до загального. З іншого боку, загальне існує лише в особливому (типовому) та індивідуальному” [64, с. 84].

Як одну з підсистем людської культури – на всіх вищеназваних рівнях – варто розглядати і *психологічну культуру*; вона забезпечує соціальну пам'ять і соціально значущу творчість у сфері функціонування людської психіки. Джерелами психологічної культури є і повсякденний досвід, і його осмислення у народних традиціях, релігійних доктринах, філософських вченнях, творах мистецтва тощо, і – дедалі більшою мірою – здобутки наукової психології. На психологічну культуру цілком поширюється загальна теза В.С. Стьопіна, за якою „наука – вельми важлива частина культури, проте вона не вичерпує всієї культури” (цит. за [38, с. 59]).

Отже, носіями культури, поряд із соціальними спільнотами і людством як цілісністю, є й людські індивіди, краще сказати – особистості. Втім, це твердження потребує ще одного уточнення: з огляду на активність (яка, звичайно, може бути більшою або меншою) соціальних спільнот і особистостей у культурному просторі, вони постають не просто носіями, а *суб'єктами культури* [121]. Власне, особистість – це сформований на природній основі людського організму (і вже внаслідок цього – хоч і не тільки цього – відносно стабільний та індивідуально своєрідний) автономний (більшою чи меншою мірою) суб'єкт культури. Відповідно, є рація розглядати систему якостей тої чи тої особистості як суб'єкта культури, або, вдаючись до простішого терміна, – *особистісну культуру*, чи *культуру особистості* (мабуть, точніше: *культуру особи*).

### 2.1.3. Психолого-педагогічні висновки з аналізу категорій «особистість» і «культура»

Які ж з проведеного аналізу можна зробити висновки щодо розбудови особистісно орієнтованої освіти?

Головна місія останньої полягає у прилученні кожного учня (студента тощо) до культури в єдності її нормативно-репродуктивних і діалогічно-творчих складників<sup>49</sup>, у сприянні розвитку учня як носія (і не просто носія, а активного носія — суб'єкта) культури і становленню при цьому *гармонійної культури його особистості*. Але таке сприяння може бути успішним лише за умови ретельної уваги до індивідуальних особливостей учня (знову нагадую слова Ільєнкова: «і саме своєю індивідуальністю»), а, значить, насамперед, до його ендопсихічних, за Лазурським, характеристик. Є потрібним кваліфіковане врахування таких характеристик у педагогічному керівництві діяльністю учня, її психологічному супроводі, у професійній орієнтації тощо. Як попереджав Лазурський, тривалий вплив на людину зовнішніх умов, не відповідних його ендопсихіці, «не лише перетворює поступово чистий тип на збочений, але звичайно також знижує загальний його психічний рівень» [72, с. 64].

Напрямки врахування, про яке йдеться, детально опрацював В.В. Рибалка. Ось один з наголошуваних ним моментів: «...Деякі стійкі сполучення якостей особистості у підлітків утворюють небезпечний для здоров'я дітей комплекс внутрішніх чинників, дія яких підсилюється в екстремальних для них ситуаціях і, зокрема, в умовах напруженого профільного навчання... Мова йде в даному випадку передусім про представників меланхолійного типу темпераменту з певним сполученням інтересів (надто широкі й інтенсивні при слабкій нервовій системі), рис характеру (надмірна інтровертованість та емоційність), інтелекту (низький рівень) й інших якостей особистості. Таке сполучення утворює певний психологічний синдром, який ми пропонуємо означити як особистісний синдром стресової нестійкості... Наявність цього синдрому відкриває шлях до психосоматичних відхилень...» [105, с. 79].

Як попереджав О.Ф. Лазурський, тривалий вплив на людину зовнішніх умов, не відповідних його ендопсихіці, «не лише перетворює поступово чистий тип на збочений, але звичайно також знижує загальний його психічний рівень» [72, с. 64]. Понад це, як показав В.В. Рибалка (спираючись на давні спостереження Гіппократа і новітні дослідження Б.Й. Цуканова), «зовнішньо і внутрішньо детермінована... суперечливість, неконгруентність якостей особистості» призводить і до серйозних психосоматичних розладів [105, с. 46] (див. також [107]).

Само собою, врахування в системі освіти ендопсихічних характеристик учнів не зводиться до запобігання ймовірним негативним наслідкам, а передбачає максимально можливе сприяння позитивному розкриттю й подальшому збагаченню своєрідних індивідуальних можливостей кожного учня.

Зосереджуючись тепер на *екзопсихічних* характеристиках особистості (саме їх можна вважати безпосереднім об'єктом освітніх впливів), повторю, що сутнісним змістом останніх має бути прилучення тих, хто навчається, до культури (і загальнолюдської, і національної; якщо йдеться про професійне або передпрофесійне навчання, – також до професійної культури). Проте, до цього треба додати, що вказаний сутнісний зміст має передбачати сприяння повноцінному становленню культури особи в індивідуалізованій формі, яка враховує і ендопсихічні характеристики. Взагалі, розрізняючи екзо- і ендопсихіку,

<sup>49</sup> Згідно з В.В. Давидовим і В.Т. Кудрявцевим, досвід, який має бути освоєний дитиною в освітньому процесі, «необхідно розглядати не лише у його *усталеній формі*, а й як креативний *потенціал* роду...» [42, с.11].

слід водночас пам'ятати, що це сторони цілісної особистості, які мають перебувати у гармонійній єдності.

Як уже зазначалося, культура особистості має формуватися в єдності двох виділених вище сторін, а саме: нормативно-репродуктивної (цивілізаційної) та діалогічно-творчої.

Спробую конкретизувати сказане на матеріалі наукової освіти (або, якщо йдеться про загальноосвітню школу, – на матеріалі навчання з основ наук). Нормативно-репродуктивна сторона культури знаходить тут вияв у засвоєнні певної апробованої, більш-менш усталеної системи понять, фактів, закономірностей, методик дослідження, способів розв'язування задач тощо, а діалогічно-творча сторона – у готовності вбачати у вказаній системі нерозв'язані проблеми, прогалини, суперечності, у прилученні до процесу наукового пошуку, в осягненні історичної динаміки розвитку науки, місця науки взагалі й даної дисципліни зокрема у людській культурі, світоглядних, етичних і соціальних проблем, пов'язаних з їх розвитком і застосуванням їх результатів, тощо.

Важливий внесок у розробку категорії культури як засобу аналізу суспільного й особистісного розвитку, а також проблем освіти зробив В.С. Біблер. Приділивши при цьому головну увагу діалогічно-творчим складовим культури (хоча й зазначаючи водночас, що «цивілізація входить у самé ядро творів культури» [20, с. 288]), Біблер наголосив на важливості цілеспрямованого включення учасників освітнього процесу у «великі діалоги», що розгортаються у людській культурі, будучи провідним механізмом її розвитку.

Переважна увага до цивілізаційних складових культури пов'язується В.С. Біблером з домінантою «людини освіченої», а до творчих (культурних, у вузькому сенсі) складових – з домінантою «людини культурної». Взаємопроникнення вказаних складових описується таким чином: «процес сучасного навчання є якість здійснення проекції домінанти «людини освіченої» у сферу «людини культурної» і навпаки – домінанти «людини культурної» у сферу «людини освіченої»» [20, с. 345].

Ось деякі приклади руху в інноваційній освіті в бік культурної цілісності. Система проблемного навчання у своїх найбільш поширених варіантах передбачає розв'язування учнями проблем, котрі для вчителя (і тим паче для науки) давно не є проблемами. Відтак культурний потенціал системи постає обмеженим. Проте це обмеження долається за допомогою проблем творчого характеру – і тих, що використовуються у кращих зразках здійснення професійної освіти (як, наприклад, проблемні задачі П.Л. Капиці [53]), і тих, що за раціональної організації навчання виявляються доступними школярам [83; 88].

Відповідно до вихідної концепції розвивального навчання (за В.В. Давидовим), учні здійснюють «квазидослідження», за яких, на відміну від «справжніх» досліджень, вчитель заздалегідь знає результати, котрі мають бути отримані. Проте звернімося до «Останніх виступів» В.В. Давидова. Тут він, звертаючись до своїх послідовників – учителів, каже: «... Навіть коли ми вводимо прості поняття з фізики, з кінематики і пропонуємо завдання у формі учінневої<sup>50</sup> задачі, то навіть вчитель-фізик, який добре розібрався у нашій теорії, не може знати, до якого підсумку прийдуть його власні учні через два-три уроки. Що вони виокремлять у якості всезагальної основи того чи того кінематичного поняття?.. Ви із самого початку втягуєте дітей не у вправи, не у повторення того, що було до цього, не в запам'ятання чогось готового, а в міркування про те, чого самі не знаєте і вони не можуть знати» [41, с. 59, 61].

Є цілком закономірним, що в різних психолого-педагогічних концепціях (та в освітніх процесах, які будуються за цими концепціями) по-різному визначається оптимальне співвідношення спірання на нормативно-репродуктивні й на діалогічно-творчі складові культури. Зокрема, у системі розвивального навчання (за В.В. Давидовим) у центрі уваги перші, а у «школі діалогу культур» (започаткованій 25 років тому В.С. Біблером у співпраці з

<sup>50</sup> Саме це (поки що незвичне) слово (прикметник, утворений від іменника *учіння*) є, на моє переконання, найкращим українським відповідником російського прикметника *учебный* у термінах *учебная деятельность*, *учебная задача* і т. п. Детальніше див. у розділі 4.6.

харківськими педагогами-новаторами — С.Ю. Кургановим і В.Ф. Литовським) — другі. Але є потрібними:

а) у межах кожної концепції – віддзеркалення, у той чи інший спосіб, обох названих сторін культури у їхньому взаємозв'язку;

б) взаємозбагачувальна діалогічна взаємодія таких концепцій. Ентузіаст «школи діалогу культур» А.Г. Волинець запропонував поняття «діалог педагогічних культур» [27].

Утім, не меншу роль, ніж покладена в основу освітнього процесу концепція, відіграють особливості діяльності педагога і сама його особистість. При цьому важливим складником професійної культури педагога є володіння *педагогічними технологіями*. Водночас таке володіння – це цивілізаційна основа, необхідна, але аж ніяк не достатня для педагога. Як пише І.А. Зязюн, «педагог-професіонал не може відбутися без оволодіння педагогічними технологіями – прийомами, способами, операціями, оформленими для трансляції, як і не може відбутися без творчого підходу до використання педагогічних технологій...» [51, с. 13].

Як було зазначено, особистісна орієнтація освітнього процесу має передбачати сприяння гармонійному особистісному розвитку учня<sup>51</sup>, становленню гармонійної культури особистості.

Варто виділити два аспекти *гармонізації особистісного розвитку*, а саме:

а) *екстенсивний* (оволодіння різними сферами діяльності, різними сторонами взаємодії з навколишнім світом);

б) *інтенсивний*. Характеризуючи його, знову пошлюся на О.Ф. Лазурського, який пов'язував гармонійний розвиток особистості насамперед із «тісним, органічним зв'язком властивих даній людині здібностей, об'єднаних навколо одного спільного центра» [72, с. 60]. До цього варто додати такі властивості гармонійного розвитку, як додержання міри у співвідношенні якостей, що так чи інакше суперечать одна одній<sup>52</sup>, відкритість наявних суперечностей до конструктивного розв'язання, коли вони не гальмують розвиток, а, навпаки, виступають його рушійною силою [64]. Зазначається, що «сама ідея вікової кризи передбачає внутрішні суперечності й навіть певні душевні метання (страждання) молодій людині»; за цих умов «найважливішою психолого-педагогічною проблемою стає контроль над перебігом цієї кризи і спрямування її енергії у річище позитивного розвитку» [102, с. 83].

Згідно з вищесказаним, важливою стороною особистісного розвитку учня і водночас чинником цього розвитку є поступове підвищення ролі, яку відіграє у його детермінації власна активність учня, реалізація його суб'єктних властивостей. На сприяння такому підвищенню спрямовує свої зусилля гуманістично налаштований педагог. Як зазначає Ю.І. Машбиць, «найважливішим моментом у взаємодії вчителя і учня є... допомога учню у саморозвитку...» [82, с. 16].

«У рамках гуманістичної педагогіки, – пише І.М. Авдеева, – позитивні особистісні зміни відображають передусім становлення здатності до відкритого прояву власної індивідуальності, розвиток умінь пізнавати та інтерпретувати світ самостійно, приймати й реалізовувати власні рішення – того, що найточніше, на нашу думку, описується поняттями “суб'єктність”, “здатність до творчості самоактуалізації”» [1, с. 9]. За гуманістичного підходу «фасилітація»<sup>53</sup>, як створення специфічної соціальної ситуації розвитку здатності до творчості самоактуалізації, стає сутнісною характеристикою особистісно орієнтованого педагогічного процесу, способом його реалізації» [там само].

Наголошу тепер на тому, що здійснювана учнем «творчість самоактуалізації» є одним із напрямків функціонування згаданої вище культури особистості. Остання ж формується як стихійно, так і завдяки цілеспрямованим впливам на особистість (що зосереджуються насамперед у рамках відповідних соціальних інститутів, передусім освітньо-виховних).

<sup>51</sup> Нагадую: термін «учень» вживається в широкому розумінні.

<sup>52</sup> Згадаймо філософську ідею, яка вбачає витoki зла в «абсолютизації одних моментів буття за рахунок інших» [57, с. 53].

<sup>53</sup> Від англ. *to facilitate* – допомагати, полегшувати, сприяти.



Оскільки тут згадано цілеспрямовані впливи, слід уточнити, що – всупереч спрощеним поглядам на них і найбільш поширеній освітній практиці – аж ніяк не є обов'язковим, щоб такі впливи здійснювались згідно з *імперативною* або *маніпулятивною* стратегією<sup>54</sup>. Навпаки, адекватним курсом для сприяння становленню культури особистості (і одним з провідних принципів гуманізації освіти) є надання переваги *діалогічній* стратегії, у межах якої ці впливи постають складниками (й регуляторами) взаємодії повноправних партнерів.

Сутність реалізації такої стратегії у (найскладнішій, мабуть) сфері виховання проаналізував А.В. Брушлинський. «З одного боку, – писав він, – ніхто не володіє абсолютною істиною та єдино правильними ідеалами й не може вести за собою людей, нав'язуючи їм ті чи ті погляди, втручаючись у їхнє життя й намагаючись змінити його. З іншого боку, основою будь-якого суспільства, безумовно, є певна система соціальних норм і духовних цінностей; їх освоєння й розвиток кожною людиною абсолютно необхідні. Можлива суперечність між цими двома положеннями позитивно розв'язується, очевидно, завдяки тому, що справжнє виховання являє собою співтворення (освоєння й творення) духовних цінностей у ході спільної діяльності суб'єктів – вихователів і виховуваних» [22, с. 9]. Педагогічне керівництво за цього підходу аж ніяк не стає зайвим, але воно максимально можливою мірою надається у формі педагогічної підтримки (фасилітації) [1; 5; 65], передбачаючи розширення простору свободи для виховуваних. У практичному плані тут варто скористатися передусім можливостями позакласної та позашкільної роботи, а також канікулярного часу. Адже тут легше організувати «умови для дитячої самодіяльності (у найширшому, методологічному сенсі)...» [71, с. 18]. Н. Крилова, яку я цитую тут, характеризує канікули як «альтернативний школі, але такою ж мірою важливий простір освіти» [там само], цілком слушно заперечуючи при цьому «перенесення методів педагогіки школи на простір канікул» [71, с. 20].

Ідеї, близькі до процитованих вище думок А.В. Брушлинського, висловлює – щоправда, з орієнтацією не на педагогічну, а на психотерапевтичну практику – А. Ленгле: «Намагаючись роз'яснити пацієнтові смисл і цінності, ми, поза сумнівом, підходимо до межі можливого: з одного боку, особа є вільною, і ніхто не може нав'язати їй якісь погляди або смисл, проте з іншої – *здатність* людини до розпізнавання й переживання цінностей саме і є тим, із чим може працювати психотерапія... Одне з найважливіших завдань екзистенційно-аналітичної терапії – пробудити й розвивати здатність пацієнта відчувати цінності, навчити його відкриватися новим цінностям, розширяти свої ціннісні горизонти і, завдяки цьому, свій життєвий простір» [76, с. 4].

Фактично і Брушлинський, і Ленгле, хоч і не користуючись терміном «діалог», наполягають на необхідності – і для педагога, і для психотерапевта – сприяти залученню їхніх підопічних до діалогічної взаємодії, причому не лише з педагогом або терапевтом, а з усім насиченим цінностями світом культури. Водночас для вказаного сприяння є необхідним, щоб сам педагог або терапевт перебував у такому діалозі, систематично збагачуючи свою власну особистісну культуру.

\*\*\*

Викладене у цьому розділі підсумовують наступні *висновки*.

1. Гуманізація освіти передбачає поєднання гуманного ставлення до учнів з особистісною орієнтацією освітнього процесу.

2. Зазначена особистісна орієнтація передбачає:

- а) ретельне врахування ендопсихічних властивостей кожного учня;
- б) такий вплив на його екзопсихічні характеристики, який сприяє його прилученню до культури (загальнолюдської, національної, у разі потреби – також професійної) у єдності її нормативно-репродуктивних і діалогічно-творчих складових. Механізмом оволодіння останніми є діалоги – безпосередні (з учителями, співучнями тощо), опосередковані (з авторами творів культури) і внутрішні.

<sup>54</sup> Про них ішлося у розділі 1.1.

## 2.2. Головні складові гуманізації освіти

Тут немає змоги зупинитися, попри всю їх значимість, на історичних витках гуманістичних тенденцій в освіті, розглянути вагомий внесок визначних діячів української культури і освіти – від Г. Сковороди до В. Сухомлинського – до скарбниці гуманістичної педагогіки. Натомість зосередимося на тих проблемах гуманізації освіти, які видаються найважливішими сьогодні – на початку третього тисячоліття.

Відповідно до сказаного вище, провідну ідею гуманізації освіти можна визначити як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів освіти на особистість того, хто навчається, гармонізацію її розвитку (в екстенсивному та інтенсивному аспектах – див. підрозділ 2.1.3), підвищення ролі її власної активності у його детермінації.

Окреслюючи найістотніші складові гуманізації освіти, наголосимо передусім на *гуманістичному переосмисленні її основних функцій*. Таких функцій можна вказати дві. Перша (так звана *трансляційна*) звернена до суспільства і полягає у забезпеченні неперервності його функціонування через передавання (трансляцію) новому поколінню *норм діяльності* [10] – у формі знань, умінь, навичок, а також цінностей, настановлень, правил соціальної поведінки тощо. Друга функція, звернена до індивіда (точніше, до особи), – *соціалізаційна*, або *адаптаційна*. Її зміст у тому, щоб допомогти цій особі пристосуватися до вимог суспільства, знайти собі гідне місце в ньому.

Щодо функції трансляції норм діяльності, то за гуманістичного підходу на передній план виходять ті з них, оволодіння якими дозволяє особі постійно вчитися, ефективно взаємодіяти з іншими людьми і самостійно осмислювати новий досвід. До того ж, потрібно не тільки підтримувати, а й постійно оновлювати існуючі норми діяльності; якщо таке оновлення започатковується в межах освіти (згадаймо ідею М.І. Пирогова про школу як «матір суспільства»<sup>55</sup>), то трансляційна функція освіти постає не відтворювальною, а перетворювальною.

Щодо переосмислення адаптаційної функції освіти, то, по-перше, усе частіше доводиться адаптуватися до вимог, які змінюються. По-друге, широко витлумачене поняття адаптації [9] охоплює не лише пристосування до наявної ситуації, але також її пристосування особистістю до себе, інакше кажучи – активний вплив останньої на оточення відповідно до її уподобань та ідеалів (які, може, більшою мірою, ніж панівні уявлення та звичні форми діяльності, відповідають гуманістичним засадам і тенденціям розвитку людства). Тож бажано виховувати в підростаючого покоління здатність до згаданого активного впливу (звісно, етично виправданого), до соціально значущої творчості.

Водночас невід’ємною складовою гуманізації освіти є *гуманізація сьогоденного життя кожного учня*<sup>56</sup> (вона знаходить вияв в оптимізації психічних станів учнів [65]). Адже учень не тільки готується стати кимось, а й живе сьогодні – тому недоречно обмежувати функції освітніх установ підготовкою, хоча б як витлумаченою. До того ж, як підкреслював видатний психолог Д.Б. Ельконін, «перехід до наступного, вищого етапу розвитку готується й визначається тим, наскільки повно прожито попередній період, наскільки визріли ті внутрішні суперечності, які можуть розв’язатися завдяки такому переходові» [124, с. 98].

Не можна обминути також необхідність *втілення гуманістичних засад у загальній організації системи освіти та її дальшої розбудови*. Таке втілення, зокрема, передбачає:

– заходи з пом’якшення негативних наслідків, до яких призводить у сфері освіти зростаюче соціальне розшарування. Гуманістичний ідеал неминуче спотворюється, якщо поширюється тільки на еліту;

– сприяння створенню, розвитку й поширенню різних педагогічних технологій. Не варто шукати єдиного для всіх рішення про те, якою має стати загальноосвітня чи

<sup>55</sup> Див. розділ 1.1.

<sup>56</sup> Під «учнем» розуміємо тут і нижче будь-кого, хто навчається.

професійна школа. Натомість треба забезпечити сприятливі умови для зародження й саморозвитку різних типів оновленої школи, для їх плідної взаємодії між собою і з ширшим освітнім (і позаосвітнім) середовищем.

Вельми важлива риса гуманістично налаштованої освіти – це *любов і повага до учнів* з боку педагогів.

Коли йдеться про любов, то старе уявлення про *душу*, за всієї своєї нечіткості, постає не менш евристичним, ніж вишукані поняття новітньої психології. Прочитую американського автора Д. Елкінза, який, власне, пише про психотерапевта; проте, поза всяким сумнівом, сказане ним стосується і педагога. «Любов, – зазначає він, – то наймогутніший зцілювач пораненої душі; у терапевтичних відносинах любов знаходить вияв у таких чинниках, як емпатія, турбота, теплота, повага, чесність, нарешті – безумовне прийняття клієнта. Ці чинники... уможливають контакт між душами і забезпечують зцілення, бо заспокоюють і живлять душу клієнта... Контакт між душами необхідний для цього виду зцілювання, і шлях до душі клієнта розпочинається у моїй власній душі» [47, с. 116]. І далі: «Якщо наша власна душа присутня, якщо ми ділимося досвідом і відомостями, які зворушили наші серця, тоді, ймовірно, і душа клієнта резонуватиме у відповідь на наші слова... Коли маємо справу з душею, велика небезпека будь-якої “техніки” або програми в тому, що душа не буде присутня і ми введемо себе в оману, вважаючи, що техніка чи програма достатня сама по собі. Ми повинні постійно нагадувати собі, що *logos* на службі *psyche* – це добре, але *logos* замість *psyche* недостатній і смертвільний» [47, с. 117-118].

Для викладача «досвідом, який зворушив його серце», має бути, зокрема, заглиблення у предмет, який він викладає. Він любить предмет, любить учня і прагне, щоб той не просто опанував певні знання і вміння, але й сам полюбив цей предмет.

Втім, педагог-гуманіст своєї позиції учневі не нав’язує: адже він не тільки любить його, а й *поважає*. Ця повага втілюється, зокрема, в наступному:

- у шануванні особистої гідності учня. Педагог має уникати будь-яких дій і висловлювань, які її принижують, додержувати «педагогічної таємниці» (якщо учень довірив йому інформацію, розповсюдження якої може завдати учневі моральної шкоди);

- у врахуванні, наскільки це можливо, його уподобань і бажань при визначенні або конкретизації цілей навчання і способів їх досягнення;

- у цілком серйозному ставленні до його думок (як щодо навчального змісту, так і з будь-яких інших питань). Коли йдеться про досить складні об’єкти і ситуації, перевага педагога як старшого і досвідченішого має полягати не у володінні абсолютною, незаперечною істиною (якої щодо них не існує), а у їх глибшому, повнішому, більш об’ємному і багатобарвному баченні. І своїх вихованців він має поступово прилучати до такого бачення, а не змушувати духовно капітулювати перед нав’язуваною згори «єдино правильною» позицією.

Учня слід поважати не тільки за набуті ним знання, виявлені здібності, за зроблені ним добрі вчинки, а й, за висловом російського філософа Г.С. Батіщева, – «авансом, за презумпцією» [16], також і тоді, коли він іще нічим цього не заслужив і навіть дає підстави для протилежного ставлення. Любити й поважати треба сьгоднішнього учня, але вбачаючи в ньому його позитивні тенденції, можливості особистісного зростання і всіляко їм сприяючи.

Важливу складову гуманізації освіти становить її *індивідуалізація*. Гуманізм в освіті передбачає урахування індивідуальних особливостей кожного учня, зокрема його прагнень та інтересів, рівня і якісної визначеності його здібностей, типу темпераменту і рис характеру. Індивідуальну специфіку учня можна визначати на двох рівнях: *нотетичному*, коли (наприклад, за допомогою системи тестів) якнайкраще визначається його психологічний тип, «клітинка», куди його варто помістити, та *ідіографічному*, коли (на базі, як правило, досить тривалих спостережень) з’ясовується його неповторна якісна своєрідність.

Принципової ваги набуває тут розрізнення двох типів рис індивіда [26], а саме:

1) рис *сталих*, які в принципі не підлягають цілеспрямованому змінюванню, але на які обов'язково слід зважати в навчально-виховному процесі, пристосовуючи до них педагогічні впливи. Найхарактернішим прикладом постає тут тип темпераменту;

2) рис *змінних*, на які можна впливати. Важливий аспект індивідуального підходу до учня полягає у стимулюванні розвитку цих особливостей у найсприятливішому для нього напрямі (що передбачає, зокрема, погодженість із згаданими сталими рисами).

Гуманістичні принципи спонукають враховувати властиві кожному індивіду обмеження (тимчасові і сталі) і разом з тим орієнтуватися на наявні в нього переваги і перспективи.

Індивідуалізація освіти є особливо актуальною у наших посттоталітарних країнах, громадянам яких завдало великої духовної шкоди беззастережне насадження колективізму і огульне засудження індивідуалізму. Водночас не слід огульно заперечувати і колективізм. Треба розрізнити той колективізм, який, підганяючи людей під єдиний шаблон, пригнічує індивідуальність, не дає їй розвинутися, і той, що допомагає її становленню завдяки взаємній підтримці особистостей, котрі, поважаючи одна одну, об'єднують зусилля заради досягнення шляхетних цілей. Одна з них (не тільки чогось цікавого й корисного навчитися самому, а й навчити цьому свого товариша) є дуже важливою як щодо морального, так і розумового виховання. Як писав німецький католицький філософ XX ст. Р. Гвардіні, «товариськість – якщо в її основі особа – це найбільше благо маси» [32, с. 147]. Але так само треба пам'ятати і слова Е. Дюркгайма про те, що «індивідуалізм, який захищає індивіда, одночасно захищає й життєві інтереси суспільства» (цит. за [34, с. 46]). Взагалі, суперечність між індивідуалістичною і колективістичною тенденціями, якщо жодна з них не перевищує певної міри, постає рушійною силою розвитку освіти і суспільства в цілому [75].

Мета діяльності педагога-гуманіста (не кажучи вже про засоби її досягнення) має бути індивідуалізована. Один з фундаторів сучасної гуманістичної психології Абрагам Маслоу запозичує повчальний приклад індивідуалізації педагогічної мети з царини спорту<sup>57</sup>. Якщо, пише він, тренер з боксу бере у навчання здібного хлопця на ім'я, скажімо, Джо Доукс, то «на фундаменті його власних талантів вибудовує з нього найкращого боксера “типу Джо Доукса”, яким тільки той може стати» [79, с. 184-185].

Поряд із цим педагогічна мета підлягає коригуванню, а часом і істотному змінюванню на базі взаємодії з учнем, якого вона стосується. Важливою складовою гуманізації освіти є (на чому вже наголошувалось у підрозділі 2.1.3) *стимулювання розвитку суб'єктних якостей учня*, зокрема здатностей до самостійного визначення напрямку своєї діяльності, до самонавчання і самовиховання, до побудови й реалізації життєвих планів, взагалі – до життєтворчості [85]. «Мета особистісно орієнтованої гуманної освіти, – вважає В.Г. Кремень, – не сформувавати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості» [67, с. 1].

Даний напрям гуманізації освіти щільно пов'язаний із *запровадженням* у ній *діалогічних засад* – за орієнтації на різні аспекти сучасного поняття діалогу. Вище йшлося про індивідуалізацію освіти як важливу сторону її гуманізації. Але, як зазначає Г.С. Тарасов, «не можна по-справжньому сприйняти індивідуальність іншої людини без зустрічного саморозкриття себе як особистості» [115, с. 132]. Разом із тим діалог педагога з учнем має зрештою «переростати у діалог учня із самим собою» [94, с. 271]. Слід прагнути того, щоб принципи діалогу ставали особистісним надбанням учня й дедалі більшою мірою визначали його мислення й поведінку. Це є важливим, зокрема, з огляду на те, що (цитую В.О. Моляко) «розвиток таланту передбачає наявність певного конструктивного дисонансу, діалогу в системі “особистість – середовище”...» [89, с. 3].

Гуманізація освіти і, зокрема, орієнтація на принцип діалогу не виключають наявності у змісті педагогічних впливів *нормативно-монологічних складових*. Їх значення постає найяскравіше в освоєнні учнями конкретних знань (передусім фактичних), апробованих

<sup>57</sup> Я вже відтворював цей приклад у розділі 1.3.

способів дій. Нормативно-монологічний аспект присутній і у *вихованні учнів у душі гуманістичних цінностей* – у тому розумінні, що педагог прилучає вихованців (через розкриття індивідуальних налаштувань і можливостей кожного з них, через діалог з ним) до певної системи таких цінностей, які здобули соціокультурну апробацію і які – що є дуже важливим – він сам поділяє. Чільне місце у цій системі мають посідати найістотніші загальнолюдські цінності – добро, істина, краса, справедливість, любов. Не зайвими постають тут і цінності діалогу (між людьми, людськими спільнотами, світоглядними позиціями тощо). Отже, співвідношення між діалогізмом і монологізмом не слід розуміти спрощено.

Складовою гуманістичного виховання є й виховання *патріотизму*. Він має виступати, з одного боку, як усвідомлення й узагальнення найпростіших почуттів прихильності до близьких людей, рідної природи, рідної мови тощо і, з іншого боку, як специфічне втілення і конкретизація загальнолюдських цінностей і водночас тенденція до їх збагачення своєрідними здобутками національної культури. За такого підходу любов до Батьківщини не протиставляється іншим цінностям, не обтяжується негативними емоціями й настановленнями щодо інших народів і водночас наповнюється позитивним змістом – тим багатшим, чим причетніша людина до національних (а також і до світових) культурних надбань. І, мабуть, найголовніше у патріотизмі – почуття особистої відповідальності за долю своєї Батьківщини, намагання зробити свій внесок у її процвітання як гідної складової світового співтовариства.

Можна сказати, що гуманістична і діалогічна зорієнтованість педагогічного процесу не позбавляє його нормативно-монологічних складових, але уводить їх у діалогічну взаємодію із власне діалогічними складовими. При цьому лише тільки заходиться про осмислення, обговорення й оцінювання монологічних складових змісту освіти, про *рефлексію* над ними (а її становленню як невід'ємного компонента суб'єктних якостей педагог-гуманіст покликаний сприяти), – прерогативи діалогізму виявляються цілком збереженими.

Остання (звичайно, за порядком, а не за значенням) складова гуманізації освіти, яку бажано зафіксувати тут, стосується *педагога як суб'єкта гуманістично орієнтованої освіти*. Не розглядаючи тут сукупність функціональних ролей педагога-гуманіста [90], наголошу на значенні неоднорічного, гармонійного розвитку його особистості. Адже в педагогічній діяльності цілеспрямованість має поєднуватися з гнучкістю в доборі засобів і шляхів досягнення цілей, а також з готовністю уточнювати й модифікувати їх, враховуючи, крім іншого, індивідуальні особливості кожного учня, його прагнення і схильності, його позицію як суб'єкта учіння. Тепле емоційне ставлення до учня має доповнюватися повагою до його гідності та його думки, до його інтелектуальних і духовних можливостей (також і тих, які ще не розкрилися). Безпосереднє зацікавлене реагування на змінні ситуації життя навчального закладу має поєднуватися із здатністю стати щодо них у рефлексивну позицію, оцінюючи ніби зовні свою та учнів поведінку, прогнозуючи і проектуючи дальший розвиток педагогічної ситуації<sup>58</sup>.

\*\*\*

Узагальнюючи сказане в цьому розділі, можна виділити дві сторони психологічного змісту гуманізації освіти.

*Перша* – це задоволення базових потреб учнів через створення умов їхньої діяльності, сприятливих у психофізіологічному і соціально-психологічному планах, ретельне врахування у її організації їх вікових та індивідуально-типологічних особливостей. Зазначене соціально-психологічне сприяння передбачає повагу до їхніх уподобань, прагнень і досягнень, надання їм достатнього простору для прояву самостійності й творчості. Складовою цього сприяння є й організація зустрічей підопічних із труднощами (не надмірними!), через долання яких досягається фізичне й духовне загартування, формується

<sup>58</sup> У зв'язку з цим постає актуальною, зокрема, проблема самоідентифікації особистості педагога [49].

впевненість у своїх силах. Усе це стимулює їхній рух у напрямку самоактуалізації, здобуття ними внутрішньої (особистісної) свободи<sup>59</sup>.

*Друга* сторона – це розкриття для учнів можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через прилучення до культури у єдності її нормативно-репродуктивних (цивілізаційних) і діалогічно-творчих складових. У пізнавальній царині це передбачає, зокрема, заохочення становлення проблемного світосприймання, прагнення не лише до конкретних, визначених знань, але й до постійного розширення сфери «вченого незнання», яке стає здобутком особистості (ця проблема, витoki філософського аналізу якої пов'язані з іменами Сократа і Миколая Кузанського, отримала нещодавно цікаве педагогічне тлумачення [81]). У ціннісній царині згадане розкриття можливостей передбачає прилучення учнів до гуманістичних цінностей (включно з практикою їх втілення у життя), інакше кажучи, їхнє виховання у гуманістичному дусі, про яке йшлося вище.

Між вказаними сторонами гуманізації освіти не існує, звичайно, якоїсь прірви; навпаки, педагог має знаходити шляхи їх найтіснішого пов'язування. Зокрема, моральна норма «перетворюється на змістовну складову образу “Я”, особистісну цінність, якщо вона (норма), по-перше, емоційно переживається самим вихованцем, і, по-друге, своєчасно підкріплюється вихователем за допомогою таких виховних засобів, як похвала, підтримка, акцентування успіху» [19, с. 32]. У міру того, як цінності, про які йдеться, стають здобутком особистості, набирає сили процес їх емоційного самопідкріплення. Втім, це не виключає потреби в педагогічному й соціально-психологічному опосередкуванні їх підтримання й подальшого розвитку.

Зрозуміло, існує небезпека зловживання описаними механізмами психологічного впливу. Тож ми наголошуємо на необхідності саме *гуманістичного* виховання. Воно передбачає, наприклад, що формується не лише дисциплінованість (як звичка свідомо додержуватися порядку, необхідного для плідної спільної роботи), а й готовність обстоювати свою позицію, коли вважаєш її правильною, – звичайно, діючи цивілізованим способом, з повагою до своїх опонентів. У цьому знову-таки знаходить вияв принципова для гуманістичної свідомості орієнтація на принцип діалогу.

## **2.3. Педагогічні втілення принципів гуманістичної психології**

### **2.3.1. Орієнтири гуманістичного підходу в освіті за А. Маслоу**

Спробуймо дещо конкретизувати й поглибити подані вище положення, звернувшись до розгляду проблем освіти (загальної та професійної) в американській гуманістичній психології. Один із засновників цього напрямку Абрагам Маслоу (Abraham Maslow, 1908–1970) зазначав, що «гуманістична психологія створила нову концепцію навчання, викладання, виховання» [79, с. 165]. Ця концепція виходить із того, що освіту не можна зводити до навчання; вона має бути також «процесом виховання характеру, формування особистості» [79, с. 99]. Освіта має сприяти становленню такої людини, яка «перебуває в русі, є творчою, імпровізаційною, довіряє собі, виявляє мужність і самостійність» [79, с. 101]. Слід всіляко сприяти самоактуалізації особистості кожного учня, тому, щоб він досяг «повної людськості», оволодів «найбільшою висотою, доступною для людського роду або для даного індивіда. Простіше кажучи, йдеться про те, щоб допомогти людині стати настільки хорошою, наскільки вона здатна» [79, с. 165].

Особливо щодо дорослих людей, наголошує Маслоу, «ми зовсім не перебуваємо у становищі, коли немає з чим працювати. Старт уже відбувся; уже якимось проявилися здібності, таланти, спрямованість, місія, покликання» [79, с. 59]. Тож треба «допомогти людям досягти більшої досконалості в тому, чим вони вже є, і більш повно й дієво розкрити в собі те, що вони мають потенційно» [там само].

<sup>59</sup> Це поняття детально розглядається у частині 3 цієї книжки.

Освіта має, не обмежуючись навчанням «умінь, навичок та інших інструментів», «найкращою мірою прилучати учня до буттєвих цінностей» [79, с. 139] (таких як добро, істина, краса, справедливість, досконалість, цілісність тощо). Маслов критикує такий стан речей, коли багато хто із шкільних профконсультантів «не має уявлення про найважливіші цілі людського існування або принаймні про те, що потрібно для щастя. Все, що бере до уваги такий консультант, – це потреба суспільства в авіаційних інженерах або зубних лікарях. Ніхто навіть не згадує, що якщо ви нещасливі у своїй праці, то тим самим втратили один із найважливіших засобів самоздійснення» [79, с. 181].

Тож педагог не досягне своїх шляхетних цілей, якщо не допоможе учневі у відкритті й найповнішому розкритті його ідентичності. («Відкриття ідентичності», за Масловим, – це «виявлення ваших справжніх бажань і характеристик, а також здатність жити так, щоб вони знаходили свій вияв» [79, с. 179]). Оволодіння теоретичними й практичними аспектами знань про зовнішні об'єкти має доповнюватись «знанням і розумінням себе», здатністю до тонкого сприймання своїх суб'єктивних станів [33, с. 394].

Панівній в освітній сфері *орієнтації* тих, хто навчається, *назовні* (на отримання заліків, ступенів та інших соціальних винагород) Маслов протиставляє поняття «*внутрішня освіта*», «*внутрішнє навчання*», маючи на увазі сприяння найкращій реалізації людських задатків, при чому саме тих, які притаманні даній людині. Внутрішня освіта «передбачає як свою істотну частину навчання кожного власній ідентичності» [79, с. 175]. У плані реалізації внутрішнього навчання, зазначає Маслов, «наша звичайна освіта виглядає немічною» [79, с. 167]. Як приклад він наводить своє раннє музичне навчання: «воно навчило дитину з дуже глибоким почуттям музики і великою любов'ю до фортеп'яно *не навчатись* музики. Моя вчителька фортеп'яно насправді навчила мене тому, що від музики слід триматись подалі. І мені довелось знову навчатись музики самостійно, вже дорослим» [там само].

Щодо музики та інших мистецтв, то, на думку Маслова, «ефективна освіта в таких галузях, як музика, образотворче мистецтво, танці й ритміка, за своєю суттю набагато ближчі, ніж звичайна “базова навчальна програма”, до “внутрішньої освіти” розглядуваного тут типу... » [79, с. 175]. При прилученні до діяльності у сфері згаданих мистецтв «відкриття ідентичності приходять через голоси внутрішніх спонук, через здатність слухати їх, через реакцію на них» [79, с. 174]. Ці мистецтва, вважає Маслов, «настільки близькі нашій психологічній та біологічній сутності, нашій ідентичності, що замість того, щоб ставитись до відповідних курсів як до прикраси або розкоші, ми повинні зробити їх основою освіти» [79, с. 175].

Проте мистецтво, за Масловим, – це, хоч і дуже важливий, але тільки один із шляхів до відкриття свого «Я» і самоактуалізації. «Математика може бути такою ж прекрасною, такою ж мірою викликати вершинні переживання<sup>60</sup>, як і музика; але, звичайно, є вчителі математики, які присвятили себе тому, щоб не допустити цього» [79, с. 174]. Сказане стосується й інших галузей науки. Вчений, пише Маслов, «живе заради тих славних моментів, коли проблема виявляється розв'язаною, коли раптом він починає бачити в мікроскоп речі зовсім інакше, ніж раніше. Це моменти прозріння, осяяння, інсайту, розуміння, екстазу. Вони життєво необхідні вченому» [там само].

Ще одна наголошувана Масловим вимога до сучасної освіти – необхідність виховувати людину, готову до змін. Найнаочніше постає ця вимога стосовно інженерної освіти. Маслов позитивно оцінює дії професорів Масачузетського технологічного інституту, які «відмовились від навчання добрих і випробованих, але застарілих методів і спробували натомість сформувати новий тип людини, яка відчуває себе комфортно при змінах, якій зміни подобаються, яка здатна на імпровізацію, на те, щоб упевнено й сміливо зустріти цілком непередбачену ситуацію» [79, с. 61]. Майбутніх інженерів слід навчати «бути творчими людьми, принаймні в сенсі здатності справлятися з новизною, імпровізувати. Вони

<sup>60</sup> Див. про це поняття у підрозділі 2.5.2.

не повинні боятися змін, навпаки, повинні відчувати себе комфортно, зустрічаючись із змінами й новаціями, і, наскільки це можливо, навіть бути здатними *насолоджуватись* ними» [79, с. 99].

Найповніше втілення педагогічні ідеї Маслоу знайшли в описуваному ним *«ідеальному коледжі»*. У ньому «не було б ні заліків, ні ступенів, ні обов'язкових курсів. Людина вивчала б те, що хоче вивчати... Внутрішня освіта була б доступна кожному, хто зацікавлений у ній, – оскільки кожен може вчитись і вдосконалюватись. Серед учнів поряд з дорослими могли б бути інтелектуальні, креативні діти; поряд з геніями – розумово відсталі (адже й вони здатні до емоційного й духовного розвитку). Цей коледж... не обмежувався б певним приміщенням і часом занять; вчителем міг би бути будь-хто, в кого є чим поділитися з іншими. Навчання в коледжі тривало б усе життя, бо вчитись ніколи не пізно» [79, с. 178]. В ідеальному коледжі кожен міг би «спробувати знайти себе... Слухачі вивчали б різні предмети, відвідували різні семінари, не будучи цілком впевнені в тому, куди вони рухаються, але рухаючись при цьому до відкриття свого покликання; *відкривши його*, вони змогли б краще скористатись технологічною освітою. Інакше кажучи, головні цілі ідеального коледжу полягали б у *відкритті ідентичності* й, на цьому ґрунті, *відкритті покликання*» [79, с. 179].

«Ідеальний коледж» за Маслоу являє собою не просто теоретичну побудову; в міру можливості принаймні його компоненти можуть і мають втілюватись у практику освіти. Маслоу розповідає про одну з таких спроб, здійснену ним в одному з американських університетів разом із колегою-психіатром. Це була серія семінарів для першокурсників під назвою «Вступ до інтелектуального життя». «Було оголошено, що курс не передбачає ні переліку літератури, яку необхідно прочитати, ні обов'язкових письмових робіт, що він не дає залікових балів і що обговорюватимуться теми за вибором самих студентів. Ми вказали також, хто ми такі – професор психології та психіатр-практик, маючи на увазі, що опис семінару й наших власних інтересів допоможе студентам зрозуміти, кому варто приходити, а кому – ні. Ті, хто прийшли на семінар, зробили це за власним рішенням і принаймні частково взяли на себе відповідальність за його успіх або невдачу» [79, с. 178].

Прийняття ж на себе відповідальності – це, за Маслоу, «значний крок у бік самоактуалізації» [79, с. 53].

### 2.3.2. Гуманістична педагогіка К. Роджерса: теорія і практика

Американський психолог Карл Роджерс (Carl Rogers, 1902–1987) зробив величезний внесок у науку й культуру, у становлення сучасного гуманізму не лише як психотерапевт, методолог, організатор нових форм психологічної практики, а й як педагог – теоретик і практик. Запроваджене й пропаговане ним в освіті «навчання, центроване на учневі (студентові)» («student-centered teaching») <sup>61</sup> розглядалося ним, поряд із «терапією, центрованою на клієнтові» («client-centered therapy»), як втілення загального «підходу, центрованого на особі» («person-centered approach»). Роджерс зазначав, що саме досвід гуманістично налаштованої індивідуальної та групової психотерапії привів його «до думки, що ми маємо тут важливий стимул для сучасної освіти. Ми можемо знайти сутнісне ядро процесу, який міг би полегшити вирощування в нашій освітній системі людей, котрі будуть адаптивними і творчими, здатними до відповідальних виборів, відкритими до калейдоскопічних змін навкруги, гідними громадянами світу, що фантастично розширюється. Здається, постає принаймні можливість, щоб у наших школах і коледжах, професійних школах та університетах індивіди могли вчитись бути вільними» [108, с. 48].

Чимало роботи з «навчання, центрованого на учневі» було проведено Роджерсом та під його керівництвом в університетських аудиторіях і в рамках інтенсивних занять (воркшопів) з професіоналами. Цілі даного підходу Роджерс сформулював у такий спосіб:

<sup>61</sup> Англійське слово «student» позначає учня будь-якого навчального закладу. В наступних цитатах ми перекладаємо його словом «учень», крім тих випадків, коли явно йдеться про вищу освіту.



«Мета – ... допомогти учням стати індивідами, які:  
 здатні діяти за власною ініціативою і нести відповідальність за ці дії;  
 здатні на розумний вибір і самоспрямування;  
 виявляють критичність в учінні, здатні оцінювати внески, зроблені іншими;  
 володіють знаннями, потрібними для розв'язання проблем;  
 здатні гнучко й розумно (що є ще важливішим) адаптуватись до нових проблемних ситуацій;

оволоділи адаптивним способом підходу до проблем, вільно і творчо використовуючи весь придатний до даної проблеми досвід;  
 здатні ефективно співпрацювати з іншими людьми у цих різних видах діяльності;  
 працюють не заради схвалення з чийогось боку, а реалізуючи власні соціалізовані цілі» [108, с. 50-51].

Роджерс виділяє найважливіші умови, істотні для «*фасилітації*» в тих, хто навчається, внутрішньої свободи (нагадаю – див. підрозділ 2.1.3 – що *to facilitate* означає англійською *допомагати, полегшувати, сприяти*, тобто мається на меті сприяння становленню даної якості).

*По-перше*, потрібно, щоб учень (як наголошує Роджерс, на будь-якому рівні освіти, тобто, зокрема, і студент, і школяр) «був у контактi з реальною проблемою, як кажуть, дивився їй у вічі» [там само], щоб він «зустрівся з об'єктами, значущими і придатними для нього» [108, с. 51]. Роджерс критикує поширену, як він каже, «в нашій культурі» тенденцію ізолювати учнів від реальних проблем життя. Натомість, «коли ми бажаємо, щоб учні навчалися бути вільними й відповідальними індивідами, то повинні забезпечити для них зустрічі з життям та його проблемами» [там само].

*Друга* умова – глибока довіра до учня, до його можливостей. «Якщо ми не довіряємо людині, тоді *повинні* наповнювати її інформацією за нашим власним вибором, бо інакше вона припуститься помилок. Але якщо ми довіряємо здатності людського індивіда до розвитку свого потенціалу, тоді ми можемо дозволити йому обирати власний шлях у своєму учінні» [108, с. 52].

*Третя* вимога, яку Роджерс ставить до вчителя, – це «його щирість, його, можна сказати, справжність. У своїх стосунках з учнями він може бути справжньою, реальною людиною. Він може гніватися. Він може бути чутливим і виявляти співчуття. Оскільки він приймає свої почуття саме як свої власні, в нього немає потреби переносити їх на учнів. Йому може не подобатись те, що зробив учень, але це не означає, що зроблене об'єктивно погане або що поганий учень. Просто йому як особистості зроблене не подобається. Отже, він є саме *особою* для своїх учнів, а не позбавленим свого обличчя втіленням програмних вимог, стерильною трубою, крізь яку передаються знання від одного покоління до наступного» [там само].

*По-четверте*, вчитель має цінувати кожного учня, його почуття й думки, бути, зокрема, «цілком толерантним до страхів і вагань учня, коли той зустрічається з новою проблемою, так само і до його задоволення успіхом» [там само].

*П'ята* складова потрібного настановлення вчителя – це «його здатність розуміти реакції учня ніби зсередини, емпатичне знання того, яким процес освіти й учіння здається учневі» [108, с. 53].

*Шоста* вимога до вчителя-фасилітатора – це «забезпечення учнів ресурсами. Замість розроблення планів уроків і читання лекцій, – пише Роджерс, – такий вчитель зосереджується на забезпеченні усіх видів “сировини”, придатної для використання учнями, охоплюючи ясно показані їм канали, через які вони зможуть скористатися цими ресурсами. Маю на увазі не лише звичайні навчальні ресурси – книжки, обладнані робочі місця, інструменти, мапи, кінофільми, звукозаписи і т. ін. Я кажу також про людські ресурси – людей, здатних збагатити знання учнів. Найважливіший у цьому плані є сам учитель. Він робить себе й свої спеціальні знання і досвід цілком доступними учням, але не нав'язує себе. Він показує їм конкретні шляхи, де відчуває себе найбільш компетентним, і вони можуть

звернутися до нього стосовно всього, що він здатний дати. Але це тільки пропозиція себе як ресурсу, а ступінь його використання залежить від учнів» [108, с. 53-54].

Отже, підводить підсумок Роджерс, «вчитель зосереджується на створенні заохочувального клімату і на забезпеченні учнів ресурсами. Він може також сприяти зустрічі учнів зі значущими проблемами» [108, с. 54]. Водночас Роджерс спеціально зупиняється на характеристиці того, «чого вчитель не робить» (звичайно, йдеться про вчителя, який працює за концепцією Роджерса): «Він не дає поурочних завдань. Він не приписує обов'язкового читання. Він не читає лекцій і не викладає матеріал (хіба що його просять про це). Він не оцінює і не критикує, поки учень не запитує, яке судження вчителя щодо результатів його роботи. Він не провадить екзаменів. Він не виставляє оцінок» [там само].

«Мабуть, ясно, – робить висновок Роджерс, – що такий учитель не просто проголошує новий підхід до учіння. Він реально, операціонально надає учням можливість навчатись бути вільними, причому йдеться про свободу, поєднану з відповідальністю» [там само].

Зі свого боку я б висловив думку, що для успішності такого підходу потрібна достатня сформованість в учнів діяльності учіння (рос. «учебной деятельности»), у її мотиваційних і операційних аспектах. З цього випливає: по-перше, придатність роджерсівського підходу насамперед для вищої і, особливо, післядипломної освіти; по-друге, бажаність, на різних етапах освіти, цілеспрямованої фасилітації оволодіння повноцінною діяльністю учіння. Власне, й сам Роджерс наполягає на тому, що нині «освіченим є тільки той, хто навчився вчитися» [129, с. 120].

Втім, звернімось до опису Роджерсом досвіду практичного застосування його підходу у навчальних закладах. «Спочатку, – констатує він, – для учнів, яких раніше навчали традиційними способами, настає період напруги, фрустрації, розчарування, зневіри» [108, с. 54]. Але поступово вони «починають так чи інакше розуміти, що до чого. Їм стає нарешті ясно, що вони не потрапили в якусь халепу, а, навпаки, з них наче зняли пута; що тепер безглуздо тиснути на викладача (адже учень сам оцінюватиме свою працю); що вони можуть навчатися того, чого бажають; що вони можуть виражати в класі те, що реально почувають; у класі можуть обговорюватись питання, значущі для них, а не просто ті, які порушено у підручнику. Коли все це усвідомлено, відбувається природне і натхненне вивільнення енергії. Одна студентка читає так багато як ніколи раніше – дві книжки з предмета за тиждень, і сподівається, що “це ніколи не закінчиться”. Інші з новим запалом розпочинають проекти, що вимагають написання текстів, експериментування, роботи у клініці чи лабораторії тощо» [108, с. 55].

Роджерс цитує звіт одного із студентів: «Я відчуваю потребу поділитися з Вами своєю радістю з приводу доповіді, яку я сьогодні Вам передав. Можу назвати її “мій перший реальний досвід учіння”... Читання задовольняло мої потреби – замість того, щоб просто збирати матеріал з певної теми, аби добре виглядати... Я зрозумів, що повинен відкинути свій початковий підхід до написання доповіді: адже не в тому річ, щоб вона добре звучала чи відповідала задалегідній схемі. Занотувавши, згідно зі звичним для мене підходом, вимоги до доброго плану доповіді, я виявив, що така доповідь взагалі не торкатиметься моїх потреб. Тож я відмовився від усього цього і написав про речі, які є для мене значущими, а вже тоді склав план написаного. Один з найбільш вражаючих моментів цього досвіду... такий: я не був зобов'язаний робити це, але я хотів працювати над цим якомога більше часу... Не зазнаючи зовнішнього тиску, вважаю цей досвід однією з найприємніших речей, з якими я коли-небудь стрічався. Власне, цей досвід змінив загалом мій підхід до навчання...» [108, с. 55-56].

«Отже, – резюмує Роджерс, – цей студент відкриває, що значить бути самостійним, що значить бути творчим, що значить дисципліновано докладати зусиль, аби досягти своїх власних цілей, що значить бути вільною і водночас відповідальною особою. І, що найважливіше, він цінує задоволення, яке надає йому цей досвід» [108, с. 56].

Роджерс констатує, що учіння описуваного типу спричинює індивідуальні зміни у бік більшої свободи й спонтанності. Водночас зростає повага студентів один до одного,

стосунки між ними стають більш приязними, і це знаходить вияв у групових дискусіях. А ось наведене Роджерсом враження одного з викладачів, який скористався його підходом: «Цей досвід занурив мене у такі стосунки, що виявилися значущими для мене і, безумовно, постали для мене викликом. Він надихнув і стимулював мене, змушуючи часом тремтіти від захоплення його наслідками для мене і для учнів. Він також привів мене до усвідомлення... трагедії сучасної освіти. Учні один за одним кажуть, що це їхній перший досвід повної довіри, свободи бути і рухатись шляхами, найбільш придатними для підтримання й підсилення того ядра гідності, котре якимось вижило попри всілякі приниження, викривлення і руйнівний цинізм» [108, с. 58].

Не менший інтерес становлять враження самого Роджерса, який втілював свої ідеї у власну викладацьку діяльність: «...Коли я почав довіряти студентам, то побачив, що вони роблять неймовірні речі, спілкуються один з одним, вивчаючи матеріал курсу і зростаючи як людські істоти. Насамперед вони дали мені мужність вільніше бути самим собою, і це зумовило глибоку взаємодію. Вони сповістили мене про свої почуття, вони поставили питання, про які я ніколи раніше не чув. І тоді в мене почали народжуватись ідеї – нові й надихаючі для мене, але також, як я виявив, і для них... Вони побачили, що можна сперечатися з викладачем і навіть критикувати його – і тебе не “поставлять на місце”, не лятимуть і не принижуватимуть. Вже це само по собі зробило клас цілком відмінним від будь-якого іншого. Потроху студенти здобували досвід відповідальної свободи. Вона не була предметом міркування чи обговорення, а просто існувала як досвід у почуттях, емоціях, розумі студентів. І тоді – різними шляхами і в різному обсязі – вони почали користуватись нею» [129, с. 26].

Роджерс дійшов висновку, що «свобода меншою мірою здатна викликати фрустрацію і тривожність, якщо подається у більш звичній формі – як набір “вимог”» [129, с. 27]. Ось приклад такого набору, запропонованого ним студентам:

«1. Я хотів би знати, з якими книгами з проблематики даного курсу Ви ознайомились і який був спосіб ознайомлення. Подайте, будь ласка, перелік таких книг. При цьому Ви можете, наприклад, вказавши певну книгу, зазначити: “розділи 3 і 6 прочитані повністю”. А до назви іншої книги додати, скажімо, таке: “Я переглянув книгу й виявив, що вона надто складна для мене”...»

2. Напишіть (стисло чи, навпаки, розгорнуто, як Вам до вподоби) про найбільш значущі для Вас особистісні цінності і про те, як вони змінились (або не змінились) під впливом даного курсу...

3. Повідомте мені Вашу власну оцінку своєї роботи. На який бал, на Вашу думку, вона заслуговує? Ваше повідомлення має містити: а) критерії, за якими Ви оцінюєте свою роботу; б) опис шляхів, які дозволили (або не дозволили) Вам задовольнити ці критерії; в) оцінку (бал), яку, з огляду на шлях задоволення або незадоволення Ваших власних критеріїв, Ви вважаєте найбільш справедливою. Якщо я знайду, що моя оцінка Вашої роботи відрізняється від Вашої оцінки, ми поговоримо з Вами й спробуємо прийти до оцінки, яка влаштує нас обох, – тоді я з чистим сумлінням підпишу її<sup>62</sup>...

4. Остання вимога стосується Вашої особистої оцінки мого курсу в цілому. Я просив би, щоб своє повідомлення з такою оцінкою Ви поклали до конверта, заклеїли його і надписали на ньому своє прізвище. Ви маєте право також позначити на конверті: “Будь ласка, не відкривайте, поки не будуть виставлені остаточні бали”. Якщо Ви зробите таку позначку, то запевняю, що я з повагою поставлюсь до Вашого прохання.

Я хотів би, щоб, оцінюючи курс, Ви дуже чесно вказали його значення для Вас – як у позитивному, так і в негативному плані» [там само].

«Мабуть, цей приклад показує, – констатує Роджерс, – скільки свободи може бути дано начебто в звичайних рамках» [129, с. 28].

Роджерс звертає увагу й на такий висновок зі свого досвіду: там, де доводилось (на вимогу адміністрації навчального закладу) певним міром обмежувати свободу студентів або

<sup>62</sup> За словами Роджерса, частіше саме він наполягав на вищій оцінці.

довіру до них, «було, як я встановив, краще, коли такі обмеження встановлювались явно» [там само].

Роджерс торкається питання щодо емпіричних досліджень обстоюваного ним типу навчання. За його словами, такі дослідження «не відзначаються ні великою кількістю, ні методичною витонченістю» [108, с. 58]. Але вони підтверджують думку, згідно з якою «позитивні зрушення у психологічній зрілості особи істотно вищі в класах, де запроваджено “навчання, центроване на учневі”, ніж у класах із традиційним навчанням. За умов пропонованого типу навчання є більшим обсяг самоініційованого позапрограминого учіння; констатуються також вищі рівні креативності та відповідальності перед собою. Що ж до учіння, передбаченого програмою, засвоєння знань про факти, то тут результати загалом такі ж, як і за традиційного навчання» [там само].

Свій загальний висновок Роджерс формулює в такий спосіб: «Коли учням дозволяють зустрітися з реальними проблемами; коли вчитель робить психологічно доступними для учнів ресурси – і людські, й технічні; коли вчитель у своїх стосунках з учнями постає реальною особою, яка переживає щодо них почуття прийняття й емпатії, – тоді має місце стимулювальний вид учіння. Учні проходять крізь процес, який викликає фрустрацію, але й надає нагороду, – процес, в якому поступово вивільнюються відповідальна ініціатива, креативність і внутрішня свобода. Особистісні та інтелектуальні зрушення, що при цьому відбуваються, багато в чому подібні до тих, які мають місце у психотерапії» [108, с. 59].

## **2.4. Проблеми гуманізації професійної освіти й професійної праці**

### **2.4.1. Особистісний аспект професійної діяльності та його врахування у професійній підготовці**

Наведені у розділах 2.1 і 2.2 загальні міркування щодо гуманізації освіти цілком поширюються і на царину професійної (в тому числі вищої) освіти; само собою, вони потребують при цьому певної конкретизації. У зв'язку з цим доречно зупинитися на значущості *особистісного аспекту професійної діяльності*.

Аналізуючи у психологічному плані професійну діяльність і, тим паче, життя професіонала як цілісність, ми природним чином зосереджуємось насамперед на розгляді останнього як особистості. Чим розвинутіша особистість, тим більшою мірою її життєдіяльність набуває творчого характеру, тим вагоміші її творчі внески у функціонування суспільства, з одного боку, і у свій власний подальший розвиток, з іншого. Важливим осередком обох видів цих внесків є професійна праця: адже, по-перше, вона є (або, принаймні, має бути) тією галуззю життєдіяльності її учасників, де їхні можливості впливу на суспільне буття, порівняно з іншими людьми, більші; по-друге, вона є одним з головних засобів побудови людиною власного життєвого шляху<sup>63</sup>; по-третє, прагнення людини здійснити себе через свою професійну діяльність становить «одну з основних культурних цінностей» [87, с. 98].

Як одну з характерних рис сучасних процесів «витіснення індустріальних соціальних формацій постіндустріальними, інформаційними» відзначають те, що «дедалі ширший перелік професій вимагає значної освітньої підготовки і передбачає дедалі більше часу присвячувати роботі. Успішна кар'єра в багатьох галузях передбачає сьогодні ненормований робочий графік і постійне підвищення кваліфікації. Відповідно дедалі більше особиста самореалізація пов'язується з професійною діяльністю або з одним з її аспектів» [35, с. 95].

Це, однак, не заперечує того, що «особистість завжди ширша за свою професію» [8, с. 13] і що в житті реалізуються різні варіанти успішного самовизначення і самотворення особистості. Людина може найбільшою мірою проявляти творчість, виражати й розвивати

<sup>63</sup> При цьому, однак, уточнює Т.М. Буйкас, така побудова «іде успішно, лише коли професійна діяльність набуває особистісного відтінку, тобто здатна відображати й втілювати через себе особистість» [23, с. 27].

свою особистість, справляти позитивний вплив на інших людей, на суспільне буття, діючи у різних сферах, у тому числі:

- у сфері професійної праці, причому це стосується як професій, сам зміст яких вимагає творчості, так і таких, котрим надає творчого характеру працівник, який має відповідні якості;

- у сфері громадської діяльності та різноманітних захоплень (самодіяльна художня та інша творчість, аматорський спорт тощо);

- у сфері родини, виховання дітей, піклування про близьких людей і особистих стосунків загалом.

Протягом життя нерідко відбувається перехід від однієї провідної сфери до іншої – тож бажано уникнути при цьому надмірних психологічних труднощів.

Нагадаю тепер, по-перше, що слід прагнути не просто розвитку особистості, а розвитку *гармонійного*, і, по-друге, сказане в підрозділі 2.1.3 про екстенсивний та інтенсивний аспекти гармонізації особистісного розвитку.

Найкращий варіант – це, звичайно, поєднання екстенсивного та інтенсивного аспектів гармонійного розвитку, причому само це поєднання має бути гармонійним. Шляхом до цього є забезпечення сутнісного зв'язку і взаємодії між репрезентаціями різних сторін буття у досвіді особистості. Заслугує на підтримку теза, згідно з якою навчальний заклад «повинен являти собою своєрідний соціокультурний простір-плацдарм..., коли професійна підготовка не обмежує відношення суб'єкта, що навчається, а є соціальним ядром його... здійснення як особистості...» [62, с. 137].

За гармонійного (в екстенсивному та інтенсивному аспектах) розвитку особистості її найбільша залученість до якоїсь із сфер буття (названих і не названих вище) поєднується з успішним функціонуванням і в інших сферах, де знаходять вияв її здатності, що сформувалися головню у провідній для неї сфері. За таких умов схильність до певного напрямку діяльності перетворюється, за виразом Б.Г. Додонова, на «той важіль, за допомогою якого підноситься до вищого рівня розвитку вся особистість загалом, в усьому багатстві її потенційних можливостей» [46, с. 303]. Водночас ці можливості працюють найефективніше на провідну сферу діяльності; зазначається, що «людині, яка творчо реалізує себе, наприклад, у галузі науки чи філософії, також притаманне особливе, цілісне ставлення до дійсності, яке модифікує у відповідному напрямку окремі якості її психіки і перетворює весь її життєвий досвід на джерело творчих ідей в обраній галузі» [84, с. 82].

Отже, не підлягає сумніву, що «професійний розвиток є невіддільним від особистісного» [86, с. 29]. Точніше, однак, вважати перший певною стороною другого; співвідношення ж різних сторін особистісного розвитку залежить від ступеня його рівномірності й гармонійності. Водночас вимоги до загального рівня особистісного розвитку є неоднаковими в різних професіях; деякі з них (передусім, типу «людина – людина», за Є.О. Климовим [58]) відрізняються тим, що зрілість особистості є тут «умовою і невід'ємним компонентом успішного професійного становлення» [95, с. 9].

Із сказаного вище випливає доцільність розгляду (а також проектування і здійснення) підготовки до професійної праці крізь призму розвитку особистості – як певного, вельми істотного аспекту педагогічного сприяння цьому розвиткові. Такий розгляд стає конче потрібним у дуже актуальному в наш час контексті гуманізації суспільних відносин, зокрема в освітній сфері.

Нагадуючи сказане вище про різні шляхи успішного самовизначення особистості, підкреслю, що формування готовності до професійної праці має поєднуватись із турботою про найкращу реалізацію здатностей особистості, найкращий вияв її індивідуальної своєрідності у різних сферах життя. Професійна орієнтація має бути складовою ширшої – *життєвої орієнтації*. Наведу простий приклад. Якщо дівчина не знає, яку професію обрати, але бачить своє покликання в тому, щоб створити хорошу сім'ю, мати кілька дітей і добре виховати їх, то, мабуть, їй варто рекомендувати такий варіант професійної підготовки, який не завадить (а, бажано, допоможе) реалізувати це покликання.

Розробляючи стратегію гуманістично, особистісно орієнтованої професійної підготовки (а також профільної допрофесійної підготовки, яка має їй передувати [14]), слід керуватися чіткими методологічними настановами. Наступний виклад має слугувати їх виробленню.

Велінням часу є відмова від шаблонів авторитарної педагогіки і звернення до гуманістичних ідей, які наголошують на повазі до особистості кожного, хто навчається, до його бажань і прагнень. На жаль, однак, досить поширеним є спрощене тлумачення гуманізації освітнього процесу. Адепти такого тлумачення (див., наприклад, [28]) проголошують відмову не тільки від авторитарності, а й від «парадигми цілеспрямованих впливів» взагалі, від проектування бажаного результату педагогічної дії, зрештою – від діяльнісного підходу як начебто застарілого і скомпрометованого близькістю до ідеології та практики технократизму й тоталітаризму. Такі погляди, однак, ігнорують:

з одного боку, практику педагогів-гуманістів (таких, як В. Сухомлинський, К. Роджерс, Ш. Амонашвілі), у яких визнання суб'єктності, суверенності особи учня, щира повага і любов до нього органічно поєднуються з висуванням педагогічних цілей (зрозуміло, гуманістично зорієнтованих) і розробкою відповідних їм прийомів (що застосовуються, звичайно, не шаблонно, а творчо, з урахуванням індивідуальності підопічного і у співпраці з ним);

з іншого боку, результати теоретичних і експериментальних досліджень із загальної та педагогічної психології, здійснених у руслі суб'єктно-діяльнісного підходу (С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлинський та ін.) і близьких до нього концепцій українських вчених (Г.С. Костюка та його послідовників). Знову-таки, підкреслена увага до суб'єктних властивостей індивіда, до творчих рис його активності поєднується тут із застосуванням концептуального апарату теорії діяльності, котрий відповідним чином тлумачиться й доопрацьовується. Ця дослідницька позиція знайшла втілення у виділенні (зокрема, на матеріалі конструкторської діяльності) стратегій розв'язування творчих задач і розробці прийомів формування таких стратегій у школярів [88], а також в аналізі стратегій педагогічної діяльності, в тому числі розрахованих на творчу співпрацю з учнями [12].

Орієнтація на мету як модель результату, який має бути отриманий, є визначальною характеристикою будь-якої діяльності. Специфіка творчої діяльності, детально простежена у дослідженнях зазначеного напрямку, полягає (в тому, що стосується такої моделі) у багатократному коригуванні, змінюванні й збагачуванні цієї моделі на базі взаємодії з об'єктом діяльності. Ця специфіка знаходить найяскравіший вияв у тому разі, коли (як це має місце у педагогічній діяльності) такий об'єкт сам є суб'єктом, здатним до творчості.

Визначаючи методологічні підвалини гуманістично зорієнтованого проектування і здійснення допрофесійної та професійної підготовки, слід вказати:

– на діалектичний взаємозв'язок керування (в даному разі педагогічного) і самокерування (здійснюваного самим учнем). У сучасних методологічних дослідженнях обґрунтовується «помилковість протиставлення самоорганізації і організації, самокерування і керування» [43, с. 118]. Відповідно до сказаного вище і на відміну від вульгаризованих тлумачень (які схильні ототожнювати будь-яке керування особою з його імперативними та маніпулятивними різновидами), потреба в керуванні не відкидається, але його мета й засоби мають бути налаштовані на розвиток у підопічних можливостей самокерування. Коли ж досягнуто високого рівня такого розвитку, зовнішнє педагогічне керування виявляється діалектично знятим, поступившись місцем взаємозбагачувальному спілкуванню високорозвинених особистостей;

– на діалектику всезагального, особливого та індивідуального. При побудові моделі, що слугує педагогічною метою, першій з названих ланок відповідає врахування загальних рис гармонійно розвиненої особистості; другій – рис, детермінованих певним напрямом допрофесійної чи професійної підготовки; третій – рис конкретного індивіда. А втім, тут зовсім не обов'язково обмежуватися трьома ланками. Адже можна залучити до розгляду кілька «ступенів особливості» – починаючи, наприклад, з психологічних типів професій

(наприклад, за Є.О. Климовим [58]) і закінчуючи вимогами спеціалізацій у межах конкретної професії.

У професійній праці та підготовці до неї найбільше важать *ціннісно-мотиваційні* властивості особистості, її *спрямованість*. Значення професійних знань, умінь і навичок при цьому не ставиться під сумнів, але наголошується на їх ролі як засобів, *інструментів* реалізації такої спрямованості.

Кожній професії або групі споріднених професій можна поставити у відповідність провідну для неї *цілісну особистісну якість*, і саме її розвиткові слід приділяти найбільшу увагу. Ядром такої якості, духовним стрижнем особистості професіонала<sup>64</sup> є певна *ціннісно-мотиваційна домінанта*. Наприклад, для особистості вченого нею має бути спрямованість на пошук істини (раціонально обґрунтованої способом, прийнятним для наукового співтовариства); для особистості інженера – прагнення створити найдосконаліший технічний об'єкт (або забезпечити його найефективніше функціонування); для особистості митця – прагнення виразити істотні для нього сенси у художніх образах і за їхньою допомогою прилучити до цих сенсів людей, які сприйматимуть його твори. Навколо цієї домінанти концентруються *інструментальні властивості*, необхідні для реалізації відповідної спрямованості особистості, – вони теж є компонентами згаданої цілісної якості. До інструментальних властивостей, поряд із характеристиками пізнавальних процесів, знаннями, способами дій (у формі умінь та навичок), стратегіями творчої діяльності [88], належать також вольові якості, що забезпечують реалізацію спрямованості особистості на оволодіння певною діяльністю і вдосконалення в ній.

Дещо конкретизую сказане на матеріалі науково-пізнавальної діяльності та підготовки до неї. В літературі зазначається, що засвоєння аксіологічних механізмів наукової творчості «так само необхідно для підготовки вченого, як і оволодіння певним набором процедур і знань» [6, с. 62]. Погоджуючись із цим, я наголошую (див. вище) на провідній, інтеграційній ролі *ціннісно-мотиваційної домінанти*<sup>65</sup>: брак професійно значущої спрямованості особистості спричинює творче безсилля.

Із наведеними положеннями узгоджуються результати досліджень проявів наукової обдарованості (у фізико-математичній сфері) в юнацькому віці. Зроблено висновок, що за високого рівня такої обдарованості стає помітною інтегративна роль таких особистісних рис, як «високий рівень потреби у досягненні, домінуюча пізнавальна мотивація, ... готовність до самовизначення (особистісного, професійного), саморозвитку, самоосвіти» [63, с. 14].

У рамках професійної (а також профільної допрофесійної) підготовки прагнення сприяти гармонійному розвитку особистості того, хто навчається, має втілюватися у зусиллях, спрямованих:

а) на представлення в ній (хоч, звичайно, у менш розвинутому вигляді, ніж у відповідних професіоналів) цілісних особистісних якостей, характерних для вченого, митця, професіоналів іншого спрямування – з підпорядкуванням інструментальних можливостей (хоча б обмежених) адекватному кожній з цих якостей *ціннісно-мотиваційному стрижневі*. Спрощено це можна розшифрувати так: до пізнання об'єктивного стану речей фахівець будь-якої професії має підходити як вчений, до творчого фантазування – як митець, до організації діяльності (своїї та інших осіб) – як менеджер і т. п.;

б) на прилучення до сукупності різних бажаних для гармонійної особистості цілісних якостей насамперед через їхню взаємодію з тією з них, яка є провідною для відповідної професії чи профілю підготовки. Адже, наприклад, естетичний бік присутній і у виробничій, і у науковій, і у будь-якій іншій праці, відіграючи тим більшу роль, чим вищого рівня сягає майстерність. Тож слід сприяти естетичному розвитку учня (або студента) не тільки за

<sup>64</sup> Питання про духовність професіонала я більшою мірою торкнувся у підрозділі 2.4.2.

<sup>65</sup> Як писав Віктор Франкл, «дух робить психофізичне інструментом; духовна особистість організує психофізичний організм» [119, с. 102].

допомогою традиційних для естетичного виховання засобів, а й на матеріалі обраного ним профілю навчання;

в) на узгодження *всезагальних* (див. «а») і *особливих* (уточнених у професійному аспекті – див. «б») вимог до гармонійного розвитку особистості з *індивідуальними* особливостями і прагненнями кожного учня. Пошлемося тут на працю В.В. Рибалки [105], де запропоновану автором загальну тривимірну модель творчої особистості конкретизовано відповідно до спрямованості допрофесійної підготовки (зокрема, у вигляді моделі творчої особистості науково-технічного профілю), а при застосуванні в педагогічному процесі співвіднесено з індивідуальними особливостями кожного учня.

Реалізуючи ці настанови, слід мати на увазі, що в міру оволодіння професією прояв «особливості» зсувається у бік більшої конкретизації. Скажімо, вдосконалення, у професійному і особистісному аспектах, юнака, що обрав інженерну професію, має здійснюватися з урахуванням того, що вправний інженер повинен:

– бути якоюсь мірою конструктором, випробувачем, дослідником, експлуатаційником, технологом, менеджером тощо, а отже, володіти на якомусь рівні відповідними цілісними особистісними якостями, з їх ціннісно-мотиваційними та інструментальними складовими;

– обрати найпридатніший для себе вид діяльності у межах інженерної професії і розвивати в себе насамперед відповідну йому цілісну особистісну якість, сконцентрувавши навколо неї інші свої здатності.

Так само той, хто готується до наукової діяльності, має, з одного боку, оволодіти якоюсь мірою здатностями, необхідними експериментатору, теоретику, експерту-ерудиту, організатору досліджень тощо, а, з іншого боку, з урахуванням своїх індивідуально-психологічних властивостей (насамперед, найбільш сталих [26]), зосередитися на певній з цих ролей як визначальній для себе.

Через оволодіння особливими здатностями (специфічними для групи професій або конкретної професії) і через розкриття суто індивідуальних творчих потенцій особистість дістає змогу не обмежуватися засвоєнням всезагальних знань і цінностей на абстрактно-поверховому рівні, а сприймати їх як суб'єктивно значущі й конче потрібні їй у конкретній трудовій діяльності. Це, у свою чергу, створює для неї шанс зробити свій неповторний внесок у їхнє утвердження і конкретизацію (а може, навіть, модифікацію і збагачення).

Щодо оволодіння технічними і природничонауковими (особливо, фізико-математичними) професіями слід сказати ще наступне. Відомо, що для людей, далеких від цих професій, а також і для осіб, причетних до них, але тільки на рівні володіння певною сукупністю стандартних знань і вмінь без творчого проникнення у їхню сутність, – вони виступають відчуженими від людини. Таку відчуженість намагаються компенсувати через прилучення до мистецтва і, взагалі, гуманітарної культури. Заради цього здійснюють так звану *зовнішню гуманітаризацію* навчального процесу, додаючи відповідні предмети до навчальних планів закладів освіти технічного чи природничого профілю. Визнаючи слушність таких заходів (за умов належного організаційного, методичного і кадрового їх забезпечення), слід водночас наголосити на принциповій важливості *внутрішньої гуманітаризації* технічної та природничої освіти<sup>66</sup> через насичення викладання профільних для того чи того фаху дисциплін різноманітним *культурним змістом* (до речі, такий зміст є органічно притаманний високим зразкам діяльності у сфері природничих наук і техніки). Ідеться, зокрема, про зміст світоглядний, етнокультурний, естетичний, етичний; нарешті, психологічний (який транслює механізми творчості, спілкування, особистісного зростання тощо). Найприроднішим видається здійснювати насичення процесу навчання культурним змістом насамперед на матеріалі історії науки й техніки.

Такий підхід відповідає загальному розумінню гуманітаризації освіти на різних її рівнях, за яким (цитую С.У. Гончаренка і Ю.І. Мальованого) вказана гуманітаризація «має

<sup>66</sup> У близькому сенсі Г.О. Золотухін [50] говорить про екстенсивний та інтенсивний шляхи гуманітаризації навчального процесу.



привести до зближення природничонаукового й гуманітарного знання, цих двох ланок людської культури... Саме як елементи культури наука, техніка й мистецтво мають бути відображені в діяльності гуманітаризованої школи» [36, с. 4-5].

#### 2.4.2. Професійна культура особи. Духовність професіонала

Викладені у підрозділі 2.4.1 положення можна дещо поглибити, взявши до уваги, що у професійній освіті стратегічною метою постає залучення особистості до специфічної підсистеми людської культури, а саме: *професійної культури*. Зупинюсь на змісті останнього поняття.

Аналізуючи культуру чи то спільнот, чи особистостей, розглядають її підсистеми, відповідні різним (хоч у реальному житті здебільшого не розмежовуваним чітко) сферам людського буття. При цьому виокремлюють побутову культуру, культуру відпочинку, культуру статевих і сімейних відносин тощо. Особливе місце серед вказаних підсистем посідає *культура праці*, зокрема професійної. Що ж до поняття «професійна культура», то воно є ширшим порівняно із «культурою професійної праці», бо (згадаймо заради прикладу хоча б професійну культуру лікаря або педагога) охоплює й низку якостей, передусім моральних, що їх гідні представники відповідних професій виявляють і за межами виконання своїх трудових функцій<sup>67</sup>.

Невід'ємною складовою культури професійної праці (а, отже, й професійної культури) як набутку особистості є її *професійна компетентність*, тобто володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола трудових задач, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам даного працівника. Водночас, являючи собою цивілізаційне утворення, професійна компетентність не вичерпує собою культуру професійної праці і тим паче – професійну культуру. Власне, ми стикаємось тут із проявом загального відношення між поняттями цивілізації та культури (див. розділ 1.1 і підрозділ 2.1.2), яке фіксує: а) нетотожність цих понять; б) доцільність розгляду цивілізації як репродуктивно-нормативної складової культури.

Розрізнення професійної компетентності та професійної культури знаходить конкретизацію у розрізненні «*фахівців*, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи (цьому в основному навчають у вузах), і *професіоналів*, які володіють крім того цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою» [104, с. 102]. Втім, саме студентів вузів слід у першу чергу прилучати до професійної культури (ясно, що не тільки професійної; власне, остання має поставати як органічна складова культури загальнолюдської).

Намагаючись окреслити ті складники професійної культури особистості, які виходять за межі професійної компетентності (або, краще сказати, не обов'язково охоплюються нею), відзначимо такі найважливіші моменти (пов'язані один з одним).

По-перше, професійна культура передбачає *творче* здійснення праці, забезпечуючи певні (знову-таки пов'язані одна з одною) передумови цього, такі як: володіння *стратегіями творчої діяльності* [88]; володіння не лише зафіксованими у посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів *особистісними знаннями* [96]<sup>68</sup>; розвиненість *професійної інтуїції*. Звичайно, чим більшою мірою певна професія вимагає розв'язання творчих задач (а для багатьох професій такі вимоги стають дедалі вагомішими), тим примарнішим виявляється досягнення професійної компетентності без оволодіння (нехай не найвищому рівні) окресленими складниками професійної культури.

<sup>67</sup> Стосовно педагога подібну думку висловлює Н. Крилова [70], зіставляючи поняття «культура педагога» і «педагогічна культура»

<sup>68</sup> Ці знання насичені «смыслами, яких неможливо навчити, але які виховуються у процесі навчання» [69, с. 41].

Це стосується, зокрема, професії педагога (що пов'язано і з тим, що він є «суб'єктом і представником культури» та повинен це усвідомлювати [17, с. 152], і з тим, що «високого рівня майстерності вчитель досягає лише на основі педагогічної творчості» [112, с. 193]). Важливим складником професійної компетентності та професійної культури педагога є володіння *педагогічними технологіями*. Стосовно згаданій в підрозділі 2.1.3 «педагогічної підтримки» підкреслюється, зокрема, що вона є «складною, високотехнологічною спеціальною педагогічною (але психологоємкою) діяльністю» [5, с. 112]. Водночас вказане володіння – це цивілізаційна основа, необхідна, але аж ніяк не достатня для педагога. Як пише І.А. Зязюн, «педагог-професіонал не може відбутися без оволодіння педагогічними технологіями – прийомами, способами, операціями, оформленими для трансляції, як і не може відбутися без творчого підходу до використання педагогічних технологій...» [51, с. 13]. Зазначається, що низький культурний рівень педагога «може звести нанівець найпередовішу технологію» [70, с. 21], що без розвинутої загальної культури вчитель «не зможе працювати в ідеології співробітництва з дитиною й бути фасилітатором її інтересів» [70, с. 22].

По-друге, професійна культура особистості передбачає розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння *духовністю професіонала* [97; 99]. Остання постає органічною складовою духовності як такої, тобто почуттєвої та дієвої причетності до високих цінностей. Окреслимо головні якості, у яких знаходить вияв духовність професіонала.

Це, передусім, максимальне спрямування інструментальних здатностей особи (включно із її творчими можливостями) на реалізацію притаманного цій професії *провідного нормативного смислу*. Для вченого-дослідника такий смисл полягає у здобутті істини щодо об'єкта дослідження, для лікаря – у збереженні (чи відновленні) та зміцненні здоров'я пацієнтів, припиненні чи принаймні полегшенні їхніх страждань і т. п. Ціннісно-мотиваційна домінанта, про яку йшлося у підрозділі 2.4.1, постає виявом провідного нормативного смислу в особистості конкретного професіонала.

Наведу вельми співзвучні з підходом, що викладається, слова Ф.Ю. Василюка: «Кожна професія знаходить виправдання, у кінцевому рахунку, у якійсь вищій цінності, і стосовно цієї цінності вона має насамперед орієнтуватися. Юриспруденція слугує справедливості, наука – істині, мистецтво – красі. Усі вони технічно й фактично можуть слугувати й іншому. Психотерапія може робити й робить багато чого на продаж..., але насправді *живе* вона своєю заповітною, граничною цінністю і в ній знаходить виправдання. Її ім'я – свобода особи<sup>69</sup>. Йдеться, звичайно, не про права, а про *внутрішню свободу особи* – свободу волі, свідомості, сумління, почуття» [25, с. 46].

Причетність до провідного нормативного смислу тої чи тої професії – коли така причетність виражає глибоко вкорінену в особистості налаштованість – втілюється у сильних і стійких позитивних почуттях (а також у готовності до переборення неминучих труднощів). Цікаво, що представники різних професій у роздумах і спогадах щодо свого професійного шляху, не домовляючись один з одним, раз у раз звертаються до слова «любов».

«Дух льотчика, – пише автор, який досяг високого професіоналізму і як авіатор, і як психолог, – є реальність, представлена у його життєвому і професійному досвіді. Але виявляється вона не в інтелекті й освіченості, а в більш глибокому й цільному – *любві* до польоту» [98, с. 13].

Прагнення до істини як специфічний мотив науково-пізнавальної діяльності також знаходить вияв у любові, що виражається іноді вельми поетично. Цитую відомого сходознавця: «Наука є любов до сили людського розуму і до сяяння нескінченної правди, яка десь-десь далеко й рідко мерехтить крізь полярну ніч людського дикунства» [2, с. 340]. А ось

<sup>69</sup> Так я перекладаю термін «свобода личности» згідно з термінологією, прийнятою в частині 3 цієї книжки.

що писав на цю тему Абрагам Маслоу у своїй книзі про психологію науки: «Плідний науковець розповідає про свою “проблему” приблизно так само, як про кохану жінку. Ця проблема є для нього ціллю, а не засобом досягнення інших цілей. Підносячись над усім, що відволікає від праці, й наче гублячись у ній, він насправді виявляє свою цілісність. Весь його інтелект у розпорядженні однієї мети, якій він цілком відданий... Цілком правомірно назвати це актом любові» [80, с. 184].

К.І. Чуковський, розповідаючи про І.Ю. Рєпіна, відзначав притаманну останньому «жадобу до живого людського тіла, до людських облич, очей, до всіх “предметів предметного світу”,... безмежну закоханість в осягну, зриму плоть, яку із почуттям невичерпного щастя він закарбовував у себе на полотнах...» [122, с. 3-4]. Рєпін казав Чуковському, що «найчастіше, коли він пише чийсь портрет, то на короткий час закохується в ту людину, переживає десятикратно помножене почуття доброзичливості до неї та якоїсь особливої шанобливої ніжності...» [122, с. 4]. У своєму коментарі Чуковський як на джерело цього ефекту вказує на «ту пристрасну любов, з якою він (Рєпін) як майстер-живописець ставився до всіх об'єктів своєї майстерності» [там само].

Ціннісна, духовна насиченість і відповідні їй почуття характеризують високий рівень володіння не лише елітарними, а й масовими професіями – тож на це обов'язково слід зважати, здійснюючи професійне навчання [91]. Відзначається, наприклад, особлива роль прилучення до цінностей (такої, передусім, як любов до землі) у системі підготовки землероба [40]. В оволодінні будь-якою професією «процес осягнення сенсу своєї діяльності» [98, с. 12] постає механізмом становлення духовності.

Як наголосив П.М. Шихирев, «у сучасних високих технологіях самої освіти вже замало. Тепер вправний працівник повинен не просто володіти певними навичками, а й хотіти їх повністю застосувати, для чого він мусить *любити свою справу*, оскільки від нього дедалі більше чекають не формального виконання своїх обов'язків, а творчого підходу до справи» [123, с. 18-19]. Отже, можемо констатувати таке: слушність концептуального розрізнення професійної компетентності та професійної культури не виключає того, що для усе ширшого кола професій постає дедалі примарнішою можливістю досягти компетентності поза цілісною професійною культурою, поза духовністю професіонала як атрибутом такої культури.

Духовність професіонала знаходить вияв у причетності не лише до провідного для даної професії нормативного смислу, а й до нормативних смислів, *додаткових* щодо вказаного провідного, але теж вельми значущих для здійснення суспільних функцій відповідної професії. Один з таких смислів – стосовно дуже широкого кола професій – пов'язаний із налаштованістю на *педагогічну комунікацію* [90], тобто на передавання іншим людям, насамперед молодшим, свого досвіду, своїх почуттів, переконань тощо – взагалі, свого «внутрішнього буття». У різних видах професійної діяльності педагогічна комунікація знаходить вияв у передаванні, максимально можливою мірою, учням і колегам своїх знань (включно із згаданими особистісними), своєї майстерності, своїх професійно значущих настановлень і почуттів. Слід мати на увазі, що функція педагогічної комунікації (так само як і функції, представлені у провідних нормативних смислах особистостей вченого, митця, представників деяких інших типів професій) має для людства всезагальне значення і реалізується не тільки її професійними носіями. Але у їхній діяльності вона знаходить найяскравіший вияв і найповніше інструментальне забезпечення.

Налаштованість на здійснення педагогічної комунікації у сфері своєї професії – це одна з найхарактерніших рис професіонала високого гатунку, один з основних компонентів його духовності. Навіть якщо педагогічні функції не входять до сфери його формально зафіксованих обов'язків, він ділиться з колегами своїми професійними знаннями і професійним досвідом – «багатоманітно закодованою в ментальному просторі індивіда екзистенційною історією його буття в професійному контексті» [4, с. 7].

Яскравий приклад реалізації наведених загальних положень ми знаходимо у випуску журналу “Journal of Humanistic Psychology”, присвяченому пам'яті американського психолога-гуманіста Ролло Мея (Rollo May, 1909–1994). Серед інших публікацій тут

вміщено коротку статтю, частина якої написана професором Бертом Монтіджелом, а інша – його учнем, студентом-психологом Пітером Постом [127].

Б. Монтіджел повідомляє про цікавий (і, на нашу думку, дуже відповідний суті особистісної орієнтації в освіті) метод, застосований ним у викладанні в університеті курсу психології особистості. Кожному студентові пропонується обрати когось із відомих теоретиків особистості, прочитати біографію (чи автобіографію) та хоча б дві книжки цього вченого і написати реферат, де відобразити отримані в такий спосіб знання. При цьому Монтіджел заохочує студентів до зіставлення життя теоретика зі змістом його теорій.

Один із студентів, Пітер Пост, восени 1994 р. обрав темою свого реферату життя й концепції Р. Мея, з чікими працями вже був на той час певною мірою знайомий. Відтак йому прийшло на думку спробувати з'ясувати деякі питання в самого Мея. Цитую розповідь Поста:

«Коли я запитав професора Монтіджеля, чи є можливим для мене, простого студента, поговорити з такою видатною особою, як д-р Мей, він відповів, що я можу зателефонувати д-ру Мею і попросити про інтерв'ю. Ця ідея дещо злякала мене. Проте, коли я почав читати книги Мея, думка про розмову з ним ставала менш загрозливою. Мені ж було дуже цікаво дізнатися більше про нього й поспілкуватися з ним особисто. Я знав, що йому багато років і що він хворіє, та я вирішив спробувати» [127, с. 24].

Подзвонивши за вказаним йому номером, Пост говорив спочатку із секретарем Мея, потім, зателефонувавши знову у призначений секретарем час, – із дружиною Мея, яка запропонувала Постові напрямки дослідження, що допоможуть відповісти на питання, які цікавлять його. «Проте, – продовжує Пост, – д-р Мей наполіг, що розмовлятиме зі мною сам. Він запитав мене про школу, де я навчався, про мої кар'єрні цілі та про стан реферату, який я пишу про нього. Виявивши таким чином інтерес до мене й до мого проекту, він розповів дещо про своє життя й запропонував деякі джерела, що містять біографічну інформацію. Д-р Мей порадив мені вивчати класиків, не лише психологів – Фрейда, Адлера, Юнга, Ранка, – але також літераторів і мислителів Заходу. Він закликав мене заглибитись у твори К'єркегора, Ніцше, Сартра. Мей сказав, що, на його думку, психотерапевт має бути ґрунтовно підготовлений в галузі не лише психології, а й найкращих ідей, продукованих нашою цивілізацією. Він також порадив мені шукати й створювати красу в навколишньому світі. Тим часом його голос почав слабшати, і я вирішив не докучати йому більше» [там само]. Через тиждень після цього Мей помер.

Свою розповідь Пост завершує такими словами: «Це честь для мене, що він знайшов час говорити зі мною, коли в нього було вже обмаль сил. Його доброта вразила мене... Для мене Ролло Мей завжди втілюватиме сутність гуманістично-екзистенційної психології, і пам'ять про ці його якості житиме в серцях і думках тих, кого, як і мене, він торкнувся» [там само].

Для професіонала, який досяг досить високого рівня духовності, є характерними також відсутність «професійних шор», відкритість світові людської культури у всьому її багатстві, залученість до взаємозбагачувальних діалогів між тою цариною культури, яку репрезентує дана професія, та іншими сферами культури. Відоме висловлювання Альберта Айнштейна про те, що Достоевський дав йому більше, ніж Гаусс, слугує тут яскравим прикладом. Водночас варто наголосити на тому, що йдеться саме про діалог, тобто не лише про відкритість до інших культурних сфер, а й про пошук у світі культури «того, що пов'яже спеціально-професійне із загальнокультурним» [56, с. 15], про розуміння, підтримання, а, якщо вдасться, – то й підсилення широкого культурного значення своєї професії.

Як зазначає Д.М. Завалішина, «суб'єкт трудової (професійної) діяльності, який досяг майстерності, починає реалізовувати у цій діяльності весь спектр своїх відносин зі світом... Інакше кажучи, він усе повніше реалізує свою “родову” людську сутність, потенції своєї універсальності» [48, с. 14]. Що ж до видатних особистостей, то вони, будучи високими професіоналами, раз у раз долають рамки конкретних професій. «Ким був Олександр Романович Лурія? – запитує О.Г. Асмолов. – Медиком... Педагогом... Істориком...

Лінгвістом... Письменником... Психологом... Він був і залишається ширшим за будь-які професії» [7, с. 23]. Лурія, окрім іншого, здійснював функцію «медіатора, посередника між різними світами й культурами» [там само]. Ця функція є вельми важливою з огляду на актуальну проблему сучасної культури – «необхідність синергії між різними баченнями суцього» [44, с. 117].

Насамкінець ще кілька слів про педагогічну професію. Є очевидною значущість для її представників налаштованості на педагогічну комунікацію (яка, відповідно, має перебувати у центрі уваги в педагогічній освіті). Водночас про особистісну готовність педагога до активної участі в гуманізації освіти можна говорити за умови, що вказана налаштованість органічно поєднується:

- із прагненням до здійснення *фасилітації*, тобто до якнайбільшого сприяння особистісному зростанню кожного підопічного, гармонійному розгортанню його здібностей у їх індивідуальній своєрідності;

- із налаштованістю на *діалог*, у глибокому розумінні цього поняття. Передусім мається на увазі: по-перше, щира повага до думок і позицій тих, хто навчається, – аж до готовності, за достатніх підстав, змінити свою власну позицію; по-друге, намагання прилучити їх не тільки до готових духовних цінностей, а й до діалогічного за своїми механізмами процесу їх творення.

Цікавим є нагромаджений у країнах Заходу досвід реалізації погляду на вуз не як на «місце, куди студент прийшов, щоб його навчили знанням», а як на «інституцію, де студент “навчається вчитись”, де він є самодостатня й відповідальна особистість, яка сама формує свою власну долю. Професор же – це досвідчений консультант, порадник, в співпраці з яким здійснюється корекція власного шляху впродовж навчання» [37, с. 27]. Втім, запровадження діалогічних засад в освітній процес є повноцінним за умови, що здійснюється залучення його учасників до «великих діалогів», які є механізмами функціонування професійної та загальнолюдської культури [20].

## **2.5. Психологічна культура особи**

### **2.5.1. Загальна характеристика психологічної культури особи**

Викладене в підрозділі 2.4.2 щодо професійної культури, зокрема, поширюється:

- на професійну діяльність психологів-практиків, із притаманним їй провідним нормативним смислом, який (за гуманістичного підходу) можна визначити як сприяння гармонізації функціонування особи й особистісному розвитку людей, котрим психолог надає допомогу;

- на психологічно навантажені компоненти діяльності представників інших професій (педагогів, соціальних працівників, медиків, менеджерів тощо). Вказаний щойно смисл постає для них одним з важливих додаткових нормативних смислів, поняття про які уведено в підрозділі 2.4.2.

Сказане дає підставу розглядати, в якості одного з видів (або складників) професійної культури, *психологічну професійну культуру*, а також вести мову про формування такої культури в особи у процесі професійного навчання як за психологічними, так і за іншими спеціальностями [106; 109; 110]. Особливо значною є її роль «в ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця» [106, с. 161].

Зупинюсь на тому, як реалізують гуманістично зорієнтовані психологи той відмічений у підрозділі 2.4.2 аспект духовності професіонала, який, нагадаю, передбачає розуміння, підтримання, а, якщо вдасться, – то й підсилення культурного значення своєї професії.

Соціокультурна значущість гуманістично налаштованих напрямів психологічної науки і практики знаходить вияв і у професійних рамках (передусім через надання конкретної допомоги людям у розв'язанні їхніх психологічних проблем і особистісному зростанні), і поза цими рамками – завдяки можливості скористатися, у найрізноманітніших сферах суспільного життя, глибшим розумінням людської сутності, досягнутим гуманістичною

психологією, а також обґрунтованими й реалізованими у її межах гуманістичними моделями поведінки (див. розділ 1.3). Саме в цьому ключі, широко розуміли свою місію майже півстоліття тому засновники Американської асоціації за гуманістичну психологію. «Я гадаю, – писав тоді Дж. Б'юдженал, – що ми на порозі нової ери у зацікавленості людини людиною. І якщо цьому процесові буде дозволено й далі йти тим самим шляхом, то нас чекають такі ж глибокі зрушення у людському житті, як ті, що були забезпечені здобутками фізичних наук у минулому (цебто ХІХ. – Г.Б.) сторіччі» [24, с. 81]. Щоправда, шлях гуманістичної психології виявився набагато важчим, ніж передбачалось ентузіастами на його початку. При цьому чимало труднощів було спричинено браком готовності професійного співтовариства психологів до прийняття й реалізації у своїй діяльності гуманістичних принципів [45]. А це можна інтерпретувати і як брак володіння потрібною психологові професійною культурою.

Розгляд психологічної культури не обмежується, однак, її втіленнями у професійній діяльності – предметом аналізу стає і *психологічна культура будь-якої особи* (нагадаю сказане в підрозділі 2.1.2 про психологічну культуру взагалі). У зв'язку з цим важливою метою діяльності практичного психолога в системі освіти постає «формування психологічної культури учнів, батьків і всього населення» [60, с. 16]. Само собою, для досягнення цієї мети є необхідним високий рівень психологічної культури самого психолога, причому його «ділові» й «особистісні» якості в цьому плані неможливо чітко розмежувати [59]. У ширшому плані, як зазначає В.В. Рибалка, «розвиток психологічної культури особистості становить одну з провідних цілей наукової психології» [106, с. 161].

Розкриваючи зміст поняття про психологічну культуру особи, варто зважати на наступне.

Вельми давня (але й подосі продуктивна) богословська й філософська традиція виокремлює три складники кожної людської істоти – *тіло, душу й дух* – і, відповідно, три сторони людської сутності – *тілесну (фізичну), душевну (психічну) й духовну*. Відтак видається природним розгляд відповідних трьох сторін (а саме: *фізичної культури, психологічної культури й духовної культури*) і у складі культури особи<sup>70</sup>.

Розглядаючи співвідношення духу, душі й тіла, характеризують царину душі як «“проміжну смугу” між духовним, з одного боку, і “земним”, або матеріальним світом, з іншого» [100, с. 167]; проміжна смуга природно постає опосередковувальною, отже – вельми важливою ланкою. Проте, на жаль, порівняно із фізичною та духовною культурою особи, її психологічна культура набагато меншою мірою була і є зараз об'єктом вивчення й цілеспрямованого формування (принаймні у своїй цілісності; складовим психологічної культури, таким, як «культура спілкування», «культура мислення», «культура почуттів» тощо, деяка увага приділяється).

Слушність чіткого поняттєвого розрізнення окремих сторін культури особи цілком узгоджується з тим, що це саме *сторони цілісної системи*, які тісно пов'язані одна з одною і взаємно опосередковують одна одну. Тут доречно нагадати, що наполягання на цілісності людської істоти є характерним для гуманістичної психології. Так, А. Маслоу вважав, що «допомогти індивідові рухатись у бік повної людськості можна тільки через усвідомлення ним своєї ідентичності. Дуже важлива частина цього – знання того, чим цей індивід є: біологічно, з погляду темпераменту, конституційно, як представник виду; знання його здібностей, бажань, потреб, а також того, до чого він є придатним, його, можна сказати, покликання або долі» [79, с. 39]. Маслоу бачив «великі теоретичні й наукові переваги єдиного континууму ступеня або величини людськості стосовно не лише тих хвороб, про які кажуть психіатри та інші лікарі, а й тих, які непокоять екзистенціалістів, філософів, релігійних мислителів і соціальних реформаторів» [79, с. 40]. На тій самій шкалі він вважав

<sup>70</sup> Заслуговує на увагу й підхід [117], за яким у людині виокремлюються чотири інстанції: дух (англ. spirit), душа (soul), розум (mind) і тіло (body). За такого підходу слід, мабуть, визнати, що психологія має займатися душею і розумом у їхньому взаємозв'язку між собою, а також із духом і тілом.

можливим «розмістити всі відомі нам ступені й види здоров'я» включно з «найвищими можливостями людської природи, які ще мають бути розкриті в майбутньому» [там само]. Е. Бартон вказує, що «гуманістична психотерапія наполягла на цілісному охопленні людської особи й людської взаємодії... І кожний гуманістичний психотерапевт, нехай наголошуючи на якійсь рисі, тим не менш звертається – прямо чи опосередковано – до цілого людського життя» [15, с. 189].

Специфіка і взаємодія вказаних вище трьох сторін культури особи досліджуються поки що – і в теоретичному, і в прикладному плані – явно недостатньою мірою. Тому слід вітати спроби, які робляться у цьому напрямку. Однією з них є праця В.І. Носкова [92; 93], присвячена психогігієнічному забезпеченню гуманістично орієнтованої професійної підготовки студентів. Автор виходить з тези про «нерозривність тілесного (фізичного), душевного (психологічного, ментального) та духовного буття людини і відповідних складових здоров'я» [93, с. 8]. Вважаючи духовність «системоутворювальним компонентом здоров'я», він застерігає водночас проти недооцінки «будь-якої сторони цілісного людського буття, у тому числі фізичної» [93, с. 22]. Психогігієна визначається ним як «комплексна наукова та практична дисципліна, спрямована на збереження і зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я людини в їх єдності і взаємозумовленості» [93, с. 8]. Дослідження В.І. Носкова підтвердило доцільність додержання окреслених принципів в організації навчально-пізнавальної та фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів.

Підсумовуючи вищесказане, варто виділити три рівні психологічної культури, що, відповідно, мають бути притаманні : а) будь-якій особистісно розвиненій людині; б) фахівцеві з певної професії (з урахуванням психологічних вимог до неї); в) педагогам і практичним психологам – з урахуванням того, що вдосконалення психологічної культури їх підопічних належить до числа провідних функцій їхньої діяльності, є одним з її нормативних смислів. Механізмом такого вдосконалення має бути діалог між *спонтанною психологічною культурою* (термін Я.Л. Коломінського [60]), наявною, більшою чи меншою мірою, в кожній людині, і професійною психологічною культурою, носієм якої є психолог або педагог.

### **2.5.2. Внесок гуманістичної психології у розкриття змісту психологічної культури особи**

Як відомо, гуманістична психологія вийшла на наукову й суспільну арену в середині ХХ ст. у США як альтернативна «третя сила» [24; 33] щодо найвпливовіших на той час течій західної психології, а саме бігевіоризму і фройдистського психоаналізу. (Детальніше про гуманістичну психологію, включно з характеристикою сучасного стану гуманістично орієнтованих напрямів у психології, див. [11; 39; 103]).

Психологи-гуманісти звернули увагу на те, що і бігевіористи, і фройдисти пропонують обмежені підходи до розуміння людини, ігноруючи, як пише Д. Шульц, «висоти, до яких особи мають потенціал піднятися» [131, с. 2]. У характеристиці людського індивіда бігевіористами як «складної системи, що діє закономірним способом» (Б. Скіннер [132, с. 202]), психологи-гуманісти вбачили неправомірне зведення його до машини. Що ж до фройдистів, то, зосередивши увагу на невротичній та психотичній поведінці, вони, за оцінкою психологів-гуманістів, відобразили лише хвору або, за виразом Шульца, скалічену (crippled) сторону людської природи. Людина трактувалася бігевіористами як істота, керована зовнішніми стимулами, на які вона реагує, а фройдистами – як жертва біологічних сил і виниклих у дитинстві конфліктів. Психологи-гуманісти, звичайно, не поставили під сумнів впливів на особу ані цих конфліктів, ні інстинктів, ні діянь іззовні. Але вони наголосили на тому, що доля людини самими цими впливами не визначається. Крім того, людському індивідові притаманна тенденція до реалізації, або актуалізації, свого потенціалу (інакше кажучи – до *самоактуалізації*). Зазначимо, що поняття «самоактуалізація» увів до

науки у 1930-і роки нейропсихіатр Курт Гольдштайн. Проте статусу одного з найважливіших воно набуло лише в гуманістичній психології.

Найяскравіше схильність до самоактуалізації виражена в осіб, чия особистість можна вважати вповні здоровою. Тут слід уточнити, що з погляду психологів-гуманістів відсутність психотичних і невротичних проявів є для цього лише необхідною, та аж ніяк не достатньою умовою. Поняття «*здорової особистості*» вони постаралися наповнити позитивним змістом. Збираючи необхідний для цього емпіричний матеріал, вони звернулися передусім до вивчення людей, які досягли найвищого і найгармонійнішого особистісного розвитку, – подібно до того, як при вивченні можливостей фізичного вдосконалення людини прийнято звертатися до досвіду кращих спортсменів.

Зі сказаного стає зрозумілою роль гуманістичної психології у пізнанні, утвердженні й поширенні психологічної культури. Вивчаючи людей з високорозвиненою здоровою особистістю, психолог-гуманіст отримує (і передає суспільству) знання про найкращі досягнення спонтанної психологічної культури; інакше кажучи, ці досягнення стають предметом наукової рефлексії. Водночас така рефлексія вдосконалює професійну психологічну культуру самого психолога і відкриває шлях для підвищення рівня психологічної культури в усіх осіб – і клієнтів, і колег (включно з педагогами, менеджерами тощо), – з якими він взаємодіятиме.

Найбільший внесок у створення концепції самоактуалізації особи зробив Абрагам Маслоу. Цікаво, що першим поштовхом до того, щоб вивчати осіб, які самоактуалізуються, стало для Маслоу ще у студентські роки спілкування з такими особами, а саме з його університетськими професорами – психологом Максом Вертгаймером і культурантропологом Рут Бенедикт. Згодом, в результаті проведених досліджень, Маслоу виокремив характерні риси осіб, що самоактуалізуються. Це зокрема (див. [78; 79]):

- простота, природність, невимушеність як у поведінці, так і у внутрішньому психічному житті. Такі люди не схильні діяти заради зовнішнього ефекту;

- свіжість сприймання, здатність насолоджуватись навколишнім світом;

- переважний інтерес до світу, а не до себе, наявність справи життя, якій віддана людина. Така людина більше опікується роботою, яка має бути зроблена, ніж захистом свого «Я». Коли вона каже: «моя робота», це означає: «моя місія у житті»;

- творчі здібності у тій чи тій галузі (художні, наукові, пов'язані з практичним життям тощо). Здатність таких людей до творчості пов'язана із їхньою готовністю вносити за нових умов зміни у свою поведінку й погляди, не зазнаючи при цьому зайвих стресів. На противагу невротикові, така людина не відчуває загрози з боку неочікуваного, невідомого, таємничого; навпаки, невідоме зазвичай привертає її. Своїм ставленням до творчості такі люди нагадують дітей, коли ті ще не навчилися боятися глузування;

- неупередженість, поєднання наявності переконань із толерантністю, готовністю розуміти людей, котрі цих переконань не поділяють;

- більша, ніж в інших людей, здатність відчувати радість і щастя. Це не означає, що в людей, які самоактуалізуються, не буває невдач, смутку, горя. Та вони, порівняно з іншими, мають більше інтересів, повніше усвідомлюють красу світу, менше потерпають від нудьги, відчаю, сорому, браку мети. В їхньому житті набагато більшу роль відіграють переживання щастя – у формі як гострих, так званих *вершинних переживань* (peak experience), так і спокійніших *плато-переживань*, пов'язаних із ясним усвідомленням найвищих цінностей;

- поєднання здатності отримувати максимальне задоволення тут і тепер з наявністю мети, вірою у відкрите майбутнє;

- низький ступінь внутрішніх конфліктів. Не воюючи сама із собою, така людина зберігає енергію для продуктивної діяльності. Звичайно, вона не має імунітету проти страхів і тривоги, але їх джерелом є реальні, об'єктивно спричинені проблеми, а не невротична уява;



- повага до себе і пов'язана з нею здатність поважати інших, здатність до філософського гумору (на відміну від жартів, сповнених ворожості до інших людей або зверхності щодо них);

- демократичність у поведінці, відсутність снобізму, надання переваги у спілкуванні особистісним рисам партнерів, а не поверховим характеристикам (таким як соціальне й етнічне походження, рівень освіти, віросповідання, зовнішність), відчуття своєї єдності з людством;

- виражена здатність до любові й кохання, до глибокого особистісного зв'язку з іншими людьми. Такі люди більшою мірою, ніж інші, здатні до довгого щасливого подружнього життя;

- відсутність притаманного більшості людей підвищеного інтересу до негативних явищ у житті або мистецтві (насилства, приниження людей тощо). Критичне ставлення до таких явищ відзначається конструктивною налаштованістю (готовністю, коли можливо, докласти зусиль до виправлення становища), а не є виразом гніву і більш-менш прихованої радості, що сам не потрапив у халепу.

Виокремлені А. Масловою риси варто прокоментувати з погляду теорії особистості. Переважно ці риси стосуються типової поведінки в типових соціальних ситуаціях, тобто того складника у структурі особистості, який прийнято називати *характером*. Останній, як відомо, відзначається подвійною детермінацією: з одного боку, біологічною, втіленою у *темпераменті*; з іншого, соціальною, точніше соціо-культурною.

Самоактуалізації досягають особи, дуже різні за темпераментом, отже – й за детермінованими останнім рисами характеру. Відповідно, поведінка цих осіб за її динамікою, її зовнішнім рисунком (взагалі – за її формою) може бути дуже різною. Але, попри всі відмінності, вона має риси спільні (точніше – характерні), детерміновані культурно – і зовнішньою культурою, яку засвоює особа, і становленням її власної культури. Саме такі риси виокремлював Маслоу, і тому є цілком доречним їх опис при розгляді психологічної культури особи.

Чимало спільного з описуваною Масловою особою, яка самоактуалізується, має розглядувана Карлом Роджерсом [128; 130] «*особа, що вповні функціонує*», або «*особа завтрашнього дня*». Проте, якщо Маслоу, як сказано вище, зосереджується на характерологічних особливостях людей, про яких ідеться, то Роджерс приділяє більше уваги їхній особистісній спрямованості, включно із світоглядними уподобаннями. Якщо А. Маслоу насамперед аналізує зрілих осіб, які вельми успішно проявили себе у професійній діяльності, то Роджерса переважно цікавлять молоді люди, котрі, однак, уже встигли здійснити неординарний особистісний вибір. Такими є, наприклад, колишні службовці корпорацій, які відмовились від високих доходів заради простішого способу життя, або колишні священики й черниці, що дійшли висновку про неспроможність догм, які раніше приймалися ними.

Серед вказуваних Роджерсом рис «особи, що вповні функціонує», є, зокрема, наступні:

- відкритість світові (і зовнішньому, і внутрішньому), новому досвіду, новим поглядам та ідеям, новому способу життя;

- «екзистенційність», тобто здатність до повнокровного життя у кожний момент свого існування. «Завтрашні особи» завжди перебувають у русі, у зміні, готові до ризику, і їм подобається такий спосіб життя;

- відчуття суб'єктивної свободи, віра у свою здатність здійснити життєві плани, реалізувати свій вибір;

- прагнення до автентичності, зокрема, щирість у спілкуванні, відмова від лицемірства й хитрощів;

- прагнення до цілісності, до подолання розриву тіла й духу, думки й почуття, науки й здорового глузду, роботи і гри;

- прагнення до тісного духовного зв'язку з іншими людьми, пошук нових форм вербального й невербального спілкування;

- турбота про людей, готовність надати допомогу (якщо її дійсно потребують; є істотним, що це делікатна, тактовна допомога, яка уникає оцінок і моралізаторства);
- почуття близькості до природи, турбота про її збереження. «Завтрашні особи» є екологічно свідомими й відчують задоволення, не підкоряючи природу собі, а об'єднуючись із природними силами;
- довіра до власного досвіду у поєднанні із застережливим ставленням до нав'язуваних іззовні авторитетів, готовність виносити самостійні моральні судження;
- здатність жити у суспільстві й виконувати в ньому конструктивну роль, не потрапляючи проте в полон до нього;
- відсутність прагнення до багатства, байдуже ставлення до нього;
- віддання переваги духовним цінностям, шанування людей високої духовності, таких як Махатма Ганді, Тейяр де Шарден, Мартін Лютер Кінг.

Завершуючи розгляд людей із здоровою особистістю, як її розуміють у гуманістичній психології, наведемо характеристику, яку дає їм Д. Шульц [131] на базі узагальнення праць багатьох дослідників (окрім згаданих вище А. Маслоу і К. Роджерса, тут враховано також погляди К.-Г. Юнга, Е. Фромма, Г. Олпорта, В. Франкла, Ф. Перлза та інших).

Люди, про яких ідеться, здатні до свідомого керування своєю поведінкою і, зрештою, своєю долею. Така людина:

- знає свої сильні та слабкі сторони й загалом приймає їх, не удаючи себе тим, ким насправді не є. Виконуючи ті чи ті соціальні ролі, вона не плутає їх зі своїм істинним «Я»;
- не живе у своєму минулому, не залишається жертвою реальних чи удаваних конфліктів, що мали місце у ранньому дитинстві. Вона чітко усвідомлює теперішній час і діє в ньому. Разом із цим, вона орієнтується на майбутні цілі й місії, нехтує спокоєм і стабільністю заради звернення до нових цілей і нового досвіду;
- на відміну від властивої невротикам особистісної стагнації, у будь-якому віці продовжує особистісне зростання. «Якщо ми дійсно відкриті світові, – пише Д. Шульц, – то набуваємо нового досвіду й унаслідок цього змінюємось» [131, с. 146].

Шульц звертає увагу на відсутність «універсального припису» для психологічного здоров'я: «Ми не є копіями чи дублікатами один одного у наших неврозах чи у нашій більш нормальній поведінці. Чому ж ми маємо бути однакові у формі психологічного здоров'я? Кожний з нас є унікальним» [131, с. 144]. «Так само як я – не ваш дублікат, – продовжує Шульц, – я й не дублікат самого себе, яким я був 20 років тому» [131, с. 146].

У підрозділі 2.5.1 вже йшлося про те, що наполягання на цілісності людської істоти є характерним для гуманістичної психології. Тож дещо доповню сказане там.

Принцип цілісності особи знаходить конкретизацію у тезах А. Маслоу, за якими «любов до тіла, його розуміння, благоговіння перед ним – це, поза сумнівом, добрі шляхи до вершинних переживань», а «музика, ритміка, танці – це прекрасні шляхи до відкриття своєї ідентичності» [79, с. 173]. У зв'язку з цим, Маслоу наголошує на значущості «ефективної освіти в таких галузях, як музика, образотворче мистецтво, танці й ритміка... Замість того, щоб ставитись до відповідних курсів як до прикраси чи розкоші, ми маємо зробити їх основою освіти» [79, с. 175].

Отже, у працях з гуманістичної психології міститься цікавий матеріал з проблеми зв'язку психологічної та фізичної культури особи. Ще більше відомостей та ідей стосується зв'язку її психологічної та духовної культури. Пряме відношення до цієї проблеми мають наведена вище характеристика «осіб завтрашнього дня» за К. Роджерсом, а також опис А. Маслоу так званих *трансцендерів* – тих осіб, що самоактуалізуються, які відрізняються від їх решти (котрих Маслоу називає «просто здоровими» /психологічно/ особами) більш високим рівнем духовності.

«Просто здорові» особи, що самоактуалізуються, – це сильні індивідуальності, люди, які знають, хто вони такі, чого прагнуть, куди прямують, люди, які адекватно й успішно використовують свої можливості, свою природу. Трансцендери, зазначає Маслоу, володіють

усім цим, та разом із тим виходять за межі свого «Я», самоідентичності й самоактуалізації (інакше кажучи, *трансцендують* ці якості). Вони виявляють підвищену схильність до глибокої духовності, або релігійності у широкому сенсі (не обов'язково теїстичної). Користуючись цим розумінням, Маслоу каже, що деякі атеїсти набагато релігійніші від деяких священників.

Ці загальні положення Маслоу конкретизує, висвітлюючи характерні риси трансцендерів (при цьому він застерігає, що стосовно деяких з цих рис йому бракує емпіричних даних і він вказує їх, керуючись інтуїцією й теоретичними міркуваннями). Наводжу основні вказувані Маслоу риси.

1. У житті трансцендерів вершинні переживання і плато-переживання відіграють особливо важливу роль.

2. Трансцендери легко, природним чином, навіть не усвідомлюючи цього, говорять мовою поетів, містиків, провидців, глибоко релігійних людей. Відповідно, вони краще від інших розуміють алегорії, риторичні фігури, парадокси, музику, мистецтво взагалі.

3. Найважливішими спонукальними чинниками для них служать так зв. *буттєві цінності* – такі як досконалість, істина, краса, добро, цілісність, долання дихотомій. Керуючись цими цінностями, вони ясніше бачать ідеальні стани різних об'єктів – те, що могло б бути і мало б бути. В усіх речах вони бачать сакральну сторону, не відмовляючись водночас розглядати їх на практичному, буденному рівні.

4. Завдяки своїй здатності жити одночасно і у звичайному, і у буттєвому світі, трансцендери легше (ніж «просто здорові» особи, що самоактуалізуються) долають суперечності, зумовлені їхньою елітарністю, їхніми перевагами над іншими людьми.

5. Трансцендери якось впізнають один одного і, вперше зустрівшись, майже миттєво досягають взаєморозуміння й близькості – і надалі здатні спілкуватися між собою не лише на вербальному, а й на невербальному рівні.

6. Порівняно з іншими людьми, вони більш сприйнятливі до краси. Завдяки легшому сприйняттю буттєвого світу вони здатні очаровуватись простими речами подібно до дітей, що заворожено спостерігають падіння краплинок дощу з карнизу, рух гусені, райдужні переливи кольорів у калюжі і т. п.

7. Порівняно із «просто здоровими» особами, що самоактуалізуються, вони виявляють більш цілісне ставлення до світу. Вони легко і природно приходять до думок про неприпустимість воєн і необхідність братерства людей. Навпаки, їм потрібні зусилля, щоб мислити «нормально» (подібно до мислення більшості людей, тобто фактично незрілим способом), хоч вони й здатні на це.

8. Характерна взагалі для осіб, що самоактуалізуються, тенденція до *синергії* (гармонійної взаємодії) – як внутрішньопсихічної, так і міжособової – у трансцендерів є сильнішою. Вони долають ставлення до взаємодії з партнерами за принципом *гри з нульовою сумою* (згідно з ним, якщо один з партнерів виграє, то інший програє).

9. Здатність до любові та цільність почуттів (взагалі властиві особам, що самоактуалізуються) є особливо характерними для трансцендерів. Вони більш схильні до позбавленої внутрішніх конфліктів щиросердної любові, на відміну від більш звичної суміші любові й ненависті.

10. Трансцендери не переймаються тим, що їх, можливо, вважають диваками, і це підвищує їхню здатність до творчості (котра часом виглядає як дивацтво). У зв'язку з цим, вони більш схильні до відкриттів і новаторства, ніж «просто здорові» особи, що самоактуалізуються, котрі схильні радше до найкращого виконання роботи, яка має бути зроблена.

11. Відповідно до п.1, трансцендери великою мірою здатні відчувати щастя. Водночас, пише Маслоу, «у мене іноді виникає враження, що вони такою ж, а, може, й більшою мірою схильні до якогось космічного чи буттєвого смутку з приводу глупоти людей, їхніх дій проти самих себе, їхньої сліпоты, їхньої жорстокості одне до одного, їхньої короткозорості. Це

впливає, мабуть, із контрасту між тим, що існує в дійсності, та ідеальним світом, який трансцендери здатні бачити так легко й так живо і якого у принципі так легко досягти» [73, с. 274]. Разом із цим, трансцендери оптимістичні стосовно досить тривалих відрізків часу.

12. Краще від інших розуміючи неминучість зла у філософському сенсі, трансцендери одночасно і більше жалкують з приводу долі його носіїв, і більш непохитні у боротьбі з ним.

13. Вони більшою мірою, ніж інші люди, схильні вважати себе *інструментами* надособових сил, тимчасовими *носіями* таланту, інтелекту, вмінь, лідерства, ефективності.

14. Маслоу висловлює гіпотезу щодо наявності у трансцендерів позитивної кореляції (на відміну від більш звичної негативної) між зростанням знання, з одного боку, і таїни й благоговіння, з іншого.

На завершення даного підрозділу зазначу таке. Звичайно, тему «Внесок гуманістичної психології у розкриття змісту психологічної культури особи» висвітлено вище лише в обмеженому ракурсі. Поза розглядом залишилася, серед інших, вельми важлива проблема шляхів до самоактуалізації й особистісного зростання, якій чималу увагу приділяв, зокрема, А. Маслоу [78; 79]. Обмежусь тут відтворенням найпринциповіших ідей з цього приводу і звернусь задля цього до спадщини К. Роджерса.

Орієнтуючись на психотерапевтичну практику, Роджерс висунув три умови, додержання яких він вважав необхідним для сприяння особистісному зростанню клієнта (так зв. *тріада Роджерса*). Це такі умови:

1) щирість, «*конгруентність*» поведінки психотерапевта, відсутність захисного професійного чи особистісного фасаду, «прозорість» для клієнта;

2) безумовне, повне *прийняття* клієнта таким, яким він є;

3) *емпатичне розуміння* клієнта. Терапевт намагається точно сприйняти почуття й особистісні смисли клієнта й передає останньому своє розуміння – зокрема й смислів, які не досягли порога свідомості клієнта. «Іноді у висловлюваннях, ніби й не дуже важливих, – пише Роджерс, – я чую людський крик, захований глибоко під поверхнею особи» [128, с. 8].

Виконання психотерапевтом цих умов розвиває у клієнта саморозуміння, впевненість у собі, здатність визначати свою поведінку. «Люди набувають більшої свободи жити й становитися» [128, с.133].

Виражена у наведених умовах стратегія (або, як каже Роджерс, «філософія міжособових відносин») може застосовуватись, звичайно, не лише у психотерапії. Її варто поширити на низку інших видів відносин (батьки – діти; вчителі – учні; особи з високим соціальним статусом – особи з низьким статусом тощо). «Я наважуюсь вірити, – каже Роджерс, – що вона могла б бути ефективною і у ситуаціях, де нині панує груба сила, наприклад, у політиці, особливо в нашому поводженні з іншими народами» [128, с. 45].

У психологічному кліматі, відзначеному щирістю, прихильністю і взаєморозумінням, люди й групи прямують від жорсткості до гнучкості, від статичності до процесу, від залежності до автономії, від захистів до самоприйняття, від передбачуваності до непередбачуваної творчості. Успіхи на цьому шляху виступають як «живий доказ актуалізаційної тенденції» [128, с. 43-44].

Насамкінець слід уточнити, що акцент на прийнятті особистості підопічного й забезпеченні сприятливого психологічного клімату не означає нехтування цінностями, якими має керуватись психотерапевт, консультант або педагог. За А. Маслоу, освіта має «навчати тому, як рости і в якому напрямку, що є добрим і що є поганим, що є бажаним і що небажаним, що обирати й чого не обирати» [79, с. 175]. Але істотною стороною цього навчання є навчання власній ідентичності. Як зазначає Маслоу, «відкриття вашої належності до людського роду, здійснюючись на досить глибокому рівні, зливається з відкриттям вашого “Я”. Навчання повній людськості означає одночасне досягнення *обох* цілей» [79, с. 183].

На мою думку, у цих словах виражено головний сенс становлення психологічної культури особи.

## 2.6. Проблема іміджу навчального закладу в контексті гуманізації освіти

Набуття поняттям іміджу дедалі більшої популярності й значущості є однією з ознак нашого часу. Це безпосередньо пов'язано з утвердженням ринкових відносин, які є рація тлумачити широко, не в самому лише економічному сенсі. Йдеться про те, що за відсутності монополізму й силового примусу будь-який соціальний суб'єкт (колективний чи індивідуальний) здатний успішно взаємодіяти з іншими суб'єктами лише за умови, що сподобається їм, – а для цього є потрібним належний імідж. За таких умов, зокрема, й навчальний заклад не зможе успішно функціонувати й розвиватись, якщо ставитиметься до свого іміджу байдуже. До того ж, призвичаєння до ринкових реалій (зокрема, через формування іміджу) є бажаним і в плані підготовки учнів і студентів до наступної трудової діяльності в ринкових умовах.

І все ж таки орієнтацію на ринкові відносини не слід абсолютизувати. Треба мати на увазі, що вони є практичним втіленням ліберальної ідеології та водночас соціально-економічним джерелом її становлення й поширення. Проголошуючи як найвищу цінність суверенні права індивідів та інших соціальних суб'єктів, ця ідеологія схильна тлумачити ці права швидше формально. Щодо взаємодії соціальних суб'єктів, вона виходить із того, що кожен з них переслідує власні цілі й загалом байдужий до інших; неспровоковане насильство засуджується, але маніпулювання один одним приймається як неминучість. Тож констатуємо перевагу ліберальних підходів над авторитарними й тоталітарними, слід разом із тим бачити обмеженість і перших, зокрема в якості ідейної бази розбудови освітніх систем [13]. Дедалі яснішою стає необхідність спиратися на гуманістичну парадигму, котра передбачає щире (а не суто формальне) визнання кожним соціальним суб'єктом цінності інших суб'єктів, готовність не тільки до ділового партнерства, а й до повноцінного діалогу з ними. Наполягання на значущості гуманістичних підходів стимулюється не лише моральними міркуваннями: в умовах загострення глобальних проблем (не кажучи вже про притаманні посттоталітарним країнам) гуманізація суспільних відносин (включно з випереджувальною гуманізацією освіти) стає, мабуть, передумовою виживання соціуму й усього людства.

Повертаючись до проблеми іміджу організації (зокрема, навчального закладу), звернімо увагу на те, що цей імідж може бути спрямований не тільки назовні, а й усередину організації<sup>71</sup>. (Аналогічне твердження є справедливим і щодо іміджу особи, але то окрема тема.) Від спрямованого всередину іміджу залежить те, якою мірою члени організації ідентифікуються з нею, а отже, мотиваційні характеристики їхньої діяльності в організації і, значить, ефективність її функціонування й можливості її розвитку.

Оскільки організація, як правило, має у своєму складі асоційованих членів, причому ступінь асоційованості може бути різний, то межа між варіантами іміджу, спрямованими назовні і всередину організації, не завжди є чіткою. У разі навчального закладу в ролі асоційованих членів можуть виступати батьки учнів, спонсори, випускники минулих років, роботодавці або представники наступних ланок неперервної освіти, зацікавлені у випускниках даного закладу, тощо<sup>72</sup>. Та попри ці уточнення ясно, що внутрішня спрямованість іміджу набуває для навчального (тут краще сказати: навчально-виховного) закладу особливої ваги. Адже якщо, скажімо, у виробничій організації її працівники є передусім виконавцями певних функціональних ролей у реалізації її спрямованого назовні суспільного призначення, то в педагогічному закладі його суспільне призначення якраз і полягає у зміні, в певному напрямі, характеристик його основного контингенту – учнів (або студентів тощо). Тож тут особливо значущим є безпосередній виховний (чи навпаки – деморалізуючий) вплив на них спрямованого всередину іміджу закладу.

<sup>71</sup> Про розрізнення публічного і внутрішнього (корпоративного) іміджу організації йдеться, зокрема, у [101].

<sup>72</sup> Роль таких асоційованих членів організації в діяльності вищого начального закладу недержавної форми власності описано у [92].

Такий імідж є важливим компонентом системи управління організацією. Тут варто посприяти на праці, що висвітлюють зміст і засоби гуманізації управління в освітній сфері [54; 55; 61]. Тоді як у виробничих організаціях така гуманізація має насамперед інструментальний характер, її впровадження в освітньому закладі віддзеркалює саму сутність освітніх процесів, якими вони мають ставати в сучасному світі.

Само собою, слід розрізняти:

а) *проектований імідж* навчального закладу, який намагаються створити його керівники (разом з активним ядром його колективу);

б) *реальний* (інтеріоризований) *імідж*, котрий фактично утворюється у свідомості осіб, на яких розраховують проектувальники, й відтак впливає на поведінку цих осіб. Тут маються на увазі особи, що діють як за межами закладу, так і всередині його.

У світлі сказаного вище є очевидною значущість психологічних і етичних вимог до характеристик проектового іміджу навчального закладу, зокрема до його відповідності реальному стану речей. Нема потреби розписувати тут моральні збитки, яких завдає юній людині усвідомлення нею брехливості педагогів.

Водночас слід розуміти, що позитивний імідж навчального закладу потрібний не тільки його керівникам (з різних досить зрозумілих міркувань); він дуже бажаний для кожного учня, сприяючи його успішному особистісному розвитку. То в який же спосіб поєднати правдивість, об'єктивність іміджу школи (або іншого навчального закладу) з позитивним характером цього іміджу навіть тоді, коли поточні справи кепські? Чи взагалі це можливо?

Шукаючи шляхи розв'язання цієї суперечності, доцільно взяти за орієнтир ставлення до особи (клієнта, пацієнта, учня тощо), обстоюване гуманістичною психологією й педагогікою. Як відомо, для цього ставлення є характерним:

поєднання в ньому двох планів: плану принципового особистісного прийняття зазначеної особи, емпатії до неї як до людини і плану об'єктивного (коли потрібно – критичного) оцінювання її реального стану;

його опертя не тільки на інформацію про теперішні характеристики вказаної особи (на дані *презентоспекції*, в термінології І.Г. Батраченка [18]), але також на інформацію, одержану шляхом *ретроспекції* і *антиципації*. Мається на увазі враховування, з одного боку, задатків та історії життя цієї особи, а, з іншого боку, її перспектив, можливих варіантів її подальшого розвитку;

поєднання поваги до особи, про яку йдеться, обережності у впливах на неї з активністю, спрямованою на оптимізацію її розвитку – насамперед через стимулювання її відповідного саморуху.

Звичайно, не можна прямо переносити властивості ставлення до індивіда на ставлення до організації (зокрема, навчального закладу). Але і в останньому випадку її імідж (тобто той образ, який регулює активність щодо неї) має бути:

*по-перше*, динамічним і розгорнутим у часовому плані, тобто опертим на ретроспекцію (зокрема, на знання традицій організації), на презентоспекцію і на антиципацію, бачення перспективи;

*по-друге* (принаймні, в керівників організації та її членів, у тому числі асоційованих), – позитивно забарвленим емоційно і таким, що стимулює діяльність, спрямовану на оптимізацію подальшого розвитку організації.

Простіше кажучи (якщо йдеться, зокрема, про загальноосвітню школу), і педагоги, і учні, і батьки мають любити свою школу, цінувати її своєрідні прикмети, її традиції (котрі варті того), і, не закриваючи очі на наявні вади, бачити набагато кращою в майбутньому – такою, якою вона повинна стати і стане, якщо вони докладуть до цього зусиль.

Формуючи такий імідж, втілюючи його у відповідній символіці, в облаштуванні приміщень, у змісті й формі виконуваних творчих робіт тощо, слід спиратися на вікові особливості школярів. Йдеться зокрема:

– про переважну орієнтацію особистості на майбутнє, на уявлення майбутніх образів себе і значущих інших. (Звичайно, можливостями дитячої та юнацької уяви не слід

зловживати, орієнтуючи учнів, у дусі утопічних підходів, на надто відірвані від реальності образи ідеального майбутнього);

про схильність до самоствердження через ідентифікацію з групою, яка певною мірою відокремлюється від загалу і в той чи той спосіб протиставляється іншим групам. Отже, ця схильність містить конфронтаційну складову, котра нерідко реалізується у варварських агресивних формах. На відміну від цього, у гуманістично налаштованому освітньому середовищі така складова знаходить (не в останню чергу – за допомогою відповідних іміджів) цивілізовану ігрову реалізацію через спортивні, творчі та інші змагання.

Загалом же стосунки між навчальними закладами (та між їх об'єднаннями, кожне з яких, скажімо, підтримує певну педагогічну концепцію) мають бути – всупереч неминучим за ринкових умов елементам конкуренції – орієнтовані на парадигму діалогу, яка, відповідно до сказаного вище, передбачає не тільки взаємну повагу, а й творчу співпрацю, що духовно та інструментально збагачує всіх учасників взаємодії. Цікавий шлях до організації такої співпраці обґрунтував А.Г. Волинець у запропонованій ним концепції «діалогу педагогічних культур» [27] (вона вже згадувалась у підрозділі 2.1.3).

Зрештою, перед кожним навчальним закладом постає вибір:

– або бути шаблонним відтворювачем застарілих схем діяльності й відтак, зі зміною навколишньої ситуації та через економічні та інші негаразди, поступово, але невпинно деградувати;

– або перетворитися, по суті, на підприємство, що надає освітні послуги, забезпечуючи вимоги ринку праці (чи ринку освітніх послуг наступного рівня);

або, нарешті, стати насамперед осередком культури – педагогічної та загальної.

Останньому варіантові бажано віддати перевагу, виходячи з того, що освіта покликана надати «можливість здійснення людини в культурі» [111, с. 11]. При цьому мається на увазі (про це вже йшлося у розділі 1.1), що в культурі як цілісності (на відміну від цивілізації, котру можна розглядати як нормативно-репродуктивну складову культури), не можна бути тільки споживачем; кожна людина, яка стає учасником культурного процесу, є більшою чи меншою мірою співавтором, співтворцем результатів, які будуть одержані; з тими, хто працював у культурі до неї, вона має увійти у творче спілкування, у діалог.

Культурна сутність закладу проявляється у його поточній діяльності, у його планах і програмах, у його динамічному іміджі. Через взаємодію цих компонентів забезпечується прогрес закладу.

## Література до частини 2

1. *Авдеева И.* О методологических основаниях фасилитативного взаимодействия в педагогическом процессе // Горизонты образования (Севастополь). – 2005. – № 3.
2. *Алексеев В.М.* Наука о Востоке. – М., 1982.
3. *Андреев Д.* Роза Мира. – М., 2006.
4. *Андрієвська В.В.* До проблеми розуміння та інтерпретації особистістю свого професійного досвіду // Творча спадщина Г.С.Костюка та сучасна психологія: До 100-річчя від дня народження академіка Г.С.Костюка: Матер.ІІІ з'їзду Товариства психологів України. – К., 2000.
5. *Анохина Т., Крылова Н.* Педагогическая поддержка – иная культура воспитания // Народное образование. – 1997. – № 3.
6. *Антипов Г.А., Фахрутдинова А.З.* Ценности науки и ценности ученого // Наука и ценности. – Новосибирск, 1987.
7. *Асмолов А.Г.* Полифония личности А.Р. Лурия и гамбургский счет в психологии // Вопр. психологии. – 2002. – № 4.

8. *Асмолов А.Г., Ягодин Г.А.* Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) // *Вопр. психологии.* – 1992. – № 1-2.
9. *Балл Г.А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности // *Вопр. психологии.* – 1989. – № 1. (Стаття відтворена у [11]).
10. *Балл Г.А.* Нормы деятельности и творческая активность личности // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 6. (Стаття відтворена у [11]).
11. *Балл Г.А.* Психология в рациогуманистической перспективе: Избр. работы. – К., 2006.
12. *Балл Г.А., Бургин М.С.* Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 4.
13. *Балл Г.А., Вольнец А.Г.* К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования // *Гуманизация образования.* – 2000. – № 1. (Стаття відтворена у [11]).
14. *Балл Г., Перепелиця П.* Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів // *Педагогіка і психологія професійної освіти.* – 1998. – № 5.
15. *Бартон Е.* Гуманістичні внески до психотерапії: шанування людського й надання свободи терапевтові // *Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла.* – Т. 2. – К., 2005.
16. *Батищев Г.* Человек совершенствующийся // *Учительская газета.* – 1988. – 3 марта.
17. *Батракова С.Н.* Проблема самосознания учителя как «человека культуры» // *Мир психологии.* – 2002. – № 2.
18. *Батраченко І.Г.* Психологія розвитку антиципації людини. – Дніпропетровськ, 1996.
19. *Бех І.Д.* Образ “Я” як мета формування і розвитку особистості // *Педагогіка і психологія.* – 1998. – № 2.
20. *Библер В.С.* На гранях логики культуры: Книга избранных очерков. – М., 1997.
21. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе (II) // *Психология личности: Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский.* – Самара, 1999. – Т. 2.
22. *Брушлинский А.В.* «Психология субъекта» (страницы последней книги А.В. Брушлинского – гл. 2 «Психология и тоталитаризм») // *Психол. журн.* – 2003. – Т. 24. – № 2.
23. *Буюкас Т.М.* Ценностно-смысловая сфера профессионала // *Мир психологии.* – 1997. – № 3.
24. *Б'юдженал Дж.* Третя сила у психології // *Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла.* – Т. 1. – К., 2001.
25. *Василюк Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. – М., 2003.
26. *Вільш І.* Концепція сталих індивідуальних рис особистості як засіб удосконалення освіти // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* – 2001. – № 1.
27. *Волинець А.Г.* Діалог педагогічних культур і перспективи освіти // *Психологічні аспекти гуманізації освіти: Кн. для вчителя.* – К.; Рівне, 1996.
28. *Воробьева Л.И.* Гуманитарная психология: предмет и задачи // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 2.
29. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 3.
30. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 5.
31. *Гарсия Д.* О понятиях «культура» и «цивилизация» // *Вопр. философии.* – 2002. – № 12.
32. *Гвардини Р.* Конец Нового времени // *Вопр. философии.* – 1990. – №4.
33. *Гобл Ф.* Третья сила: Психология Абрахама Маслоу – новый взгляд на человека (Главы из книги) // *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.
34. *Голіченко Т.* Інтелектуали у фокусі сучасних французьких соціологічних, політологічних та історичних досліджень // *Соціологія: теорія, методи, маркетинг.* – 2004. – № 2.



35. *Голобуцький О.* Перспективи інформаційної трансформації політичних інститутів в Україні // Політичний менеджмент. – 2006. – № 2.
36. *Гончаренко С., Мальований Ю.* Гуманізація і гуманітаризація освіти: Закінчення // Шлях освіти. – 2001. – № 3.
37. *Горський В.С.* Проблема виховання «нової інтелігенції» в сучасному українському суспільстві // Інтелігенція – гуманна об'єднувальна сила сучасного суспільства. – К., 1999.
38. Гуманитарная наука как предмет философско-методологического анализа (материалы «круглого стола») // *Вопр. философии.* – 2007. – № 6.
39. Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001; Т. 2. – К., 2005.
40. *Гурьянова М.П.* Подготовка земледельца – проблема социально-педагогическая // Педагогика. – 1998. – № 8.
41. *Давыдов В.В.* Последние выступления. – Рига, 1998.
42. *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // *Вопр. психологии.* – 1997. – № 1.
43. *Делокаров К.Х.* Рационализм и социосинергетика // *Обществ. науки и современность.* – 1997. – № 1.
44. *Делокаров К.Х.* Системная парадигма современной науки и синергетика // *Обществ. науки и современность.* – 2000. – № 6.
45. *Джендлін Ю.* Успіхи і проблеми гуманістичної психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
46. *Додонов Б.И.* Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
47. *Елкінз Д.* Психотерапія і духовність: на шляху до теорії душі // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.
48. *Завалишина Д.Н.* Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // *Психол. журнал.* – 2003. – Т. 24. – № 6.
49. *Злишков В.Л.* Самоідентифікація в педагогічній комунікації. – К., 2005.
50. *Золотухін Г.* Гуманістами не народжуються? // *Соціальна психологія.* – 2006. – № 4.
51. *Зязюн І.* Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті // *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб. наук. праць.* – Львів, 2002. – Вип. 8.
52. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – М., 1974.
53. *Капица П.Л.* Эксперимент, теория, практика. – М., 1974.
54. *Карамушка Л.М.* Психологія управління закладами середньої освіти. – К., 2000.
55. *Карамушка Л.* Принцип гуманізації управління як один з провідних принципів освітнього менеджменту // *Освіта і управління.* – 2002. – № 4.
56. *Касьян А.А.* Гуманитарные науки и гуманитаризация образования // *Гуманитаризация образования и гуманизация знания: поиск взаимодействия: Межвузовский сб. научных трудов.* – Нижний Новгород, 1998.
57. *Кислов А.Г.* Духовные ориентиры современной педагогики // *Magister.* – 1996. – № 5.
58. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996.
59. *Кованов А.Ю.* Личное и профессиональное Я в практике психосоциального консультирования // *Мир психологии.* – 2002. – № 2.
60. *Коломинский Я.Л.* Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога // *Психология (Мінск).* – 2000. – № 2.
61. *Коломінський Н.Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). – К., 2000.
62. Концепция Московского психолого-социального института // *Мир психологии.* – 1997. – № 3.

63. *Корчуганова І.П.* Форми та рівні прояву наукової обдарованості в юнацькому віці: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1997.
64. *Костюк Г.С.* Избр. психологические труды. – М., 1988.
65. *Красновський В.М.* Гуманізація шкільної освіти: психологічний вимір. – К., 2007.
66. Краткий психологический словарь: Изд. 2-е / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону, 1998.
67. *Кремень В.Г.* Формування особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 1999. – № 12.
68. *Кремень В., Ткаченко В.* Україна: шлях до себе: Проблеми суспільної трансформації. – К., 1998.
69. *Кричевець А.Н.* О математических задачах и задачах обучения математике // Вопр. психологии. – 1999. – № 1.
70. *Крылова Н.* Как мы можем изменить культурные ценности образования // Народное образование. – 1997. – № 9.
71. *Крылова Н.* Пространство свободы // Народное образование. – 1999. – № 5.
72. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей: Изд. 3-е, перераб. – Л., 1924.
73. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. – М., 1997.
74. *Лерш Ф.* Розуміння особи у психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
75. *Лутай В.* Філософія освіти ХХІ століття: у контексті синергетичної парадигми // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць. – Львів, 1999. – Вип. 4.
76. *Лэнгле А.* Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопр. психологии. – 2004. – № 4.
77. *Максименко С.Д.* Загальне поняття про особистість та її структуру // Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти. – Ніжин, 2005.
78. *Маслоу А.* Психология бытия. – М.; К., 1997.
79. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.
80. *Маслов А.* Психология науки (розвідка) // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
81. *Матюнин Б.Г.* Нетрадиционная педагогика. – М., 1994.
82. *Машбиць Ю.І.* Психологічний механізм до визначення учбової задачі: сутність і евристичний потенціал // Теорія і технологія проектування навчальних систем: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – Вип. 3.
83. *Меерович М.И.* Формулы теории вероятности: Технология творческого мышления. – Одесса, 1993.
84. *Мелик-Пашаев А.А.* Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. – 1998. – № 1.
85. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч./ Керівники авт. колективу і наук. редактори Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков. – К., 1997.
86. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. – 1997. – № 4.
87. *Михеев В.А.* Самофутурирование: путь в профессию // Мир психологии. – 1997. – № 3.
88. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач. – К., 1983.
89. *Моляко В.О.* Психология творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8.
90. *Мусатов С.О.* Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз. – К.; Рівне, 2003.
91. *Ничкало Н.* Профтехосвіті України – наукове забезпечення // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1.

92. *Носков В.И.* Студент в оздоровительно-воспитательном комплексе вуза: Основы психогигиенического обеспечения гуманистически ориентированной профессиональной подготовки студентов. – Донецк, 2001.
93. *Носков В.И.* Основы психогієнічного забезпечення гуманістично орієнтованої професійної підготовки студентів: Автореферат дис. ... доктора психол. наук. – К., 2002.
94. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А.Зязюна. – К., 1997.
95. *Пиняева С.Е., Андреев Н.В.* Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопр. психологии. – 1998. – № 2.
96. *Полани М.* Личностное знание: На пути к посткритической философии. – М., 1985.
97. *Помиткін Е.О.* Принцип духовності у підготовці майбутніх професіоналів // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Наук.-метод. посібник / За ред. В.В. Рибалки. – К.; Тернопіль, 2002.
98. *Пономаренко В.А.* Образ духа человеческого как психологическая парадигма XXI века // *Magister*. – 1996. – № 3.
99. *Пономаренко В.А.* Психология духовности профессионала. – М., 1997.
100. *Портер Дж.* Сєнс та значення духовності для консультантів // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.
101. *Порфирович О.* Іміджеутворююча діяльність органів державної влади // Політичний менеджмент. – 2006. – № 1.
102. *Пряжников Н.С.* Право на нравственность: этические проблемы практической психологии // Мир психологии. – 1999. – № 1.
103. Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М., 1997.
104. *Рац М.В.* Журналистский цех в современной России // *Обществ. науки и современность*. – 1998. – № 6.
105. *Рибалка В.В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. – К., 1998.
106. *Рибалка В.В.* Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату). – К., 2003.
107. *Рибалка В.В.* Особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруєнтністю: Метод. посіб. – К., 2005.
108. *Роджерс К.* Вчитися бути вільним // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
109. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навч.-метод. посібник / За ред. В.В. Рибалки. – К., 2005.
110. *Семиченко В.А.* Пути повышения эффективности изучения психологии. – К., 1997.
111. *Сенько Ю.В.* Педагогический процесс как гуманитарный феномен // Педагогика. – 2002. – № 1.
112. *Сисоева С.О.* Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя до педагогічної творчості // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект / За ред. Н.Г.Ничкало. – К., 1999.
113. *Собуцький М.* До визначення культури (замість післямови) // *Морен Е.* Втрачена парадигма: Природа людини. – К., 1995.
114. *Стєпін В.С.* Культура // *Всемирная энциклопедия. Философия*. – М.; Минск, 2001.
115. *Тарасов Г.С.* О двух подходах к развитию восприятия музыки // *Психол. журн.* – 1994. – Т. 15. – № 6.
116. *Томалинцев В.Н.* Восток и Запад: общность и различие культур // *Вестник Санкт-Петербургского гос. ун-та. Сер. 6.* – 1995. – Вып. 3 (№ 20).
117. *Уилбер К.* Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия. – М., 2004..

118. *Флиер А.Я.* Культура как смысл истории // *Обществ. науки и современность.* – 1999. – № 6.
119. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990.
120. *Холл К.С., Линдсей Г.* Теории личности. – М., 1997.
121. Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э.В. Сайко. – М., 2002.
122. *Чуковский К.* Илья Ефимович Репин (1844–1930) // *Изобразит. искусство в школе.* – 2004. – № 4.
123. *Шихирев П.Н.* Природа социального капитала: социально-психологический поход // *Обществ. науки и современность.* – 2003. – № 2.
124. *Эльконин Д.Б.* Избр. психологические труды. – М., 1989.
125. *Ярошевский М.Г.* Психология в XX столетии. – М., 1974.
126. *Allport G.W.* Pattern and Growth in Personality. – New York, 1961.
127. *Post, P., Montiegel, B.* Remembering Rollo May: A phone call of a lifetime // *Journal of Humanistic Psychology.* – 1996. – Vol. 36. – No. 2.
128. *Rogers, C.R.* A Way of Being. – Boston, 1980.
129. *Rogers, C.R.* Freedom to Learn for the 80's. – Columbus etc., 1983.
130. *Rogers, C.R.* On Personal Power. – L., 1985.
131. *Schultz, D.P.* Growth Psychology: Models of the Healthy Personality. – New York etc., 1977.
132. *Skinner, B.F.* Beyond Freedom and Dignity. – New York, 1971.

## Частина 3

# СВОБОДА І НАДІЙНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНІ ОРІЄНТИРИ

### 3.1. Сутність і психологічний зміст особистісної свободи

#### 3.1.1. Сутність особистісної свободи

Проблема людської свободи є однією з вічних – тих, які завжди хвилюють людей і, хоч дедалі повніше розкриваються у різних своїх аспектах завдяки зусиллям мислителів і митців, але принципово не можуть отримати остаточного розв'язку. Обговорювана проблема має дві сторони. Одна, звернена до суспільства, стосується *зовнішньої свободи*, яку воно здатне чи повинне дати індивідові (мається на увазі соціалізований, хоч якоюсь мірою, індивід, – інакше кажучи, *особа*<sup>73</sup>). Друга сторона, звернена до особи, стосується *внутрішньої свободи*, тобто тієї, якою ця особа здатна оволодіти й скористатися. Добре відомі люди (серед них психологи – В. Франкл, Б. Бетльгайм), що проявили й зберегли себе як внутрішньо вільні особи навіть у страхітливих умовах концтаборів, – і, на жаль, незрівнянно більша кількість таких, що, навіть за порівняно сприятливих зовнішніх обставин, залишаються позбавленими внутрішньої свободи чи, як казав Е. Фромм, тікають від свободи. Оволодіння внутрішньою свободою істотно відстає у сучасному світі від здобутків (котрі, зі свого боку, теж є недостатніми й, до того ж, дуже нерівномірно розподіляються між регіонами планети) у забезпеченні свободи зовнішньої. Тим часом, як зазначав Фромм, «свобода від зовнішньої влади стає міцним здобутком лише в тому разі, якщо внутрішні психологічні умови дозволяють нам утвердити свою індивідуальність» [87, с. 201]. Саме внутрішня свобода (її називають також *особистісною* – обидва терміни можна розглядати як синонімічні, і я вживатиму той чи той суто із стилістичних міркувань) становить предмет наступного аналізу (див. також [5])<sup>74</sup>.

Брак в більшості людей внутрішньої свободи найгостріше дається взнаки у країнах, що протягом довгих десятиріч терпіли від тоталітарних режимів. Як констатують дослідники, «тоталітарний лад створив гострий дефіцит свободи, а його падіння — ілюзію можливості здобути її шляхом простого зняття зовнішніх обмежень» [94, с. 181]. Проте далеко не весь обсяг раптово здобутої зовнішньої свободи «людина в змозі особистісно освоїти» [38, с. 49] – надто людина, яка призвичаїлася до «привабливої і переконливої простоти тоталітарного мислення» [49, с. 73]. Невизначеність ціннісних і поведінкових орієнтирів, яка заступила місце цієї простоти, постає «боляче незвичною для більшості» [68, с. 25].

Тут, однак, варто уточнити, що свобода (як зовнішня, так і внутрішня) не зводиться до відсутності обмежень (це так звана *негативна* свобода, або «свобода *від*»), але має містити й конструктивні компоненти (це *позитивна* свобода, або «свобода *для*»)<sup>75</sup>. За визначенням російського юриста О.М. Яковлева, сутність негативної свободи (зовнішньої) – у запобіганні зазіхань на самостійне створення людиною потрібних їй благ, вирішення нею своєї долі «без будь-якого, включно із державним, втручання»; позитивна ж свобода передбачає «надання людині благ, яких їй бракує, – ... житла, медичного обслуговування,

<sup>73</sup> За більш поширеною термінологією – *особистість*. У цій частині книги віддано перевагу варіантові термінології, котрий розрізняє носія якості (*особу*) і саму якість (*особистість*) – пор. англійські *person* і *personality*, німецькі *Person* і *Persönlichkeit* тощо. Про термінологічну колізію, з якою ми стикаємось тут (і яка може розв'язуватись по-різному), ішлося вже у підрозділі 2.1.1.

<sup>74</sup> У статті [5] як третій синонім подано термін «*психологічна свобода*». Однак розгляд особи як єдності духу, душі й тіла (або, за дещо іншого підходу, єдності духу, душі, розуму й тіла – див. підрозділ 2.5.1) спонукає відмовитись від цього третього терміна, бо він схиляє до звуженого (обмеженого сферою чи то душі, чи душі й розуму) трактування особистісної свободи.

<sup>75</sup> Цей підхід до характеристики позитивної та негативної свободи висвітлює, зокрема, О. Савельзон [73]. Водночас існують і інші варіанти застосування означень «позитивний» і «негативний» в аналізі категорії свободи. Один із них, який належить В. Франклу, розглядається нижче в основному тексті.

гарантованої освіти тощо» [95, с. 88-89]. Крах «реального соціалізму», розширивши для мешканців колишнього СРСР зовнішню «свободу *від*», звужив для більшості з них зовнішню «свободу *для*». Відзначається, що у сучасній Росії «менш конкурентноздатні верстви об'єктивно не мають змоги вирішити свої проблеми самостійно, що закріплює існуючу патерналістську модель як нормативну в суспільній свідомості» [82, с. 42].

Та хоч як би розв'язувались у суспільстві проблеми забезпечення зовнішньої свободи, є потрібним «висунення на перший план у вихованні внутрішньої свободи особи» [24, с. 10-11]. Для того, однак, щоб ця вимога була не просто привабливим гаслом, а орієнтиром, який би реально допомагав у педагогічній (та іншій спрямованій на підтримку особи) діяльності, треба знати, в чому ж полягає зміст свободи, про яку йдеться. Не розкриваючи тут цей зміст детально (див. [5]), зосереджусь на найсуттєвіших моментах.

Ситуація дещо ускладнюється тим, що поняття внутрішньої свободи особи найчастіше тлумачать в абстрактно-нормативному плані. Наприклад, за Ж.-П. Сартром, людина «приречена бути вільною» [99, с. 639]. Додержуючись цього ж підходу, В. Буковський каже: «... У кінцевому рахунку все залежить від нас самих, бо людина завжди вільна, завжди в неї є вибір і, отже, вона завжди несе відповідальність за те, що відбувається» [15, с. 170]. У Буковського за цими словами – досвід самовідданої боротьби з тоталітаризмом. Але якою мірою їх можна застосувати до звичайної людини? Мусимо визнати: за всієї етичної привабливості й культурної значущості обговорюваного підходу, він абстрагується від чинників, що дозволяють конкретній особі проявити особистісну свободу як свою якість. Адже треба розрізнити «сутнісну здатність буття індивіда» та її вияв у «конкретному індивідуальному бутті» [50, с. 5]. У своїй сутності людина є вільною, але для конкретного індивіда ця сутнісна реальність постає, за В. Франклом, лише потенційною можливістю, яку він покликаний реалізувати [86, с. 204].

При цьому Франкл наголошував на значенні *відповідальності* особи. «Бути вільним, – писав він, – це тільки негативний аспект цілісного феномену, позитивний аспект якого – бути відповідальним. Свобода може виродитись у просте свавілля, якщо вона не проживається з погляду відповідальності» [86, с. 88]. Свобода (зокрема, внутрішня), поєднана з відповідальністю<sup>76</sup>, істотно відрізняється від «волі», що тлумачиться як свобода робити що заманеться (або взагалі нічого не робити). Згадуючи пушкінські слова «На свете счастья нет, но есть покой и воля...», російський письменник Марк Харитонов пише: «Воля – зовсім не свобода (яка зрештою завдає мук), а швидше звільнення від необхідності обирати, вирішувати, боротися: той самий спокій» [88, с. 52].

Оволодіти повноцінною особистісною свободою мешканцям пострадянського простору заважає не тільки психологічна спадщина тоталітаризму, але й недостатня представленість у більш тривалому історичному досвіді народів цього регіону свободи, поєднаної з відповідальністю, їхня прихильність до свободи як «волі». Масове уявлення про таку «волю» містить у собі, поряд із «можливістю бути самому собі господарем», також і можливість діяти поза полем закону [81], ба навіть «поза будь-яким моральнісним виміром» [32, с. 34].

Водночас не варто зовсім відкидати (зокрема, в освіті й вихованні) цінність свободи як «волі», як «простору в діях» (таким є, за В. Далем [25, с. 238], одне із значень слова «воля»)<sup>77</sup>.

<sup>76</sup> Гармонійним доповненням внутрішньої свободи як цілісної особистісної якості краще, мабуть, вважати не відповідальність (яка, за більшості тлумачень, стосується головно ціннісно-мотиваційної сфери особистості), а *особистісну надійність* – теж цілісну якість, котра, подібно до внутрішньої свободи, охоплює, поряд із ціннісно-мотиваційними властивостями, також і інструментальні здатності особи. Детальніше див. розділи 3.2 і 3.3.

<sup>77</sup> Цікаво, що в російській та українській мовах слово «воля» описує і відсутність перешкод на шляху реалізації бажань і прагнень людини, і її здатність долати перешкоди. Втім, і перше й друге – компоненти свободи. Свої засоби розрізнення відмінних (аж до протилежності) сторін свободи є і в західноєвропейських мовах. Зокрема, в історіософському дискурсі розрізняють «свободу-для пристрастей (волю, liberty) і свободу-від них (свободу, freedom)» [57, с. 178].

Надання переваги свободі як «волі» є характерним, по-перше, для дитячого віку, а, по-друге, для «Дитини» як одного з необхідних станів Его у відомій трикомпонентній схемі Е. Берна [10]; цей стан постає в будь-якому віці джерелом радості, інтуїції та творчості. Він, однак, не повинен пригнічувати стани «Дорослий» і «Батько», які не менш потрібні для гармонійного функціонування особи.

За Гегелем, свобода «природної людини, визначуваної лише її потягами», є «лише формальною свободою» [20, с. 124]. Віддаючи належне (зокрема, в освітньому процесі) формальній свободі підопічних осіб (або свободі як «волі», або стану «Дитина», за Е. Берном), слід водночас допомагати їм в оволодінні *змістовною* внутрішньою свободою.

Конкретизація цієї тези і, взагалі, досить глибоке, відповідне вимогам сучасності розкриття змісту категорії свободи вимагає *переосмислення її традиційних філософських інтерпретацій* – при розумінні і їхньої значущості, і їхніх меж, того, що вони є адекватними лише в певних теоретичних контекстах і практичних ситуаціях.

Зокрема, слід визнати корисну роль інтерпретації *свободи як усвідомленої необхідності* у контексті утвердження значущості пізнання об'єктивних закономірностей буття і спирання людської поведінки на результати такого пізнання. Але, як відзначає Л.М. Гутнер, ця інтерпретація абсолютизує гносеологічний аспект проблеми, ігноруючи праксеологічний (цит. за [30, с. 118]). Тому не можна спиратись виключно на неї, як це було прийнято за радянських часів, – не кажучи вже про її цинічне, сповнене псевдодіалектичної демагогії застосування, аби виправдати придушення свободи носіями влади і конформізм підлеглих.

Віддаючи безумовну перевагу даній інтерпретації, апелювали до авторитету класиків філософії. Вони, однак, були значно тонші за своїх епігонів. Як писав Гегель, «хибним є розуміння свободи і необхідності як таких, що взаємно виключають одна одну. Звичайно, *необхідність як така ще не є свободою*, але свобода має своєю передумовою необхідність і містить її у собі як зняту» [20, с. 337] (виділено мною. – Г.Б.).

Доводиться із прикрістю констатувати, що ця ідея Гегеля (наче й не така вже складна) подосі не освоєна належною мірою, зокрема у психолого-педагогічній царині. Це стосується, на жаль, і деяких непересічних праць. Наприклад, високо оцінюючи низку ідей і практичних здобутків О.С. Газмана [19], не можна, однак, визнати концептуально коректним різке протиставлення ним «педагогіки необхідності» й «педагогіки свободи». Адже неможлива гідна цієї назви педагогіка свободи, яка б не зважала на природні й соціальні необхідності. І так само ясно, що однією з необхідностей, які має враховувати сучасна педагогіка, є потреба у забезпеченні зовнішньої та заохочуванні внутрішньої свободи особи, зокрема учня.

У будь-якому разі пізнання необхідності – це примітна грань психологічної свободи, але тільки одна з граней. По-перше, для адекватної дії потрібні знання не лише про закономірності, які обов'язково, *необхідно* виконуються, а й про *можливі* варіанти розвитку подій. Врахування усієї сукупності таких варіантів дозволить особі спланувати й здійснити дію, яка допоможе реалізувати найбажаніший з них, а отже, найповніше проявити свою свободу. По-друге, усі потрібні знання, хоч як би вони були важливі, становлять лише одну з передумов вільної дії.

Втім, трапляються крайні, граничні за трагізмом ситуації, коли можливості практичного впливу особи на перебіг подій вичерпані й відтак її свобода може знайти вияв лише в усвідомленні й гідному прийнятті неминучого, в реалізації самих лише *цінностей ставлення*, про які пише В. Франкл [86] (відрізняючи їх від цінностей переживання і творення, доступних для реалізації за більш сприятливих обставин). Та це, мабуть, саме той випадок, який наочно демонструє неправомірність зведення свободи – у загальному випадку – до усвідомленої необхідності.

Щоправда, іноді, трактуючи свободу як усвідомлену необхідність, мають на увазі необхідність не зовнішню, а внутрішню – необхідність виконати обов'язок, взятий на себе особою (зокрема, «обов'язок перед найвищими цінностями» [94, с. 172]). Слід підкреслити, що цей обов'язок особа бере на себе свідомо й добровільно й відчуває його як передумову

самореалізації, а не як нав'язаний зовні тягар<sup>78</sup>. Виконання такого обов'язку як вчинок внутрішньо вільної й водночас відповідальної особи принципово відрізняється від виконання, зумовленого конформізмом, підкоренням навіюванню чи моральному тискові, побоюванням покарання чи осуду тощо. Тут варто згадати розрізнення Е. Фроммом «справжнього сумління», за веліннями якого особистість утверджує себе, і сумління як «наглядача», що «приставлений до людини нею самою», але фактично забезпечує «інтеріоризацію зовнішніх соціальних вимог» [87, с. 89].

Обмеження пізнавальною й нехтування дією стороною свободи, відчутні у її трактуванні як усвідомленої необхідності, долаються в інтерпретації свободи як *свободи вибору*. При цьому мають на увазі й зовнішню свободу (надання людині можливості вибору), і внутрішню, особистісну (її здатність здійснити цей вибір). Певна плутанина зумовлюється, однак, поширеним вживанням слова «вибір» у неспецифічному сенсі, а саме для опису визначення людиною спрямованості власного життя – визначення, яке, не обмежуючись вибором із наявних альтернатив, включає побудову нових. У таких контекстах є, мабуть, більш слушним говорити про *особистісне самовизначення*, про *життєтворчість* [53]. Цей підхід узгоджується з результатами філософського аналізу, згідно з якими свобода особи є *свободою* не лише вибору, а й *творчості* [92].

Отже, є хибною надмірна універсалізація тлумачення свободи особи як свободи вибору. Але це не ставить під сумнів потребу в аналізі ситуацій вибору між наявними альтернативами як вельми важливих, хоч і специфічних, ситуацій людського життя. За умов, коли відсутні об'єктивні можливості виходу за межі цих альтернатив (або він «коштує дорожче» за будь-яку з них [48, с. 106]), внутрішня свобода особи виявляється в обґрунтованості й рішучості здійснюваного нею вибору.

Ситуації вибору й поведінку особи в таких ситуаціях буде проаналізовано у розділі 3.4. Тут обмежуватимуть лише деякими міркуваннями.

Можливості прояву свободи в ситуації вибору залежать від характеристик цієї ситуації, зокрема від кількості альтернатив і того, наскільки вони відрізняються одна від одної. Т.І. Ойзерман зазначає, що «дійсна свобода передбачає значні відмінності між об'єктами, задачами, рішеннями, з яких має бути зроблений нерідко єдиний і необоротний вибір» [62, с. 155]. П. Козловські звертає увагу на зрушення в розумінні свободи у сучасній культурі – від фіксації простого «збільшення можливостей вибору» до наголошення на сутнісних властивостях цих можливостей [33, с. 117]. Визнаючи істотність згаданих характеристик, варто водночас погодитись із В.Т. Кудрявцевим: внутрішньо вільна людина прагне до *творчості* як до «конструктивної альтернативи самому виборі» [39, с. 28].

Психологічні дослідження [13; 80] засвідчили, що вибір з фіксованої множини альтернатив є лише частковим моментом у процесі мислення (на відміну від ролі такого вибору в низці кібернетичних моделей інтелектуальної діяльності); це стосується і розв'язування моральнісних задач [1]. І навіть якщо задача, котру треба розв'язати, поставлена у формі, що вимагає вибору, – її розв'язання будується, як правило, не шляхом послідовного перебирання й оцінювання альтернатив, а через антиципацію (прогнозування) певної структури та її наступне випробування (програвання). Що ж до суспільно значущої творчості у будь-якій сфері (науково-технічній, мистецькій, соціальній), то вихід за межі відомих альтернатив слугує її визначальною характеристикою.

Попри все це було б неправильно ототожнювати внутрішню свободу особи та її здатність до творчості – хоча б тому, що творчий задум має ще бути втілений у життя – всупереч усім перепонам на цьому шляху. Як підкреслює Ф.Ю. Василюк, «психологічним „органом“, який проводить задум крізь неминучі труднощі й складнощі світу, є воля» [16, с.

<sup>78</sup> Пор. характеристику особистісної свободи як «усвідомленої активності, базованої на позитивному самоставленні й підпорядкуванні „Я“ трансцендентним цінностям, які забезпечують спрямованість особистості у світ» [31, с. 117].



47]. З творчою активністю, з одного боку, і вольовою, з іншого, слушно пов'язує Василюк подолання особою критичної ситуації, з якою ця особа стикається у складному ізсередини і трудному зовні життєвому світі (саме такий світ постає в розробленій Василюком типології життєвих світів моделлю, яка найповніше охоплює реалії людського життя включно з їх адекватним віддзеркаленням особою). Доречно нагадати також, що творчий і вольовий аспекти особистісної свободи стали вже в першій половині ХХ століття – відповідно у працях М.О. Бердяєва [9] та І.О. Ільїна [29] – предметом філософського аналізу.

Детальніше про це сказано у статті [5]. До того ж, творча і вольова активність розглянуті у цій статті як окремі напрями розвинутої активності суб'єкта (або *суб'єктної активності*) – поряд з активністю *ініціативною, наднормативною, надситуативною*. Нижче, у розділі 3.3, йтиметься ще й про такі напрями суб'єктної активності як *цілепокладальна і рефлексивна*. Д. Шульц [100], проаналізувавши цілу низку психологічних концепцій здорової особистості, констатує: за багатьох відмінностей між ними, усі вони вважають однією з її переваг здатність людини свідомо керувати своїм життям. Таку здатність можна вважати узагальненою характеристикою розвинутої суб'єктної активності та визначальною складовою внутрішньої свободи особи.

Можна сказати й так: сутність внутрішньої свободи особи – у її готовності до розвинутої суб'єктної активності; *свобода* ж, у найзагальнішому розумінні, – це *сукупність умов* (чи то зовнішніх, чи – коли йдеться про особистісну свободу – внутрішніх), *які сприяють* (зокрема, через усунення перешкод) *гармонійному розвитку і проявленню різноманітних суб'єктних здатностей особи*<sup>79</sup>.

Як змістовну психолого-педагогічну конкретизацію окресленого тлумачення внутрішньої свободи особи можна розглядати наступні твердження О.О. Леонт'єва (щоправда, він використовує як головне поняття «творчість», але фактично розглядає сукупність напрямів суб'єктної активності): «У педагогічному плані... головне у творчості – це усвідомлення дитиною себе... як активного, перетворювального (у широкому сенсі) начала, як будівника світу – будівника, який реалізує у процесі цієї побудови свою особистість і свої окремі здібності, знання і вміння. Йдучи за М.М. Бахтіним, можна казати тут про “моє не-алібі у світі”. Це формування смислового настановлення на творчість. І одночасно це вирощування потреби в ризику, психологічного настановлення на надситуативну активність, відсутності страху вийти за чергову межу, здатності й потреби зайняти власну позицію і прийняти власне рішення незалежно від зовнішніх впливів та незалежно від умов і обмежень даного моменту» [43, с. 84].

Повертаючись до наведеного вище загального визначення свободи, зупинюсь на такому питанні: як бути з тим, що «різноманітні суб'єктні здатності особи» можуть мати не лише позитивний, а й негативний моральний і соціальний зміст? Це питання зачіпає вельми масштабну філософську і психологічну проблему співвідношення особистісної свободи і моральності. Не занурюючись глибоко в аналіз цієї проблеми, спробую окреслити бодай деякі орієнтири.

Є очевидним, що «вільне самовираження особи може нести як добро, так і зло» [58, с. 345]. До того ж, чи йдеться в конкретному випадку про справжню свободу особи чи про згадану на початку цього підрозділу «волю» (може, краще сказати: «сваволю»)? У концептуальному плані нас, здається, рятує посилення в запропонованому визначенні свободи на «гармонійність»: адже зло сутнісно пов'язане із дисгармоніями – соціальними і психологічними (згадаймо хоча б збочені типи особистості за О.Ф. Лазурським [41]), а отже, із викривленням змісту свободи, як його охарактеризовано вище.

Та, попри всю складність теоретичного осмислення проблеми, у практичному плані не підлягає сумніву, що слід прагнути (педагогам – у першу чергу) до розвитку внутрішньої свободи особи у комплексі з моральністю й відповідальністю. Тут варто згадати В.В.

<sup>79</sup> Вказується, що «гуманістична концепція трактує бідність як позбавлення людини ресурсів для розвитку» [85, с. 39]. Інакше кажучи, сутність бідності – у браку позитивної зовнішньої свободи.

Зеньківського, який визначав мету виховання як розвиток у дитині сил добра, «забезпечування зв'язку добра і свободи» [27, с. 33].

З погляду гуманістичної психології (див., наприклад, [52]), надійне досягнення особистісної свободи передбачає не просто додержання елементарних моральних норм, але прилучення до найвищих буттєвих цінностей (таких, як добро, істина, краса, справедливість, досконалість і т.п.), трансцендування вузько витлумачених індивідуальних інтересів (так само як і – знову-таки вузько витлумачених – інтересів конкретних спільнот). Як зазначає В. Табачковський, «свобода кожної екзистенції виявляється й реалізується в її трансценденціях» [77, с. 241].

Психологічним механізмом описуваного трансцендування є процес становлення індивідуалізованого *сенсу життя* особи. За В.Е. Чудновським, «суть сенсу життя як психологічного феномену в тому, що, виникаючи внаслідок взаємодії “зовнішнього” і “внутрішнього”, він разом із тим еманіпується від обох і починає діяти як “буферний механізм”, як “система стримувань і противаг”, які не допускають однобічного підкорення “зовнішньому” і водночас заважають перетворенню людини на раба власних потреб, потягів, своїх безпосередніх поточних інтересів» [90, с. 19]. Заслуговує на увагу уточнення, згідно з яким «наявність сенсу життя не обов'язково передбачає ставлення й формулювання певної мети. З іншого боку, поставлена суб'єктом мета спочатку може не мати значущості сенсу життя й лише в ході її реалізації набуває все більшої життєвої значущості» [91, с. 130].

Насамкінець зупинюсь на (вже трохи зачепленому вище) *культурно-цивілізаційному аспекті проблеми особистісної свободи*. Остання, будучи властивістю конкретних людей, постає водночас «іпостассю культури» [14, с. 53].

Врахування наявності у складі культури, поряд із нормативно-репродуктивними (цивілізаційними), також і діалогічно-творчих компонентів (див. розділи 1.1 і 2.1), а отже – сутнісного взаємозв'язку категорій творчості й культури природно приводить і до констатації важливості зв'язку «культура – свобода» (і, зокрема, «особистісна культура – внутрішня свобода особи»). М.Є. Покровський, посилаючись на Дж. Д'юї [97], пише з цього приводу: «...Свобода базується не лише на необхідності й відповідальності. Інша грань свободи – культура» [67, с. 47].

У зв'язку із сказаним становить інтерес питання, сформульоване В.М. Межуєвим. Констатуючи, що «досвід свободи є невідтворювальним», він запитує: «Чи може принцип індивідуальної свободи стати принципом не лише культури, але й цивілізації?» (цит. за [30, с. 117]). Притаманна переходові до постіндустріального суспільства тенденція до взаємопроникнення цивілізації і культури (або, за точнішої термінології, – нормативно-репродуктивних і діалогічно-творчих складників культури; див. розділ 1.1) дозволяє не виключати *a priori* позитивну відповідь на поставлене Межуєвим запитання. Ясно водночас, що така відповідь має бути не абстрактною, а конструктивною. Саме на її здобуття, за великим рахунком, спрямовуються зусилля у рамках гуманізації суспільного життя взагалі й освіти зокрема.

### 3.1.2. Психологічні складові особистісної свободи

Посилаючись знову на статтю [5], де обговорювана тема висвітлена докладніше, обмежусь відтворенням деяких найважливіших моментів.

Характеризуючи *індивідуально-психологічні* складові особистісної свободи, варто виходити з наявності в особистості двох сторін:

*ціннісно-мотиваційної*, яка охоплює систему істотних для даної особи потреб, цілей, цінностей і смислів, що визначають спрямованість її діяльності;

*інструментальної*, до складу якої входять засоби реалізації цієї спрямованості, в тому числі фізичні, енергетичні, вольові якості, стиль поведінки, функціональні можливості, знання, способи дій у формі навичок, умінь і стратегій.

Щодо першої сторони, то, спираючись, зокрема, на концепції Абрагама Маслоу [52] і Віктора Франкла [86], я б наголосив на таких компонентах особистісної свободи як:

а) провідна роль потреби в самоактуалізації, наявність «справи життя», якій віддана людина і якою опікується більше, ніж захистом свого «Я». Тут доречно згадати вимогу К.С. Станіславського любити мистецтво в собі, а не себе в мистецтві. А втім, на досить високому рівні розвитку особистості традиційні дихотомії долаються взагалі. «Займаючись справою, яку любите, – писав Маслов, – і віддаючись цінностям, які вважаєте найвищими, ви себелюбні, наскільки це можливо, і разом з тим безкорисливі й альтруїстичні» [52, с. 190];

б) досягнення системою цінностей, якою керується особистість, такого стану, коли провідне місце в ній посідають так звані вищі буттєві цінності (добро, істина, справедливість, краса тощо). Індивідуальний варіант сенсу життя знаходить при цьому своє місце в ієрархізованому ціннісному просторі;

в) реалістичність і неупередженість у сприйманні світу, відкритість новому досвіду і спрямованість на пошук істини, готовність враховувати різні погляди, розширяти завдяки цьому своє бачення проблем і, за достатніх підстав, змінювати свою позицію. Ці якості здорових, добре розвинених особистостей відзначали Г. Олпорт, А. Маслов, К. Роджерс та ін. Сказане не означає, однак, що власна позиція відсутня. Найбільші шанси досягти психологічного здоров'я, вважає Д. Шульц, має той, «хто є досить вільним (чиє “Я” досить надійне), щоб експериментувати з різними приписами і бачити, які з них засвідчують свою валідність у лабораторії повсякденного життя. Інші можуть запропонувати курс руху, але тільки ти сам зможеш сказати, наскільки він добрий у дії» [100, с. 146].

Звертаючись до інструментальної сторони особистісної свободи, відзначають такі моменти:

а) важливе місце, що його посідають у цьому «інструментарії» «уміння саморегуляції діяльності» [63, с.18]. Ці уміння (які великою мірою базуються на рефлексивних механізмах мислення [75]) інструментально забезпечують здатність людини свідомо керувати своїм життям – здатність, схарактеризовану в підрозділі 3.1.1 як визначальну складову внутрішньої свободи особи;

б) надання переваги не знанням як таким, а *компетентності*. Це поняття, що набуло широкого вжитку у сучасній педагогіці, менеджменті тощо, визначається як здатність індивіда справлятися із задачами, що їх життя ставить перед ним. Йдеться, зокрема, про компетентний вибір ним свого життєвого шляху, що передбачає, крім іншого, достатнє знання самого себе. Є істотним, що до самого себе слід ставитися з належною повагою – як до органічної цілісності (див. розділ 1.3)<sup>80</sup>. Чи не найважливішою складовою компетентності у будь-якій сфері (тим більше в наш динамічний час) є здатність набувати нових знань і вмінь. За К. Роджерсом, «освіченим є тільки той, хто навчився вчитися, навчився пристосовуватися і змінюватися, зрозумів, що жодне знання не є надійним і тільки процес пошуку знання дає базу для надійності» [98, с. 120]<sup>81</sup>;

в) характерологічні якості, що сприяють самореалізації особи. Це, з одного боку, ті, які, відбиваючи її цілісність і гармонійність, запобігають розтрачуванню енергії на внутрішні конфлікти. Йдеться, зокрема, про такі (відмічені Г. Олпортом і А. Масловим) властивості, як невимушеність поведінки, позитивний образ «Я», здатність відчувати радість і насолоду під впливом найпростіших повсякденних вражень, позитивне або принаймні спокійне (на противагу невротичному страху) ставлення до неочікуваного, невідомого, таємничого, почуття гумору і здатність особи спрямовувати його на саму себе, що рятує від зарозумілості. З другого боку, йдеться про мужність, наполегливість та інші якості, що пов'язані передусім з вольовою активністю і уможливають подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод, які постають на шляху реалізації обраних особою цінностей та життєвих стратегій.

<sup>80</sup> За Ролло Меєм, «люди вільні лише настільки, наскільки співвідносяться із своєю долею – тією частиною життя й самих себе, яка майже або зовсім не підконтрольна їм» [96, с. 14].

<sup>81</sup> Звідси значущість погляду на вищій навчальний заклад «як на інституцію, де студент “навчається вчитися”», а професор є «досвідченим консультантом, порадником» у такому навчанні [22, с. 27] (ця теза В.С. Горського вже наводилась у підрозділі 2.4.2).

На окрему увагу заслуговують *соціально-психологічні* складові особистісної свободи<sup>82</sup>. Відзначимо серед них:

а) діалектичну єдність автономії особи та її входження до певної спільноти. Ясно, що індивідуальна свобода не сумісна з підкоренням зовнішньому диктатові або конформізмом самого індивіда; водночас вона, за висловом В.О. Лекторського, «не відкидає мої зв'язки з іншими, а, навпаки, необхідно їх передбачає» (цит. за [69, с. 40]). За А. Масловим, підвищений рівень самодостатності поєднується у високорозвинених особистостях із здатністю на глибший духовний зв'язок з іншими людьми. Як зазначає К. Роджерс, особа, яка повністю функціонує, «цілком залучена до процесу, зміст якого в тому, щоб бути і ставати собою, – і саме в такий спосіб вона відкриває, що є глибоко і по-справжньому соціальною» [98, с. 290];

б) одночасну залученість особи до різних спільнот. Така залученість досягається завдяки тому, що психологічне середовище особи, кажучи словами Г.С. Костюка, «розширюється не тільки територіально, а і в часі і в змісті» [35, с. 122] та здійснюється органічне поєднання різних масштабів і ракурсів сприймання світу і взаємодії з ним. Своє функціонування в різних спільнотах особа погоджує з виробленим нею (і згаданим вище) індивідуальним варіантом сенсу життя. Та хоч який був би цей варіант, вона поєднує щире піклування про близьких людей з готовністю допомогти незнайомим і з широким (часто – планетарним) розумінням своєї місії та відповідальності. Як писав Маслов, «ваші кордони поширюються в цьому плані далеко за межі вашої особистої сфери інтересів, аби охопити весь світ. Коли несправедливість чиниться проти когось у Болгарії чи Китаї, – вона чиниться і проти вас» [52, с. 190];

в) пов'язану з повагою до себе здатність поважати інших людей, відповідні особливості спілкування (відмічені, зокрема, Масловим і Роджерсом), у тому числі його демократичний стиль, несхильність до снобізму, переважна орієнтація у встановленні й підтриманні контактів на сутнісні особистісні якості партнерів (на відміну від поверхових властивостей – таких, як соціальне і етнічне походження, рівень освіти, належність до тієї чи іншої конфесії), повага до звичаїв і поглядів інших людей, тактовність і відсутність моралізаторства при наданні їм допомоги;

г) діалектичну єдність оволодіння соціокультурними нормами і критичного ставлення до них, формування власних «особистісних норм» [12]. Зазначене критичне ставлення здебільшого не призводить до порушення прийнятих зовнішніх форм поведінки: як вважав Маслов, неконвенційність, властива особі, що самоактуалізується, є не поверховою, а суттєвою (внутрішньою). Особистісні норми, безперечно, ґрунтуються на соціокультурних, але за високого розвитку особистості, як писав Ю.М. Лотман, «дані зовні норми стають творчо перетвореними і вільно обраними» [46, с. 235].

Сказане стосується, зокрема, світоглядної позиції особи, про яку йдеться: вона схильна до вільнодумства у точному розумінні слова, не приймаючи беззастережно жодного з побутуючих ідеологічних стереотипів. Вона може, наприклад, визнавати комуністичний ідеал і водночас засуджувати політичну стратегію і практику комуністів\* або, скажімо,

<sup>82</sup> Щоправда, їх розмежування з індивідуально-психологічними є дещо умовним. Йдеться про якості, що найбільшою мірою стосуються взаємодії особи із соціальним оточенням.

\* **Гостре запитання:** Скажіть відверто: чи не себе Ви маєте тут на увазі? Невже Ви досі вірите в комуністичний ідеал?

**Моя відповідь:** Звичайно, комуністичний ідеал містив у собі утопічні складові (такі, зокрема, як усунення товарних відносин в економіці, разом із грошима, або злиття націй), які змогли потрапити до праць основоположників марксизму через те, що у XIX столітті теорія складних систем і управління ними (із важливим для неї принципом різноманітності, за Ешбі) ще не існувала. Водночас такі компоненти комуністичного ідеалу як підвищення якісного рівня потреб особи (досягнення більшої ваги духовних потреб в міру задоволення розумних матеріальних), подолання відчуження працівника від всезагального сенсу його праці і, відповідно, зміцнення творчих, самоздійснювальних мотивів його діяльності, нарешті, взаємна підтримка членів суспільства у сприянні їх вільному розвитку – були фактично антиципацією дуже близьких за змістом ідей гуманістичної психології XX

дотримуватися принципів християнської моралі, відкидаючи разом з тим сліпе, некритичне прийняття релігійних (як і будь-яких інших) догматів. Відмовляючись таким чином, від прямого прилучення до якоїсь із нормативних (принаймні щодо частини суспільства) світоглядних систем, так само і від вибору між ними, вільна особа прагне натомість виробити власне цілісне світорозуміння<sup>83</sup>.

### **3.2. Сутність і психологічний зміст особистісної надійності**

У цьому розділі я розумітиму *особистість* як таку системну якість людського індивіда, що охоплює стійкі (принаймні відносно) характеристики, істотні для його функціонування як відносно автономного учасника суспільного буття, а також (див. підрозділ 2.1.2) як суб'єкта культури. Приєднаюсь і до погляду [44; 47 тощо], за яким вказана якість – при колосальних розбіжностях, звичайно, у ступені її розвиненості – притаманна кожному людському індивіду (якщо не казати про немовлят і залишити осторонь крайні випадки патологічного розвитку). Цього індивіда називатиму надалі (як і в розділі 3.1) *особою*.

До найважливіших особистісних характеристик варто, поряд із розглянутою у розділі 3.1 особистісною свободою, віднести й *особистісну надійність* – таку цілісну якість особи, котра визначає готовність останньої до надійного виконання тих чи тих соціальних функцій<sup>84</sup>. Кількісно особистісну надійність можна оцінити ймовірністю, з якою вдається передбачити поведінку особи з реалізації відношень, що склалися в неї з іншими учасниками суспільного буття (індивідами, групами, організаціями), а також з нормами та ідеалами, котрі регулюють (або мають регулювати) її поведінку.

Отже, обговорюваній характеристиці тут дано, поряд із найзагальнішим концептуальним, також операціональне, суто поведінкове визначення. Це надає її тлумаченню конкретності – водночас залишаючи відкритим питання про її психологічний зміст. Його буде розглянуто нижче. Поки що підкреслю суспільну вагу особистісної надійності. Її брак в осіб, за якими закріплено відповідальні суспільні функції, раз у раз призводить (зокрема, у нас в Україні) до аварій і катастроф. Наголошу також на її економічному значенні: вона постає передумовою формування й функціонування так зв. *соціального капіталу*. За концепцією Дж. Коулмена, подібно до фізичного капіталу, втіленого в тих чи тих матеріальних формах, і людського капіталу, що знаходить вияв у навичках і знаннях індивідів, наявний у їхніх відносинах соціальний капітал «полегшує виробничу діяльність. Наприклад, група, всередині якої існує повна надійність і абсолютна довіра, здатна здійснити набагато більше порівняно із групою, що не має таких якостей» [34, с. 126].

---

століття (нагадаю, що ці останні ідеї отримали емпіричне обґрунтування у дослідженні Абрагамом Маслоу та іншими осіб, що самоактуалізуються). З огляду на це, я не бачу підстав для відмови від вказаних компонентів суспільного ідеалу – маючи на увазі, що їх поширення (і на рівні мети, і на рівні бодай часткової реалізації) на дедалі більшу кількість осіб і спільнот є вельми важливим для прогресу у розв'язанні нагальних суспільних проблем – і глобальних, і регіональних. Що ж до даної в основному тексті негативної оцінки «політичної стратегії і практики комуністів», то – маючи на увазі їхню схильність до абсолютизації класової боротьби й насильницьких методів у її здійсненні та (в разі перемоги) скочування до жорстокої особистої диктатури – я солідаризуюсь із персонажем основного тексту. Аби уникнути непорозуміння, зазначу також, що сьогоденна діяльність Компартії України (так само як і інших політичних сил) не є предметом розгляду й оцінювання у цій книжці.

<sup>83</sup> Як писав О.Ф. Лазурський, «... на вищому психічному рівні світоспоглядання, хоча б в окремих своїх частинах і запозичене зовні, усе ж таки обов'язково знає згодом самостійного перероблення, відповідно до потреб і схильностей даної людини, через що завжди є в ньому бодай щось своє, оригінальне, не схоже на інших. Тому й буває так цікаво знайомитись із поглядами й переконаннями людей талановитих або видатних у тому чи тому плані» [41, с. 63-64].

<sup>84</sup> До кола якостей обговорюваного типу можна додати ще й психологічну суверенність особистості [56]. Наведений перелік не є, звичайно, вичерпним.

Найбільш нагальною потреба в особистісній надійності учасників спільної діяльності є в ситуаціях підвищеної небезпеки й, відповідно, у професіях, де такі ситуації досить часті. Показово, що в людей, які пройшли через найтяжчі воєнні та інші випробування, нерідко (хоч це попервах виглядає парадоксом) зберігаються про час цих випробувань добрі спогади – великою мірою завдяки здобутому саме тоді досвідові взаємодії з вірними, надійними друзями.

Ситуація, однак, не така однозначна, як здається спочатку. Політичні й релігійні фанатики, готові задля утвердження втокмачених в них ідей на будь-які злочини (і на самознищення, як нинішні терористи-смертники), – це часто теж дуже надійні люди. Та чи варто захоплюватись ними? Необхідність різнобічного, комплексного вивчення особистісної надійності яскраво підтвердили трагічні події у США 11 вересня 2001 року: вони поставили під сумнів надійність функціонерів, відповідальних за безпеку життєво важливих об'єктів, і наочно продемонстрували страшну ціну пристосованої до використання в руйнівних цілях надійності терористів...

Позначивши гостроту проблеми, звернусь до спокійнішої царини академічної психології. Тут знаходимо споріднену з особистісною надійністю якість, а саме *психологічну стійкість* особи. За визначенням Л.В. Куликова, це її здатність «протистояти життєвим труднощам, несприятливому тискові обставин, зберігати здоров'я і працездатність у різних ситуаціях випробувань» [40, с. 29]. Проте зіставлявані якості не тотожні. Якщо поняття психологічної стійкості є суто загальнопсихологічне (з істотним психофізіологічним аспектом), то поняття особистісної надійності містить також соціально-психологічний та етичний аспекти. Погодимось з іншим дослідником психологічної стійкості – Ю.П. Крупником у трактуванні останньої як психологічної категорії, «в основі якої лежать механізми саморегуляції й самоорганізації» [36, с. 154]. Разом із тим потребує уточнення, на мою думку, його наступна теза, за якою «психологічна стійкість визначає собою збереження основних відношень індивіда до дійсності...» [там само]. Скориставшись дуже старими (проте, як виявляється, не застарілими) категоріями (див. підрозділ 2.5.1), можна сказати, що таке збереження залежить не лише від *душі* й *тіла* як її носія (їх властивості знаходять вияв у психологічній стійкості), а й від *духу*. Тому варто залучити до вжитку й поняття особистісної надійності.

Психологічна стійкість є необхідною умовою особистісної надійності – але не достатньою. безсовісна людина з гарним фізичним здоров'ям, добре розвиненими волею та інтелектом може успішно протистояти життєвим труднощам і т. п. (див. цитату з л.в. куликова) – але при цьому бути ненадійною у своїй соціальній поведінці, у стосунках з іншими людьми<sup>85</sup>.

Водночас на особистісну надійність є сенс поширити те, що відзначають стосовно психологічної стійкості дослідники, які вивчали цю властивість: її «не слід розуміти як фіксованість психічних якостей, застиглість психічних механізмів» [40, с. 29] (за такої застиглість не вдалося б зберегти важливі параметри поведінки при зміні умов її здійснення). Істотними сторонами даної властивості (а, мабуть, і особистісної надійності) є «рівновага між стабільністю й мінливістю» [40, с. 30], поєднання «залежності від ситуації з подоланням її безпосереднього впливу» [37, с. 22].

Ми впевнились, що поняття особистісної надійності в окресленому вище трактуванні, постає, попри його операціональність, гуманітарно й етично навантаженим. Та водночас у надійності людського індивіда можна вбачати й окремий випадок *загального поняття надійності*, яке характеризує найрізноманітніші засоби діяльності й найбільш уживане в технічних науках. Це поняття визначає міру стійкості відповідного засобу в реалізації

<sup>85</sup> Утім, безсовісність чинить руйнівний вплив на особистість і тому в довгостроковій перспективі найчастіше негативно позначається й на психологічній стійкості. «Добра людина, за логікою, має жити довше, – вважав М.М. Амосов. – Це пов'язано з тим, що в добрих людей настрої кращий, психологічно вони стійкіші» [59, с. 7].

покладених на нього функцій (отже, зокрема, й міру захищеності від потрапляння, через хиби у вказаній реалізації, до аварійних ситуацій). У цьому сенсі кажуть і про надійність людських індивідів і груп як ланок антропо-технічних систем. Часто саме такі ланки обмежують загальну надійність системи, й це спонукає приділяти підвищену увагу «людському чинникові».

Проте істотна вада цього трактування надійності, у застосуванні до людини, полягає в тому, що воно зводить її до ролі засобу діяльності, суб'єктами якої є інші люди. Не береться до уваги, наприклад, що працівник на виробництві – це не лише носій покладеної на нього функції у технологічному процесі. Не менш важливим чинником є його особистість (інша річ – наскільки розвинена), властивості якої віддзеркалюються у системі його мотивів і цілей. Керуючись ними, він здійснює у ході виробництва *свою* діяльність, з якою – для надійного досягнення успішного результату – діяльності організатора виробництва та інших його учасників мають бути узгоджені. Нехтування цією обставиною здатне звести нанівець технократично зорієнтовані розрахунки надійності. Якщо ж зважати на вказану обставину, то надійність працівника, про яку тут ідеться, постає окремим видом особистісної надійності, як її охарактеризовано вище<sup>86</sup>. Адже в даному разі з'ясується, чи можна розраховувати на достатню стійкість працівника в реалізації відношень, у які він увійшов із нормами, що регулюють виробничий процес (прийнявши їх до виконання), а також з організатором виробництва і з партнерами по праці.

Ще одне поняття, з яким обов'язково слід зіставити особистісну надійність, – це *відповідальність* як властивість особистості. За Д.О. Леонт'євим, відповідальність є «специфічною для зрілої особистості формою саморегуляції й самодетермінації, що знаходить вияв в усвідомленні себе як причини здійснюваних вчинків та їхніх наслідків і в усвідомленні й контролюванні своєї здатності бути причиною змін (або протидії змінам) у навколишньому світі й у власному житті» [45, с. 244]. М.В. Савчин, посилаючись на цілу низку дослідників, трактує відповідальність як «своєрідну соціально-психологічну установку (attitude) особистості» [74, с. 25]. «Відповідальність у своїй головній сутності», вважає він, – це «сміслові утворення особистості» [74, с. 55]; «специфіка відповідальності насамперед виявляється... в особливостях емоційно-мотиваційного компонента як внутрішньої детермінанти поведінки особистості» [74, с. 7].

Зіставляючи, з урахуванням наведених тверджень, зміст понять «відповідальність» і «особистісна надійність», впевнюємось у їхній щільній пов'язаності й, водночас, нетотожності. Поза сумнівом, відповідальність є важливою детермінантою особистісної надійності, причому найповніше відіграє цю роль, коли вповні розвинулась, тобто в зрілої особистості. Разом із тим, як добре відомо, в суспільній практиці широко використовуються і примітивніші – не базовані насамперед на відповідальності як властивості особистості – механізми забезпечення особистісної надійності, трактовані як передбачуваність поведінки особи. Тут згадуються слова А. Тойнбі про «суспільну муштру», спрямовану на те, аби рядові солдати людського війська йшли за своїми проводирями» [84, с. 109].

Детальніше я торкнусь цих питань у розділі 3.3, а поки що відзначу також наступне:

а) розглядаючи відповідальність (на відміну від особистісної надійності), здебільшого не фіксують спеціальної уваги на інструментальному забезпеченні потрібної поведінки. Для її здійснення людині, навіть дуже відповідальній, може просто не вистачити (особливо за непередбачених обставин) фізичних сил<sup>87</sup>, функціональних можливостей психіки, знань, умінь тощо;

б) надмірна сила мотивів, у яких знаходить вияв відповідальність особистості, може, за відомим першим законом Єркса – Додсона, негативно позначатись на успішності діяльності,

<sup>86</sup> Як бачимо, відбулось обернення логічного відношення між зіставляваними поняттями.

<sup>87</sup> З огляду на це, варто наголосити на значущості фізичного виховання дітей і молоді, причому побудованого в такий спосіб, аби сприяти цілісному розвитку особистості, зокрема формуванню відповідальності [60].

а отже, й на особистісній надійності. Так само негативну роль відіграє нав'язливість відповідних таким мотивам спонукань<sup>88</sup>, що формується за несприятливих обставин у педантичних осіб [42]. Практичні психологи констатують, що «надмірне почуття відповідальності та схильність до сумнівів трансформуються у грубі порушення прийняття рішень, аж до неспроможності в елементарних побутових питаннях» [64, с. 54].

Зосереджусь на психологічному змісті особистісної надійності.

Залежно від вимог до результатів діяльності особи, від того, які саме параметри цих результатів мають бути надійно передбачувані, – найбільш потрібними постають ті чи ті компоненти у структурі діяльності (і поведінки як її зовнішнього вияву). Відповідно зазнає змін і психологічна конкретизація загальної вимоги передбачуваності поведінки (а отже, особистісної надійності). Зокрема, ця вимога може переважно зосереджуватись:

– на рівні правильного виконання чітко заданих *операцій*, як, наприклад, при роботі на конвеєрі;

– на рівні успішного *розв'язання задач*. Їхній характер, ступені їх складності й проблемності [4] у різних ситуаціях дуже різні. Це можуть бути й творчі задачі, як, наприклад, у діяльності журналіста. Нехай, скажімо, редактор газети доручає йому терміново підготувати матеріал на певну тему, який містив би нову достовірну інформацію і був цікавий читачам. Навіть якщо спочатку пошук не дає результатів, досвідчений журналіст, мобілізувавши свої можливості, як правило, справляється із завданням. Для цього йому потрібні: відповідальне й творче ставлення до роботи; вміння чітко організувати її; достатня ерудиція, комунікативні, аналітичні й літературні здібності; психологічна стійкість у стресовій ситуації. У своїй сукупності (точніше, інтегрувавшись у єдину систему) ці якості утворюють той конкретний вияв особистісної надійності, який відповідає високій мірі професіоналізму;

– на рівні *реалізації певних смислів*, пов'язаних із ставленням до конкретних людей (зокрема, з переживанням щодо них почуттів дружби, любові, морального обов'язку), а також із подібним ставленням до соціальних спільнот, сфер діяльності, культурних і духовних цінностей;

– на рівні *знайдення* (часом через довгі пошуки) й *реалізації* людиною особливого смислу, а саме унікального *сенсу* свого *життя*.

У наведеному переліку рівні розміщено в напрямку підвищення ступеня узагальненості управління поведінкою (тут простежується аналогія з рівнями управління рухами за М.О. Бернштейном [11]). Вимога передбачуваності поведінки, віднесена до більш високого (більш узагальненого) рівня управління нею, може діалектично знімати аналогічну вимогу, яка стосується його нижчого (підпорядкованого) рівня. Звідси – «передбачувана непередбачуваність» як специфічний прояв особистісної надійності, властивий багатьом творчим людям. Наприклад, талановитий винахідник переосмислює поставлену перед ним задачу у світлі важливих для нього професійних смислів й завдяки цьому здобуває оригінальні результати, часто набагато цінніші, ніж якби він точно додержувався вихідної задачі. Для видатних музикантів-виконавців є характерним, що, граючи той чи той твір зі свого репертуару, вони щоразу вносять у своє виконання нові фарби й нюанси, намагаючись якнайповніше розкрити і задум композитора, і свою інтерпретацію цього задуму (у якій виконавець, знову-таки, керується важливими для нього смислами).

Певних коментарів потребує найвищий у запропонованій ієрархії рівень, який передбачає вірність сенсові свого життя. Слід зазначити, що цей сенс може й не фіксуватись чітко у свідомості його носія (не кажучи вже про інших людей) і лише інтуїтивно вгадуватись ним – і тим не менш слугувати могутнім регулятором, критерієм оцінювання і

<sup>88</sup> У вживанні термінів «мотив» і «спонукання» я додержуюсь тут підходу, за яким перший з них слугує «для позначення стійких утворень мотиваційної сфери як опредмечення потреб. Для визначення конкретного ситуативного утворення, яке безпосередньо ініціює поведінку, доцільно вживати термін *спонукання*» [74, с. 33].



важелем удосконалення поведінки. Стосовно сенсу життя, як специфічного смислу, окремі смисли, що були раніше основою «зобов'язань» особи, можуть або постати (можливо, перетворившись) його гранями чи гармонійними доповненнями, або бути подолані як несумісні з ним, або, попри наявні суперечності, зберігатися, створюючи напруги в житті особистості. Продуктивним може бути такий сенс життя, який, становлячи своєрідний відгук на нагальні потреби навколишнього світу, водночас узгоджується з індивідуальністю людини, передусім із сталими, такими, що не можуть бути цілеспрямовано змінені, рисами її особистості [18]. За цієї умови сенс життя збігається із *покликанням* людини. Як зазначає Г.І. Марасанов, людина, досягнувши вершин професіоналізму, «робить не те, що схвалюють інші, не те, що інші чекають від неї, не те, за що інші її засуджують. Вона робить те, до чого призначена» [51, с. 266].

«...Робить... не те, що інші чекають від неї» – чи не прийшов я у характеристиці особистісної надійності до заперечення того, з чого починав? Можна відповісти так: я звертаю увагу на об'єктивні протиріччя у змісті обговорюваної якості, але, з погляду формальної логіки, не суперечу визначенню цієї якості, даному на початку розділу. У вказаному визначенні згадуються «норми..., котрі регулюють (або мають регулювати) її (особи) поведінку». Тож до них, безумовно, належать, поряд із нормами, що накладаються іззовні й розраховані на багатьох осіб, також *особистісні норми* [12], модифіковані або сформовані самою особою. Узгодженість поведінки із сенсом життя становить чи не найважливішу особистісну норму.

Є цілком закономірним, що вірність сенсові життя часом виражається у поведінці, яка зовні здається непослідовною й, отже, не подібною до феноменів, що їх найчастіше пов'язують із поняттям особистісної надійності. Адже в науці досить часто теоретичне осмислення й узагальнення понять (таких, наприклад, як «число» або «множина» в математиці) дозволяє поширити їх на об'єкти, багато в чому не схожі на ті, з якими ці поняття пов'язувались спочатку.

### **3.3. Співвідношення особистісної надійності з особистісною свободою**

Намагаючись підійти до особистісної надійності (до її дослідження і до педагогічного сприяння її становленню) з гуманістичних позицій, ми стикаємось із наступною проблемою. Гуманістичний підхід вимагає якнайбільшого заохочення *особистісної свободи* (її сутність і психологічний зміст розглянуто у розділі 3.1). Постає питання: якою мірою її здобуття сумісне з передбачуваністю поведінки як сутнісною характеристикою особистісної надійності?

Окреслену проблему розглянемо у двох аспектах. Перший стосується самої особистості, якій притаманні (або не притаманні) якості свободи й надійності; другий – впливів (точніше – діянь, рос. «воздействий») на неї з боку соціальних інстанцій та їх конкретних представників (зокрема: системи освіти і конкретних педагогів, систем управління в організаціях і конкретних менеджерів).

Щодо *першого* аспекту, то в розділі 3.2 вже фактично йшлося про зсув діапазону передбачуваності поведінки людини з високим особистісним розвитком у бік більш високих (більш узагальнених) рівнів управління цією поведінкою. Зважимо також на багатогранність категорії свободи, розмаїття її тлумачень. Та особистісна свобода, яку високо цінують і становленню якої прагнуть сприяти гуманістично зорієнтовані психологи й педагоги, нерозривно пов'язана з відповідальністю, котра є важливою (причому найповніше вираженою в зрілої особистості) детермінантою особистісної надійності.

Чим вищим є рівень особистісної свободи (і відповідальності) індивіда, тим більшою мірою він виступає у соціальних взаємодіях не лише як об'єкт або засіб чийсь діяльності, а й як самостійний свідомий *суб'єкт* діяльності власної, як суб'єкт *вчинків*, тобто, за С.Л. Рубінштейном, дій, у яких «провідне значення має свідоме ставлення людини до інших

людей, ... до норм суспільної моралі» [72, с. 537]. У вчинках знаходять вияв різноманітні види суб'єктної активності – такі, зокрема, як вольова, цілепокладальна, творча, надситуативна активність і, на чому слід наголосити, – активність *рефлексивна*. Вона забезпечує самостійне осмислення життєвих ситуацій і своєї ролі в них та прийняття на цій основі рішень про подальші дії.

У зв'язку зі сказаним торкнись етичних питань особистісної надійності, про гостроту яких згадувалось на початку розділу 3.2. Суто теоретично основні орієнтири тут очевидні. З одного боку, особистісна надійність є вельми цінною в моральному плані людською якістю, але, з іншого боку, не можна абстрагуватись від етичної оцінки цілей і засобів діяльності, здійсненню якої ця якість слугує.

Труднощі застосування до конкретних ситуацій цих очевидних в абстрактній формі істин пов'язані з тим, що ціннісно-нормативною основою відносин, підтриманню яких служить особистісна надійність, найчастіше є *групова мораль*. Це поняття варто трактувати широко, маючи на увазі наступне: різновиди групової моралі, попри колосальні розбіжності в чисельності груп (від членів однієї родини або пари закоханих до, скажімо, усіх представників одного віровчення), подібні в тому, що розмежовують «своїх» і «чужих». Моральні обов'язки щодо останніх набагато менші, ніж щодо перших (а то й набувають негативного знаку: «чужим треба шкодити»).

Як і всіма позитивними людськими якостями, особистісною надійністю раз у раз зловживають, абсолютизуючи той чи той різновид групової моралі. Так, фашистська ідеологія абсолютизувала принцип національної єдності й вимагала абсолютної надійності всіх представників нації, яким належало згуртуватись навколо вождя подібно до прутів, зв'язаних у пучок (італійською – *fascio*). Тут не обійшлося без естетичного моменту, що спокусив і деяких європейських інтелектуалів. Агресивні війни й табори смерті були згодом. Нехтування особистісною свободою, суб'єктністю індивіда (не тільки «чужого», а й «свого») мало місце із самого початку.

В етичній сфері повноцінна суб'єктність знаходить вияв у досягненні найвищого – так зв. *постконвенційного*, за Л. Колбергом, рівня моральної свідомості й поведінки. Коли особистість досягає цього рівня, надійність її поведінки, оцінювана за критерієм додержання норм групової моралі, може знижуватись (що обурює людей, які абсолютизують таку мораль). Проте здобувається *збагачена надійність* (особистісна у високому сенсі<sup>89</sup>): свідомо обраний або самостійно сконструйований особою принцип «забезпечуватиме узгодженість її дій в усіх ситуаціях» [2, с. 12]. У змістовому плані такі принципи, за даними Колберга, найчастіше відповідають фундаментальним загальнолюдським цінностям добра й справедливості. Водночас досягнення збагаченої особистісної надійності може сприяти й додержанню певних норм групової моралі<sup>90</sup> (як і інших соціальних норм, наприклад юридичних законів, правил техніки безпеки тощо) – якщо людина осмислює необхідність виконання цих норм як конкретизацію, за наявних умов, загальніших принципів, які вона сповідує. Таке ставлення до норм – одна з передумов здатності зрілої, внутрішньо вільної особи (у системі понять К. Роджерса – *fully functioning person*, тобто «особи, яка вповні функціонує») відігравати конструктивну роль у суспільстві, не потрапляючи проте у полон до нього [89, с. 550].

У розділі 3.2 вірність людини сенсові свого життя, своєму покликанню було витлумачено як найвищий (за ступенем узагальненості управління поведінкою) рівень особистісної надійності. Водночас (див. підрозділ 3.1.1) у такій вірності знаходить яскравий

<sup>89</sup> Мається на увазі культурно-філософська традиція романтичного трактування особистості [28], коли останню розуміють радше як ідеал, до якого реальні люди наближаються за високого рівня психічного й, передусім, духовного розвитку.

<sup>90</sup> Заслуговує на засудження не групова мораль як така (навпаки, вона є необхідною для структурування – а, отже, мабуть, і для існування – будь-якого соціуму і людства в цілому), а лише її екстремістські форми та її абсолютизація.

вияв особистісна свобода – отже, за високого рівня їхнього (і загального особистісного) розвитку дві названі характеристики постають узгодженими одна з одною. Разом із тим і тут не можна обминути певні труднощі етичного плану: з ними часто стикається людина, досягаючи рівня, про який ідеться. Нехай наш герой, шукаючи сенс життя, розчарувався у тих чи тих раніше значущих для нього цінностях і у своєму особистісному зростанні «переріс» певні смисли, що раніше багато важили для нього. Усе це говорить, швидше за все, на його користь. Прикрість у тому, що «діалектично зняті» смисли зв'язували його з живими людьми, котрі тепер мають підставу звинувачувати його в ненадійності, а то й у зраді.

Тут не може бути легких рішень. Для високорозвиненої особистості найчастіше актуальною є проблема вибору не «між добром і злом», а між різними цінностями, які не вдається реалізувати одночасно. Втім, не слід нехтувати можливостями, що їх надає для такої реалізації людська творчість, постаючи (повторюю вже цитований у підрозділі 3.1.1 вдалий вираз В.Т. Кудрявцева) «конструктивною альтернативою самому вибору» [39, с. 28]. Істотно, однак, щоб це була саме *конструктивна* альтернатива (здатна гармонізувати перебіг і результати функціонування особистості), а не безпринципне шарахання між взаємовиключними позиціями або їх еkleктичне змішування.

Становлення збагаченої особистісної надійності вимагає, природно, спирання на інші психологічні механізми, ніж ті, що діють на відносно нижчих рівнях особистісної свободи (або, можна сказати, суб'єктності). Відповідно, змінюються вимоги й до діянь на індивіда, які мають на меті підвищити його особистісну надійність.

Отже, ми переходимо до *д р у г о г о* (присвяченого вказаним діянням) аспекту проблеми сумісності особистісної свободи й особистісної надійності. Якщо люди – крім ініціаторів, основних суб'єктів діянь – залучаються до системи цих діянь, орієнтованої на досягнення певної цілі (або цілей), то є підстави говорити про *соціальне управління* (широко розуміючи це поняття). Ці залучені люди виступають *засобами* такого управління (наприклад, у розв'язуванні виробничих задач) і/або його *об'єктами* – якщо ставиться мета зміни (чи, може, збереження всупереч тим чи тим несприятливим чинникам) характеристик цих людей (в освіті цілі останнього типу перебувають, природно, на першому плані; водночас вони відіграють чималу роль і у функціонуванні інших сфер соціального управління). Підкреслимо, що наукова констатація функцій вказаних осіб як засобів чи об'єктів управління жодною мірою не означає приниження цих людей – за умови, звичайно, належної поваги до їхньої *суб'єктності*. Чи існує реально така повага, залежить від використовуваних *стратегій управління* [70; 7].

Найчастіше суб'єкти соціального управління вдаються до *монологічних* стратегій – *імперативних* і *маніпулятивних*. Нагадаю (див. розділ 1.1), що імперативні стратегії налаштовані на пригнічування суб'єктних проявів і якостей реципієнтів (за межами мінімуму, технологічно необхідного для виконання вказівок, що надходять «згори»); на відміну від цього, носії маніпулятивних стратегій допускають і використовують суб'єктність людей, на яких чинять вплив, але створюють такі психологічні умови їхньої діяльності, щоб ця суб'єктність служила передусім цілям маніпуляторів, а її прояви не виходили за прийнятні для них рамки.

Пов'язуючи сказане із проблемою особистісної надійності, відзначаю таке. Досвід тоталітарних режимів (та й застосовуваних у більш демократичних суспільствах «піарівських» технологій) показує, що, базуючись на імперативних і маніпулятивних стратегіях, часто вдається з досить високою надійністю забезпечити потрібну носіям вказаних стратегій поведінку багатьох людей. Цей ефект досягається, однак, шляхом обмеження їх суб'єктних проявів і можливостей, гальмування їхнього особистісного розвитку, а іноді (наприклад, у тоталітарних сектах) – і шляхом ініціювання деструктивних особистісних змін.

Однак стратегіям вказаних типів протистоять (нехай поки що набагато менш поширені) *діалогічні* стратегії, переважне спирання на які притаманне гуманістичному підходу. Носії цих стратегій виявляють щире й глибоке (на відміну від удаваної та

поверхової за маніпулювання) повагу до інтересів і суб'єктних якостей реципієнтів їхніх діянь. Навіть там, де технологія основних здійснюваних організацією робіт (наприклад, на промисловому підприємстві, у військовій частині, у хірургічній клініці) вимагає жорсткої субординації, гуманістично налаштований керівник завжди знайде ті ділянки й етапи діяльності, де зуміє – з користю для справи й для працівників – використати, заохотити й підтримати суб'єктні якості своїх підлеглих, стимулювати дальший розвиток в них цих якостей. Що ж до педагогічної діяльності, то таке стимулювання (спрямоване на учнів, студентів тощо) постає за гуманістичного підходу однією з провідних її функцій.

Відповідно до сказаного, найважливіший принцип гуманістичної педагогіки полягає у повазі до учня<sup>91</sup>, причому не лише за виявлені ним здібності й досягнуті успіхи, а й, як казав Г.С. Батіщев, – «авансом, за презумпцією», навіть тоді, коли учень дає підстави для протилежного ставлення [8]. (Подібним є й проголошений К. Роджерсом принцип «безумовного позитивного ставлення» до учня – так само як до клієнта у психотерапії.)

Повага до учня знаходить вияв у високому (часом навіть ризикованому – згадаймо досвід А.С. Макаренка) ступені довіри до підопічних педагога, у відмові від надмірної опіки й детальної регламентації їхньої діяльності, у передаванні їм – за умови, що педагог подбав про сформованість потрібних умінь, – дій з контролю й оцінювання її результатів (продуктивність цього прийому підтверджено працями В.В. Давидова, Ш. Амонашвілі, К. Роджерса<sup>92</sup> та ін.), у стимулюванні й підтримуванні їхньої творчої активності.

Втім, успіх реалізації гуманістичного підходу опосередкований особистісними якостями педагога (взагалі – людини, котра намагається стимулювати становлення в своїх підопічних особистісної надійності у поєднанні з особистісною свободою). Своїми досягненнями видатні педагоги зобов'язані не лише принципам, прийомам, методам тощо, які вони розробляли і впроваджували, але й (мабуть, ще більшою мірою) їхньому педагогічному талантові, недоступним для формалізації (як багато що в будь-якому мистецтві) нюансам їхньої майстерності, досконалості й силі їх особистості, тому поєднанню авторитету й чарівливості, яке відоме під назвою *харизми*<sup>93</sup>. Проникнувшись повагою й любов'ю до такого педагога, його підопічні всіляко намагаються (і на свідомому, і на підсвідомому рівні) виправдати його довіру, і це слугує важливим механізмом становлення особистісної надійності.

Подібні ж ефекти (нехай не такі яскраві) досягаються, звичайно, не лише прославленими, а й багатьма менш відомими талановитими педагогами. Та, на жаль, не можна сподіватись на суцільну талановитість представників такої масової професії, як педагогічна. До цього слід додати: характерні для багатьох педагогів явища професійної деформації особистості; на пострадянському просторі – гострі соціальні проблеми сфери освіти; поширеність в управлінні різними рівнями системи освіти авторитаризму й бюрократизму, які заважають педагогічній творчості й гуманізації педагогічного процесу.

Описані обставини, що мають місце в освітній царині (і подібні, так само як специфічні, – в інших царинах суспільного буття), обмежують сферу гуманістично орієнтованого сприяння становленню особистісної надійності. Та на останню у суспільстві завжди є попит, і вже тому (залишу поза розглядом інші чинники) механізми формування її варіантів, не базованих на високих рівнях суб'єктності, діють і будуть діяти. Але справедливим є і інше: гуманізація суспільних відносин, включно з її педагогічним і психологічним забезпеченням, становить не утопічний проект, не витвір далеких від життя

<sup>91</sup> Про цей принцип ішлося вже у розділах 1.3 і 2.2. Сподіваюсь, що з огляду на значущість обговорюваного питання читач вибачить мені повторення.

<sup>92</sup> У підрозділі 2.3.2 вже йшлося про те, що Роджерс пропонував студентам, яким викладав, самим оцінювати результати вивчення ними відповідного курсу. «Виявилось, – зазначає Роджерс, – що частіше я наполягав на вищій оцінці» [98, с. 28].

<sup>93</sup> Найчастіше це поняття застосовують до політичних лідерів, проте воно заслуговує на ширше використання.

мрійників, а компонент того вектора суспільного розвитку, який, набираючи нині силу, дає у сучасну кризову для людства епоху надію на його виживання [55]. Усвідомлення цього спонукає продовжувати, за тверезої оцінки всіх труднощів, роботу в даному напрямку.

### **3.4. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки**

Термін «вибір» є одним із широко вживаних у людинознавчих текстах різноманітних жанрів – публіцистичних, художніх, філософських, спеціально-наукових (зокрема, психологічних, соціологічних, політологічних). Актам вибору, здійснюваним людьми у тих чи тих обставинах, присвячено безліч публікацій, навколо цих актів, їх розуміння й оцінки точиться чимало наукових, етичних, політичних дискусій. Водночас ні значення терміна «вибір», ні психологічний зміст феномену вибору, як правило, чітко не окреслюється, що негативно позначається на плідності згаданих дискусій і утруднює розв’язування численних дослідницьких і практичних проблем, пов’язаних із актами вибору.

Утім у труднощів, про які йдеться, є не тільки логіко-термінологічні, а й, мабуть, первинні щодо них методологічні витoki. На заваді плідному дослідженню вибору стало, як це нерідко буває, надмірне захоплення цим поняттям. За словами В.Т. Кудрявцева, «ідея вибору, вкорінена у європейській культурі, із часом набула рис загальногуманітарного догмату, до того ж захищеного авторитетними оцінками багатьох знаних мислителів» [39, с. 18]. Такий підхід до поняття вибору (найбільш характерний для екзистенціалістського напрямку у філософії та психології) знайшов вияв: по-перше, у надмірній універсалізації (занадто широкому трактуванні) вказаного поняття; по-друге, у дещо гіпертрофованому оцінюванні місця виборів у людському житті (яке прихильники такого підходу схильні зводити до послідовності здійснюваних людиною виборів); по-третє, у невиправданій абсолютизації, за рахунок інших тлумачень людської свободи, її тлумачення як свободи вибору (при цьому, як зазначалося у підрозділі 3.1.1, мають на увазі й зовнішню свободу, інтерпретуючи її як надання людині можливості вибору, і внутрішню, особистісну свободу, що постає здатністю людини здійснити цей вибір). Дане тлумачення є, поза будь-яким сумнівом, важливим, але частковим, а не всезагальним.

Плутанина зумовлюється тут вищезгаданою надмірною універсалізацією поняття «вибір»; конкретніше – поширеним вживанням словосполучення «особистісний вибір» у неспецифічному сенсі, зокрема для опису визначення людиною спрямованості власного життя. Тим часом рішення людини з цього приводу, яке має відкрити перед нею (а іноді, завдяки цьому, й перед суспільством) принципово нові перспективи, або дати їй порятунок у важкій, мало не безнадійній ситуації, або узгодити ціннісно значимі для неї вимоги, що спочатку видаються несумісними, – принципово не зводиться до вибору у строгому сенсі (тобто між визначеними альтернативами), а настійно потребує творчості. Тож, мабуть, у таких контекстах є більш слушним говорити не про «особистісний вибір», а про *особистісне самовизначення* та про вузлові моменти у цьому процесі – акти прийняття *стратегічних життєвих рішень*. «Що являє собою, – резонно запитує В.Т. Кудрявцев, – той тип вибору, до якого звичайно прикладаються епітети “відповідальний”, “свідомий”, “рефлексивний”? А може, вибір – це всього лише доступний спостереженню результуючий акт напруженої духовної роботи, і тільки щодо неї в цілому є правомірним використання названих епітетів?» [39, с. 19].

Слід рахуватись (про що вже згадувалось у підрозділі 3.1.1) із результатами філософського та психологічного аналізу, згідно з якими є хибним «ототожнення свободи з можливістю вибору» [66, с. 144], бо свобода особи є свободою не лише вибору, а й творчості [92]. До речі, ці ідеї починає освоювати сьогоднішня політична публіцистика. Читаємо в газеті: «Адже свобода, якщо вже про неї говорити, полягає не в присутності вибору, а в можливості цей вибір ігнорувати...» [26]. Звичайно, це сказано неточно: у присутності вибору безумовно міститься свобода, але «можливість цей вибір ігнорувати» додає більшої свободи.

Розглядаючи проблему в культурологічному плані, слід визнати важливість вибору як однієї з культурних парадигм людської діяльності й водночас вказати на небезпеки, пов'язані з абсолютизацією цієї парадигми. Тенденція до такої абсолютизації, сягнувши у новітній історії максимуму під час розквіту тоталітаризму у другій чверті ХХ століття, залишається впливовою й сьогодні. Та водночас набирають силу інші тенденції – спрямовані на подолання цієї абсолютизації. Як писав В.С. Біблер, ціннісні й духовні спектри різних форм культури, стягуючись в одному культурному просторі, «вимагають від людини не однозначного вибору, але постійного духовного сполучування (рос. “сопряжения”), взаємопереходу, глибинного спору в осередді деяких неминущих точок подиву й “вічних питань буття”» [93, с. 7]. О.С. Ахієзер наголошує на тому, що можливість вибору сама по собі «залишає людину в рамках раніше здобутих досягнень культури»; натомість варто «шукати вихід за рамками змісту культури, який склався історично, формулювати нові смисли», й лише тоді є підстави констатувати «розвиток свободи» [3, с. 129-130].

Проте справедлива критика надмірної універсалізації поняття вибору ніяк не виключає необхідності посилення уваги до конкретно-психологічного дослідження (теоретичного і емпіричного) ситуацій і актів вибору як, хоч і не універсальних, але дуже важливих специфічних складників людського життя й діяльності. Люди досить часто потерпають від неготовності до вправного здійснення актів вибору. У час соціальних змін на пострадянському просторі «проблема вибору для багатьох людей виявилась такою важкою й незвичною, що провокувала психічні захворювання» [54, с. 75]. Натомість конструктивний особистісний вибір «виступає ефективним засобом попередження неврозів і особистісних дисгармоній, стає значимою умовою особистісного зростання» [21, с. 324].

Очевидними є зумовлені окресленими обставинами запити до психологічної практики (а отже – і до психологічної науки). Постає потреба у наданні кваліфікованої психологічної допомоги людям, які опинилися перед необхідністю вибору, більше того – у розвитку, за допомогою спеціальних тренінгів, «здібностей, які людина повинна мати, щоб здійснювати повноцінні життєві вибори» [17, с. 299].

Аби успішніше відповідати на згадані запити, бажано досягти в обговорюваних питаннях більшої ясності, а для цього треба (з огляду на відмічені вище логіко-термінологічні труднощі) якось домовитись щодо змісту поняття «вибір». Щоб окреслити його досить широко й чітко, доводиться вийти за межі психології й навіть людинознавства – у царину системології. Тут можна приєднатися до Ф.Ю. Василюка, коли він пише, що «завдання полягає не в теоретичному описі якоїсь емпіричної реальності, а у створенні деякої “математичної” реальності, яка сама згодом може послужити мовою опису» [17, с. 286].

Ф.Ю. Василюк визначає вибір як «дію суб'єкта, якою він віддає перевагу одній альтернативі перед іншої (іншими) на певній підставі» [17, с. 287]. За всіх достоїнств праці Василюка, це визначення видається занадто абстрактним; не зовсім ясно, що значить «віддає перевагу».

Аби подолати цю ваду, уведу наступні позначення й поняття:

$S$  – активна система. Щоб не ускладнювати виклад, не визначатиму це поняття. Значу лише, що активною системою може бути людський індивід, колективний соціальний суб'єкт, робот тощо (нижче у цій статті в якості активної системи розглядатиметься майже виключно людський індивід, точніше – особа);

$T(S)$  – ситуація. Визначу її як той, так чи інакше окреслений у своїх просторових, часових і змістових властивостях, фрагмент світу, з яким взаємодіє система  $S$ . Ситуація характеризується не лише наявним станом, а й можливостями його зміни;

$V(S, T(S))$  – акт вибору. Це такий фрагмент функціонування у ситуації  $T(S)$  активної системи  $S$ , необхідними ознаками якого є наступні: а) у цій ситуації є фізично можливими  $n$  ( $n \geq 2$ ) альтернативних (тобто відмінних один від одного) варіантів функціонування системи  $S$ ; б) із вказаних варіантів здійснюється один і лише один; в) у детермінації такого здійснення бере участь модель  $M(T(S))$  ситуації  $T(S)$ , заздалегідь наявна у складі системи  $S$ .

(Зокрема, це може бути психічна модель, причому у свідомості вона може бути представлена різною мірою.)

Наведене визначення акту вибору потребує, як мінімум, наступного коментаря. Функціонування системи  $S$  охоплює, окрім її поведінки у зовнішньому середовищі, також події, що відбуваються всередині системи і при цьому, зокрема, готують подальшу зовнішню поведінку. Відповідно, крім вибору, що знаходить вияв назовні, варто розглядати і здійснюваний активною системою  $S$  внутрішній вибір. Це може бути вибір  $V_{вн}$  між альтернативними варіантами моделі зовнішнього вибору  $V_{зовн}$ , яка має бути сформована системою  $S$ .

Звертаючись до психологічної інтерпретації викладених міркувань, процитую Т.М. Титаренко, яка, посилаючись на Р. Мея, пише: «Якщо після вибору не відбувається ніякої дії, це свідчить, що не було ніякого справжнього рішення» [79, с. 314]. Це твердження є, мабуть, занадто суворим; незаперечною є констатація того, що в даному разі внутрішній вибір не знайшов втілення в зовнішньому й, отже, виявився недієвим; у свою чергу цей факт ставить під сумнів психологічну якість зазначеного внутрішнього вибору.

Очевидною є необхідність достатньої компетентності й відповідальності особи і у прийнятті та здійсненні стратегічного життєвого рішення (включно з потрібними при цьому актами вибору), і у подальшій діяльності, спрямованій на реалізацію відкритих цим рішенням можливостей. В іншому разі здійснений вибір (що полягав, наприклад, у вступі до вищого навчального закладу, але не був підкріплений сумлінним учінням) виявиться врешті-решт істотно знеціненим, хоч яким би адекватним він сам по собі виглядав.

Втілене у життя стратегічне життєве рішення (незалежно від того, чи зводиться воно у конкретному випадку до акту вибору) становить вузловий момент життєвого шляху особи – але тільки момент. Воно якісно змінює життєву ситуацію, але і в новій ситуації є потрібною активна поведінка особи (а, можливо, й нові якісні зміни ситуації). І так само як слухний вибір, полегшуючи подальше успішне функціонування особи, не гарантує його, так і вибір, що був неоптимальним або й зовсім хибним, не є (крім трагічних випадків) фатальним; його негативні наслідки, як правило, можуть бути значною мірою компенсовані завдяки розумній наполегливій праці, а також завдяки новим, адекватнішим стратегічним життєвим рішенням. Наприклад, вибір вищого навчального закладу, зроблений молодого людиною без урахування структури її здібностей, може й не завдати відчутної шкоди ні їй самій, ні суспільству, якщо вказану структуру буде взято до уваги при обранні спеціалізації під час навчання та характеру роботи по його завершенні (адже, скажімо, психологічні вимоги до інженерів, що працюють у тій самій галузі техніки, але займаються експлуатаційною, проектувальною, дослідницькою, викладацькою діяльністю, інформаційним забезпеченням тощо, – є різними).

Наголошу тепер на тому, що психологічний зміст актів вибору, здійснюваних особою, може бути дуже різний. Заради наочності наведу елементарний приклад. Нехай якийсь підприємець щоранку, прямуючи автомобілем від своєї оселі до офісу, проїздить перехрестя, де має зробити вибір між трьома напрямками подальшого шляху: правим, середнім і лівим. Як правило, він повертає праворуч, бо в такий спосіб найшвидше дістанеться кінцевого пункту. Отже, він робить вибір, але не замислюючись, майже автоматично, черговий раз реалізуючи вироблену навичку. В термінах психологічної теорії діяльності кажемо, що акт вибору здійснюється тут як операція.

Та якогось ранку звичний шлях до офісу виявився, через дорожні роботи, закритим. Тож наш герой мусить, керуючись найбільш значущим для нього критерієм (чи то швидкості, чи зручності, чи безпеки тощо), прийняти рішення про обрання одного з двох шляхів, що залишилися, й реалізувати це рішення. Акт вибору є тут свідомою цілеспрямованою дією.

Та ситуація може бути ще дещо складнішою. Значущими для суб'єкта у цій ситуації можуть бути різні цінності – вони спонукатимуть його до різних рішень. Наприклад, повернувши ліворуч, підприємець поїде спокійнішим шляхом (ніж якби рушив прямо), але запізниться на ділову зустріч і виглядатиме перед партнерами нечемною й ненадійною

людиною. У даному разі здійснюваний суб'єктом вибір є не просто дією, а вчинком. Згадаймо: вчинок, за С.Л. Рубінштейном, – це така дія, у якій «провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, ... до норм суспільної моралі» [72, с. 537]. Виходячи з відповідної цьому визначенню характеристики вчинку О.М. Ткаченко як «того вихідного елементу організації психічного життя, який стосується саме особистості» [83, с. 62], констатуємо, що в описаному епізоді має місце *особистісний вибір*.

Щоправда, в даному разі він є суто *тактичним*. Увагу психологів найбільше прикуто до *стратегічних* особистісних виборів – таких, де зіставлявані альтернативи по-різному визначають подальшу долю людини, спрямування її життєвого шляху; у цьому разі кажуть також про життєвий вибір. (Слід уточнити, що поза свідомим наміром особи істотно вплинути на її подальшу долю може й тактичний вибір – наприклад, коли вона здійснює ризикований мужній вчинок, не надаючи йому стратегічної ваги, а просто реалізуючи в екстремальних обставинах свою людську сутність.)

Безперечно, вказана увага до стратегічних особистісних виборів є цілком виправданою і зі світоглядних міркувань, і у зв'язку з проблемами надання психологічної допомоги людям, що перебувають у кризовому стані, вихід з якого неможливий без здійснення адекватного життєвого вибору. Але це не виправдовує байдужості психологічної науки до виборів тактичних, з якими (на відміну від стратегічних виборів) кожна людина стикається щодня.

У теоретико-методологічному плані вивчення тактичних виборів сприяло б цілісності системи психологічних знань, виступивши пов'язувальною ланкою між актуальними напрямками досліджень (цікаво проаналізованими Т.М. Титаренко [79]), присвяченими відповідно буденній поведінці й особистісним виборам. У прикладному плані на користь актуальності вказаного вивчення (й налагодження базованої на ньому роботи практичних психологів) можна навести хоча б такі аргументи. З одного боку, заохочувані в типових соціально-психологічних ситуаціях слабо усвідомлювані й часто повторювані тактичні вибори (наприклад: «Чому б не випити ще чарку?») постають одним із провідних психологічних механізмів формування адиктивних та інших шкідливих звичок, подолання яких, якщо згодом і буде можливе, вимагатиме важких і болісних стратегічних виборів. З іншого боку, розвинута особистість характерна для неї суперечність між розмаїттям ціннісно значущих для неї прагнень і обов'язків та природно й соціально зумовленою обмеженістю її часових, фізичних і психологічних ресурсів раз у раз змушує здійснювати дратівні для неї тактичні вибори, що стає неабияким стресогенним чинником.

Дещо конкретизую загальну характеристику особистісного вибору. Його визначальною рисою є те, що, здійснюючи його, людина орієнтується на ті чи ті цінності. Та при цьому слід розрізнити два якісно відмінні варіанти, а саме: а) той, коли особа заздалегідь чітко визначилась щодо цінностей, яким вона віддає перевагу (і тих, які він відкидає), і, отже, для здійснення конкретного акту вибору потребує лише виявлення представленості цих цінностей у наявних альтернативах; б) варіант, коли треба передусім зробити вибір між самими цінностями. (Зрозуміло, що, як і скрізь у психологічній царині, існують і проміжні варіанти.)

Співвідношення виділених варіантів у здійснюваних особою стратегічних і тактичних виборах виявляється різним залежно від ступеня сформованості й усталеності прийнятих нею ціннісних орієнтирів. Тією мірою, якою така усталеність ще не досягнута (або втрачена під тиском тих чи тих травмуючих обставин), для особи вже на тактичному рівні є актуальним, як писав Абрагам Маслоу, «здійснення численних виборів: збрехати або бути чесним, вкрати або не вкрати в кожному конкретному випадку», причому, наголошував видатний психолог-гуманіст, «кожного разу треба зробити вибір, який веде до зростання» [52, с. 52]. Та коли йдеться про людину, «проникнуту високою духовною цінністю» (цитую Ф.Ю. Василюка), то вона, «так би мовити, раз і назавжди обрала свій життєвий шлях, знайшла себе, свою головну спрямованість, джерело осмисленості буття і деяку життєву істину і тим самим ніби зробила наперед (не в деталях, а у принципі, не з зовнішнього, а з



внутрішнього ціннісно-сміслового боку) всі можливі наступні вибори» [16, с. 125] (тобто стратегічний особистісний вибір у принциповому плані визначає наступні тактичні вибори). За цих умов цінність, до якої прилучилася людина, наче освітлює все життя людини, сповнюючи його «свободою від коливань і страху, свободою творчих можливостей» [там само]. Зокрема, в моральному акті така людина, кажучи словами В.А. Роменця, «не роздвоєна вибором, який часто беруть як незаперечну ознаку свободи» [71, с. 588].

Сказане потребує певних додаткових коментарів.

По-перше, розглядаючи варіант, коли, як сказано вище, «особа заздалегідь чітко визначилась щодо цінностей» і «для здійснення конкретного акту вибору потребує лише виявлення представленості цих цінностей у наявних альтернативах», слід мати на увазі, що таке виявлення може бути зовсім не легкою справою. Критикуючи зведення вчинку до «акту вибору між добром і злом», В.Т. Кудрявцев (мабуть, із дещо надмірною категоричністю, але у принципі слушно) наголошує на тому, що «не існує жодного “готового” добра і зла, те й інше саме твориться, продукується, конструюється заново всередині конкретних – унікальних і неповторних життєвих ситуацій» [39, с. 20]. Щоб розібратись у такій ситуації та здійснити успішний вибір, суб'єкт (нехай із найчіткішою ціннісною визначеністю) потребує достатнього рівня *інтелектуальної культури*. Він передусім має добре усвідомлювати, яку задачу розв'язує, що є метою, а що засобом. Інакше він ризикує, замість сприяння реалізації важливих для нього цінностей, загальмувати її. Так відбувається, наприклад (і цим широко користуються політтехнологи), коли під час політичних виборів він голосує за кандидата, який не має шансів хоча б на відносний успіх, і позбавляє у такий спосіб своєї підтримки менш привабливого, але реального суб'єкта політичного процесу, кращого з погляду істотних для виборця цінностей за решту теж реальних.

Інші складники інтелектуальної культури виявляються потрібними в екстремальних ситуаціях, коли істотну роль відіграють часові параметри подій. Зокрема, тут часто постає потреба у здійсненні термінового вибору з невеликої кількості чітко розмежованих альтернатив, причому ціна хибного рішення або затримки у його виконанні може бути великою. Тож навіть у разі, коли ситуація у ціннісному сенсі є досить ясною, а ціннісно-мотиваційні (тобто відповідні ядру особистості) передумови здійснюваного вибору сформувалися раніше, у конкретній ситуації треба оптимальним способом реалізувати їх, що ставить під навантаження насамперед оперативне мислення, а також інші інструментальні складові особистості (емоційну стійкість, певні фізичні здатності та вольові якості).

Як інтелектуальну культуру особи, так і взяту в цілому психологічну готовність до вправної поведінки в ситуаціях вибору варто розглядати як складники *психологічної культури* особи. Нагадаю (див. розділ 2.5), що сприяння становленню психологічної культури, насамперед у підростаючого покоління, слушно вважають однією з найважливіших функцій педагогів і психологів.

По-друге, реалії життя можуть ставити й високорозвинену особистість із сформованими ціннісними орієнтирами перед необхідністю вибору, часом трагічного, – але не так «між добром і злом», як між різними значущими для неї цінностями (наприклад, громадянськими, професійними, сімейними, цінностями дружби й кохання), одночасно реалізувати які не вдається. Проте не слід нехтувати можливістю творчого трансцендування ситуації вибору, виходу за межі начебто вичерпної сукупності альтернатив.

Ми впевнились вище у тому, що процес прийняття й реалізації особою рішень (зокрема, стратегічних життєвих рішень) не зводиться до актів вибору. Та це, як кажуть, один бік медалі. Зворотний полягає у тому, що ці акти посідають у структурі вказаного процесу істотне місце. І це великою мірою зумовлено тим, що соціальні норми, котрі регулюють людську поведінку, прив'язані, як правило, до «решіток» з дискретних альтернатив, між якими треба робити вибір. Такі «решітки», будучи необхідними для структурування і впорядкування соціальної поведінки особи, постають для неї і джерелом певних обмежень. Найчіткіше це виявляється у разі норм, що встановлюють її правовий статус (зокрема, її перебування у громадянстві тої чи тої держави, у шлюбі чи поза ним,

участь у певних трудових, цивільно-правових та інших відносинах тощо). Є очевидною суперечність між жорсткістю правової «решітки» і принциповою незводимістю людської свободи до виборів між фіксованими альтернативами. Цю суперечність люди долають або неправовим, у принципі шкідливим для суспільства шляхом (елементарний приклад – фіктивний шлюб), або вибудовуючи й реалізуючи у правовому полі оптимальний поведінковий «маршрут».

Утім, ситуація самовизначення особи у дискретизованому просторі правових норм є лише окремим випадком (і наочним прикладом); у загальному випадку йдеться (див. вище) про соціальні норми – але й тут про їх дискретизований простір («решітку»)<sup>94</sup>.

Організуючи й регулюючи діяльність (зокрема, в освітній сфері) на гуманістичних засадах, слід дбати і про нормативні «решітки» та самовизначення підопічних у їхньому просторі, і про надання останнім можливостей творчості. Прикладом реалізації такого підходу є розробки В.І. Носкова [61] в галузі гуманістично орієнтованої професійної підготовки студентів. Ці розробки передбачають: а) надання студентові низки можливостей вибору тих чи тих форм організації навчання (зокрема, або обов'язкового відвідування лекцій, або вільного – але з прийняттям на себе в такому разі більшої відповідальності за результати учіння); б) стимулювання студентської творчості.

Слід зважити ще й на таке. Роль і значущість актів вибору, відповідальність, яку має виявити суб'єкт при їх здійсненні, істотно залежать від типу виконуваної діяльності.

Одна річ, коли предмет діяльності перебуває в ізолюваному осередку світу – у просторі моделей (побудованих чи то в ідеальному плані, чи в рамках добре контрольованої ділянки матеріального буття, як-от у межах гри, наукового експерименту тощо). У цьому разі суб'єкт діяльності відносно вільно почувається у часі; розв'язуючи ту чи ту задачу, він має можливість або «повернутися в разі невдачі до будь-якої з пройдених раніше позицій» [65, с. 12], або, принаймні, здійснити уточнений розрахунок, повторний експеримент тощо. Саме так обстають справи у багатьох видах творчої діяльності, коли, будуючи її продукт (художній твір, технічний винахід, наукову теорію, соціальний проект тощо), автор (індивідуальний чи колективний) може (і часто прагне) необмежено вдосконалювати цей продукт. За таких обставин трансцендування вибору є закономірним; часткові вибори (без яких, звичайно, не обійтись) підпорядковуються творчому задумові; якщо якийсь вибір виявився хибним, суб'єкт може повернутися до нього й замінити на кращий.

Цікаво, однак, що коли автор твору мусить – у рамках здійснюваної ним соціальної поведінки – прийняти рішення, чи публікувати вже цей твір (у наявному на сьогодні стані), то він не може уникнути вибору між «так» і «ні»; саме цей вибір становить суть рішення. У даному разі стикаємося із прикладом другого типу діяльності – такої, предмет якої занурений у простір реального життя і яка здійснюється у реальному масштабі часу.

У такій діяльності, по-перше, питома вага актів вибору є вищою, оскільки: а) доводиться більшою мірою рахуватись із вищезгаданою нормативною «решіткою»; б) суб'єктові бракує часу на знайдення нестандартних розв'язків, й отже, він частіше змушений обмежуватись вибором з відомих альтернатив. А бракує часу, зокрема, тому, що, не втрутившись активно у перебіг подій, суб'єкт фактично (хоч, може, і всупереч своєму бажанню) зробить вибір на користь такого перебігу, який відбувається поза його участю, а це може призвести до прикрих (навіть трагічних) наслідків – котрим суб'єкт міг запобігти, але не запобіг! Наприклад, як писав Б.М. Теплов, характеризуючи розум полководця, для останнього «миттєве розв'язання проблеми є іноді необхідністю; його не можна замінити тривалим, поступовим розв'язанням» [78, с. 295].

По-друге, у просторі реального життя кожний акт вибору є більш відповідальним – адже заново «переграти» його тут, строго кажучи, неможливо (за стародавнім висловом, не можна двічі увійти у той самий потік); у кращому разі вдається (про що вище було згадано),

<sup>94</sup> Відмічається, що «люди живуть не “за нормами”, а “поміж” ними, тобто всередині нормативних рамок, що склалися, і в них залишається досить свободи для індивідуального регулювання процесів власної життєдіяльності...» [23, с. 36].

витративши додаткові ресурси, виправити більшою чи меншою мірою негативні наслідки вказаного акту.

\*\*\*

Підводячи підсумок здійсненому аналізу, зафіксуємо наступні *висновки*.

1. Не погоджуючись із надмірною універсалізацією поняття «вибір», слід водночас посилити увагу: а) до конкретно-психологічного дослідження ситуацій і актів вибору як важливих специфічних складників людського життя й діяльності; б) до надання психологічної допомоги людям, які зазнають труднощів у ситуаціях вибору; в) до сприяння оволодінню, найширшим контингентом осіб, психологічною готовністю до вправної поведінки в таких ситуаціях як складником психологічної культури.

2. У найширшому сенсі акт вибору можна визначити як такий фрагмент функціонування активної системи  $S$  (зокрема, людського індивіда) у певній ситуації, за якого: а) у цій ситуації є фізично можливими  $n$  ( $n \geq 2$ ) альтернативних варіантів функціонування системи  $S$ ; б) із вказаних варіантів здійснюється один і лише один; в) у детермінації цього здійснення бере участь модель вказаної ситуації, заздалегідь наявна у складі системи  $S$ . Функціонування системи  $S$  включає в себе, крім зовнішньої поведінки, також події, що відбуваються всередині системи та при цьому, зокрема, готують подальшу зовнішню поведінку; з огляду на це, поряд із зовнішніми, розглядаються внутрішні вибори.

3. Здійснюваний особою акт вибору психологічно може виступати як: а) операція; б) свідомо цілеспрямована дія, що не має, однак, виразних властивостей вчинку; в) вчинок (у цьому разі йдеться про особистісний вибір). Слід розрізняти також тактичні і стратегічні особистісні вибори.

4. Втілене у життя стратегічне життєве рішення (яке зводиться або не зводиться до стратегічного особистісного вибору) становить вузловий момент життєвого шляху особи – але тільки момент. Воно якісно змінює життєву ситуацію, але і в новій ситуації є потрібною активна поведінка особи (а, можливо, й нові стратегічні рішення). Важлива, хоч і не вичерпна, роль актів вибору у процесі прийняття й реалізації особою її рішень (зокрема, стратегічних життєвих рішень) великою мірою зумовлена тим, що соціальні норми, які регулюють людську поведінку, прив'язані, як правило, до «решіток» з дискретних альтернатив, між якими треба робити вибір.

5. Роль і значущість актів вибору, відповідальність, яку має виявити суб'єкт при їх здійсненні, істотно залежать від типу виконуваної діяльності. Якщо предмет діяльності перебуває у просторі моделей (побудованих чи то в ідеальному плані, чи в рамках добре контрольованої ділянки матеріального буття), – умови для трансцендування вибору є більш сприятливими; крім того, суб'єкт часто у змозі повернутися до вибору, який виявився хибним, і замінити його на кращий. Якщо ж предмет діяльності занурений у простір реального життя, – питома вага актів вибору є вищою, оскільки: а) доводиться більшою мірою рахуватись із вищезгаданою нормативною «решіткою»; б) суб'єктові бракує часу на знайдення нестандартних розв'язків, й тому він частіше змушений обмежуватись вибором з відомих альтернатив. У просторі реального життя кожний акт вибору є більш відповідальним, бо «переграти» його тут неможливо; у кращому разі вдається виправити більшою чи меншою мірою його негативні наслідки.

### Література до частини 3

1. *Абульханова-Славская К.А.* Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории / Отв. ред. К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М, 1995.

2. *Анциферова Л.И.* Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 3.
3. *Ахиезер А.С.* Между циклами мышления и циклами истории // Обществ. науки и современность. – 2002. – № 3.
4. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М., 1990.
5. *Балл Г.А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 5. (Статья у доповненому вигляді вміщена у [6]).
6. *Балл Г.А.* Психология в рациогуманистической перспективе: Избр. работы. – К., 2006.
7. *Балл Г.А., Бургин М.С.* Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопр. психологии. – 1994. – № 4. – С. 56-66.
8. *Батищев Г.* Человек совершенствующийся // Учит. газета. – 1988. – 3 марта.
9. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. – М., 1993.
10. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. – СПб., 1992.
11. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М., 1966.
12. *Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1978.
13. *Брушлинский А.В.* Мышление как прогнозирование. – М., 1979.
14. *Буева Л.П.* Сакральность духовного пространства человека // Педагогика. – 1995. – № 5.
15. *Буковский В.* И возвращается ветер... // Театр. – 1990. – № 2.
16. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
17. *Василюк Ф.Е.* Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997.
18. *Вільш І.* Концепція сталих індивідуальних рис особистості як засіб удосконалення освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – № 1.
19. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3.
20. *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. – М., 1974.
21. *Горностай П.П.* Ролевой конфликт и проблема выбора // Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань. – К., 1998. – Т. 1.
22. *Горський В.С.* Проблема виховання «нової інтелігенції» в сучасному українсько суспільстві // Інтелігенція – гуманна об'єднувальна сила сучасного суспільства. – К., 1999.
23. *Готовский Л.А.* Дифференциация культуры в жизнедеятельности общества // Язык и культура. – Вып. 7. – Т. I. Философия языка и культуры. Психология языка и культуры. – К., 2004.
24. *Давыдов В.В.* Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях // Советская педагогика. – 1991. – № 7.
25. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1989. – Т. 1.
26. *Жадан С.* Провінція Лімонова // Газ. «Столичные новости». – 2003. – № 30.
27. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993.
28. *Зинченко В.П.* Добавление редактора [к статье «Личность»] // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.; М., 2005.
29. *Ильин И.А.* Путь к очевидности. – М., 1993.

30. *Каган М.С., Мальский И.С.* Обсуждение проблемы свободы на философском семинаре // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 6. – 1993. – Вып. 1.
31. *Калитеевская Е.Р., Ильичева В.И.* Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 1.
32. *Кашиников Б.Н.* Исторический дискурс российской справедливости // Вопр. философии. – 2004. – № 2.
33. *Козловски П.* Культура постмодерна. – М., 1997.
34. *Коулман Дж.* Капитал социальный и человеческий // Обществ. науки и современность. – 2001. – № 3.
35. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989.
36. *Крупник Е.П.* Психологическая устойчивость этнического самосознания чеченских школьников // Мир психологии. – 2001. – № 4.
37. *Крупник Е.П., Лебедева Е.Н.* Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 6.
38. *Ксенофонтов В. И.* Духовность как экзистенциальная проблема // Филос. науки. – 1991. – № 12.
39. *Кудрявцев В.Т.* Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 1.
40. *Куликов Л.В.* Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы. – СПб., 2000.
41. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей: Изд. 3-е, перераб. – Л., 1924.
42. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. – К., 1981.
43. *Леонтьев А.А.* «Научите человека фантазии...» (творчество и развивающее образование) // Вопр. психологии. – 1998. – № 5.
44. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. – М., 1997.
45. *Леонтьев Д.А.* Ответственность // Человек: Философско-энциклопедический словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М., 2000.
46. *Лотман Ю.* Биография – живое лицо // Новый мир. – 1985. – № 2.
47. *Максименко С.Д. та ін.* Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів. – К., 2000.
48. *Малинецкий Г.Г.* Нелинейная динамика и «историческая механика» // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 2.
49. *Мамардашвили М.К.* Думка приневолювана: Розмова з Анні Епельбоїн // Філософ. і соціол. думка. – 1991. – № 11.
50. *Маноха И.П.* Человек и потенциал его бытия. – К., 1995.
51. *Марасанов Г.И.* Гуманитарная метафора профессионализма // Культурно-историческая психология развития: Матер. первых чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского. – М., 2001.
52. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.
53. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч./ Керівники авт. колективу і наук. редактори Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков. – К., 1997.
54. *Могильнер М.Б.* Трансформация социальной нормы в переходный период и психические расстройства // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 2.
55. *Назаретян А.П.* Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры: (Синергетика социального прогресса). – М., 1996.
56. *Нартова-Бочавер С.К.* Психологическая суверенность личности: генезис и проявления: [Аннотация докт. диссертации] // Психол. журнал. – 2006. – Т. 27. – № 3.
57. *Некlessа А.И.* Трансмутация истории и ментальность человека (вступление в постсовременный мир III тысячелетия) // Мир психологии. – 2000. – № 4.
58. *Никифоров А.Л.* [Выступление в дискуссии] // Исторические типы рациональности. – М., 1995. – Т. 1.

59. Николай Амосов: Против секса я никогда не выступал: [Интервью] // Газ. "Труд" (Украина). – 2002. – 12 апр.
60. *Носков В.И.* Студент в оздоровительно-воспитательном комплексе вуза: Основы психогигиенического обеспечения гуманистически ориентированной профессиональной подготовки студентов. – Донецк, 2001.
61. *Носков В.И.* Основы психогієнічного забезпечення гуманістично орієнтованої професійної підготовки студентів: Автореферат дис. ... доктора психол. наук. – К., 2002.
62. *Ойзерман Т.И.* Мысли, афоризмы // Вопр. философии. – 1990. – № 10.
63. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопр. психологии. – 1996. – № 1.
64. *Островская Л.Д., Волель Б.А.* Психологические механизмы «помешательства сомнений» // Журнал практического психолога. – 2004. – № 1.
65. *Парачев А.М.* Организация поведения // Программированное обучение и обучающие машины. – К.: Научный совет по кибернетике АН УССР, 1969. – Вып. 1.
66. *Петровский В.А.* Очерк теории свободной причинности // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997.
67. *Покровский Н.Е.* Социология, социологическая культура и их место в современном российском обществе // Обществ. науки и современность. – 2002. – № 2.
68. *Пригожин А.И.* Патологии политического лидерства в России // Обществ. науки и современность. – 1996. – № 3.
69. Проблемы целостного мира // Вопр. философии. – 1990. – № 12.
70. Психология воздействия: (Проблемы теории и практики) / Отв. ред. А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев. – М., 1989.
71. *Роменець В.А.* Історія психології ХІХ – початку ХХ століття. – К., 1995.
72. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М., 1946.
73. *Савельзон О.* Свобода выбора и процедурная рациональность // Обществ. науки и современность. – 2005. – № 1.
74. *Савчин М.* Психологія відповідальної поведінки. – К., 1996.
75. *Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. – Запорожье, 1992.
76. *Семиченко В.А.* Пути повышения эффективности изучения психологии. – К., 1997.
77. *Табачковський В.* Антропокультурне та соціокультурне у людськiм співвідношенні // Філософ. і соціол. думка. – 1996. – № 3-4.
78. *Теплов Б.М.* Избр. труды: В 2 т. – М., 1985. – Т. I.
79. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. – К., 2003.
80. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. – М., 1984.
81. *Тихонова Н.Е.* Мировоззренческие ценности и политический процесс в России // Обществ. науки и современность. – 1996. – № 4.
82. *Тихонова Н.Е.* Россияне: нормативная модель взаимоотношений общества, личности и государства // Обществ. науки и современность. – 2005. – № 6.
83. *Ткаченко О.М.* Поняття особистості в науково-категоріальному апараті психології // Філософ. думка. – 1976. – № 6.
84. *Тойнбі А.Дж.* Дослідження історії. 2: Скорочена версія томів VII-X Д.Ч. Сомервелла. – К., 1995.
85. *Фляшикова А.* Бідність і багатство в наукових теоріях і сучасних дослідженнях // Політичний менеджмент. – 2004. – № 4.
86. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990.
87. *Фромм Э.* Бегство от свободы, — М., 1990.
88. *Харитонов М.* Способ существования: Фрагменты из книги // Искусство кино. – 1993. – № 6.

89. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. – СПб.: 1997.
90. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 2.
91. Чудновский В.Э. и др. Исследование проблем смысла жизни и акме (возрастной, профессиональный и социореабилитационный аспекты) // Психол. журн. – 2004. – Т. 25. – № 1.
92. Шаповалов В.Ф. Творчество. Борьба. Духовное одиночество // Вестник Моск. ун-та. Философия. – 1992. – № 6.
93. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово, 1993.
94. Шрейдер Ю. Ценности, которые мы выбираем // Новый мир. – 1994. – № 8.
95. Яковлев А.М. Российская государственность (историко-социологический аспект) // Обществ. науки и современность. – 2002. – № 5.
96. de Carvalho R.G. Rollo R. May (1909-1994): A biographical sketch // Journal of Humanistic Psychology. – 1996. – V. 36. – No. 2.
97. Dewey J. Freedom and Culture. – New York, 1939.
98. Rogers C. Freedom to Learn for the 80's. – Columbus, OH etc., 1983.
99. Sartre J.-P. L'Être et le Néant. – Paris, 1947.
100. Schultz D.P. Growth Psychology: Models of the Healthy Personality. – New York etc., 1977.

#### Частина 4

### **МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЇ: РАЦІОГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД**

#### **4.1. Раціогуманізм як світоглядний і методологічний принцип**

Поглиблене опрацювання світоглядної та методологічної проблематики психологічної науки – з урахуванням і «вічних проблем» людства, і сьогоденних викликів – становить важливу передумову її успішного розвитку й позитивного впливу на суспільну практику. Одним з актуальних напрямів зазначеного опрацювання є з'ясування того, як поєднати у психологічній царині гуманістичну налаштованість із конструктивним використанням засобів раціонального пізнання. Такому поєднанню слугує *принцип раціогуманізму* (сфера застосування якого сягає, звичайно, далеко за межі психології). Цей принцип становить нижче предмет розгляду (див. також [13; 15; 16]).

Подаючи у компактнішій формі те, що було сказано в розділі 1 стосовно сучасного *гуманізму*, я виходжу з того, що його найважливішими рисами як світоглядної орієнтації є:

*по-перше*, переконання у широких можливостях гармонійного розгортання, за сприятливих зовнішніх умов, продуктивних здатностей людських індивідів і спільнот – тих, що сприяють виживанню й розвитку як самого їх носія, так і партнерів, з якими він взаємодіє;

*по-друге*, настановлення на стимулювання вказаних здатностей різноманітними засобами (соціально-економічними, політичними, правовими, педагогічними, психологічними, мистецькими тощо) і на взаємну підтримку індивідів та спільнот у здійсненні такого стимулювання<sup>95</sup>. Реалізуючи конструктивістську налаштованість (на відміну від фаталістичної), така стимулювальна діяльність передбачає водночас повагу до інтересів та позицій партнерів, належне врахування закономірностей функціонування і тенденцій розвитку органічних цілісностей (природних, соціальних, культурних тощо).

<sup>95</sup> Як бути при цьому із вельми частим зіткненням їхніх інтересів, із конфліктами між ними? Спробу розглянути це питання з гуманістичних позицій здійснено у розділі 1.2.

Виходячи із сказаного вище щодо «широких можливостей гармонійного розгортання продуктивних здатностей людських індивідів і спільнот» і водночас визнаючи, що володіння розумом становить найістотнішу відмітну якість людини, доходимо висновку, що *раціоналізм*, трактований у найширшому сенсі як цінування розуму і спирання на нього, постає однією зі сторін гуманізму. У наголошенні цієї тези власне й полягає суть принципу *раціогуманізму*.

Ідея тісного зв'язку раціоналізму й гуманізму, здавалося б, досить очевидна (й до того ж, у своїй суті зовсім не нова – тут можна згадати і Конфуція, і Сократа, і багатьох інших мислителів). Проте відносини між гуманістичною й раціоналістичною світоглядними орієнтаціями не раз ставали напруженими, й, мабуть, у наш час ця напруга сягнула піку. Парадоксальною, на перший погляд, прикметою постмодерністської інтелектуальної моди стало розвінчування (на відміну від необхідного, звичайно, оновлення) вершинних досягнень інтелектуальної культури людства, що знайшли вияв у ідеях раціоналізму, детермінізму<sup>96</sup>, діалектики, системності тощо. Утім, серед світової філософської еліти поступово набирає ваги розуміння хибності антиінтелектуалізму. Звідси заклик Жака Дерріда «врятувати честь розуму» [165].

Звичайно, нинішнє посилення антиінтелектуалістичних настроїв і схильність протиставляти гуманізм раціоналізмові не є випадковими. Вони постали реакцією на бурхливе зростання механістичних, дисгармонійних форм інтелекту і на їх застосування у війнах і готуванні до них, у насаджуванні екологічно шкідливих технологій, у корисливому маніпулюванні свідомістю й поведінкою великих мас людей і т. п. Ці загрозові явища стимулюються технократичним мисленням, істотними рисами якого є «примат засобу над метою, часткової мети над смислом і загальнолюдськими інтересами і цінностями» (цитую С.У. Гончаренка [35, с. 96]). Р. Трач [142] вбачає в такого роду тенденціях суспільної свідомості «диктатуру раціонально-технічного інтелекту» і недооцінку, ба навіть ігнорування голосу «серця» та «ідейно-інтуїтивного мислення». Хоч як би там було, той інтелект, який знаходить втілення у вказаних тенденціях, є незбалансованим (дисгармонійним) і тому недосконалим і навіть небезпечним. Проте це не виправдовує антиінтелектуалізм: адже щоб послабити небезпеки, породжені незбалансованим інтелектом, доводиться знову-таки користуватись інтелектом. Лише спираючись на нього, можна отримати рішення, здатні «компенсувати недостатню ефективність раніше прийнятих рішень» [5, с. 50]. Водночас ясно: щоб не потрапити до хибного кола, слід орієнтуватися на збалансований, гармонійний інтелект. Його характеристика, однак, потребує чіткішого окреслення застосовуваних понять, таких як *інтелект*, *розум* і, передовсім, *культура*.

Культуру, у найширшому розумінні (див. розділи 1.1 і 2.1), утворює сукупність людських функцій (та засобів їх реалізації), спрямованих на забезпечення *соціальної пам'яті* та *соціально значущої творчості*; носіями культури є: по-перше, людство в цілому; по-друге, людські спільноти; по-третє, окремі особи. Це трактування культури постулює включеність до її складу *нормативно-репродуктивних* компонентів (їх часто пов'язують із поняттям *цивілізації*) і водночас наголошує на суттєвості її *діалогічно-творчих* складових. Тож можна сказати, що у дисгармонійному суспільному інтелекті, про який ішлося вище, діє примат гіпертрофованої цивілізаційної сторони культури над її діалогічно-творчою стороною.

Тепер звернімося до поняття *розуму*. Його можна трактувати як такий тип *інтелекту* (здатності розв'язувати різноманітні задачі й проблеми з використанням різних пізнавальних функцій включно з мисленням – елементарним чи розвинутим<sup>97</sup>), який відрізняється від інтелекту тварин не лише за кількісними параметрами, а й якісно – передусім тим, що він є здобутком і рушієм культури. Оскільки нижче йтиметься лише про людський інтелект, терміни «інтелект» і «розум» вживатимуться практично як синоніми.

<sup>96</sup> Наведу важливу для психології думку В.А. Роменця: «На жаль, інколи чомусь міркують, що свобода волі заперечує детермінізм. Вона справді заперечує його обмежене розуміння» [125, с. 583].

<sup>97</sup> Не варто ні зводити інтелект до мислення, ані нехтувати сутнісним зв'язком цих феноменів – пор. [135, розділ 1].



З урахуванням сказаного, є всі підстави констатувати, що важливою стороною культури, зокрема культури особи й культури професіонала<sup>98</sup>, постає (згадана вже) *інтелектуальна культура* [56], а важливим аспектом виховання – *розумове виховання* [137]. Щодо *принципу раціогуманізму*, то він, конкретизуючи потребу в «новому синтезі науки і гуманізму» [110, с. 182], передбачає у світоглядному плані визнання інтелектуальної культури (і науки як її головного осередку) одним із найважливіших здобутків людства, а у плані методології людинознавства – вимагає максимального використання цього багатства, у його гармонійній взаємодії з іншими складниками культури, для розширення знань про людину та їх гуманістично орієнтованого практичного застосування.

Спробуймо тепер вказати найістотніші властивості *гармонійного інтелекту* (у його досить розвиненій формі). Він:

*по-перше*, не зводиться до стандартизованих (і отже, таких, що легко піддаються формалізації, технологізації, автоматизації, – одним словом, цивілізаційних) варіантів, відомих під назвою *розсудку*, а постає творчим, готовим до опрацювання суперечностей *діалектичним розумом*;

*по-друге*, є налаштований на якнайповніше та якнайглибше охоплення світу із доланням часових, просторових і змістових обмежень, а також на *цілісну духовність*, тобто на прилучення до найвищих культурних (буттєвих, за А. Масловим [89]) цінностей у їхній єдності;

*по-третьє*, являє собою єдність дискурсивних та інтуїтивних складових.

Може виникнути питання: чи узгоджується наголошення на такій єдності з ідеєю раціоналізму (а отже, й раціогуманізму)? Адже «раціональне» здебільшого протиставляють «інтуїтивному». Тут слід взяти до уваги багатозначність латинського слова *ratio*. Воно означає не лише «розум» (коли орієнтуватися на це значення, то не варто нехтувати інтуїцією), а й «відношення», «рахунок», «облік» (зрештою, це та сама «дискурсивність»), «вигоду» тощо. Тож не дивно, що поняття «раціональне» (і, відповідно, «раціоналізм») тлумачили й тлумачать по-різному. Дуже часто, кажучи про «раціональне мислення», наголошують на усвідомлюваності здійснюваних інтелектуальних процедур та хоча б намаганні додержуватись при їх виконанні логічних норм. В інших випадках у змісті поняття «раціональність» висувають на перший план успішність і ефективність розв'язування задач. За такого підходу це поняття охоплює і почуттєво-інтуїтивну сферу психіки – за умови, що вона слугує успішному функціонуванню суб'єкта. Зокрема, К. Роджерс вважав, що «почуття – це не чисто ірраціональні, спричинені потягами, машиноподібні реакції або результати обумовлювання; швидше вони є вишукано раціональними відповідями світові» (цитую за викладом Е. Бартона [17, с. 178]). На думку Д.І. Дубровського, ірраціональне «присутнє у творчому процесі, але готовий продукт творчості, який має істотну соціальну цінність, – це нова, *унікальна цілісність* і отже, за своєю суттю, раціональна якість, що протистоїть хаотичному, тому, що розкладається, аморфному, суб'єктивістському, абсурдному» (цит. за [108, с. 10]). «Я стою, – пише Л. Мікешина, – на боці збереження й подальшого розвитку систематичної філософії пізнання на базі синтезу когнітивних практик, а також діалогу двох традицій – розсудково-раціональної (картезіанської) у її сучасному вигляді та екзистенційно-антропологічної» [94, с. 52].

Беручи до уваги наведені думки й намагаючись скористатися перевагами різних трактувань раціональності, слід, мабуть, зупинитися на позиції, коли це поняття стосується розуму, який успішно функціонує, використовуючи дискурсивні процедури, але не обов'язково обмежуючись ними. Наведене вище формулювання третьої властивості гармонійного інтелекту видається при цьому цілком доречним.

<sup>98</sup> Див. про них у розділах 2.1 і 2.3.

Поняття про гармонійний інтелект – ключове в концепції раціогуманізму – може здатися новим. Та чи не відоме воно дуже давно під іменем *мудрості*? Принаймні можна констатувати тісну спорідненість цих понять.

Останнім часом посилюється інтерес до психологічного дослідження мудрості. Цікаво, що у концепції, запропонованій П. Балтесом, серед характеристик мудрості вказується, зокрема, збалансованість використовуваних знань – див. [106, с. 107]. Л.І. Анциферова [4], спираючись на ідеї С. К'єркегора, К.Г. Юнга, К. Роджерса, С.Л. Рубінштейна, обґрунтовує погляд, за яким в аналізі мудрості когнітивний підхід (репрезентований, зокрема, Балтесом) має поєднуватись із гуманістично-екзистенційним. Вельми слушне порівняння розуму (звичайного, буденного – в оригіналі вжито російське слово *ум*) і мудрості дає письменник Ф. Іскандер: «Розум і мудрість. Розум – це коли ми найкращим чином розв'язуємо ту чи ту життєву задачу. Мудрість обов'язково сполучає («сопрягает») розв'язування даної життєвої задачі з іншими життєвими задачами, що перебувають із цією задачею в осяжному зв'язку. Розумний розв'язок може бути й позаморальнішим («безнравственным»). Мудрий – не може бути позаморальнішим» [60]. Варто згадати й подібну думку С.Л. Рубінштейна, який характеризував мудрість як уміння «не лише відшукувати засоби для розв'язання задач, що випадково виникли, а й визначати самі задачі й мету життя так, щоб справді знати, куди в житті йти й задля чого...» [129, с. 682].

Маючи на увазі раціональність у її свідомому втіленні («раціонально-рефлексивну свідомість»), В.С. Швирьов підкреслює, що вона «є необхідною цінністю культури». Водночас її «слід розглядати як одну з форм світоставлення людини, одну з форм свідомості, яка не пригнічує інші форми свідомості» [19, с. 122]. Констатуючи в іншій своїй праці зміну форм раціональності із прогресом науки, Швирьов відзначає, що при всіх цих змінах залишається актуальним ціннісний аспект раціоналістичної традиції як «традиції *вільної відповідальної самоусвідомлювальної думки*, що не піддається тискові зовнішніх сил, як-от інерція повсякденної свідомості, авторитет традиції, релігійні догми<sup>99</sup>, не кажучи вже про грубий ідеологічний і соціальний диктат» [156, с. 109].

Мабуть, слід підтримати цей підхід, що обстоює цінності раціонального пізнання як складову системи головних людських цінностей – на протигагу байдужому до них методологічному анархізму. Щоправда, провісник останнього П. Фюерабенд має рацію, кажучи, що «для об'єктивного пізнання є необхідною різноманітність думок. І тільки метод, який заохочує таку різноманітність, є сумісним з гуманістичною позицією» [146, с. 178]. Проте самої різноманітності замало; потрібна взаємодія думок, інакше кажучи – *діалог*. У розділі 1.3 вже йшлося про обмежену користь від так зв. «ледачої» (рос. «праздной» [161]) толерантності. «Толерантність, – зазначає М. Рац, – є умовою мирного співіснування, діалог – умовою й вимогою розвитку» [121, с. 27]. Про безплідність плюралізму без діалогу пише і В.В. Согрін [136]. Як зазначає С.Д. Максименко, «настав час поглянути на певну теорію з позиції іншої, спорідненої, бо тільки за такого підходу можна дістати вичерпне<sup>100</sup> й істинно наукове судження» [83, с. 7].

Важливими в останній тезі є: по-перше, вимога результативності, плідності наукового пошуку<sup>101</sup>; по-друге, згадка про «спорідненість» – вона вказує на потребу в якійсь спільній базі, без котрої діалог не може бути плідним<sup>102</sup>.

При цьому, за всієї специфічності конкретних діалогів, «для кожного учасника діалогу обов'язково повинна існувати “вертикаль культури”, у якій не всі елементи рівнозначні, де є

<sup>99</sup> Відмежовування наукового раціоналізму від релігійних (як і будь-яких інших) догм не виключає визнання важливої ролі релігії як носія і транслятора духовних цінностей.

<sup>100</sup> Вичерпність є, звичайно, відносною. Т.І. Ойзерман звертає увагу на те, що «ми завжди пізнаємо тільки якусь частину цілого, тож не можемо вичерпно судити про неї, бо не знаємо цілого» (цит. за [96, с. 67]). Проте діалог теорій дає змогу отримати найповніше, за наявних умов, знання.

<sup>101</sup> Її висуває і П. М'ясоїд, підкреслюючи, що «діалог – засіб, а не мета пізнання» [102, с. 72].

<sup>102</sup> Згадаймо принцип конкордантності як одну з діалогічних універсалій (див. розділ 1.3).

“високе” й “низьке”, а головне – є вектор, спрямований до вищого» (цитую В.Н. Поруса за [108, с. 29]). Простіше кажучи, не можна обійтись без орієнтації на цінності, включно з цінностями раціоналізму. Інакше позбавляється змісту й застосоване П. Фюерабеном поняття про об’єктивне пізнання – відтак міркування про те, що є необхідним для нього, втрачають сенс.

Прочитую ще Ф.Т. Михайлова. Зазначаючи, що «діалог філософських культур не вимагає перемоги однієї над усіма іншими», він водночас відкидає «плюралізм без берегів»; останній, будучи «таким самим плоским, як і абстрактно стверджуваний монізм», призводить до того, що «філософія із розгалуженого саморозвивального єдиного Поняття про Буття перетворюється на компот...» [97, с. 36]. До «кулінарних» порівнянь вдаються і інші автори. Зокрема, В. Тарасенко [139] критикує «постмодерністський “вінегретний” плюралізм», слушно протиставляючи йому системність.

Вимоги до орієнтації наукового пізнання конкретизуються на базі аналізу його історичного шляху. «Ніхто не позбавляє психолога, – пише П. М’ясоїд, – права бути адептом якоїсь теорії розвитку. Проте коли він береться судити про теоретичне значення психології розвитку, то мав би вийти за межі теорії, стати на історичну точку зору та знайти їй (теорії. – Г.Б.) місце у саморушному ланцюгу ідей цієї дисципліни» [102, с. 55]. Засади такого підходу М’ясоїд небезпідставно вбачає у науковій творчості В.А. Роменця.

## **4.2. Засади раціогуманістичного підходу у психології**

### **4.2.1. Актуальність і можливість раціогуманістичного підходу**

Для психології принцип раціогуманізму є особливо значущим. Потреба у посиленні гуманізуючого впливу на суспільні процеси з боку психологічної науки та базованої на ній практики спонукає до узгодженої реалізації у цій сфері принципів гуманізму, з одного боку, і раціоналізму, як визначальної засади наукового пізнання, – з іншого. З огляду на це, було наголошено на актуальності розроблення *раціогуманістичного підходу* в психології [13].

Проте часом постають сумніви: чи є підстави пропонувати якийсь особливий раціогуманістичний підхід? Адже “раціогуманістичний” означає: одночасно гуманістичний і раціональний. Але чи можна заперечувати проти того, що психологічна наука (так само, як і психологічна практика) має бути *гуманістично* налаштована, тобто спрямована на піднесення людини, розкриття її творчих можливостей? Відомо, що в дійсності це дуже часто зовсім не так<sup>103</sup>, але, мабуть, більшість психологів погодиться з тим, що прагнути цього потрібно. Отже, за своєю ціннісною налаштованістю психологічна наука має бути гуманістичною (у широкому розумінні – не йдеться, звичайно, про обов’язкову ідентифікацію, скажімо, з однойменним напрямом американської психології). Більше того, дістає визнання погляд, згідно з яким «психологія... як головна з наук про людину вже за самим предметом дослідження і провідними тенденціями розвитку покликана бути в авангарді гуманізму і все глибше розробляти його проблематику» [27, с. 47].

Та разом з тим психологічна наука, якщо це *наука*, має бути *раціональною*. Адже наука якраз і являє собою сферу людської діяльності, сутність якої полягає у пізнанні істини щодо найрізноманітніших об’єктів раціональними методами, тобто такими, які визнаються науковим співтовариством розумними. Відносна стабільність цих методів аж ніяк не виключає того, що в міру розвитку наукового пізнання і, особливо, *методології науки* (дисципліни, для якої вказані методи є безпосереднім об’єктом дослідження і проектування)<sup>104</sup> вони зазнають змін – тому кажуть, зокрема, про «некласичну

<sup>103</sup> Гуманістично орієнтовані психологи змушені констатувати, що психологія нині «багато в чому стала активним і навіть агресивним знаряддям маніпуляції людиною» (цитую Б.С. Братуся за [118, с. 16]).

<sup>104</sup> Можна погодитись із загальним визначенням методології як «науки і мистецтва уможливлення досконалого мислення та ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя» [151, с. 78].

раціональність» на відміну від класичної [86; 157], про «історичні типи раціональності» [61] тощо. Так само є цілком природним, що характеристики зазначених методів (як звичайно кажуть, «форми раціональності») виявляються дуже різними, скажімо, у фізиці, з одного боку, і в історичній науці чи мистецтвознавстві, з іншого. Адже узгодженість методів дослідження з особливостями об'єктів, що вивчаються, становить один з основоположних принципів методології науки.

Як бачимо, видається досить очевидним, що психологічна наука має бути і раціональною, і гуманістичною, а отже, вимога «раціогуманістичності» здається навіть банальною.

Та це тільки на перший погляд. Річ у тім, що протиставлення гуманізму і раціоналізму, зокрема стосовно психології, стає дедалі поширенішим. Наведу характерне твердження (воно належить Т.О. Флоренській): «Оволодіння *об'єктами* пізнання і впливу та діалогічне звернення до *суб'єкта* – “дві речі несумісні”» [147, с. 183]. Нагадаю, що оволодіння об'єктами пізнання прагне раціоналістично зорієнтована наука, тоді як принцип «діалогічного звернення до суб'єкта» є одним з провідних для гуманістичного підходу.

Тож треба розібратися, що з чим насправді є сумісним, а що – несумісним. Тому розглянемо дещо детальніше аргументи, якими гуманістично налаштовані психологи схильні обґрунтовувати своє скептичне ставлення до раціоналізму.

Один із аргументів (найбільше полюбують його радикальні екзистенціалісти) наголошує на суперечності між спрямуванням раціоналістичної науки на пізнання сутностей і здатністю людини як вільної особистості здійснювати вчинки, що відкидають приписувані їй зовні сутності і тим самим знецінюють їх констатацію. Я не стану наводити тут власних контраргументів – натомість процитую дотепний коментар П. Тілліха стосовно відомої тези Ж.-П. Сартра «екзистенція передре есенції» («існування передре сутності»). Тілліх пише: «Сенс цього речення: людина є такою істотою, щодо якої жодна сутність (“есенція”) не може постулюватися, бо така сутність запровадила б постійний елемент, який суперечив би здатності людини необмежено перетворювати себе. Проте, якщо запитати: чи не містить це речення, попри його інтенцію, якогось твердження щодо сутнісної природи людини, – ми повинні відповісти: так, містить! Особлива природа людини полягає у її здатності творити себе. І коли виникає наступне запитання: як така здатність стає можливою і як її треба структурувати? – то, щоб відповісти на нього, ми потребуємо повністю розробленої есенціалістської доктрини. Ми повинні знати про тіло людини та її розум і коротко – про ті питання, які протягом тисячоліть обговорювались щодо цього в есенціалістських термінах» (цит. за [91, с. 133]).

Приєднуючись до думок Тілліха, можна зробити висновок, що безсумнівна значущість визначальних проблем людського буття, підданих аналізу екзистенціалістами, не виключає можливості (більше того – необхідності) дослідження цих проблем на засадах раціоналізму (само собою, з урахуванням їхньої специфіки). Цікаву спробу окреслити принципи такого дослідження здійснив, спираючись на ідеї С.Л. Рубінштейна і В. Франкла, В.В. Знаков. Він обґрунтовує доцільність розбудови «психології людського буття» як галузі психологічної науки, яка б вивчала ті самі проблеми, що й екзистенційна психологія, але за більш раціоналістичного й детерміністичного підходу [54]<sup>105</sup>.

Підставу для протиставлення гуманізму й раціоналізму вбачають також у неадекватності бігевіористичного напрямку в психології, принаймні у його невідповідності гуманістичним ідеалам – при тому, що він розглядається як зразок раціоналізму. Але, по-перше, це не такий вже досконалий зразок (нагадаю сказане вище про необхідність узгодження методів дослідження з особливостями досліджуваних об'єктів; тим часом бігевіоризм явно недооцінює специфіку людини порівняно із тваринами). По-друге, якщо

<sup>105</sup> Утім, варто зазначити, що такі відомі представники екзистенційної психології, як Р. Мей і Р. Лейнг, відійшли від сартрівських крайнощів та були набагато ближчі до раціоналізму. Мей прямо заявляв, що він «проти антираціоналістичних тенденцій в екзистенційному підході» [91, с. 142].

навіть цим знехтувати, міркування, про які йдеться, хибують на елементарну логічну помилку. З посилань “бігевіористичний підхід є раціоналістичним” і “бігевіористичний підхід не є гуманістичним” випливає висновок “деякі раціоналістичні підходи не є гуманістичними” – і не більше того.

Видається слабким і аргумент, що базується на критиці (яка сама по собі слухна) так званої ціле-раціональної моделі людини, згідно з якою людська діяльність зводиться до свідомого визначення цілей і раціонального обрання шляхів їх досягнення. Плутанина розпочинається тоді, коли неадекватністю цієї моделі намагаються обґрунтувати сумніви у можливостях раціонального наукового пояснення людської поведінки (ступінь раціонального керування якою з боку її суб'єкта може, звичайно, бути дуже різним). Адже при цьому змішують зовсім різні речі: *deskриптивну* модель *будь-якої* діяльності людини та *нормативну* модель *специфічної* (а саме наукової) діяльності. З цього приводу мені довелося свого часу полемізувати з Н.Ф. Наумовою [107; 7]. Щоправда, з цією дослідницею можна погодитися в тому, що «з образом людини, який протиставляється раціоналізованому, важко працювати науковими методами» [107, с. 34]. Тож слід переборювати ці труднощі – і тут стає у пригоді узагальнене тлумачення ціле-раціональної моделі. На думку В.С. Швирьова, «діяльність зовсім не обов'язково постає як чітко відтворювана послідовність свідомо контрольованих дій. Та через це вона *об'єктивно* не перестає бути діяльністю з певною структурою» [155, с. 98]. Характеризуючи цю структуру, варто взяти за основні поняття не усвідомлювану мету і задачу як «мету, дану в певних умовах» [78, с. 232], а значно ширші категорії: мету в широкому розумінні («модель потрібного майбутнього» [20]) і відповідно узагальнене поняття задачі [68; 8].

Нерідко звертають увагу й на далеке від гуманізму цивілізаційне коріння таких раціоналістично налаштованих напрямів у психології, як бігевіоризм і діяльнісний підхід. Конкретніше, йдеться про зануреність цих напрямів у індустріальну цивілізацію, з притаманним їй механістичним ухилом, соціальним виявом якого стали – і в капіталістичному, і в тоталітарно-соціалістичному її варіантах – крайні ступені відчуження людини від її сутності, наочно віддзеркалені у горезвісному сталінському афоризмі про “людину-гвинтика”. Звичайно, наявність цього коріння не можна заперечувати – так само як дегуманізаційні аспекти його впливу на зміст цих наукових напрямів та їх практичних застосувань. Та водночас слід наголосити на таких моментах. По-перше, не можна змішувати класичну наукову раціональність, з усіма її обмеженнями, та пародію на неї – «догматичну псевдораціональність, яка стає служницею тоталітарної ідеології та політики, що засвідчив сумний досвід офіційного марксизму-ленізму» [157, с. 192]. По-друге, ті чи ті результати, коли вони вже увійшли (у формі теорії, концепції, гіпотези, методу і т. п.) до тканини науки, мають оцінюватися передусім за внутрішньонауковими критеріями. З точки зору останніх, «не є важливим, з якого джерела виникли ті чи ті ідеї в науці» [76, с. 33]. Реальна продуктивність ідей (а, скажімо, щодо діяльнісного підходу її можна констатувати всупереч легковажно-кон'юнктурним сьогоденним наскокам) реабілітує їх всупереч можливим «ганебним зв'язкам». Тут пригадуються хрестоматійні рядки Ахматової про те, «из какого сора растут стихи, не ведая стыда». Аналогія здається мені не поверховою, а глибокою: йдеться про автономію мистецтва і науки як специфічних підсистем культури.

Найістотніший чинник скептичного ставлення до раціоналізму полягає, мабуть, у тому, що швидкий науково-технічний розвиток упродовж XIX і XX століть спричинив, поряд із позитивними наслідками, чимало таких, які є шкідливими для розвитку окремих індивідів і вельми загрозливими для людства загалом, точніше кажучи – став джерелом глобальної цивілізаційної кризи. Звідси – поширення недовіри до науки й техніки і до раціоналізму як їх світоглядної бази. Проте слід усвідомлювати, що шлях до подолання вказаної кризи – не в реалізації утопічних гасел відмови від засобів, що їх дав у розпорядження людства науково-технічний прогрес, а у їх раціонально й морально обґрунтованому застосуванні. Тут слід підкреслити, що раціональність і моральність у принципі не суперечать одна одній, а, навпаки, здатні одна одну підкріплювати. Наводяться досить переконливі аргументи на

користь того, що «коли досягнуто деякого оптимального обсягу інформації, що використовується у процесі вироблення рішення (кількість параметрів, які враховуються, їх системних залежностей, часових масштабів прогнозування), *грамотні прагматичні оцінки змикаються з моральнісими*» [103, с. 133].

Чимало (і небезпідставно) говорять нині про кризу раціоналізму. Водночас найбільш слушною видається позиція тих, хто наголошує на необхідності перегляду його застарілих форм (про що згадувалося вище), переходу до «сучасної неklasичної раціональності» (у термінах В.С. Швирьова [157]), з органічно притаманними їй антидогматичністю, самокритичністю, налаштованістю на діалог. Разом із тим, найбільше зберігає свою актуальність ціннісний аспект раціоналістичної традиції (про що вже йшлося, з посиланням на Швирьова, у розділі 4.1). До цього варто додати таке просте спостереження. З численних спроб охарактеризувати сутність людини через поєднання латинського іменника *homo* з тим чи тим прикметником, – сполучення *homo sapiens* («людина розумна») виявляється неперевершеним за своєю значущістю. Використання принципів раціоналізму є чи не найяскравішим виявом цієї розумності – але, ясна річ, у поєднанні з необхідним оновленням форм раціональності.

Класичний раціоналізм XVII – XIX століть виявився неадекватним щодо об'єктів, якими найбільше цікавиться сучасна наука, – дуже складних, мінливих, суперечливих. Важливе місце серед них посідають такі об'єкти, які мають суб'єктні властивості й вивчаються, зокрема, у психології. Ясно, що для їх ефективного дослідження потрібне тлумачення раціоналізму, розширене порівняно із класичним, якому притаманне жорстке протиставлення об'єкта і суб'єкта пізнання. У цьому зв'язку не можна не навести відомі слова М.М. Бахтіна: «Суб'єкт, як такий, не може сприйматися й вивчатися як річ, бо як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безголосим, отже, пізнання його може бути тільки діалогічним» [18, с. 364]. Бахтін розрізняє різні види пізнавальної активності, а саме «активність того, хто пізнає безголосу річ, і активність того, хто пізнає іншого суб'єкта, тобто діалогічну активність того, хто пізнає» [18, с. 363]. Начебто ясно: об'єкт пізнання, котрий сам має суб'єктні властивості, принципово відрізняється від «безголосі речі». Тому методи пізнання (а також гіпотези щодо його результатів) мають тут бути істотно іншими, ніж при вивченні «безголосих речей». Саме такий висновок, на мою думку, слід зробити з бахтінського аналізу. Та замість цього найчастіше, посилаючись при нагоді на того ж Бахтіна, проголошують: «Людина не може бути об'єктом!» – і безнадійно заплутують проблему.

Тут варто згадати і А. Маслоу, який неодноразово підкреслював, що спрямовує свої зусилля саме на наукове пізнання психологічної природи високих досягнень людського духу, – і водночас доводив непридатність для цього методів позитивістської науки. Відповідаючи на запитання, чим відрізняється його підхід як психолога до визначення провідних людських цінностей від підходів філософа чи теолога, він оцінив відмінність як «колосальну» («tremendous»). Замість того, щоб шукати такі цінності, наприклад, у сакральних текстах, «я, – зазначив він, – за найкращих умов і щодо найкращих представників людства, просто стою осторонь і описую в науковий спосіб, якими ці людські цінності є...» (цит. за [167, с. VII]).

Повертаючись до щойно наведеної тези Бахтіна про необхідність діалогічного пізнання суб'єкта, запитаймо себе: чи не суперечить їй практика психологічного експериментування, наприклад у сфері вивчення пізнавальних процесів? На перший погляд, суперечить досить істотно: досліджуваний повинен виконати дане йому завдання, які б не були його бажання й погляди (котрі здебільшого не цікавлять експериментатора). Проте реально, якщо тільки експеримент добре організовано, відбувається дещо інше. Досліджувані (часто це студенти психологічних факультетів), як правило, намагаються, по-перше, співпрацювати з експериментатором і, по-друге, продемонструвати найкращі результати, на які здатні. Саме тому, що вони виявляють ці суб'єктні якості (і тою мірою, якою вони їх виявляють), експериментатор здобуває право, вивчаючи психічні функції, ніби абстрагуватися від

суб'єктності досліджуваних<sup>106</sup>. Водночас і в цій сфері виявляється плідним зниження міри такого абстрагування. Так, цікаві результати у психофізиці, де панувала традиція «мовчазного піддослідного», були одержані К.В. Бардіним завдяки тому, що він поставився до досліджуваного «як до суб'єкта, здатного розповісти про те, яким способом він виконує експериментальне завдання» [32, с. 137].

Коли ж звернутися до досліджень з психології особистості, тим паче до психологічної практики, націленої на надання допомоги конкретним людям, зазначене абстрагування стає взагалі недоречним: тут доводиться працювати з цілісною особистістю, брати до уваги її суб'єктні властивості не в якомусь частковому їх вияві, а в різноманітних ефектах, відносна значущість яких визначається специфікою конкретних ситуацій<sup>107</sup>. Відповідно, бахтінська вимога діалогічності пізнання постає тут нагальнішою. І коли психологу все ж доводиться користуватися, скажімо, тестовими методиками, які нехтують нею, то він повинен, по-перше, ретельно простежувати реальну мотивацію діяльності своїх підопічних з виконання тестових завдань і, по-друге, усвідомлювати орієнтовний (а не остаточний) характер висновків, які робляться на основі результатів тестування.

Загалом проведений аналіз засвідчує, на мою думку, необґрунтованість протиставлення раціоналізму і гуманізму та бажаність певного синтезу цих аксіологічних і методологічних настановлень, зокрема у сфері психологічної науки. Отже, раціогуманістичний підхід варто розбудовувати. Але так само ясно й те, що така розбудова не є тривіальною справою: адже розглянуті вище сумніви у можливості поєднання раціоналізму і гуманізму постали не на порожньому місці – вони віддзеркалюють реальні труднощі сучасної цивілізації взагалі й людинознавчого пізнання зокрема.

#### 4.2.2. Поглиблене обґрунтування раціогуманістичного підходу

У підрозділі 4.2.1 було показано, що потреба у посиленні гуманізуючого впливу на суспільні процеси з боку психологічної науки та базованої на ній практики спонукає до узгодженої реалізації у цій сфері принципів гуманізму, з одного боку, і раціоналізму, як визначальної засади наукового пізнання, – з іншого. Відповідно, було наголошено на актуальності розроблення раціогуманістичного підходу в психології; було продемонстровано також неадекватність низки аргументів, які можна було б висунути проти такого підходу.

Слід відзначити, що думки, співзвучні з обстоюваними в підрозділі 4.2.1, не є поодинокими у психологічній літературі. У [14] наведено висловлювання класиків гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерса, Дж. Б'юджентала, Р. Мея), що засвідчують їхню (на відміну від, мабуть, більшості їхніх послідовників) повагу до наукового раціоналізму й детермінізму, зокрема у психологічній царині. Найважливіше у цих висловлюваннях охоплює теза Роджерса, яку я знову відтворю тут: досвід свободи «не суперечить картині психологічного універсуму як послідовності причин і наслідків, а доповнює такий універсум» [123, с. 44].

Ось ще деякі думки, висловлені останнім часом. Н. Сміт прогнозує розвиток психологічних досліджень і теорії відповідно до «традиційної концепції науки, яка має за мету послідовне наближення до істини в тому, що стосується причинного аналізу умов і наслідків, проте з обов'язковим зверненням до людських смислів і цінностей» [134, с. 122]. В.О. Кольцова, вказуючи, що «гуманістичний підхід є найбільш адекватним сутності психологічної науки», водночас виражає побоювання, що «однобічне захоплення гуманітарно-орієнтованими, описовими підходами й уявленнями» може позначитись на рівні

<sup>106</sup> У лабораторії, зазначає Р.Мей, «притаманний індивідові елемент рішення і відповідальності за власну екзистенцію тимчасово призупинені заради мети експерименту» [91, с. 134]. Але якщо досліджуваний свідомо йде на таке призупинення, то тим самим реалізує специфічним чином свою суб'єктність.

<sup>107</sup> Мій погляд щодо основних рівнів і напрямів суб'єктної активності стисло викладено у статті [10]. Див. також розділи 3.1 і 3.3 цієї книжки.

доказовості й систематизації результатів і зменшити евристичний потенціал психології [65, с. 13].

Процитовані висловлювання заслуговують на підтримку. Проте, чи не більш поширеним є взаємне нерозуміння й неприйняття представників різних течій у психології, коли гуманістично налаштовані діячі третирують напрями сцієнтистської орієнтації (тобто ті, що наслідують природничонаукові зразки) як «психологію пацюка» і «психологію комп'ютерів» [1], а з боку прибічників згаданих напрямів лунають на адресу опонентів (включно із класиками гуманістичної психології) звинувачення у схиланні до містицизму й окультизму [112].

Ця полеміка, знову-таки, віддзеркалює реальні протиріччя, притаманні людському буттю, і зумовлені ними труднощі науково-психологічного пізнання. Адже коли досліджуються об'єкти дуже складні, суперечливі, мінливі, до того ж такі, що мають виражені суб'єктні властивості (а саме з цим ми зустрічаємось у людинознавстві, передусім у психології), то орієнтуватися на ідеал раціональності набагато важче, ніж у разі простіших об'єктів. І тому кажуть про «парадокс наукової психології»: «чим більше вона наближається до науковості, тим менше вона – про людину» [159, с. 45].

Проте вдумаємось у це твердження. Ступінь «наближення до науковості» тут фактично оцінюється за використовуваними процедурами. Та цього ж замало! Чи варто відзначати як «наукову» таку психологію, яка не здатна адекватно схарактеризувати свій об'єкт – людину? Звичайно, за обсягом каже про нього чимало, але обминаючи найсуттєвіше... Тобто реалізується вищезгаданий «примат засобу над метою, часткової мети над смислом...» (див. цитату з С.У. Гончаренка у розділі 4.1).

Можна сказати, що у сцієнтистських напрямках у людинознавстві – коли вони абсолютизуються як єдино можливі – знаходить вияв дисгармонійний інтелект. Наприклад, бігевіористична психологія відмовлялася вивчати свідомість і духовне життя особи на тій підставі, що до їх пізнання не можна було застосувати апробовані в межах цього напрямку методи дослідження. Тим часом раціоналістична методологія вимагає застосовувати (відшукувати або, якщо вони відсутні, створювати) методи, які були б *адекватні об'єктам, що вивчаються*, й не ігнорували їхніх найважливіших властивостей.

Т.В. Панфілова критикує той стан речей, коли «з легкої руки бігевіористів дві найважливіші характеристики психологічної теорії (науковість і гуманістичність) стали сприйматись як несумісні» [109, с. 174]. Дослідниця слушно вбачає науковість психології передусім у тому, що психічні процеси мають досліджуватись «у їх дійсному розгортанні, багатобічності й суперечливості» [109, с. 175], і робить висновок, що така науковість цілком узгоджується з гуманістичністю. Додам зі свого боку, що наукова спадщина Г.С. Костюка становить взірць саме такого підходу.

Втіленням у психології принципу раціогуманізму (конкретніше: а) суттєвого для сучасного гуманізму поєднання конструктивістської налаштованості з належним врахуванням закономірностей функціонування і тенденцій розвитку органічних цілісностей<sup>108</sup>; б) відповідного раціоналістичній традиції зосередження на визначенні вимог до наукового методу, адекватного досліджуванним об'єктам) можна вважати обґрунтований С.Д. Максименком генетико-моделюючий метод дослідження процесу становлення особистості. Таке дослідження, в ідеалі, – «це співіснування за принципом сполучальності (Г.С. Костюк): ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але, водночас, надавати їй керовано такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікуванню» [84, с. 6].

У зв'язку із сказаним відзначу ще й таке. Коли йдеться про людину, то недооцінювання чуттєво-емоційної сфери й безсвідомого психічного (взагалі – спирання на штучно «раціоналізовану» модель людини, брак уваги до ірраціонального в ній) нехтує – хоч попервах це здається парадоксальним – принципом раціонального наукового пізнання, який

<sup>108</sup> Див. про них у розділі 1.3.



вимагає адекватності досліджуваним об'єктам як методів дослідження, так і пропонованих моделей вказаних об'єктів. Так само, вимогам наукового раціоналізму (і раціогуманізму) не відповідають освітні системи, які фактично спираються на неадекватні моделі людини, що знаходять вияв у недостатній увазі до естетичного розвитку учнів, нехтуванні особливостями «правопівкульних» дітей і т. п.

Істотний для гуманістичної психології та педагогіки принцип *конструктивного діалогу* варто поширити на сферу взаємодії світоглядних спрямувань, методологічних парадигм, наукових напрямів. Тут, як і в інших сферах свого застосування, цей принцип спонукає до бачення у кожній із зіставляваних позицій – чи то «своїй», чи «чужій» – і її обмеженості (найбільш небезпечної у випадку її абсолютизації, вважання за єдино правильну<sup>109</sup>), і її конструктивного потенціалу, який має визначатися зовсім не за її найчастішими проявами, а на базі розуміння її сутності і з урахуванням її найвищих досягнень і перспектив (адже саме так оцінюють у гуманістичній психології потенціал людини: і кожного окремого індивіда, і людини як представника людства). Понад це, в ідеалі на взаємодію наукових напрямів бажано поширити ідею «єднання людей...», що не заперечує їх неповторної індивідуальності, а взаємно збагачує цю їх якість на базі колективної творчості...» [101, с. 187].

Для реалізації такого підходу, крім щирого налаштування на діалог, потрібно добре знати той напрям, з яким могла б здійснюватись взаємодія, й не виносити йому вирок, не опрацювавши глибоко його теоретичні засади, а в емпіричному плані орієнтуючись на недосконалі (хоч, може, й найбільш поширені) варіанти його реалізації. На жаль, цією вимогою часто нехтують.

Наприклад, Л.І. Воробйова у своєму проєкті «гуманітарної психології» різко виступила проти діяльнісного підходу і протиставила практиці, ототожнюваній з діяльністю, нову практику («гуманітарну роботу з людиною»), відмітною рисою якої є «заборона на проєктування результату», відмова від будь-якого заздалегідь заданого «ідеалу», «моделі», «ефекту» [33, с. 14]. Проте, чи не керується педагог-гуманіст «ідеалом» учня, який збагатив свої знання, розвинув свою особистість, повніше розкрив свої індивідуальні здібності? Або психотерапевт – «моделлю» людини, яка подолала невротичні комплекси, просунулась у розв'язанні своїх особистісних проблем? Само собою, у вправного педагога чи психотерапевта ця модель є індивідуалізованою і враховує особливості, налаштування, прагнення конкретного підопічного.

Педагог або психотерапевт ставить собі за мету наблизити свого підопічного до такої моделі. Він шукає засоби досягнення мети і (у співпраці з підопічним, уточнюючи, а іноді й істотно змінюючи мету й засоби) діє... Отже, як на мене, немає жодного сумніву, що він здійснює діяльність, але творчу. Як відомо, її результат не проєктується заздалегідь у деталях, а прогнозується, антиципується, причому цей прогноз багаторазово видозмінюється, уточнюється, коректується, конкретизується. Як писав А.В. Брушлинський, «усе змістовніші визначення шуканого... лише поступово й важко здобуваються в ході *усього* мисленневого процесу розв'язування задачі» [26, с. 125].

Специфіка функціонування педагога чи психотерапевта (принаймні, гуманістично налаштованого) полягає в тому, що до творчого процесу залучається його підопічний. Це надає перебігу й результатам цього процесу додаткової міри невизначеності. Та в будь-якому разі важко знайти якісь підстави для сумнівів у правомірності розгляду функціонування педагога чи психотерапевта (взагалі, суб'єкта гуманітарної роботи) як окремого виду творчої діяльності. Це, звичайно, не виправдовує застосування до вивчення й організації гуманітарної роботи примітивних, не адекватних цьому об'єктові діяльнісних схем і не виключає правомірності пошуку поза межами діяльнісної парадигми теоретичних моделей

<sup>109</sup> На щастя, у практичній царині важко додержувати такої абсолютизації, бо життя наочно демонструє її неадекватність. Як констатує В.І. Рекало, досвідчений психотерапевт «знає про обмеженість і концепції, і методів того напрямку, представником якого він є. Час від часу він вносить у свій психотерапевтичний репертуар не властиві його школі елементи, щоб бути в змозі відповідати тим вимогам, які пред'являє йому практика» [122, с. 79].

гуманітарної роботи, які могли б претендувати на більший евристичний потенціал. Та прояви непримиренності й недостатньої компетентності у ставленні до своїх попередників у царині психологічної теорії здатні, на мій погляд, лише загальмувати такий пошук.

Чимало непорозумінь пов'язано з тим, що, обговорюючи проблему застосування у психології раціоналістичної наукової методології, найчастіше ототожнюють останню з методологією природничонауковою<sup>110</sup>, якій протиставляється суб'єктивний підхід, «що спирається на інтуїцію, міфологію, етику» [112, с. 43]. Психологія постає наче перед вибором між цими двома варіантами. Здається, при цьому забувають про існування гуманітарних наук – філології, культурології, мистецтвознавства, історичної науки тощо. Гуманітарні науки, як і природничі, прагнуть здобувати істину раціональними методами. Проте, оскільки їхні об'єкти дуже складні, суперечливі, мінливі, до того ж, часто самі мають суб'єктивні якості, – гуманітарії змушені послаблювати вимоги до чіткості понять, строгості емпіричних методів і логічних процедур, вдаватися до герменевтичних прийомів (розуміння, інтерпретації) – заради повнішого охоплення багатьох сторін зазначених об'єктів.

У людинознавстві (у психологічній науці, зокрема), поряд з природничонауковою, існує солідна гуманітарна традиція. У її річищі діяв і Абрагам Маслоу у своєму, розпочатому в 50-і роки ХХ ст., дослідженні осіб, які самоактуалізуються. Цікаво, що усвідомлюючи невідповідність такого підходу нормам, прийнятим у тодішньому американському психологічному співтоваристві, де безроздільно панувала природничонаукова традиція, він скептично оцінював можливості публікації своїх студій. За свідченням Ю. Джендліна [42, с. 206], він казав: «Це не може бути опубліковано. Ніщо на кшталт цього не публікується». На щастя, Маслоу помилився. Проте настрої, які бентежили його, є досить сильними й сьогодні. Усупереч їм Маслоу постійно наполягав (про що вже йшлося у підрозділі 4.2.1) на науковому характері своєї роботи<sup>111</sup>. Щоправда, постає питання: який спосіб вважати науковим? Питання нелегке; його змістовний аналіз – поза рамками цієї книжки. Одначе у принциповому плані ясно, що слухна відповідь – між Сциллою догматизму і Харибдою «плюралізму без берегів» (згадаймо подане у розділі 4.1 трактування Ф.Т. Михайловим аналогічного питання щодо філософії).

Торкаючись проблем психодіагностики, О.Г. Шмельов пише: «...Психологу не личать крайнощі: набагато корисніше мати гармонійне настановлення (“здоровий еkleктизм”), яке допускає одночасне використання і стандартизованих тестів (психометричних методик), і клінічних методів» [160, с. 19]. Знову-таки, можуть запитати: чи личить методологу заохочення еkleктизму, нехай «здорового»? Та, мабуть, еkleктизм усе ж кращий за підхід, коли (цитую О.В. Лизлова) «сторони предмета, недоступні для даного методу, ... виносяться за дужки як дещо другорядне» [82, с. 5]. Прагнути ж треба *системного* узгодження – в межах певної теоретичної моделі й відповідного їй методичного проекту – даних, отримуваних різними методами. Одним словом, *від еkleктизму треба не опускатися до односторонності, а підніматися до системності*.

Гуманітарні науки зазнають труднощів не лише через складність досліджуваних об'єктів, а й через емоційно-ціннісне ставлення до них дослідника, яке заважає йому неупереджено шукати істину<sup>112</sup>. Ця трудність, однак, не є непереборною: тут стає у пригоді прагнення до здобуття раціонально підтверджуваної істини як провідний нормативний смисл

<sup>110</sup> Цьому сприяє, крім іншого, те, що англійське слово *science* здебільшого означає природничу науку або таку, що побудована на кшталт природничої.

<sup>111</sup> Задовго до Маслоу, ще у 1894 р., В. Дільтай у своєму проекті так зв. «описової психології» намагався, як відзначає О.В. Лизлов, «розробити таку наукову психологію, яка відповідала б сенсу й сутності гуманітарних наук» [82, с. 7]. До речі, Дільтай (як згодом і Маслоу) не відкидав психологію, що будується за природничонауковим зразком («пояснювальну психологію», у термінології Дільтая), але показував її недостатність.

<sup>112</sup> Г.-І. Гадамер [38] звертав увагу на наступне: хоч тиску зазнає вчений у будь-якій галузі, якщо отримуваним ним результати зачіпають наявні в суспільстві інтереси, на вченого-гуманітарія цей тиск діє також «ізсередини».

науково-пізнавальної діяльності<sup>113</sup>. Як зазначав А. Ігнатов, «правда, викривлена внаслідок ціннісного впливу, може бути за допомогою цінності і відновлена... Ідеології, релігії, патріотизм і політика базуються на цінностях. Ці цінності ведуть до хибних думок, ілюзій, помилок. Але любов до істини теж є цінність. Як і пишання історика тим, що він в змозі подолати свої власні симпатії, в змозі дозволити собі об'єктивність» (цит. за [63, с. 185]).

До того ж, не слід думати, що об'єктивність є суто професійною, академічною чеснотою, яка свідчить про відстороненість вченого-гуманітарія (в даному разі історика) від вимог суспільного життя. Навпаки, принаймні у стратегічному ракурсі професійний обов'язок вченого збігається із громадянським. «Історична свідомість, – писав О. Лаціс, – не повинна бути ні комуністичною, ні антикомуністичною. Вона повинна бути *історичною*, тобто спиратися на знання й розуміння фактів в усій повноті<sup>114</sup>. І лише розуміння своїх витоків зробить суспільство суспільством, а не конгломератом фракцій, що ворогують одна з одною» [74]. Взірцем тут може слугувати позиція українського сходознавця, історика й філолога акад. О.О. Пріцака (1919–2006). Як зазначається у статті, присвяченій його пам'яті, «його неодноразово критикували і в СРСР, і в діаспорі. Та скрізь критика йшла від ідеологічно заангажованих діячів... Омелян Пріцак був справжнім ученим, для якого головне в науці – Істина, хоч якою гіркою вона часом була для “патріотичного серця”» [69] (додам: за вузького, хоч і дуже різного, розуміння патріотизму). Відзначається, що «Омеляну Осиповичу не були притаманні забобони та фобії. В Америці він прагнув знайомити західний учений світ із досягненнями радянських сходознавців», а в Києві долучав наукових співробітників, обізнаних лише з марксистсько-ленінською теорією, до сучасної методології історичних досліджень. Історик, наполягав Пріцак, повинен «шукати історичної правди. А правда – неподільна і підлягає доказові» [там само].

Процитовані висловлювання співзвучні з наведеною у розділі 4.1 думкою В.С. Швирьова про постійну актуальність ціннісного аспекту раціоналістичної традиції. Що ж до форм раціональності, то вони, безперечно, змінюються, і у психології, зокрема, триває пошук таких форм, найбільш адекватних її предметові [120].

Як відомо, існують різні погляди щодо так званої природничонаукової парадигми у психології. Мабуть, було б помилковим чи то її беззастережне прийняття, чи то повне відхилення: адже до будь-якої проблеми слід підходити конкретно. Погано, коли прихильники згаданої парадигми, у гонитві за позірною науковою строгістю, нехтують принциповими відмінностями людських істот від звичайних об'єктів природничих наук, зокрема здатностями цих істот до діалогічної взаємодії, до здійснення вчинків, до трансцендування будь-яких фіксованих ситуацій. Якщо природничонаукова парадигма реалізується в такий спосіб, то вона дійсно перешкоджає гуманістичній орієнтації психологічних досліджень. Якщо ж вона, запозичуючи з природничих наук ідеал наукової раціональності, націлює на чітке розкриття змісту й детермінації згаданих відмінностей, – то її впровадження, у взаємозбагачувальному діалозі з гуманітарною парадигмою<sup>115</sup>, є корисним для гуманістично орієнтованих психологічних студій. Згадане розкриття здійснюється:

по-перше, через з'ясування нейрофізіологічних механізмів досліджуваних психологами процесів (пошлемося хоча б на праці О.О. Ухтомського, М.О. Бернштейна, П.К. Анохіна, О.Р. Лурія<sup>116</sup>);

<sup>113</sup> Див. розділ 2.3.

<sup>114</sup> Звичайно, краще було б сказати: «в усій можливій на даний час повноті».

<sup>115</sup> Висловлюється думка, що попри очевидні відмінності між парадигмами, про які йдеться, «розрив між ними невинно скорочується» [45, с. 145].

<sup>116</sup> Не лише нейрофізіологія є потрібною психології, а й психологія – нейрофізіології. О.Р. Лурія зазначав, що без ретельного опису «специфічних, створених у процесі соціально-історичного розвитку прийомів поведінки, які є відмітними особливостями людини, ... залишається незрозумілою... організація її вищої нейродинаміки» [81, с. 18]. Т.В. Ахугіна обґрунтовує думку, що

по-друге, через тонкий аналіз структури цих процесів, що забезпечується використанням засобів системології, кібернетики, синергетики [70], формалізованої діалектичної логіки [131; 132] тощо.

Наявна у свідомості багатьох психологів дилема «або нехтування логікою, або спрощенство й редукціонізм» є хибною, причому саме системний підхід, у його різних варіантах, відкриває шлях до її подолання. У недавній публікації [2] Ю.І. Александров навів переконливі аргументи на користь того, що *системне антиредукціоністське мислення* у психології та суміжних із нею галузях має не лише перспективу, а й може спертися на досить потужну традицію (особливо, скажімо так, на східноєвропейських теренах).

У зв'язку зі сказаним слід наголосити на тому, що принцип *діалогу* – основоположний для сучасної гуманістичної свідомості та практики і особливо значущий для психології – має поширюватися і на царину методології, набираючи в даному разі статусу “метaparадигми”, що регулює взаємодію психологічної науки із суміжними дисциплінами, а також методологічних парадигм і теоретичних концепцій всередині психології. На потребу в такому діалозі вказують, у тій чи іншій формі, чимало психологів. Як писав Л.М. Веккер, “єдиний науковий апарат сучасної психології складається в результаті взаємодії суміжного, позапсихологічного і власне внутрішньопсихологічного наукового розвитку” [30, с. 6].

На перешкоді налагодженню методологічних діалогів може стояти, крім іншого, брак *психологічної готовності* до цього в самих дослідників, особливо відчутний на посткомуністичному просторі. Адже «при всій докорінній відмінності гасел та ідеалів, що проголошуються нині, від тих, які впродовж десятиліть насаджувались в тоталітарній свідомості, носієм цих гасел лишається та сама людина, яка зростала, виховувалась і формувалась в межах конфліктного, такого, що не визнає будь-яких компромісів, що не терпить толерантності, світу» [35, с. 8]. Тому ми стикаємося із прикрими ситуаціями, коли «ідеї свободи, добра, любові... декларуються з тим самим фанатизмом, який ми так пам'ятаємо з часів панування комуністичної ідеології» [58, с. 164]. За такої налаштованості «місце однієї “правильної” психології заступає інша “правильна” психологія. А всі решта змушені або йти за цією єдиною правильною наукою, або опиняться по той бік барикад» [57, с. 142].

До речі, класикам гуманістичної психології подібна войовничість і вузькість були зовсім чужі. «Особисто я, – писав, зокрема, А. Маслоу, – і фрейдист, і бігевіорист, і гуманіст, і до того ж ще розробляю те, що може бути названо четвертою психологією – психологією трансценденції» [89, с. 12]. І тут, звичайно, немає безпринципності, а є розуміння величезної складності психіки, глибоке пізнання якої неможливе без використання – з урахуванням особливостей як досліджуваного суб'єкта, так і ситуації, в якій він перебуває, – моделей, розроблених різними науковими школами. Не випадково і в сучасній психотерапії усе виразніше виявляється тенденція до того, щоб, не зациклюючись на суворому додержанні якоїсь із усталених концепцій і відповідних їм технік, «максимально гнучко пристосовувати ту чи ту техніку до запитів і потреб пацієнта, його особистісних особливостей і об'єктивних обставин проведення психотерапії» [62, с. 95]. Такий підхід, як відомо, називають еkleктичним, і це справедливо доти, доки застосовувані терапевтичні стратегії не піддають узагальненню щодо згаданих концепцій теоретичному обґрунтуванню (яке має підвищити і ефективність цих стратегій). Спроби такого обґрунтування робляться нині, зокрема, під гаслом «інтегративної психотерапії» [119].

Готовність до методологічних діалогів має бути забезпечена, звичайно, не лише мотиваційно, а й інструментально. Тут може стати у пригоді запропонована мною модель діалогу, орієнтованого на прилучення його учасників до наукової культури, – див. розділ 4.3.

---

розвиток культурно-історичної теорії Л.С. Виготського «дозволив правильно поставити природничонаукову проблему будови й локалізації вищих психічних функцій та підготувати її розв'язання» [6, с. 54]. На думку М.Б. Менського, «пізнання найцікавіших аспектів феномену свідомості виявляється можливим лише при погляді на нього одночасно з двох боків: природничонаукового й гуманітарного» [93, с. 71].

Вельми актуальним є і поняттєве забезпечення раціогуманістичного підходу у психології. Внеском у таке забезпечення має слугувати матеріал, що подається у розділах 4.4 – 4.6.

### **4.3. Узагальнена модель наукового діалогу**

Говорючи тут про науковий діалог, я маю на увазі і той, який ведуть науковці-професіонали, і той, що спрямований на прилучення учнів і студентів до науки – до її результатів і до процесу їх одержання. Як відомо, в такому прилученні полягає одна з функцій загальної та професійної освіти. У нашій традиційній школі ця функція якоюсь мірою гіпертрофована (внаслідок явно недостатнього розвитку інших не менш важливих) і водночас викривлена, оскільки курси, що викладаються, великою мірою відчужені від культури – і від культури як цілості, і від культури власне наукової. Відповідно, запровадженню у навчанні діалогів приділяється мало уваги. Та в межах інноваційних освітніх рухів докладаються зусилля, спрямовані на переборення і вказаної гіпертрофії, і вказаного викривлення, – і тут, звичайно, без діалогів не обійтись.

Переходячи до наукового діалогу як такого, слід передусім визначитись із критерієм його успішності. Орієнтуючись на провідний нормативний смисл науково-пізнавальної діяльності (спрощено його можна визначити як осягнення істини щодо об'єкта дослідження; детальніше див. розділ 2.3), будемо вимагати, щоб кожний науковий діалог наближав кожного його учасника і всіх учасників разом до осягнення істини. В цьому плані принципово не розрізняються дискусія вчених-професіоналів і навчальний діалог – якщо він послідовно зорієнтований на прилучення тих, хто навчається, до науки (не кажучи вже про підготовку до професійної наукової діяльності).

Утім, ідеться не лише щодо професійного та передпрофесійного навчання. Діалого-культурологічний підхід в освіті [43; 71; 158] принципово залишає результати навчальної дискусії відкритими<sup>117</sup> – як це здебільшого має місце у «справжніх» наукових дискусіях. Звичайно, якісь параметри цих результатів (що стосуються знань, до яких бажано прилучити учнів чи студентів, та якостей, котрі бажано в них розвинути) вчитель чи викладач як організатор діалогу прогнозує й намагається забезпечити. Але дещо подібне часто робить і організатор наукового семінару; втім, педагогічна функція хороших наукових семінарів є загальновідомою. Найбільша відмінність між навчальним і професійним видами наукового діалогу полягає в тому, що в першому випадку головна увага приділяється розвиткові в учасників діалогу здатності до знаходження істини, а у другому – з'ясуванню істини щодо конкретного предмета дослідження. Водночас ясно, що і тут і там мають переслідуватись обидві цілі.

Зазначу також, що в обох випадках свій внесок у результати дискусії роблять її «заочні учасники» – автори творів, що залучаються для використання в обговоренні певної проблеми. Щоправда, покійні автори не можуть змінити своїх думок. Але їх можна зрозуміти зовсім по-новому, задавши їм нове запитання (при цьому значимим є не тільки його формулювання, а й неявна складова запитання – ті знання й настановлення, з котрих виходять, задаючи його).

Надалі, однак, говоритиму тільки про безпосередніх учасників діалогу і зосереджу увагу на характеристиках його результатів, пов'язаних з прилученням цих його учасників до істини щодо предмета діалогу – нехай часткової, але все ж повнішої порівняно з тою, яку було осягнуто ними до даного діалогу. Є дуже бажаним, аби щодо цієї істини, яка постає наприкінці діалогу, було досягнуто згоди його учасників – зрозуміло, не формальної, а щирої, базованої на їхній упевненості у справедливості згаданої істини. Якщо в когось залишаються сумніви, їх бажано обговорювати і, по можливості, знімати. Технічні труднощі

<sup>117</sup> Співзвучними з цим є розглянуті у підрозділі 2.1.3 настановлення, що набирають силу в різних напрямках інноваційної освіти й передбачають творче розв'язування учнями задач із отриманням результатів, заздалегідь не відомих вчителіві.

реалізації цієї рекомендації, зумовлені, зокрема, часовими обмеженнями, і методичні засоби переборення таких труднощів тут не розглядаються. Так само абстрагуємось від психологічних моментів, що стосуються, наприклад, переривання діалогу в найцікавішому місці, аби стимулювати розгортання індивідуальних думок. Йдеться про побудову узагальненої логічної моделі наукового діалогу, придатної в принципі для обговорення найрізноманітніших проблем (і, як уже зазначалось, за різного рівня кваліфікації учасників обговорення).

Цілком ясно, що зовсім не обов'язково (а при розгляді досить глибоких проблем – неможливо) досягти згоди з усіх обговорюваних питань. Йдеться про згоду щодо підсумку діалогу – підсумку, який бажано явно сформулювати.

Варто виділити три типові варіанти погодженого підсумку діалогу, які розрізняються за відношенням цього підсумку до різних думок щодо предмета обговорення, котрі висловлювалися учасниками діалогу – чи то на його початку, чи на пізніших етапах. (Можливі, звичайно, і варіанти змішані, в яких у той чи той спосіб поєднуються властивості різних типових варіантів.)

*Перший* типовий варіант полягає в тому, що підсумок діалогу збігається з думкою когось із його учасників. Усі решта думок виявляються або хибними, або такими, що входять до складу думки, яка перемогла, але є менш повними порівняно з нею. Будучи банальним з погляду логіки, цей варіант становить, однак, інтерес в етичному, психологічному і педагогічному планах.

Педагог покликаний так принадити учнів до пошуку істини, щоб прагнення з'ясувати її могло стати сильнішим за інші мотиви їхньої поведінки в діалозі – такі передовсім, як намагання досягти, в певному сенсі, переваги над партнерами та її визнання громадою. Подібні мотиви, зрозуміло, не зникають (що було б протиприродно), але дуже бажано, аби їхня дія була спрямована не в руйнівне, а в продуктивне русло, яке визначається узгодженістю із згаданим провідним мотивом. Треба, щоб учасники діалогу були готові визнавати свої помилки (якщо наявність помилок продемонстровано досить переконливо) і щоб таке визнання сприймалося ними та їхніми товаришами не як їхня поразка, а як робочий момент спільного творчого пошуку. При нагоді варто розповісти учням про те, що Іван Павлов і Альберт Айнштайн не боялися визнавати свої помилки, що, ясна річ, тільки додає до авторитету цих вчених.

Понад дві тисячі років тому було сказано: «Платон мені друг, але істина дорожча». Сьогодні ці слова не менш актуальні. Але їх слід було б доповнити тезою: «Н. – мій опонент, але істина дорожча». Це означає: коли він доведе мені, що я в чомусь не правий, то я погоджусь із цим, які б не були інші незгоди між нами.

Наведені дві тези становлять істотний компонент наукової культури – і етичний, і, так би мовити, технологічний, оскільки їх додержання набагато полегшує розв'язування проблем.

Ситуація, коли учасник діалогу повністю відмовляється від своєї попередньої думки і переходить на позиції свого опонента, – це, звичайно, крайній випадок і, до того ж, досить рідкий, якщо йдеться про принципові для цього учасника питання, а не про якісь часткові моменти, визнання технічних помилок тощо. Але етичний і технологічний імператив, що вимагає неупередженого і якнайповнішого використання надбань опонента заради просування до істини має, зрозуміло, набагато ширше значення.

Однією із засад творчого діалогу і діалоگو-культурологічного підходу в освіті є визнання цінності, яку мають для кожного учасника діалогу позиції його партнерів – причому саме завдяки їх відмінностям від його власної позиції. Проте слід мати на увазі, що заглиблюватись у зміст думки іншої особи можна, керуючись різними мотивами – і конфронтаційними («треба краще знати супротивника, щоб успішніше боротися з ним»), і прагненням удосконалити свою власну позицію, яка вважається в принципі найкращою, але може бути додатково, так би мовити, відточена на бруску, за який правитиме позиція партнера (В.С.Швирьов [156] характеризує такий підхід як «поміrkований монологізм»).

Тож видається важливим, аби провідну роль відігравав саме мотив просування до істини через неупереджене й конструктивне використання всіх засобів, які є в розпорядженні учасників діалогу<sup>118</sup>.

Домінування цього мотиву в діяльності кожного з них істотно сприяє (звичайно, за наявності відповідних об'єктивних передумов) реалізації *другого* варіанту погодженого підсумку діалогу. Такий підсумок утворюється в даному разі шляхом синтезу компонентів, кожен з яких бере початок у думці когось із учасників діалогу. При цьому часто виявляється, що думки, які, здавалося, суперечили одна одній (або навіть дійсно суперечили у своїх вихідних формулюваннях), можуть бути (безпосередньо чи після певної корекції, часто – завдяки застосуванню не використаних раніше теоретичних засобів) узгоджені, зведені разом як компоненти логічно несуперечливої системи, що віддзеркалюють, скажімо, властивості досліджуваного об'єкта, які він проявляє за різних умов, або на різних етапах свого розвитку, або різні аспекти його розгляду тощо<sup>119</sup>.

Слід зважати й на ту обставину, що система знань про той чи той об'єкт може містити різні його теоретичні моделі, відмінності між якими зумовлені їх різним призначенням, від якого залежить, зокрема, надання переваги чи якнайповнішій (у рамках наявних можливостей) характеристиці цього об'єкта, чи компактності, яка полегшить практичне застосування моделі. «Обговорюючи якусь концепцію як модель, – пише А.П. Назаретян, – опонент намагається з'ясувати, для розв'язання яких задач вона призначена, у чому її слід уточнити, обмежити або розширити, які моделі можна зіставити як взаємодоповнювальні для більш об'ємного уявлення предмета» [104, с. 137]. При цьому треба пам'ятати, що «концептуальний опис не тотожний предметові й не вичерпує нескінченної складності останнього» [там само].

Деякі (може, й слушні самі по собі) висловлені учасниками обговорення думки чи запропоновані ними теоретичні моделі можуть виявитися при побудові підсумку діалогу не просто скоригованими чи трансформованими, але явно не представленими, діалектично знятими, що зовсім не виключає їх плідної ролі у цій побудові.

Щоправда, деякі ентузіасти діалого-культурологічного підходу схильні скептично оцінювати можливості окресленого синтезу думок і діалектичного зняття в дусі Гегеля. При цьому вони часто посилаються на В.С. Біблера. Тим часом, наскільки я розумію, Біблер рішуче заперечував лише проти абсолютизації гегелівської логіки, вважаючи її тільки однією з логік, взаємна додатковість яких «створює власне логічну стереоскопію сучасної думки» [21, с. 196].

Гегелівська логіка, так само як і інші засоби мислення, допомагає не завжди – у багатьох випадках ні перший, ні другий з описаних варіантів одержання узгодженого підсумку діалогу не спрацьовує. В такому разі жодну з висловлених у діалозі думок немає достатніх підстав вважати істинною, і їхнього синтезу (результат якого, знову-таки, можна було б вважати істинним) також не вдається досягти. Причин цього може бути чимало, зокрема:

1) брак конкретних знань про об'єкти, що розглядаються, обмеженість використовуваної емпіричної бази, неможливість через це зробити обґрунтований вибір між гіпотезами, що конкурують одна з одною;

2) брак теоретичних засобів, придатних для тлумачення і узагальнення наявних емпіричних даних;

<sup>118</sup> У зв'язку з цим варто навести цікаву думку британського фізика-теоретика Д. Бома: «Мистецтво діалогу передусім полягає в тому, щоб уловлювати цілісний смисл у кожному висловлюванні, не намагаючись оцінювати, хто має рацію, а хто ні. Набагато важливіше бачити цілісний смисл, а не той, що переважає у кожній окремій думці» [22, с. 16].

<sup>119</sup> Тут доречно згадати давнє твердження фундатора диференційної психології В. Штерна: «Якщо з двох протилежних поглядів кожен може спертися на серйозні підстави, то істина має полягати у з'єднанні обох» [168, с. 424].

3) недостатня чіткість висловлених думок, зумовлена багато в чому нечіткістю, неоднозначністю застосовуваних поняттєвих засобів. Слід мати на увазі, що в гуманітарних галузях, через складність і суперечливість досліджуваних об'єктів, долати цю ваду дуже важко;

4) спірання учасників діалогу на несумісні між собою методологічні принципи або теоретичні моделі;

5) наявність в об'єктів дослідження парадоксальних властивостей, через які не вдається одержати (принаймні за допомогою освоєних теоретичних засобів) логічно несуперечливого знання про ці об'єкти. Тут можна послатися на констатацію, у фундаментальній праці із синергетики, «багатства й різноманітності реальності, яка перевищує зображувальні можливості будь-якої, окремо взятої мови, будь-якої, окремо взятої логічної структури» [115, с. 290].

Дія всіх цих причин, однак, зовсім не обов'язково веде до того, що діалог залишиться без позитивного узгодженого підсумку: може бути одержаний його *третій* варіант, сформований на метарівні. Мається на увазі наступне. З неможливості (принципової або притаманної даному етапові пізнання) одержати істинний системний опис досліджуваного об'єкта (назвемо його «опис-1») зовсім не впливає неможливість одержання істинного системного опису-2 ситуації пошуку системного опису-1<sup>120</sup>. Системний опис-2 може будуватися по-різному<sup>121</sup>. Зокрема, він може ґрунтуватися:

– на *парадигмі проблеми*. В такому разі він характеризує знання про досліджуваний об'єкт, яке виявилось у ході діалогу, розкриваючи, зокрема, наявні в цьому знанні прогалини й суперечності. Інакше кажучи, сформоване знання містить у собі як важливу складову «знання про незнання»<sup>122</sup>;

– на *парадигмі діалогу* як такого. Цьому підваріантові випадає надати перевагу, якщо неможливість побудови системного опису-1 спричинена передовсім дією згаданих вище 3-ї, 4-ї та 5-ї причин (за таких умов само формулювання проблеми дослідження, як правило, натикається на труднощі й викликає незгоду серед учасників діалогу). Ядром системного опису-2 в даному разі є порівняльна характеристика представлених у діалозі думок про досліджуваний об'єкт.

У системі понять, запропонованій В.С. Біблером, парадигмі проблеми відповідає «схематизм сходів», а парадигмі діалогу – «схематизм драматичного твору» [21, с. 222]. Поєднання (точніше кажучи, взаємодія) цих парадигм (або схематизмів), усвідомлене у ХХ столітті як одна з визначальних характеристик науки, знаходить у конкретних наукових діалогах щоразу своєрідну реалізацію.

Ясна річ, результати діалогу не зводяться до узгодженого підсумку, прийнятого всіма учасниками діалогу, а включають також специфічні для кожного з них і здебільшого відмінні один від одного компоненти індивідуальних думок. У результаті успішно проведеного діалогу кожна така думка (в єдності її спільних з думками партнерів і специфічних складових) виявляється, як правило, збагаченою порівняно з її вихідним варіантом, що існував на початку діалогу. Дуже бажано, щоб кожен учасник діалогу рефлексував як його узгоджений підсумок, так і підсумок індивідуальний і щоб в останньому він розрізняв компоненти різної модальності (які з них він вважає встановленими істинами; які готовий раціонально обґрунтувати; в які вірить, хоч такого обґрунтування подати не може, тощо).

<sup>120</sup> Як зазначають А.В. Петровський і В.А. Петровський, відмова від «претензії побудувати одну-єдину, яка б усе пояснювала, теорію психології» не виключає доцільності «спроби зберегти й реалізувати намагання сконструювати теорію теорій психології» [111, с. 16].

<sup>121</sup> Власне, такий опис вимагається від дисертантів, які звичайно присвячують перший розділ своєї праці «станові проблеми». На жаль, найчастіше замість нього подається еkleктичний набір висловлювань різних авторів і повідомлень про проведені дослідження.

<sup>122</sup> Пор. критику В.С. Біблером орієнтації школи «на учня, який добре (культурно) знає, але не здатний культурно *не знати*» [21, с. 340].



Отже, вище представлено модель діалогу, орієнтованого на здобуття (чи вдосконалення) наукових результатів та на прилучення учасників діалогу («повніше прилучення», якщо учасники не є новачками) до науки як до специфічної підсистеми культури. Хотілося б сподіватися, що вона стане у пригоді в різному соціальному контексті: по-перше, в рамках зусиль, спрямованих на вдосконалення професійної наукової діяльності (включно з науковою комунікацією); по-друге, в рамках освіти (професійної та профільної допрофесійної), що має на меті підготовку до наукової діяльності; по-третє, в рамках загальної освіти – як орієнтир для організації одного з видів навчального діалогу.

Подана модель є ідеалізованою (реалізувати її вимоги в повному обсязі важко, і слід вітати хоча б часткову їх реалізацію) і водночас обмеженою, оскільки не розглядає переходів від науки до інших підсистем культури (наприклад, до мистецтва). Тим часом слід вітати організацію таких переходів (і повернень), аби прилучати тих, хто навчається, до діалогічної взаємодії різних підсистем культури. При цьому, однак, видається істотним, щоб моменти переходів рефлексувалися учасниками діалогу.

#### **4.4. Значення і смисл як психологічні поняття**<sup>123</sup>

1. Протягом останніх десятиріч категоріям значення і смислу приділяється велика увага у психології, як і в людинознавстві взагалі. І все ж таки є підстави констатувати недостатній рівень їх теоретичного опрацювання і водночас недооцінку їх життєво-практичної, а не лише науково-теоретичної ролі. Чималою є заслуга О.М. Леонтьєва в узагальненні змісту цих категорій, їх віднесенні не лише до знаків, а й до будь-яких об'єктів, що відображуються у людській свідомості та включаються у людську діяльність, – завдяки чому вказані категорії набули чіткого загальнопсихологічного статусу.

Важливість використання (і розрізнення) понять значення і смислу (трактованих за О.М. Леонтьєвим) можна проілюструвати наступним описом результатів досліджень О.М. Д'яченко з психології дітей дошкільного віку: «Підсумком роботи О.М. Д'яченко у цьому напрямку стало розрізнення у дітей двох типів орієнтування у дійсності і відповідних їм засобів: у першому випадку дитина встановлює об'єктивні залежності, значення і фіксує їх за допомогою умовних знаків; у другому випадку дитина орієнтується дорослим на вираження свого ставлення до цієї дійсності, на виявлення й позначення смислу ситуації в символічній формі. Тим самим були виділені дві групи здібностей. Одна – це здібність до виявлення й позначення існуючих у дійсності структур (моделювання); друга – це здібність до символічного вираження ставлення людини до реальності (символізація). Виявилось, що прояви цих здібностей можна легко знайти у будь-якій діяльності дитини» [31, с. 79]. Згадані тут два типи орієнтування відповідно називатимемо нижче *пізнавальним* і *ціннісним*.

Тепер констатуємо наступне. Викладаючи й використовуючи висунуту О.М. Леонтьєвим концепцію значень і смислів, зазвичай не приділяють достатньої уваги:

а) ступеню адекватності значень як компонентів свідомості, їх відповідності реальним властивостям відображуваних свідомістю об'єктів (адже «суспільна виробленість», проголошувана як найважливіша характеристика значень, такої відповідності не гарантує);

б) тій обставині, що суспільно детермінованими («виробленими») є великою мірою не лише значення, а й смисли. Власне, і у значеннях, і у смислах як компонентах свідомості можна виокремити і складники, що репрезентують соціокультурні норми, і індивідуально своєрідні;

<sup>123</sup> Я аж ніяк не претендую на розгорнуту характеристику застосування у психології понять значення і смислу, а лише роблю спробу розвинути висунутий О.М. Леонтьєвим підхід до їх трактування. Сучасний стан розробки даної проблематики різнобічно відображено у книжці [116].

в) тій обставині (особливо відчутній у плюралістичному суспільстві, на відміну від тоталітарного), що кожна особистість перебуває у полі *різноманітних* суспільно вироблених значень і смислів та має самовизначатись у цьому полі.

2. Подоланню вказаних вад сприятиме, на мою думку, підхід, що розрізняє не два поняття (*значення і смисл*), а три, а саме:

а) *об'єктивне* (реальне) *значення* об'єкта  $A^{124}$ , яке ототожнюється із сукупністю його властивостей\*;

б) *суб'єктивне значення* цього об'єкта, присутнє у свідомості суб'єкта  $S$ . При цьому може розглядатись не лише індивідуальний, а й колективний суб'єкт<sup>125</sup>. Приділяючи основну увагу *відображуваним* значенням (що стосуються об'єктів, які вже існують), слід брати до уваги і інші різновиди суб'єктивних значень, зокрема: *передбачувані* значення (що стосуються майбутніх об'єктів); *уявлювані* значення (котрі можуть стосуватись і об'єктів, що реально не існували й не існуватимуть);

в) *смисл* (суб'єктивний<sup>126</sup>) об'єкта  $A$  для суб'єкта  $S$ . Смисл визначається при цьому як наявна у психіці<sup>127</sup> цього суб'єкта модель, що фіксує відношення суб'єктивного значення згаданого об'єкта (тобто сукупності його властивостей, відображуваних /або передбачуваних, уявлюваних/ суб'єктом  $S$ ) до істотних для нього потреб<sup>128</sup> (у тому числі метапотреб, за А. Маслоу, тобто потреб у реалізації так званих буттєвих цінностей – істини, краси, добра, досконалості, справедливості тощо<sup>129</sup>). У суб'єктивному переживанні смисли репрезентуються через емоції; смисл суб'єктивно постає як «те, що принципово хвилює людину при погляді на будь-яку річ навколишнього світу» [79, с. 87].

3. Слід наголосити на істотній відмінності у функціях суб'єктивних значень об'єктів, з одного боку, та їхніх смислів, з іншого. Суб'єктивні значення потрібні суб'єктові для *пізнавального орієнтування* в навколишній дійсності. Чим краще відображувані значення тих чи тих реально існуючих об'єктів віддзеркалюють їхній наявний стан, чим краще передбачувані значення прогнозують майбутній стан речей, – тим, взагалі,

<sup>124</sup> Об'єктами тут можуть бути, зокрема, й люди та людські спільноти, складники їхньої діяльності тощо.

\* **Гостре запитання:** Чи є адекватним застосування поняття «значення», яке характеризує функцію знака (у семіотиці) або зміст свідомості (у психології), до опису реальних властивостей об'єкта?

**Моя відповідь:** Я гадаю, що маю право на таке застосування, виходячи з наступних міркувань. Об'єкт як такий, поза його можливим дослідником, існує цілісно. Дослідник, роблячи цей об'єкт предметом свого дослідження й піддаючи його аналізу, виокремлює в ньому певні властивості, і саме це дає підставу говорити про *значення*. Проте, стосовно конкретного дослідника (взагалі – суб'єкта /індивідуального чи колективного/) ми говоримо про наявне в нього *суб'єктивне значення* певного об'єкта; носієм же *об'єктивного значення* варто вважати уявного ідеалізованого (абсолютно досконалого) дослідника, здатного якнайкраще віддзеркалити об'єкт. Думки, близькі до щойно викладених, висловлює І. Мироненко: «Об'єкт науки – буття; воно є неперервним і невичерпним; предмет науки, як відомо, створює вона сама, виділяючи й фіксуючи у системі понять окремі аспекти, моменти, сторони буття» [95, с. 153].

<sup>125</sup> Згадаймо поняття (щоправда, дещо метафоричні за своєю природою) «суспільна свідомість» і «соцієтальна психіка» [44]. Відзначається, що «людське сприймання, пам'ять, мислення, уява озброєні й водночас обмежені системою значень, яка притаманна тій чи тій спільноті або культурі» [144, с. 25].

<sup>126</sup> Це уточнення є, власне, надлишковим, бо смисл (принаймні, як він трактується тут) завжди є суб'єктивним. Інша річ, що його носіями можуть бути різні суб'єкти, індивідуальні й колективні.

<sup>127</sup> Тут сказано «у психіці», а не «у свідомості», бо навряд чи можна адекватно охарактеризувати смисли, нехтуючи безсвідомими шарами психіки.

<sup>128</sup> Маються на увазі суб'єктивні потреби, котрі зовсім не завжди адекватно відображають об'єктивні потреби (рос. «нужды») суб'єкта.

<sup>129</sup> Водночас пов'язувати поняття смислу (принаймні, загальнопсихологічне) лише з високими рівнями потреб (як це часто роблять), на мій погляд, не є доцільним.

досконалішим є вказане орієнтування, що постає передумовою успішнішого досягнення цілей, які поставив перед собою суб'єкт. Що ж до смислів, то вони мають іншу провідну функцію, забезпечуючи *ціннісне орієнтування* у ситуації та *мотивування* діяльності суб'єкта, а отже – те, які саме цілі він схильний переслідувати і який обсяг ресурсів витратити на їх досягнення.

Зважаючи на щойно викладені положення, зосередимось на згаданій на початку цього розділу життєво-практичній ролі категорій, які розглядаються. Із людськими потребами (і емоціями як їх виявом) безпосередньо пов'язані саме смисли; тож саме вони мотивують поведінку суб'єкта. Тому, аби вплинути на неї, здійснюють управління смислами, які становлять для цього суб'єкта різні об'єкти, з котрими він має справу. Комерційна реклама, наприклад, завжди намагається сформувати у потенційного споживача привабливий для нього смисл рекламованих товарів чи послуг. Політик вдається до популізму, тобто здійснює дії (зокрема, вербальні), котрі, як він розраховує, мають сподобатись якнайбільшому числу виборців (знову-таки, матимуть привабливий для них смисл). А тепер зважимо на таке: для того, щоб певна поведінка принесла суб'єктові не лише тимчасове задоволення, а й справжню користь, вона має спиратись на правильну оцінку реальної ситуації, тобто враховувати не лише смисли її складників, а й їхні значення, причому відображувані (або передбачувані) значення мають бути досить близькі до реальних<sup>130</sup>. Тож цивілізована реклама повинна не обмежуватись формуванням смислів, а, крім того, надавати споживачеві об'єктивну інформацію, яка допоможе йому зробити свідомий вибір. Відповідальний політик не обмежується популістськими акціями; він працює над проектами, котрі, якщо він прийде до влади, реально допоможуть покращити становище людей (тобто матимуть для них не лише привабливий смисл, а й позитивне значення, причому не тільки суб'єктивне, а й об'єктивне).

Тут слід уточнити, що забезпечення, у досить широких верств населення, позитивних смислів акцій, здійснюваних або планованих відповідальним політиком, є потрібним йому не лише для повернення на свій бік почуттів (і голосів) багатьох людей, а й для того, щоб ці люди доклали реальних зусиль до підтримки вказаних акцій (без чого їх часто взагалі не можливо здійснити). Подібно до цього, загальновідомою є колосальна роль, що її відіграє у позитивному (для певної країни) вирішенні воєнного конфлікту належний моральний дух війська (і суспільства в цілому), який, у пропонованій тут системі понять, може бути трактований як достатня вираженість і поширеність сприятливих для перемоги смислів.

Цікаво, що у розглянутих випадках вказані смисли постають важливими складниками відповідних політичних або воєнних ситуацій (можна сказати: об'єктивних значень цих ситуацій), тож обов'язково мають враховуватись при їх пізнанні або прогнозуванні (при утворенні їхніх суб'єктивних значень). Водночас ці складники мають співвідноситись із іншими, а не абсолютизуватись. Тому, коли аналіз наявної ситуації та перспектив її наступного розвитку переконував у необхідності «непопулярних» дій (тобто таких, що провокували в багатьох людей несприятливі смисли і цих дій, і діяльності даного діяча загалом), найвидатніші полководці й державні діячі ішли на це. Так, М.І. Кутузов у 1812 році залишив Москву, підготувавши тим самим (всупереч безпосередньому враженню від цього кроку) поразку Наполеонова війська. Шарль де Голль припинив колоніальну війну в Алжирі й відмовився від претензій Франції на володіння ним – і цим самим (знову-таки, всупереч безпосередньому враженню багатьох) не принизив Францію, а забезпечив подолання дуже небезпечної для неї кризи та сприяв її подальшому вельми успішному розвитку. Щоправда, ні Кутузов, ні де Голль не змогли б здійснити свої плани без певної підтримки їхніх дій іншими суб'єктами історичного процесу; в отриманні такої підтримки кожному з них істотно допоміг величезний авторитет, завойований завдяки минулим заслугам (у системі понять, що

<sup>130</sup> Втім, питання про бажаний ступінь такої близькості є складнішим, ніж здається попервах. Я повернусь до цього питання, коли розглядатиму в розділі 4.5 проблему функціональності знань.

подається тут, слід казати про заздалегідь сформовані в багатьох людей позитивні смисли особистостей згаданих діячів)<sup>131</sup>.

4. Крім смислів об'єктів діяльності, потребують вивчення *смисли самої діяльності*, причому заслуговують на аналіз не лише смисли конкретних реалізацій індивідуальної та колективної діяльності, а й соціокультурні інваріанти таких смислів. Йдеться передусім про *провідні нормативні смисли*, відповідні найважливішим цивілізаційним функціям тої чи тої сфери діяльності<sup>132</sup>. Ці смисли належать до *норм-ідеалів*, які задають горизонт удосконалення діяльності, – на відміну від *норм-стандартів*, розрахованих на обов'язкове додержання [9]. Чим більшою мірою особистість прилучається до провідних нормативних смислів (ніби пробиваючись крізь усе розмаїття смислів, обумовлених різноспрямованими зовнішніми впливами, а також індивідуальними потягами, пристрастями й уподобаннями), тим послідовнішим виразником даного виду діяльності вона здатна бути.

Зосередимось на провідних нормативних смислах таких видів духовно насиченої діяльності, як релігія, мистецтво і наука (за висловом Л. Дейвідсона, – «засадово символічних практик, в яких знаходить втілення людська жадоба смислу» [41, с. 226]).

Провідний нормативний смисл *релігійної* діяльності (звичайно, це не єдиний її смисл) можна вбачати у збереженні й трансляції традиційних смислів, представлених у певному віровченні, насамперед – так званих кінцевих, граничних смислів [148]. (Звернімо увагу на те, що поняття «смисл» використано у наведеному твердженні у двох «обличчях»: смисл діяльності розкривається через певні діяння на смисли, що є її об'єктами).

Щодо *мистецької* діяльності, то її провідний нормативний смисл (знову-таки, не єдиний смисл, притаманний їй) полягає, мабуть, у творенні й розповсюдженні нових смислів, змінюванні й збагачуванні смислових полів особистостей і людських спільнот (тому в мистецтві творчі якості культури проявляються найяскравіше). Дослідники зазначають, що об'єктом мистецької діяльності виступає «смисло-значущий аспект усього предметного світу культури» [55, с. 348], що «твір мистецтва дозволяє нам поглянути на реальність з іншої точки зору, ніби з нового боку» [53, с. 111], що поезія, зокрема, «є діяльність з умноження і ускладнення смислів» [79, с. 484].

Дещо детальніше зупинюсь на специфіці *науково-пізнавальної* діяльності. Її провідним нормативним смислом постає розбудова *наукових знань*, тобто таких систем суб'єктивних (відображуваних або передбачуваних вченим, а відтак – і суспільством) значень досліджуваних об'єктів, котрі б якнайкраще відповідали реальним (об'єктивним) значенням цих об'єктів; кажучи більш урочисто – несли про них *істину* (бодай відносну).

Як і у разі релігійної та мистецької діяльності, цей смисл не є, звичайно, єдиним. Істотну роль у науково-пізнавальній діяльності відіграють, зокрема, *комунікативні* смисли; вони знаходять вияв у налаштуванні вченого на те, щоб передавати отримуваним ним наукові знання: по-перше, колегам і учням, з якими він безпосередньо спілкується<sup>133</sup>; по-друге, науковому співтовариству; по-третє, практикам, зацікавленим у таких знаннях; в кінцевому рахунку – людству. Для характеристики цих смислів доцільно залучити (про що вже йшлося у підрозділі 2.3.2) широко витлумачене поняття *педагогічної комунікації* [100] як однієї із всезагальних людських функцій, що полягає у передаванні іншим людям, насамперед молодшим, свого досвіду, своїх почуттів, переконань тощо – взагалі, свого «внутрішнього буття».

Повертаючись до окресленого вище провідного нормативного смислу науково-пізнавальної діяльності, наголошу на тому, що істина, яку здобуває вчений, має бути

<sup>131</sup> Об'єктивні значення історичних подій є природним пов'язувати із їхніми *онтологічними* аспектами, а їхні суб'єктивні значення та смисли – із їхніми *семіотичними* аспектами [48].

<sup>132</sup> Про них уже йшлося у підрозділі 2.4.1.

<sup>133</sup> У даному разі передаються також не відчужені ще від їхнього автора (відкривача) та не викладені у нормативній формі, але при цьому ціннісно навантажені (сповнені смислів) *особистісні знання* [114; 80].

раціонально підтверджуваною. Операціонально принцип раціональності знаходить вияв у тому, що в межах науки діяльність з відшукання істини має базуватися на використанні сукупності апробованих науковим співтовариством нормативних засобів. До них, зокрема, належать:

- раніше здобуті *наукові знання*, впорядковані за допомогою системи *наукових понять*, які мають бути досить чіткими і віддзеркалювати сутнісні якості досліджуваних об'єктів;
- відповідні певним вимогам *методи одержання інформації* від об'єктів дослідження через взаємодію з ними (передусім, різні види спостережень і експериментів);
- відповідні певній системі логічних норм *методи* (зокрема, математичні) *обробки* цієї *інформації*.

Наведена характеристика провідного нормативного смислу науково-пізнавальної діяльності аж ніяк не ставиться під сумнів тим, що для реальних науковців за реальних обставин їхньої діяльності найістотнішу роль раз у раз відіграє не прагнення досягнути істини, а дія інших смислів, до того ж найрізноманітніших<sup>134</sup>. Ці смисли можуть бути суто зовнішніми щодо науки, але можуть і входити у її систему, виражаючи уподобання, відповідні тим чи тим парадигмам (у розумінні Т. Куна [72]), темам (у розумінні Дж. Голтона [153]), позиціям наукових шкіл тощо. Але наука не могла б реалізувати свою головну цивілізаційну функцію – бути пізнавальним органом людства, здійснюючи пізнання «у найбільш організованих, масовій, продуктивно-спеціалізованій... формі» [159, с. 154], – якби вказаний провідний нормативний смисл не впливав істотним чином (опосередковуючись різними соціальними та психологічними механізмами) на її суб'єктів. А кожний учасник наукової діяльності тим ближчий до ідеалу вченого, чим більшою мірою усі згадані часткові смисли підпорядковуються провідному нормативному смислові або відступають перед ним. Як пише Б.С. Братусь, «смісловий образ світу для кожної людини є специфічно конфігуративним, одні поля бачаться ніби в тумані, натяку, спотворенні, інші, навпаки, опрацьовані і освоєні, стали основою самовираження»; для вченого, зокрема, визначальним у цій конфігурації є «поле науки, пошук істини у поняттях. І він настільки вчений, наскільки відчуває, страждає, відповідає за це поле» [24, с. 105].

Провідний нормативний смисл науково-пізнавальної діяльності виступає дещо по-різному залежно від певних чинників.

Першим з них є спрямованість наукового пошуку. Йдеться про розрізнення: а) *фундаментальних досліджень*, мета яких – отримання знань, які б найбільш адекватно й повно відображали реальність – у тій сфері і в тому аспекті, що цікавлять дану науку, але безвідносно до того, хто, коли, як і для чого використовуватиме ці знання<sup>135</sup>; б) *прикладних досліджень*, мета яких – теж одержання знань, але таких, які потрібні безпосередньо для розв'язання задач, що постають у тій чи тій сфері практики. Тут вчений навряд чи може не поділяти певною мірою смисли, властиві фахівцям цієї сфери, – тим паче, що із прикладними дослідженнями щільно пов'язані *прикладні розробки*, які виходять за межі реалізації специфічної для науки пізнавальної функції та передбачають проектування, створення і апробацію (але, що дуже важливо, – здійснювані на науковій основі) різноманітних засобів діяльності, в тому числі технічних пристроїв, технологій, методик, програм, посібників, підручників тощо. Прикладні розробки найближче межують і навіть переплітаються з діяльністю представників відповідних практичних професій – інженерів, лікарів, агрономів, педагогів, психологів-практиків тощо. Дуже часто одна особа поєднує функції практика і вченого-прикладника (часом також і автора фундаментальних наукових праць: адже,

<sup>134</sup> Характеристика, звичайно, не ставиться під сумнів, але авторитет науки потерпає – і від нерідкої прямої зради обов'язку вченого [138], і від поширеного нині в різних країнах «розчарування в науці навіть інтелектуально орієнтованих людей, відходу від неї» [128, с. 6].

<sup>135</sup> Я не торкаюсь тут вельми важливої проблеми громадянської відповідальності вченого за можливі небезпечні наслідки такого застосування.

наприклад, психологічна практика постає найціннішим джерелом загальнопсихологічних концепцій).

Другий істотний чинник – специфіка досліджуваних об'єктів. У природничих науках є можливість жорсткішого додержання норм раціонального пізнання; у гуманітарних же йдуть на їх пом'якшення заради повнішого охоплення істотних властивостей вельми складних досліджуваних об'єктів, у тому числі таких властивостей, які дуже важко формалізувати. К. Гінзбург зазначає з цього приводу: «Напрямок, якого набули природничі науки з часів Галілея, поставили гуманітарні науки перед неприємною дилемою: або прийняти слабкий науковий статус, щоб прийти до значущих результатів, або прийняти сильний науковий статус, щоб прийти до результатів мало значущих» [34, с. 225]. А ось погляд Г.С. Померанца: «Точні науки... мають справу з банальними предметами думки, тому вони й точні<sup>\*</sup>. Можна точно висловитися про властивості міді, з органічною молекулою справа обстоїть гірше... А з людиною зовсім погано. Спробуйте точно висловитися про Гамлета» [113, с. 27]. Проте інтенція прагнення до істини залишається провідною у будь-якій науці.

У діяльності вченого-людинознавця (особливо це стосується психолога) є й така специфічна риса: серед об'єктів, реальні значення яких йому треба осягнути, тут на передній план виходять смисли й суб'єктивні значення, притаманні досліджуваним людям і людським спільнотам. Ця специфіка може призводити до певної плутанини у разі недостатнього розрізнення ситуацій, у яких перебувають досліджувана людина, з одного боку, і дослідник, з іншого.

Характеризуючи гуманітарну методологію та її відмінності від природничонаукової, С.Л. Братченко зазначає: «Найважливішим стає не стільки розуміння якихось фактів і впливу на них тих чи інших факторів, умов, механізмів і т. п., скільки *ставлення* людини до цих фактів і впливів, *смисл*, якого вони набувають для неї» [25, с. 16]. Слід, однак, мати на увазі, що для психолога (принаймні, гуманістично зорієнтованого) ставлення і смисли, притаманні досліджуваній ним людині, саме і є тими найважливішими для нього *фактами*, умови й механізми яких він покликаний з'ясувати.

Оскільки ж ці факти за своєю природою дуже відмінні від тих, що вивчаються природничими науками, то й методи вивчення мають істотно відрізнятися. Хоч, як відзначив В.П. Зінченко, «особливо важким є включення вчинку до контексту експериментальної психології» [50, с. 50], проте, поза будь-яким сумнівом, психологи мають вивчати вчинок. За В.А. Роменцем, останній, як «спосіб особистісного існування в світі», є «основною ланкою, осередком будь-якої форми людської діяльності...» [126, с. 384]. Але тут, як і скрізь у науці, методи дослідження мають узгоджуватися з особливостями досліджуваних об'єктів і можливостями взаємодії дослідника з ними; до того ж, «новий рівень розуміння сутності предмета пізнання вимагає створення нових методів її дослідження, психологічної ідентифікації та кваліфікації» [127, с. 484].

Визначальна для науки орієнтація на пізнання об'єктивної істини реалізується у вивченні особистості через врахування її специфіки. Р. Лейнг пише про це так: «... Не можна зберегти науковість, не дотримуючись “об'єктивності”. Справжня наука про екзистенцію особи повинна прагнути найбільшій можливої неупередженості. Фізика та інші науки про речі мають надати науці про особу право бути неупередженою в такий спосіб, який відповідає її дослідному полю. Коли хтось вважає, що задля досягнення неупередженості треба бути “об'єктивним” у тому сенсі, щоб деперсоналізувати особу, яка виступає в нас

<sup>\*</sup> **Гостре запитання:** Чи варто приєднуватись до цієї тези Померанца? Адже сучасна наука відкрила у предметах фізичних і хімічних досліджень такі глибини, такі незвичні, з буденного погляду, властивості, що говорити про банальність предмета думки не випадає.

**Моя відповідь:** Ви маєте рацію: мабуть, Г.С. Померанц тут не зовсім коректний. Але, як кажуть, усе пізнається у порівнянні. Нагадаю каламбур, сказаний Альбертом Айнштайном на завершення бесіди із Жаном П'яже: «Я впевнився, що будова атома – то дитяча гра порівняно із дитячою грою» (малося на увазі – з дитячою грою як предметом дослідження).

об'єктом вивчення, – то будь-якій спробі робити це під тим гаслом, що завдяки цьому досягається науковість, слід чинити жорсткий опір... Така реіфікація (тобто перетворення на річ. – Г.Б.), хоч і провадиться “заради науки”, дає хибне “знання”. Це така ж прикра помилка, як і хибна персоналізація речей» [75, с. 119].

5. Принципові відмінності властивих різним видам духовно насиченої діяльності (можна сказати також – різним підсистемам культури) провідних нормативних смислів цілком узгоджуються з багатючими можливостями їхньої взаємодії. Т.М. Титаренко згадує «художні антецеденти наукових відкриттів» [141, с. 33]. В.П. Зінченко звертає увагу на те, що «поетичні осяяння і живі поетичні метафори допомагають по-новому осмислити відомі наукові дані про людину і відкрити нові сторінки у її вивченні» (цит. за [23, с. 69]). Зрештою, це стосується не тільки наук про людину. П. Козловскі пише, що «художній і фантазійний елемент» властивий «будь-якій хорошій науці», хоч він і недооцінюється «у сцієнтистській традиції» [64, с. 172].

Проте потреба у взаємодії не знімає необхідності у розмежуванні культурних сфер, здійснити яке часом дуже нелегко. Гуманітарна наука, зокрема, має чимало рис, які споріднюють її з мистецтвом, – у зв'язку з цим кажуть про «двозначність (краще перекласти: “двосенсовість”<sup>136</sup>. – Г.Б.) гуманітарного статусу» [159, с. 46]. Ця двосенсовість виразно виявляється у самій мові науково-гуманітарних текстів (інакше кажучи, є характерною рисою науково-гуманітарного дискурсу). Адже відомо, що одні й ті самі слова виконують різні функції у текстах суто наукових, з одного боку, і художніх (а також публіцистичних, пропагандистських), з іншого. У першому випадку вони є переважно носіями значень (*термінами*), тоді як у другому – емоціогенними носіями смислів (*символами*). У гуманітарно орієнтованих наукових текстах діють обидві тенденції, що спричинює чималі труднощі.

Обмежусь одним прикладом (детальніше див. [11; 12]). Слова *маніпуляція*, *маніпулювання*, широко вживані в описах соціальної взаємодії, викликають, як правило, негативні емоції щодо позначуваної цими словами активності та її суб'єктів. Тим часом науковий аналіз феномену маніпуляції й розробка відповідного наукового поняття налаштовують на висновок, що така реакція далеко не завжди є адекватною. За одним із вдалих визначень, «маніпуляція – це вид психологічного діяння<sup>137</sup>, вправне виконання якого веде до прихованого збудження в іншій людині намірів, які не збігаються із її актуально наявними бажаннями» [46, с. 59]. Приймаючи це визначення, ми змушені констатувати, що, наприклад, вчитель, починаючи урок із розповідання дітям цікавої історії, аби привернути їхню увагу до матеріалу, котрий інакше був би для них нудний, – здійснює маніпуляцію. Тож цілком природним є висновок (у іншій серйозній праці [49]), що маніпуляції можуть бути як корисні, так і шкідливі для реципієнтів, й виокремлення, у зв'язку з цим, поняття *злоякісного маніпулювання*.

Хоч як би там було, нехтувати межею між наукою (навіть гуманітарною) і мистецтвом не варто. Одна річ – історичне дослідження, нехай викладене популярно й цікаво; інша – історичний роман, нехай побудований на документальному матеріалі. Головна відмінність між ними – у провідній інтенції автора, у визначальному смислі його діяльності. У випадку роману це розгортання важливих для автора смислів та прилучення до них читачів<sup>138</sup>; у разі ж дослідження це просування до істини (інакше кажучи, до пізнання реальних значень описуваних подій) і уведення результатів пізнання до наукової картини світу.

<sup>136</sup> У російському оригіналі – «двусмысленность».

<sup>137</sup> В оригіналі – «воздействия».

<sup>138</sup> У разі справжнього мистецтва йдеться про прилучення не так до позиції автора (що є більш характерним для публіцистично-пропагандистської діяльності), як до збагаченого ним смислового поля. Автор спонукає читачів пережити проблеми, які хвилюють його, «прийняти або відкинути пропонуване митцем розуміння сенсу життя» [162, с. 64], увійти з автором у діалог щодо виражених ним смислів.

Звертається увага, наприклад, на те, що «історик – не бездушний інструмент дослідження минулого, яким його намагалися представити позитивісти XIX століття, а жива людина, яка бачить минуле у певній історичній перспективі, пов'язаній з її оцінкою теперішнього і надіями на майбутнє» [59, с. 118]. Із цим можна погодитись, але з істотним уточненням: щоб досягати максимальної об'єктивності у науковому пізнанні (включно з історичним і психологічним), треба бути не «бездушним інструментом», а якраз живою й навіть пристрасною людиною. Як підкреслював В.В. Давидов, «головне в науковій діяльності не розмірковування, не мислі, не задачі, а потребова-емоційна сфера» [40, с. 24]. І визначальна якість ученого – у налаштуванні цієї сфери насамперед на відшукування істини. Як казав психіатр Е. Мінковскі, «моя праця суб'єктивна, але вона з усіх сил прагне об'єктивності» (цит. за [166, с. 14])<sup>139</sup>.

З урахуванням усього сказаного повернемося до наведеної у підрозділі 4.2.1 тези Т.О. Флоренської («Оволодіння *об'єктами* пізнання і впливу та діалогічне звернення до *суб'єкта* – “дві речі несумісні”»). Якщо словосполучення «оволодіння об'єктами пізнання і впливу» та «діалогічне звернення до суб'єкта» сприймати як носії смислів, а тезу загалом – як публіцистичний заклик до розмежування цих смислів у соціальній взаємодії (зокрема, у взаємодії педагога з його вихованцями або психолога-практика з його клієнтами), то ця теза заслуговує на повну підтримку. Та водночас вона викликає істотні сумніви, коли сприймати її як наукове твердження. Адже учень є одночасно і суб'єктом, і об'єктом – якщо вживати ці слова як наукові терміни. Більше того, його можна розглядати як об'єкт управління, хоч і дуже специфічний. Так само специфічною є мета управління – для педагога-гуманіста вона передбачає збагачення суб'єктних якостей учня (детальніше див. [11], а також розділ 1.3 цієї книжки).

Або взяти відому ідею Ж.-П. Сартра про те, що «ми є наші вибори». Ясно, що немає підстав сприймати її як наукове твердження. Адже, як зазначив А. Маслов, присутнє у ній уявлення, «ніби особа могла б стати всім, чим захотіла б стати,... прямо суперечить фактам генетики і конституційної психології» [88, с. 37]. Водночас, поза будь-яким сумнівом, наведена теза – як публіцистичне гасло, звернене передусім до особи, що постала перед необхідністю вчинку, – збагатила смислове поле гуманістично налаштованих людей.

6. Відповідно до сказаного, для суб'єкта (індивідуального чи колективного) є істотною ступінь досконалості (адекватності й повноти) суб'єктивних значень тих компонентів ситуації, де розгортається його діяльність, які є об'єктами або умовами його дій: коли такої досконалості бракує, то недосконалим є й пізнавальне орієнтування суб'єкта у ситуації, що негативно позначається на успішності його дій. Що ж до інших компонентів вказаної реальності, то ступінь досконалості їхніх суб'єктивних значень не є істотним. Водночас характеристики смислів можуть бути істотними щодо будь-яких її компонентів, котрі беруть участь у мотивуванні діяльності.

Наведені положення знаходять підкріплення в аналізі О.М. Лобком міфологічної свідомості (власне, й будь-якої людської свідомості – тою мірою, якою вона керується міфами, а ця міра завжди чимала). Якщо (згідно з одним із стародавніх міфів) Місяць – це бик, який розгулює по небу, то для людини, яка вірить у цей міф, «переживання Місяця як бика... є незрівнянно більш значущим, ніж знання того, що “насправді” Місяць є небесним тілом, etc. Місяць як бик вплетений у структуру її життєвих цінностей, у структуру її життєрозуміння... З Місяцем же як із небесним тілом їй просто нема чого робити» [79, с. 14]. Зовсім іншою є, звичайно, ситуація для сучасного фахівця, який повинен, скажімо, враховувати роль Місяця у спричиненні морських припливів і відпливів (про польоти на Місяць можна й не згадувати).

Зроблена вище схематична констатація пов'язує істотність для суб'єкта ступеня досконалості суб'єктивних значень тих чи тих об'єктів із прагматичною роллю цих об'єктів

<sup>139</sup> Див. також висловлювання сходознавця В.М. Алексєєва і філософа А. Ігнатова, наведені відповідно у підрозділах 2.4.2 і 4.2.2.



(а отже, й знань про них) у його діяльності. Певні корективи у цю констатацію вносить феномен науки. У її межах (принаймні якщо йдеться про фундаментальні дослідження) прагматична роль тих чи тих компонентів отримуваних знань (власне, систем суб'єктивних значень, де суб'єктом постає окремий вчений чи група вчених, згодом – наукове співтовариство, у кінцевому рахунку – людство) не є найважливішим критерієм у встановленні вимог до їх досконалості. Психологічно такі вимоги забезпечуються насамперед прагненням до істини як провідним нормативним смислом науково-пізнавальної діяльності (див. вище, п. 4) та (безвідносно до професії) важливим складником смислової сфери розвинутої особистості інформаційного суспільства. Водночас історико-соціологічний погляд на ситуацію засвідчує, що прагматичні підстави для висунення вимог до суб'єктивних значень не зникли, а перемістилися на інший рівень. Адже становлення й розвиток науки є відповіддю на об'єктивну суспільну потребу в отриманні системних знань про світ (включно із знаннями про людину як його складову) – потребу, що стає дедалі нагальнішою в міру інтенсифікації взаємодії людства з його оточенням.

7. Обґрунтована вище необхідність чіткого концептуального розрізнення суб'єктивних значень, з одного боку, і смислів, з іншого, цілком узгоджується з тим, що ці утворення є взаємопов'язаними компонентами цілісної системи – свідомості (і, ширше, психіки) суб'єкта.

Будуючи систему понять, зручно (як я зробив це у п. 2) спочатку охарактеризувати поняття про суб'єктивне значення, а спираючись на нього – поняття про смисл. Та реально не лише смисли формуються під впливом суб'єктивних значень, а не меншою мірою – суб'єктивні значення під впливом смислів. Схематизуючи процес формування суб'єктивного значення якогось об'єкта  $A$  (обмежимось для простоти реальним об'єктом, що його сприймає суб'єкт  $S$ ; таким об'єктом може, зокрема, бути інший суб'єкт), можна вказати наступні основні чинники цього процесу: а) безпосередні враження, які отримує  $S$  від зустрічі з  $A$ ; б) наявні у  $S$ , завдяки його попередньому досвіду, передбачувані і/або уявлювані значення об'єкта  $A$ ; в) смисл цього об'єкта для  $S$ , який уже склався в останнього до даної зустрічі з  $A$ . І цей останній чинник є, як відомо, дуже вагомим, особливо у соціальній перцепції й атрибуції (згадаймо російське прислів'я «Не по хорошу мил, а по милу хорош»).

«У живому знанні, – пише В.П. Зінченко, – злиті значення і вкорінені у бутті особистісний, афективно забарвлений смисл» [51, с. 33]. Наука ж, формуючи наукове уявлення про певний об'єкт (тобто його суб'єктивне /де суб'єктом є наукове співтовариство/ значення, яке здатне претендувати на близькість до об'єктивного значення цього об'єкта), долає таку злитість, відмежовує значення об'єкта від його безпосереднього життєвого смислу. У цьому, до речі, істотна відмінність наукової свідомості від міфологічної; «одна з причин несамокритичності міфології – примат “життєвого” ставлення до дійсності» [152, с. 138]. Проте, оскільки людська діяльність не може здійснюватись поза смисловим регулюванням, носієм смислу в науково-пізнавальній діяльності постає не об'єкт як такий, а дії з його дослідження. «Наука, – писав В.М. Алексєєв, – є любов, але не до предмета, а до сили розуму, який працює з предметом» [3, с. 340].

Водночас окреслене розмежування і самокритика (неможлива без нього) є потрібними не лише в науці. Особистості істотно розрізняються за ступенем усвідомлення притаманних їм смислів різних об'єктів і впливу цих смислів на суб'єктивні значення (таке усвідомлення є передумовою коригування суб'єктом цих значень у напрямку підвищення їх адекватності). Вказаний ступінь варто розглядати як один з важливих показників особистісної зрілості. У своїх проявах у міжособовій взаємодії він є особливо істотним для соціономічних професій (педагога, практичного психолога, соціального працівника, управлінця тощо).

#### **4.5. Актуальні проблеми психологічної епістемології**

Цей розділ присвячено одному з потенційних теоретичних осередків сучасної психології – осередкові, де природним способом сходяться і теоретико-методологічні

проблеми, що хвилюють професіоналів, і відображення повсякденної практики кожної людини. Йдеться про *психологічну епістемологію* – наскільки мені відомо, поки що не оформлену дисципліну, присвячену вивченню людських знань у психологічному аспекті. Колосальний обсяг емпіричного матеріалу, теоретичних узагальнень і моделей, які мали б стосуватися такої дисципліни, накопичено у межах психології мислення, генетичної епістемології Ж. П'яже, когнітивних підходів у загальній та соціальній психології (і «когнітивної науки» як комплексного напрямку на перетині філософії, психології, логіки й кібернетики), психосемантики, психологічної герменевтики [117], проблемології [8; 149] тощо. Та чому все ж таки постає, на мою думку, потреба в оформленні, на додаток до перелічених і не перелічених дисциплін, ще й психологічної епістемології? Тому що існують наскрізні (у тому сенсі, що долають межі між існуючими галузями психології), теоретично й практично значущі проблеми, які найприродніше було б досліджувати саме в межах пропонованої дисципліни. Спробую окреслити деякі з них.

### 1. Проблема розробки категорій значення і смислу як провідних для психологічної епістемології.

Ці категорії розглянуто у розділі 4.4; у повторенні сказаного, зрозуміло, немає потреби. Наголошу лише на тому, що, як свідчить проведений аналіз, освоєння категорій значення і смислу, коли вони чітко витлумачені, цілком може стати у пригоді не лише професіоналам – психологам і філософам, а й широкому колу осіб, підвищуючи рівень їх психологічної культури й громадянської свідомості, допомагаючи виробляти адекватні підходи до оцінювання різноманітних соціальних ситуацій.

#### *Проблема аналізу емоційно навантажених (сповнених суб'єктивних смислів) знань.*

В.І. Ленін свого часу слушно зазначив, що без людських емоцій «ніколи не бувало, нема і бути не може людського *шукання* істини» [77, с. 109]. Але мав рацію і критикований Леніном М.О. Рубакін, коли звернув увагу на те, що людські емоції раз у раз спричиняються до «затемнення істини» [див. там само]. Шлях до подолання суперечності, зафіксованої у цій полеміці, полягає у виокремленні особливого смислу, пов'язаного з орієнтацією на істину як на буттєву цінність. Цей смисл є нормативним стосовно професійної діяльності вченого (детальніше про це йшлося у розділах 2.4 і 4.4). Водночас причетність до такого смислу – як до одного з буттєвих – виступає характерною ознакою високорозвиненої особистості.

Прогресові в опрацюванні проблеми, про яку йдеться, мала б сприяти розробка логіко-психологічної теорії емоційно навантажених знань. Першим кроком у її побудові мала б бути фіксація набору операцій із компонентами таких знань. (Втім, не виключено, що відповідний варіант модальної логіки вже існує.) Позначати вказані компоненти за допомогою звичних логічних термінів («висловлювання» або «судження»), мабуть, недоцільно, бо у зміст відповідних понять закладено абстрагування від емоційного аспекту. Скористаймося для позначення компонента, який цікавить нас, терміном «теза». Тоді найпростішими операціями постають:

а) *утвердження* тези (на відміну від відстороненого констатування істинності судження). Варіантами утвердження є *проголошення* тези (коли її утверджує її автор) і *приєднання* до тези, проголошеної кимось іншим;

б) *відкидання* тези (на відміну від заперечення як суто логічної операції – відстороненого констатування хибності судження).

Перехід від утвердження якоїсь тези до її відкидання та до утвердження протилежної за змістом чи зворотний перехід (часто – послідовність таких протилежних за напрямом переходів, коливання між взаємовиключними позиціями) описується у сучасній культурології та методології людинознавства під назвою *інверсії*. «...Наприклад, ставлення

до людини як до друга може миттєво змінитись на ставлення до неї як до ворога, і навпаки» [39, с. 82]<sup>140</sup>.

Принципово досконалішим, порівняно з інверсією, механізмом опрацювання емоційно навантажених знань є *медіація*. Її сутність – в ув'язуванні разом тез, які в тих чи тих аспектах суперечать одна одній. Смісловим (емоційно-ціннісним) підґрунтям медіації є налаштування на подолання когнітивного дисонансу або когнітивного підґрунтя соціального (чи соціально-психологічного) протистояння. Якщо цей смисл отримує значеннєве підкріплення на базі просунення (за допомогою міжсуб'єктних і внутрішніх діалогів) у пізнанні об'єктів, яким присвячено тези (див. розділ 4.4), – можна констатувати продуктивність медіації, котра, за сприятливих обставин, сягає й рівня системного синтезу (детальніше див. розділ 4.3). За відсутності такого підкріплення має місце *квазімедіація*, що формує позбавлене цілісного (хоча б і внутрішньо суперечливого) значення, *еклектичне* знання. Еклектика становить, звичайно, неусувну складову культури. Проте доводиться із прикрістю констатувати надання їй надмірних позитивних смислів у межах сучасного постмодернізму.

### 3. Проблема функціональності знань.

Категорія знання – чи розглядається вона у філософському, соціологічному чи психологічному аспекті – найтісніше пов'язана з категорією *діяльності*. Знання постають передусім своєрідними засобами діяльності, точніше – засобами *розв'язування задач*. При цьому цінність знань визначається: з одного боку, широтою класу задач, розв'язання яких вони полегшують; з іншого боку, ступенем полегшення, який вони забезпечують. Ясно, що в різних ситуаціях співвідношення цих вимог є різним. Відповідно, в науці (тобто у сфері професійного здобування й перетворювання знань) розрізняють фундаментальні та прикладні дослідження (див. розділ 4.4). В інженерній психології, у психології управління велика частка зусиль спрямовується на визначення тих характеристик знань (за їх змістом, обсягом, формою подання), які, потрапивши у розпорядження працівника, найкраще сприяли б розв'язанню задач, що стоять перед ним, за конкретних просторово-часових та інших обставин. Зокрема, за умов дефіциту часу доводиться жертвувати повнотою інформації на користь оперативності – і в поданні знань працівникові, і у висуненні вимог до його когнітивного стилю: завелика когнітивна складність знижує в даному разі ефективність його праці [130].

Зупинімось тепер на знаннях, психологічних за своїм змістом, хоч (у загальному випадку) не професійних, – на знаннях людини про себе та про інших людей. Тож замислимося над таким питанням: чому фахівці з психології особистості, розглядаючи таку якість останньої як локус контролю, одноставно віддають перевагу інтерналам над екстерналами? Адже, з об'єктивно-наукового погляду, обидві зіставлявані тут позиції є рівною мірою однобічними й тому недосконалими: те, що відбувається з людиною, залежить і від зовнішніх обставин, і від її власної активності – на відміну від однобічного наголошування на якомусь із цих чинників. Та, попри це, підносячи інтерналів, психологи мають рацію: вони ж бо цікавляться тут не науковим узагальненням, яке від досліджуваного суб'єкта не вимагається, а знанням суто практичним, котре має допомогти йому в адекватній побудові своєї поведінки. Тож наголошування значущості власної активності є тут цілком слухним.

Підкреслю, що психолог, перебуваючи в ролі дослідника, має, згідно з вищесказаним, розуміти однобічність позицій і екстернала, і інтернала – та водночас бачити практичні переваги останнього; в ролі ж організатора власної поведінки психологу, як і іншим людям, краще бути інтерналом.

<sup>140</sup> Я вже відтворював цей приклад у розділі 1.2, де були уведені до розгляду (в дещо іншому контексті) поняття інверсії та медіації.

Чи не стикаємось ми тут, раптом запитає мене критик, із браком цілісності у позиції психолога? На це запитання я схильний відповісти негативно. Цілісність позиції я вбачаю не в застосуванні одних і тих самих знань (ідеальних моделей) до розв'язування різних задач (дослідницьких і практичних) незалежно від специфіки останніх, а у володінні скоординованою сукупністю моделей, з яких для розв'язування кожної задачі обирається найадекватніша.

#### 4. Проблема «парадоксу гуманістичної атрибуції».

Чималий інтерес становить аналіз знань про своїх клієнтів (або учнів), якими керуються (чи мають керуватись) гуманістично налаштовані практичні психологи і педагоги. Тут має місце наступна суперечність.

З одного боку, гідні наслідування зразки соціальної поведінки й особистісних якостей зустрічаються порівняно рідко, і отже, є природним очікувати, як найбільш імовірних, зовсім інших проявів людської активності. Саме так найчастіше й роблять люди (включно із професіоналами – психологами й педагогами), здійснюючи так звану *атрибуцію* (пояснення і прогнозування поведінки інших людей) і здебільшого отримуючи в подальшому досвіді підтвердження її результатів<sup>141</sup>.

З іншого боку, провідний принцип гуманістичної психології й педагогіки полягає в постулюванні закладених у кожному індивіді, у кожній дитині можливостей гармонійного особистісного розвитку й базованої на ньому моральної поведінки – можливостей, які, за умови певної підтримки, здатні реалізуватись. Керуючись (усвідомлено чи неусвідомлено) цим принципом, гуманістично налаштовані психологи й педагоги раз у раз здійснюють атрибуцію, яка із статистичних міркувань видається необґрунтованою, але (і в цьому полягає парадокс) часто підтверджується наступними фактами. «У психологічному кліматі, який заохочує зростання і вибір, – констатував Карл Роджерс на базі свого багаторічного досвіду, – мені ніколи не зустрівся індивід, котрий обрав би жорстокий чи деструктивний шлях. Здається, що вибір завжди робиться у бік більшої соціалізації, кращих стосунків з іншими» [124, с. 70].

Як пояснити цей ефект? Напевно, маємо тут приклад відомого феномену – «прогнозу, що самопідтверджується». Виявлені педагогом чи психологом довіра й повага стають для людини, до якої вони звернені, джерелом потужного мотиву – прагнення виправдати їх, а для цього є потрібним самовдосконалення<sup>142</sup>. Яскраві приклади подібного ефекту є у вітчизняному досвіді – згадаймо хоча б А.С. Макаренка...

Втім, ефект, про який йдеться, досягається не лише завдяки гуманістичним принципам, що реалізуються тут, і педагогічним чи психотерапевтичним прийомам, у яких ці принципи знаходять операціональне втілення. Багато важить безпосередній (коли йдеться про людей ґатунку Роджерса чи Макаренка, можна сказати: харизматичний) вплив особистості педагога чи психолога<sup>143</sup>. «Я охоче вірю, – писав Роджерсу Ролло Мей, – у неможливість для будь-кого провести в якості пацієнта терапевтичну годину з Вами й не зазнати впливу добра, що

<sup>141</sup> О.О. Кондрашихіна [67] пропонувала студентам – майбутнім психологам описи неоднозначних психолого-педагогічних ситуацій, причинами яких можуть бути або негативні чи навіть патологічні властивості осіб, що беруть участь у них, або їхній незвичайний потенціал (наприклад, той факт, що «учениця восьмого класу наче відсутня на уроці, думає про своє», можна пояснити, поряд із низкою негативних обставин, також і тим, що дівчинка у цей час, скажімо, творить вірш). Було виявлено значну кількісну перевагу пояснень негативної групи. Водночас авторка слушно наголошує на необхідності для психолога (можна додати – і для педагога) зважати на можливість і «позитивних» причин.

<sup>142</sup> Описуваний підхід знаходить вияв у пораді батькам: «Якщо ви хочете розвинути в дитині певні якості, ставтеся до неї так, немов вони вже є» [140, с. 76].

<sup>143</sup> Про це вже йшлося у розділі 3.3.

йде від Вас» [92, с. 78]. У послідовників видатних діячів описуваний ефект виявляється вже не таким яскравим.

Відтак постають питання, які потребують дослідження. Йдеться, зокрема, про те, що у видатного діяча-гуманіста (зокрема, в Роджерса) досвід взаємодії з людьми та їх пізнання у процесі цієї взаємодії виявляється, при всьому його багатстві, дуже специфічним. Тож наскільки об'єктивними є знання, базовані на цьому досвіді? Про це йшлося у дискусії Роджерса і Мея [124; 92], про це треба думати й нам.

##### 5. Проблема управління системою своїх знань.

Ця частина книжки не обійшлася без своєїрідної теоретичної інтриги. У розділі 4.4, у зв'язку з розрізненням реальних і відображуваних (або передбачуваних) значень об'єктів знань, наголошено на важливості близькості між цими видами значень, інакше кажучи, досить доброго віддзеркалення у знаннях властивостей згаданих об'єктів. Разом із тим, у п.п. 3 і 4 даного розділу показано, що в багатьох випадках кориснішими є знання чи то явно неповні (натомість компактні), чи, прямо скажемо, викривлені порівняно з реальністю – нехай заради шляхетних цілей. Маємо певну суперечність, щодо якої дозволю собі висловити деякі міркування.

Знання, якнайповніші та якнайточніші, про різноманітні об'єкти, про себе та про людей навкруги, нарешті, про світ загалом – це колосальне багатство особи. Але водночас це великий (часом надмірний) тягар. Чим вищим є рівень особистісного розвитку людини, тим краще здатна вона управляти системою своїх знань, актуалізуючи ті з них, які найбільш потрібні для розв'язання поточних задач (і реалізації важливих для людини смислів) і витісняючи ті, котрі можуть стати на заваді у цій справі.

Із часів Зіґмунда Фройда психологи активно досліджують, в якості провідного механізму психологічного захисту, витиснення, що полягає в автоматичному переведенні особою до сфери несвідомого інформації, котра загрожує цій особі тривогою. Великі масштаби такого витиснення свідчать про недостатню особистісну зрілість або брак психологічного здоров'я. Але існує й інше витиснення, яке здійснюється під контролем свідомості і слугує одним з механізмів «розумної волі» – активності, спрямованої на реалізацію, попри всі перешкоди, обраних особою цінностей, її життєвого задуму [29].

Розрізняючи теоретичну і практичну діяльність, звичайно звертають увагу на те, що у другій, на відміну від першої, не можна довільно абстрагуватись від тих чи тих компонентів ситуації, у якій мусить діяти суб'єкт. Одна річ – модель, яку він має право робити неповною. Інша – реальна ситуація; її істотні компоненти, від яких абстрагувався суб'єкт, насправді нікуди не зникли і цілком можуть покарати його за нехтування ними.

Це все так – і не зовсім так. Здійснення мужнього вчинку передбачає контрольоване свідомістю абстрагування від інформації про небезпеку (принаймні, такої інформації, котра могла б загальмувати дії суб'єкта, які він вважає необхідними)? Подібно до цього, гуманістичне ставлення до учнів, пацієнтів, до людей взагалі передбачає абстрагування (звісно, теж ризиковане) від інформації (гіпотетичної чи навіть достовірної) про їхні негативні в моральному плані властивості<sup>144</sup>, орієнтація на позитивну перспективу, яка є для даної особи органічною, але може бути зроблена ймовірнішою та наближена завдяки підтримці з боку педагога чи психолога.

Утім, ідеться не лише про професійну діяльність гуманістично налаштованих фахівців соціономічної сфери. Вельми подібне до вищесказаного вбачається у загальнолюдському феномені любові. «Коли ти любиш чоловіка, – вважає, зокрема, письменниця Ніла Зборовська, – ти любиш його не тільки таким, яким він є, а й таким, яким він може стати завдяки любові» [47].

<sup>144</sup> У цьому контексті доречно нагадати наведений у розділі 1.3 коментар до ідей К.Д. Ушинського і Б.Г. Матюніна стосовно потрібної повноти знань педагога про учня.

#### 4.6. Методологічні засади використання і вдосконалювання людинозначої термінології

Аж ніяк не претендуючи на повноту охоплення теми, вказаної у назві розділу, виходитиму з того, що до обговорюваних методологічних засад належать, зокрема, такі вимоги: а) додержання загальних принципів розбудови наукової термінології та роботи з нею; б) врахування особливостей, притаманних у цьому плані людинознавству; в) врахування особливостей, пов'язаних із застосуванням у людинознавчій термінології лексичних засобів певної національної мови. Нижче (знову-таки, без претензії на повноту висвітлення) обговорюються істотні, на мою думку, складові вказаних вимог.

1. Як відомо, мова є найважливішим інструментом буття кожної людини у культурі, зокрема буття професійного, а, кажучи конкретніше, – професійної діяльності та професійного спілкування. Це повною мірою стосується, зокрема, діяльності та спілкування у сфері науки.

Так само відомо, що до мовних засобів наукової діяльності та наукового спілкування висуваються специфічні вимоги, безпосередньо пов'язані із суспільними функціями науки. Останні знаходять психологізовану конкретизацію у характеристиці нормативних смислів наукової діяльності (див. розділи 2.4 і 4.4). Провідним зі згаданих смислів є *когнітивний*; він налаштовує на участь у вдосконаленні *наукових знань* (тобто систем *раціонально підтверджуваних* і апробованих науковим співтовариством *значень* досліджуваних об'єктів). Істотну роль у науковій діяльності відіграють також *комунікативні* смисли (для їх характеристики доцільно залучити широко витлумачене поняття *педагогічної комунікації* [100]); вони знаходять вияв у налаштуванні вченого на те, щоб передавати вдосконалювані ним наукові знання: по-перше, колегам і учням, з якими він безпосередньо спілкується; по-друге, науковому співтовариству; по-третє, практикам, зацікавленим у таких знаннях; в кінцевому рахунку – людству. Згадаймо також про вельми важливу роль спілкування (безпосереднього і здійснюваного через наукові тексти) у самій розбудові наукових знань.

Вказаний вище принцип раціональної підтверджуваності наукових знань знаходить, серед іншого, втілення у вимозі якнайчіткішого окреслення змісту використовуваних понять і однозначної відповідності між цими поняттями й термінами, якими вони позначаються у науковому тексті. Додержання цієї вимоги є необхідним для виконання логічного закону тотожності, за яким, коли у процесі умовиводу йдеться про якийсь предмет *A*, то протягом усього цього процесу  $A = A$ , тобто, кажучи словами В.Ф. Асмуса, ми маємо «мислити той самий предмет і в тому самому змісті його ознак» (цит. за [66, с. 596])<sup>\*</sup>. Коли ж цей закон не виконано, то раціональна підтвердженість висновків неминуче ставиться під сумнів.

З огляду на сказане, є цілком природним, що одні й ті самі слова виконують різні функції у наукових текстах, з одного боку, і у повсякденному мовленні, а також у художніх, публіцистичних, пропагандистських текстах, з іншого. Власне, про це вже йшлося в розділі 4.4. Дещо уточнюючи даний там коментар, зазначу, що у першому випадку згадані слова є переважно носіями уніфікованих значень (*термінами*; прикладом може бути слово *сила*, коли воно позначає одну з величин у формулюванні фізичного закону); у другому ж випадку ті самі слова (хоча б та сама *сила* як звичайний іменник української або російської мови) постають носіями більш розмитих значень і водночас, великою мірою, емоціогенними носіями *смислів*.

Г.О. Сатаров на прикладі того ж слова *сила* проілюстрував «міграцію понять» з буденної мови до наукової та у зворотному напрямку. Цитую (залишаючи, звичайно,

<sup>\*</sup> **Гостре запитання:** Але ж відомо, що у процесі реального мислення його предмет змінюється, уточнюється. Це стосується й наукового мислення. Зокрема, за О.Є. Самойловим, «предметом психології мислення, як науки, є таке, що існує і повсякчас уточнюється, визначення того, що є мислення» [132, с. 36]. То чи маємо ми наполягати на обов'язковому додержанні законів формальної логіки?

**Моя відповідь:** Слід розрізняти усвідомлюване, рефлексоване вченим змінювання предмета його мислення, з відповідним трансцендуванням законів формальної логіки (зокрема, закону тотожності), і змінювання неусвідомлюване, яке призводить до прикрих формально-логічних помилок.

авторські російськомовні приклади): «...Поняття *сила* спочатку мало зчеплення у буденній мові на кшталт *сила льва* або *сила арміи*. Згодом, потрапивши до науки, будучи використане в ній, воно набуло нових зчеплень типу *сила трення*, *сила притяження*. Відтак ці зчеплення, повернувшись до буденної мови..., породили нові зчеплення і смисли. Ось приклад фрази, яка ілюструє цей процес: *Сила притяження її очарования была необычайно высока*» [133, с. 8].

Ясно, що однією з передумов адекватного розуміння тексту є з'ясування того, чи використовується певне слово або словосполучення як елемент суто наукової мови (тобто у термінологічній функції) чи як багатофункціональний елемент національної мови.

2. Слід належним чином поцінювати науку – з огляду на здійснюване нею вдосконалювання (розширення, впорядкування і обґрунтування) систематизованих знань – і водночас усвідомлювати, що корисні людські знання до наукових не зводяться. «...Наука, звичайно, – каже В.С. Стюпін, – відрізняється і від мистецтва, і від релігійного досвіду, і від філософського пізнання, а це все є типи пізнавальної діяльності людини. Наука – вельми важлива частина культури, проте вона не вичерпує всієї культури» (цит. за [37, с. 59]). У мистецтві (зокрема, у художній літературі) зосереджено „багатюще, багатогранне знання життя, але це, звичайно, не наукове знання» [96, с. 67]. Сказане стосується передусім психологічних знань: «не є таємницею, що спостереження митців неодноразово розкривали такі сторони людської душі, котрі лише згодом ставали предметом наукового вивчення» [99, с. 9]. Відповідно, ці спостереження (точніше, їхні відображення у творах митців) використовуються як один з видів матеріалу для *науково-психологічного* аналізу.

Тим часом сам митець не зобов'язаний обґрунтовувати істинність змісту своїх творів. «Я так бачу!» – наче каже він, а справа читача чи глядача – вірити або не вірити йому. До того ж, для митця є головним (так би мовити, закладеним у провідному смислі його діяльності – див. розділ 4.4) збагачення не знань, а смислового поля того кола осіб, до якого він звертається зі своїм твором. Натомість вчений налаштований (див. вище) саме на збагачення систематизованих наукових знань. Претендувати бодай на просування у цьому напрямку він може лише за умови обґрунтування істинності своїх висновків. На те, що йому повірять «на слово», він, на відміну від митця, не розраховує.

Щоправда, жорсткі вимоги до засобів і способів науково-пізнавальної діяльності – це радше ідеали, ніж норми, які підлягають безумовному виконанню. Можливий ступінь наближення до вказаних ідеалів залежить, по-перше, від характеру досліджуваних об'єктів (про що вже йшлося у розділі 4.4) і, по-друге, від так зв. дослідницької програми, або парадигми [145]. Орієнтуючись на ці критерії, виокремлюють певні типи наук. Найбільш обґрунтованим (див. виступ В.П. Філатова на круглому столі [37]) видається розрізнення чотирьох типів. а саме: 1) «точні» природничі науки (фізика, хімія тощо); 2) описово-класифікаційні природничі науки (наприклад, науки про Землю); 3) соціальні науки (наприклад, економічна наука, соціологія), які намагаються з'ясувати закономірності функціонування людських спільнот; 4) гуманітарні науки (історична наука, культурологія тощо). Межі між цими типами не є чіткими, а в низці наук змагаються різні парадигми. Як відзначає Р.М. Фрумкіна, у лінгвістиці «побудови, які одні дослідники вважають наукою, для інших виглядатимуть у кращому разі есеїстикою. У психології приблизно та ж сама картина» [150, с. 146]. Справді, як ми знаємо, у психології здебільшого конкурують (а мали б ефективніше взаємодіяти – див. підрозділ 4.2.2) природничонаукова і гуманітарна парадигми, які віддають перевагу відповідно номотетичним та ідеографічним методам дослідження.

Тож у міру переходу від «точних» наук, через проміжні типи, до гуманітарних, стає менш строгим додержання норм раціонального пізнання; на їх пом'якшення йдуть заради повнішого охоплення істотних властивостей вельми складних досліджуваних об'єктів, у тому числі таких властивостей, які дуже важко формалізувати.

Вказане пом'якшення вимог стосується й мовних засобів науки. Коли слова національних мов використовуються, скажімо, як психологічні терміни, семантичні

властивості цих слів змінюються. Наприклад, значеннєве поле українського слова *почуття* охоплює й ті явища, для позначення яких у науково-психологічному дискурсі адекватнішими будуть терміни *відчуття*, *емоція*, *афект* та ін. Отже, термінологічне й нетермінологічне значення слова *почуття* не є тотожними. Проте тут немає такої різкої відмінності, як між розглянутими вище термінологічним (чинним у фізичній науці) й нетермінологічним значеннями слова *сила*.

3. Вдосконалення поняттєво-термінологічного апарату науки, зокрема людинознавчої, здійснюється через ущільнення поняттєвої мережі, або так зв. «розщеплення понять на два або більшу їх кількість» [163, с. 11], – воно дає змогу відобразити з належною чіткістю дедалі тонкіші якісні особливості досліджуваних об'єктів. Проте для реалізації такої стратегії завжди бракує термінів – тож долають цю нестачу, звертаючись до латини, давньогрецької мови тощо. Це дозволяє, наприклад, розмежувати значення початково синонімічних слів – суто слов'янського *дія* і слова латинського походження *операція*, або, в англійській мові, – слів з різними латинськими коренями *action* і *operation*. При цьому трапляється так, що розподіл значень між термінами (або термінів між значеннями; найкраще, мабуть, сказати: встановлення відповідності між значеннями й термінами) здійснюється у різних дисциплінах по-різному, ба навіть протилежним чином. Справді, при психологічному аналізі діяльності виходять із того, що *дія* спрямована на досягнення певної мети, а спосіб цієї дії складається з *операцій* (за концепцією П.Я. Гальперіна, – орієнтувальних, виконавчих і контрольних). Натомість у хірургії, у військовій справі, у так зв. «дослідженні операцій» (прикладній математичній дисципліні, що застосовується для планування діяльності) *операція*, навпаки, трактується як система *дій*, яка має забезпечити досягнення певної мети. Запитувати, який з двох альтернативних розподілів є кращий, так само безглуздо, як з'ясовувати, що є правильнішим: як у польській мові, позначати фонему [с] літерою *s*, а фонему [ш] – сполученням *sz* чи, як в угорській мові, – діяти протилежним чином. В усіх описаних випадках є доречним коментар „так історично склалося”, і людині, яка звикла до певного варіанту відповідності між знаками і позначуваними предметами (*десигнатами*), саме цей варіант здається найбільш природним.

Тож, розглядаючи вдосконалення поняттєво-термінологічного апарату науки через „розщеплення понять”, слід наголосити на наступному: а) принциповим є саме розмежування понять, яке дозволяє адекватніше охарактеризувати охоплювані цими поняттями об'єкти, включно із взаємодією між ними; б) обрання для позначення виокремлених понять тих чи тих термінів є питанням другорядним, але, обравши певний термінологічний варіант, слід послідовно триматися його, поважаючи водночас право представників інших наукових дисциплін, напрямів, шкіл на інші варіанти та враховуючи термінологічні розбіжності у взаємодії з партнерами. У зв'язку зі сказаним пошлюся ще на В.С. Біблера, який, розмірковуючи над співвідношенням понять, позначуваних російськими термінами *мораль* і *нравственность* (і охоплюваних цими поняттями явищ), вказував на істотність «не дефініцій, а реального розрізнення двох сфер людської етики, реального їх сполучення (в оригіналі – „сопряжения”). А що як називати, то вже річ десята» [21, с. 245].

Отже, у науковій комунікації завжди є істотними змісти використовуваних понять. Менш істотним є те, яким терміном позначають певне поняття, якщо його зміст окреслено і учасники комунікації згодні щодо цього змісту й утримують його у своїх розмірковуваннях і дискусіях, так що логічний закон тотожності діє. Тут слід, однак, зауважити, що «менш істотним» не значить «неістотним» – тим паче в людинознавстві, де, як зазначалося у п. 2, не існує різкої семантичної межі між науковими термінами і звичайними словами національної мови, і тому притаманні останнім смисли даються взнаки у науковій комунікації, особливо ж – у сприйманні наукових текстів особами, які не є професійними науковцями. У зв'язку з цим можна констатувати, що до характерних властивостей людинознавчих понять і термінів, якими позначаються ці поняття, належить – поряд із меншою чіткістю, порівняно з поняттями й термінами «точних» наук, – також їхня ціннісна (а відтак, і емоційна)



навантаженість [12]. У розділі 4.4 я торкнувся цього питання на прикладі термінів *маніпуляція* та *маніпулювання*.

Що ж до згаданої вище вимоги утримання змісту понять, то її додержанню заважає, серед іншого, недостатнє врахування того, що зміст однойменних понять, використовуваних у різних (нехай споріднених) галузях людинознавства, зовсім не є тотожним. Тим паче це є так, коли зіставляються власне наукові (нехай гуманітарні) дисципліни і філософські вчення, які (за всієї своєї цінності – див. наведену вище тезу В.С. Стьопіна) виходять – особливо, коли йдеться про релігійну філософію, – за межі науки.

З огляду на сказане, я дозволив собі у [16, с. 213-215] деякі зауваження на адресу аналізу поняття «особистість» у публікації [52] відомого російського психолога В.П. Зінченка. Головне у цих зауваженнях полягає у наступному. В.П. Зінченко слушно привернув увагу психологів до трактування особистості у філософській антропології (зокрема, у працях О.Ф. Лосева, П.О. Флоренського, М.М. Бахтіна, Г.Г. Шпета). Особистість постає при цьому здебільшого як деякий ідеал (наприклад, за П.О. Флоренським, «особистість, яка розуміється у сенсі *чистої* особистості, є для кожного Я лише ідеал – межа прагнень і самопобудови» – цит. за [52, с. 266]). Але якщо філософи правомірно зосереджуються на розкритті змісту цього ідеалу, то головна місія психологів (принаймні, гуманістично зорієнтованих) інша – простежувати можливості, шляхи, варіанти, закономірності руху до нього і, якщо мати на увазі практичний вимір психології, – допомагати у цьому русі, причому робити це вже щодо маленьких дітей, в яких, кажучи словами О.Ф. Лазурського, «особистість як єдність, у справжньому сенсі цього слова, ... майже не існує» [73, с. 59]. Як підкреслює С.Д. Максименко, з погляду генетичної психології, «для того щоб зрозуміти, що таке особистість, треба пояснити і показати (відтворити в моделях) процес її становлення, визначити, яким чином і в результаті дії яких саме закономірностей і механізмів виникає і розвивається особистість як цілісність» [85, с. 84].

Тож, якщо й погодитися з В.П. Зінченком, що особистість в окресленому ним філософському сенсі недоречно піддавати «випробуванню, вивченню й оцінкам» [52, с. 266], – цю тезу не можна поширювати на особистість як предмет психологічного дослідження. Поза сумнівом, між філософським і психологічним трактуваннями особистості має відбуватися взаємодія, діалог. Але він буде плідний лише за умови ясного розмежування вказаних трактувань.

Оскільки ми зачепили поняття особистості, то варто нагадати, що й у межах самої психології його трактування є дуже різноманітними, часом такими, що важко узгоджуються одне з одним (див. підрозділ 2.1.1). Ситуації цього типу є неминучими у процесі розвитку науки; проте, якщо вони не рефлексуються, то постають чималі труднощі в опануванні психологічних знань. Адже студенти (і не лише вони) звикли орієнтуватися на терміни, їх не навчили тому, що у людинознавстві ті самі терміни в різних дисциплінах і в різних наукових шкіль у межах однієї дисципліни можуть позначати поняття дуже різного змісту. На жаль, у викладанні психології та інших людинознавчих дисциплін цій проблемі не надається належної ваги.

4. У п. 2 було наголошено на тому, що, порівняно з термінами точних наук, людинознавчі терміни є значно ближчими за своєю семантикою до звичайних (не прив'язаних до певного типу дискурсу) слів національних мов. Тому зміст людинознавчих понять виявляється залежним від особливостей національних мов, а отже, й національних культур; зафіксовані словниками відповідності термінів часто є тут лише приблизними, а високоякісне перекладання іншою мовою тексту з людинознавства (як і, скажімо, художнього тексту) є складною творчою діяльністю.

Звичайно, усі розвинені мови дають змогу досить адекватно передати найскладніші думки. Проте потрібні для цього засоби виявляються різними: там, де в якійсь мові вистачає, щоб виразити певний зміст, одного слова, в іншій є потрібним словосполучення, а іноді – розгорнутий коментар.

Наведу приклад із власного перекладацького досвіду. Один із «постулатів гуманістичної психології» Дж. Б'юджентал у своїй праці, що стала віхою на шляху становлення цього напрямку, сформулював дуже лаконічно: «*Man is aware*» [164, с. 23]. Як перекласти це судження українською? Відповідь, яка напрошується спершу: «*Людина є свідомою*» – була б хибною, про що, на щастя, попередив, роз'яснюючи цей постулат, сам Б'юджентал: „A central fact of human experience is that man is aware. Awareness is postulated to be continuous and at many levels. But so viewing it, we recognize that all aspects of his experience are not equally available to man, but that, whatever the degree of consciousness, awareness is an essential part of man's being» [там само]. Тут заслуговує на увагу чітке розрізнення понять *awareness* і *consciousness*. Що ж до перекладу, то довелося, поступившись лаконічністю, сформулювати даний постулат українською у вигляді: «*Людина має неперервний суб'єктивний досвід*» [28, с. 86]<sup>145</sup>.

Як уже зазначалося у підрозділі 2.1.1, англійський іменник *person* не має (коли розглядається як людинознавчий термін) гарного російського відповідника (українським відповідником, швидше за все, можна вважати *особу*). Це дається взнаки при використанні похідних термінів, таких як *person-centered approach*, за К. Роджерсом. Вживані переклади (*личносно-центрированный подход* і *человеко-центрированный подход*) є недосконалими, але знайти кращий варіант важко. Український переклад *особо-центрований підхід* (або краще: *центрований на особі підхід*<sup>146</sup>), на мою думку, адекватно передає зміст, який закладався в обговорюване поняття засновником підходу.

Певні обмеження властиві й англійській людинознавчій термінології. Так, дуже різні за своїми значеннями російські терміни *деятельность* і *активность* (або українські *діяльність* і *активність*) прийнято передавати англійською як *activity*, що не може не спричиняти труднощів, особливо при перекладанні російських чи українських текстів, де одночасно вживаються обидва терміни.

Із розбіжностями у значеннях термінів, належних до різних мов, стикаємося і в галузі наукознавства та методології науки. Зокрема, англійське слово *science* здебільшого позначає вужче поняття, ніж російське чи українське *наука* або німецьке *Wissenschaft*. Зазвичай *science* розуміється як наука природнича або побудована на кшталт природничої. Відповідно, *scientist* – це вчений, що займається саме такою наукою. Гуманітарій, який вивчає тексти, – це швидше не *scientist*, а *scholar*. На думку Р. Трача, окреслене розуміння поняття *science* «частково пояснює, чому саме в англійських країнах головною течією сучасної психології є психологія як природнича наука» [143, с. 56].

Специфіку гуманітарних наук, мабуть, найкраще виражає німецький термін *Geisteswissenschaften* (буквально – «науки про дух»). Він, хоч існував і раніше, але після появи 1883 року праці Вільгельма Дільтея «Вступ до наук про дух» набув широкого вжитку і дещо згодом, як констатує В.Л. Махлін, став дуже вагомим «у німецькому духовно-історичному й теоретичному контексті»; англійською ж «його доводиться перекладати ще й сьогодні лише приблизно: радше як *human studies*, ніж як *human sciences*. Труднощі обговорення філософії гуманітарних наук аж до сьогодні зовсім не випадково пов'язані з проблемою перекладу, особливо “переведення” в англо-американський культурно-мовленнєвий контекст» [90, с. 204] (у російському оригіналі двічі вжито слово *перевод*, що надає висловлюванню дещо каламбурного звучання).

Застосовуючи і вдосконалюючи термінологію людинознавчих наук, слід якнайповніше використовувати багатющий потенціал національних мов, а в разі потреби й нарощувати його, але діяти при цьому обережно, з повагою до притаманних певній мові закономірностей.

<sup>145</sup> Відтворюю також переклад наведеної вище цитати: «Центральним фактом людського досвіду є те, що він неперервний і має місце на багатьох рівнях. Розглядаючи його таким чином, ми визнаємо, що різні аспекти досвіду неоднаковою мірою доступні людині, але, хоч яким буде ступінь усвідомленості, неперервний суб'єктивний досвід є істотною частиною буття людини» [28, с. 86].

<sup>146</sup> Саме цей термін вжито у підрозділі 2.3.2.

Проілюструю цю тезу на прикладі одного із суперечливих питань української психолого-педагогічної термінології.

У радянські часи широко вживався прикметник *учбовий* як відповідник до російського *учебный*. Але тоді як щодо останнього є очевидним його походження від іменника *учёба*, в українській мові не існує іменника, від якого був би утворений прикметник *учбовий*, тобто він виявляється чужим системі української мови. Звідси виправдане негативне ставлення до нього з боку українських філологів (зокрема, редакторів) і, як наслідок, поступове вилучення його з ужитку, із заміною прикметником *навчальний*. Останньому, однак, у багатьох контекстах бракує чіткого значення, необхідного для наукових термінів, і це раз у раз викликає суперечки між науковцями й редакторами. Науковці вказують, зокрема, що за допомогою слова *навчальний* не можна адекватно передати українською мовою важливі для педагогічної психології поняття, позначувані російськими термінами *учебная деятельность*, *учебное действие*, *учебная задача*. Адже, скажімо, поняття *навчальна задача* (якщо виходити з найпоширенішого розуміння *навчання* як спільної діяльності вчителя і учня або учнів) є придатним хіба що як родове стосовно розв'язуваної учнем задачі, яку російською мовою називають «*учебной*», і *дидактичної задачі*, розв'язуваної вчителем.

Проте з цієї суперечки (й суперечності) існує досить простий вихід. Він базується на вже досить поширеному сьогодні використанні терміна *учіння* як відповідника до російських слів *учение* (трактоване як процес або діяльність) і *учёба*. Іменник *учіння* здавна існує в українській мові (він є, зокрема, у відомому словнику Бориса Грінченка), а до наукового вжитку був уведений Г.С. Костюком. Настав час зробити наступний крок і збагатити українську психолого-педагогічну термінологію прикметником *учінневий*, утвореним від цього іменника за тою самою моделлю, за якою від іменника *мислення* утворено прикметник *мисленневий*, а від іменника *мовлення* – *мовленневий* (до двох останніх прикметників психологічна громадськість вже призвичаїлася). Тоді вищезгадані важливі поняття цілком природно постануть в українському обличчі як *учіннева діяльність*<sup>147</sup>, *учіннева дія* і *учіннева задача*.

5. Завершуючи розділ, висловлю кілька міркувань, розгортання яких здається мені актуальним.

Перше. Вище наголошувалось на труднощах, пов'язаних із розробленням і застосуванням поняттєво-термінологічних засобів людинознавства. Але слід бачити і другий, так би мовити, позитивний бік медалі. Йдеться про те, що співвіднесення притаманних різним духовним системам (науковим і близьким до науки дисциплінам, науковим напрямам і школам, національним мовам і культурам) трактувань понять про ті чи ті складні об'єкти, розкриття спільного й відмінного у цих трактуваннях сприяє повнішому й глибшому пізнанню і вказаних об'єктів, і згаданих духовних систем.

Друге. Заглиблення в обговорювані проблеми становить не тільки академічний інтерес. Ознайомлення з окресленими вище труднощами пізнання й комунікації, із принципами долаття цих труднощів і надбаннями, яких можна при цьому досягти, підвищить рівень професійної культури широкого кола дослідників у галузі людинознавчих наук, викладачів відповідних дисциплін, перекладачів, редакторів тощо. Конкретніше розкриття шляхів такого підвищення потребує, звичайно, додаткових зусиль.

Третє. Бажано було б запланувати і провести, з використанням сучасних методів, емпіричні психологічні дослідження різних видів діяльності, об'єктами й засобами якої є людинознавчі терміни. Це дозволить конкретизувати дотичні до обговореної теми теоретичні висновки і практичні рекомендації.

## **4.7. Висновки**

<sup>147</sup> Є придатним також варіант *діяльність учіння*.

Підсумовуючи зміст цієї частини книжки (і з урахуванням сказаного у попередніх частинах), маємо констатувати, що, розробляючи й застосовуючи раціогуманістичний підхід у психології (та суміжних із нею галузях науки й суспільної практики), варто базуватися, зокрема, на наступних ідеях:

– конструктивістського (на протигагу фаталістичному) ставлення до суспільного та індивідуального буття – у поєднанні з повагою до інтересів та позицій суб'єктів (різного рівня), з якими здійснюється взаємодія, і, ширше, до закономірностей функціонування і тенденцій розвитку органічних цілісностей;

– якнайповнішого спирання, у здійсненні діяльності гуманістичного спрямування, на досягнення й можливості інтелектуальної культури (як невід'ємної складової цілісної людської культури) і, зокрема, науки – як її (інтелектуальної культури) найчіткішого втілення;

– розуміння серйозних небезпек дисгармонійного раціоналізму і водночас того, що шляхом до його подолання є не антиінтелектуалізм, а спирання на гармонійний інтелект (мудрість), ознаками якого є долання часових, просторових і змістових обмежень у сприйнятті світу, творча налаштованість на опрацювання суперечностей і прилученість до найвищих культурних цінностей у їхній єдності;

– визнання, в якості головних вимог наукової раціональності, забезпечення адекватності пропонованих моделей досліджуваних об'єктів (коли йдеться про дослідження людської психіки, такі моделі мають, зокрема, відображати притаманний їй ірраціоналізм) і узгодженості цих моделей (і методів дослідження загалом) із особливостями розв'язуваних пізнавальних чи практичних задач;

– визнання цінності (зокрема, у психологічному пізнанні) як природничонаукової, так і гуманітарної методологічних традицій, із розумінням того, що, при спільній налаштованості на щойно вказані головні вимоги, вони розрізняються наданням переваги або точності й доказовості отримуваних знань, або повноті охоплення властивостей складних об'єктів – і тому для успішного пізнання таких об'єктів є необхідною взаємодія зазначених традицій;

– медіаційного опрацювання суперечливих змістів за допомогою міжсуб'єктних і внутрішніх діалогів, із уникненням крайнощів догматичного монізму й «ледачого», байдужого до цінностей плюралізму, орієнтацією на досягнення системного синтезу (хоча б на метарівні) та допущенням еkleктичної квазімедіації<sup>148</sup> лише як перехідного, кризового феномену, що готує поле для нової системності;

– виділення часткових принципів гуманістично орієнтованої соціальної поведінки, що підтвердили свою слушність у тій чи тій її сфері, і поширення цих принципів (за наявності раціональних підстав до того) на ширший діапазон застосувань;

– актуальності з'ясування психологічних чинників, котрі або перешкоджають, або допомагають внесенню раціогуманістичних засад у різні види соціальної поведінки (зокрема, й у поведінку психологів – науковців і практиків).

#### Література до частини 4

1. *Аанстус К.* Головна течія у психології та гуманістична альтернатива // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.

2. *Александров Ю.И.* О «затухающих» парадигмах, телеологии, «каузализме» и особенностях отечественной науки // *Вопр. психологии.* – 2005. – № 5.

3. *Алексеев В.М.* Наука о Востоке. – М., 1982.

4. *Анцыферова Л.И.* Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания человека // *Психол. журн.* – 2005. – Т. 26. – № 3.

<sup>148</sup> Див. розділ 4.5, п. 2.

5. Ахиезер А.С., Гольц Г.А. Неэффективность решений как фактор дезорганизации общества (на примере транспортной системы России) // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 6.
6. Ахутина Т.В. Л.С. Выготский: культурно-исторический и естественно-научный подходы к интериоризации // Вестник Моск. ун-та. Психология. – 2004. – № 3.
7. Балл Г. [Письмо в редакцию] // Знание – сила. – 1982. – № 10.
8. Балл Г.А. Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект): Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 1990.
9. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопр. психологии. – 1990. – № 6. (Стаття відтворена у [16]).
10. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 5. (Стаття у доповненому вигляді вміщена у [16]).
11. Балл Г. Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів // Освіта і управління. – 1998. – № 3.
12. Балл Г.А. Эмоциональная нагруженность человековедческих терминов как методологическая и этическая проблема // Мова і культура: Шоста Міжнарод. наук. конф. – К., 1998. – Т. 1.
13. Балл Г. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2.
14. Балл Г. Післямова // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
15. Балл Г. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4.
16. Балл Г.А. Психология в раціогуманістической перспективе: Избр. работы. – К., 2006.
17. Бартон Е. Гуманістичні внески до психотерапії: шанування людського й надання свободи терапевтові // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.
18. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
19. Берега рациональности: Беседа с В.С. Швыревым // Вопр. философии. – 2004. – № 2.
20. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М., 1966.
21. Библер В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков. – М., 1997.
22. Бом Д. Наука и духовность: необходимость изменений в культуре // Человек. – 1993. – № 1.
23. Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997.
24. Братусь Б.С. Деятельность и вершинные уровни опосредствования // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 4.
25. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М., 1999.
26. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М., 1970.
27. Брушлинский А.В. Гуманістичність психологічної науки // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 3.
28. Б'юджентал Дж. Третя сила у психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
29. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
30. Веккер Л.М. Психические процессы. – Т. 1. – Л., 1974.

31. *Веракса Н.Е.* Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и проблема развития способностей // Культурно-историческая психология развития: Матер. первых чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского. Москва, 15-17 ноября 2000 г. – М., 2001.
32. *Воловикова М.И.* Мастер психологии (штрихи к портрету К.В.Бардина) // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 2.
33. *Воробьева Л.И.* Ребенок и взрослый в классической и гуманитарной психологии // Мир психологии. – 1996. – № 1.
34. *Гинзбург К.* Мифы, эмблемы, приметы. – М., 2004.
35. *Гончаренко С.У.* Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000.
36. *Горський В.С.* На перетині культур (апологія толерантності) // Права людини в Україні. – Вип. 14. – К.; Харків, 1995.
37. Гуманитарная наука как предмет философско-методологического анализа (материалы “круглого стола”) // Вопр. философии. – 2007. – № 6. – С. 57 – 82.
38. *Гадамер Г.-Г.* Истина в гуманитарных науках // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.
39. *Давыдов А.П.* Проблема медиации в европейской культуре: Запад и Россия. Статья 1. Представление о богочеловеке как форма медиации и проблема культуры // Обществ. науки и современность. – 2000. – № 6.
40. *Давыдов В.В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. – № 6.
41. *Дейвідсон Л.* Філософські основи гуманістичної психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
42. *Джендлін Ю.* Успіхи і проблеми гуманістичної психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
43. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К., 1997.
44. *Донченко Е.А.* Социетальная психика. – К., 1994.
45. *Дорфман Л.Я.* Детерминированность и свобода человека // Психология с человеческим лицом / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М., 1997.
46. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции. – М., 1996.
47. *Дубинянська Я.* Ніла Зборовська: «Феміністка – мій штучний імідж» // Газ. «Дзеркало тижня». – 2006. – № 8.
48. *Ерёмченко А.М.* История как событийность: В 2 т. – Луганск, 2005.
49. *Ермаков Ю.А.* Манипуляция личностью: Смысл, приемы, последствия. – Екатеринбург, 1956.
50. *Зинченко В.П.* Проблемы психологии развития (читая О.Мандельштама) // Вопр. психологии. – 1992. – № 5-6.
51. *Зинченко В.П.* Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологич. наука и образование. – 2000. – № 2.
52. *Зинченко В.П.* Добавление редактора [к статье «Личность»] // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб., 2004.
53. *Знаков В.В.* Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопр. психологии. – 1998. – № 3.
54. *Знаков В.В.* Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 2.
55. *Иванов В.П.* Человеческая деятельность. Познание. Искусство. – К., 1977.
56. Интеллектуальная культура специалиста / Отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1988.
57. Интервью с А.Б. Орловым // Влияние современной американской психологии на практическую психологию в России. – М., 1998.

58. Интервью с Е.Т. Соколовой // Влияние современной американской психологии на практическую психологию в России. – М., 1998.
59. *Ионов И.Н.* Парадоксы российской цивилизации (По следам одной научной дискуссии) // Обществ. науки и современность. – 1999. – № 5.
60. *Искандер Ф.* О движении к добру и технологии глупости // Литературная газета. – 1986. – 30 июля.
61. Исторические типы рациональности. – Т. 1. – М., 1995; Т. 2. – М., 1996.
62. *Калмыкова Е.С., Кэхеле Х.* Психотерапия за рубежом: история и современное состояние (краткий обзор) // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 2.
63. *Кантор В.К.* Рецензия на кн.: *Ignatow, Assen.* Chronos im Blickfeld von Klio: Versuch einer Erkenntnistheorie der Historie // Вопр. философии. – 2003. – № 1.
64. *Козловски П.* Культура постмодерна. – М., 1997.
65. *Кольцова В.А.* Системный подход и разработка проблем истории отечественной психологической науки // Психол. журн. – 2002. – Т. 23. – № 2.
66. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. – М., 1975.
67. *Кондрашихина О.А.* Предпосылки фасилитационных способностей практических психологов // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 7.
68. *Костюк Г.С., Балл Г.А.* Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований // Вопр. психологии. – 1977. – № 3.
69. *Кочубей Ю.* Гідне виправдання життя // Газ. «Дзеркало тижня». – 2006. – № 31.
70. *Крылов В.Ю.* Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19. – № 3.
71. *Курганов С.Ю.* Развитие самостоятельного мышления школьников на уроках геометрии методом учебного диалога // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 6.
72. *Кун Т.* Структура научных революций. – М., 1975.
73. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей: Изд. 3-е, перераб. – Л., 1924.
74. *Лацис О.* Когда умер Сталин? // Газ. «Известия». – 1993. – № 40.
75. *Лейнг Р.* Екзистенційно-феноменологічні основи наук про особу // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
76. *Лекторский В.А.* Рациональность, критицизм и принципы либерализма (взаимосвязь социальной философии и эпистемологии Поппера) // Вопр. философии. – 1995. – № 10.
77. *Ленін В.І.* Повне зібрання творів. – К., 1972. – Т. 25.
78. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М., 1959.
79. *Лобок А.М.* Антропология мифа. – Екатеринбург, 1997.
80. *Логина Н.А.* Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 5.
81. *Лурия А.Р.* Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека. – М., 2002.
82. *Лызлов А.В.* Вильгельм Дильтей и проблема гуманитарного подхода в психологии // Вестник Моск. ун-та. Психология. – 2004. – № 4.
83. *Максименко С.Д.* Г.С.Костюк і генетична психологія // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 8.
84. *Максименко С.Д.* Метод дослідження особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 7.
85. *Максименко С.Д.* Генеза здійснення особистості. – К., 2006.
86. *Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. – Тбилиси, 1984.
87. *Маслов А.* Психологія науки: розвідка // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.

88. Маслоу А. Психология бытия. – М.; К., 1997.
89. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.
90. Махлин В.Л. Философия гуманитарных наук // Философия науки. Методология и история конкретных наук: Учебное пособие. – М., 2007.
91. Мей Р. Становлення екзистенційної психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
92. Мей Р. Проблема зла: Відкритий лист Карлу Роджерсу // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.
93. Менский М.Б. Квантовая механика, сознание и мост между двумя культурами // Вопр. философии. – 2004. – № 6.
94. Микешина Л.А. Философия познания: Полемиические главы. – М., 2002.
95. Мироненко И.А. Об интеграции психологического знания // Вопр. психологии. – 2004. – № 3.
96. Митрохин Л.Н. Из бесед с академиком Ойзерманом // Вопр. философии. – 2004. – № 5.
97. Михайлов Ф.Т. Образование и власть // Вопр. философии. – 2003. – № 4.
98. Моисеев Н.Н. Системная организация биосферы и концепция козволюции // Обществ. науки и современность. – 2000. – № 2.
99. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность и управление. – К.; Сан-Франциско, 2003.
100. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз. – К.; Рівне, 2003.
101. Мусатов С.А. К вопросу о психологическом каноне XXI столетия // Журнал практикующего психолога. – 2004. – Вып. 10.
102. М'ясоїд П. Психологія розвитку як історична дисципліна (читаючи Володимира Роменця) // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2.
103. Назаретян А.П. Интеллект во Вселенной: истоки, становление, перспективы: Очерки междисциплинарной теории прогресса. – М., 1991.
104. Назаретян А.П. Синергетика, когнитивная психология и гипотеза техно-гуманитарного баланса // Обществ. науки и современность. – 1999. – № 4.
105. Назаретян А.П. Архетип восставшего покойника как фактор социальной самоорганизации // Вопр. философии. – 2002. – № 11.
106. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие. – М., 2003.
107. Наумова Н.Ф. Человек рационален? // Знание – сила. – 1981. – № 10.
108. Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре: Материалы «круглого стола» // Вопр. философии. – 2003. – № 12.
109. Панфилова Т.В. Гуманистический потенциал психоанализа // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 3.
110. Пастушный С.А. К выходу в свет трехтомника «Избранных трудов» академика И.Т. Фролова // Вопр. философии. – 2004. – № 5.
111. Петровский А.В., Петровский В.А. Категориальная система психологии // Вопр. психологии. – 2000. – № 5.
112. Плес З. Методологические проблемы научного наследия К. Юнга, К. Роджерса, А. Маслоу в контексте современной психологии: Дис. в форме научного доклада на соискание уч. степени доктора наук в области психологии. – К.: Международ. кадровая академия, 2004.
113. Померанц Г. Интеллигент в разломе России // Искусство кино. – 1993. – № 6.
114. Полани М. Личностное знание. – М., 1985.
115. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М., 1986.



116. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): Материалы международной конференции (Москва, 19 – 21 мая 2005 г.) / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2005.
117. Проблеми психологічної герменевтики / За ред. Н.В. Чепелевої. – К., 2004.
118. Психология XXI века: пророчества и прогнозы (“круглый стол”) // Вопр. психологии. – 2000. – № 1.
119. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб., 1998.
120. *Пузырей А.* Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники // Журн. практич. психолога. – 2004. – № 1.
121. *Рац М.* Диалог в современном мире // Вопр. философии. – 2004. – № 10.
122. *Рекало В.І.* Принцип багатовимірності знання про особистість в світлі психотерапевтичних завдань // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 7.
123. *Роджерс К.* Вчитися бути вільним // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
124. *Роджерс К.* Нотатки про Ролло Мея // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.
125. *Роменець В.А.* Історія психології XIX – початку XX століття. – К., 1995.
126. *Роменець В.А.* Вчинок і світ людини // Основи психології / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К., 1999.
127. *Роменець В.А.* Природа вчинку та вчинковий характер методів психології. Адекватність предмета і методу // Основи психології / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К., 1999.
128. Российская наука и молодежь: Материалы «круглого стола» // Вопр. философии. – 2004. – № 8.
129. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М., 1946.
130. *Самойлов А.Е.* Проявления привычной активности субъекта при оценке им ситуаций различной сложности // Новые исследования в психологии. – 1982. – № 1.
131. *Самойлов А.Е.* Теоретические проблемы логико-психологического анализа мышления. – Запорожье, 1997.
132. *Самойлов А.Е.* Психология парадоксального мышления, или Прогностический диалог теории с эмпирией. – Днепропетровск, 2007.
133. *Сатаров Г.А.* Общественное мнение и общественное сознание: реальность и миф // Обществ. науки и современность. – 2007. – № 4.
134. *Смит Н.* Современные системы психологии: История, постулаты, практика. – СПб., 2003.
135. *Смутьсон М.Л.* Психологія розвитку інтелекту. – К., 2001.
136. *Согрин В.В.* 1985 – 2005 гг.: перипетии историографического плюрализма // Обществ. науки и современность. – 2005. – № 1.
137. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа. – М., 1979.
138. *Таран И.* Когда ученые лгут // Газ. «2000». – 2006. – № 34. – С. С2.
139. *Тарасенко В.* Дивовижна «ненаука» соціологія // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 2.
140. *Терлецька Л.* Визначення здібностей дитини // Психолог на батьківських зборах / Упоряд. О. Главник. – К., 2003.
141. *Титаренко Т.* Система психології Володимира Роменця як вчинок самопізнання // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2.
142. *Трач Р.* Нігілізм як виклик (Сучасна духовна криза і психологія) // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.
143. *Трач Р.* Ганс-Георг Гадамер: [довідка] // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.

144. Улановский А.М. Синергетическая метафора сознания // Вестник Моск. ун-та. Психология. – 2005. – № 1.
145. Федотова В.Г. Основные исследовательские программы социально-гуманитарных наук // Философия науки. Методология и история конкретных наук: Учебное пособие. – М., 2007.
146. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М., 1986.
147. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М., 1991.
148. Франкл В. Людина в пошуках граничного сенсу // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
149. Фридман Л.М. Основы проблемологии. – М., 2001.
150. Фрумкина Р.М. Социальное познание в контексте лингвистики и психологии // Обществ. науки и современность. – 2007. – № 1.
151. Фурман А. Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2.
152. Холодова О.А. Классический психоанализ в интегративной парадигме современной научной психотерапии // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 2-3.
153. Холтон Дж. Тематический анализ науки. – М., 1981.
154. Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э.В. Сайко. – М., 2002.
155. Швырев В.С. Научное познание как деятельность. – М., 1984.
156. Швырев В.С. Рациональность в современной культуре // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 1.
157. Швырев В.С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность // Мир психологии. – 1999. – № 3.
158. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово, 1993.
159. Шкуратов В.А. Историческая психология. – М., 1997.
160. Шмелев А.Г. “Песнь о вещем Олеге” и профессиональные предпочтения в области психодиагностики // Вестник Моск. ун-та. Психология. – 2004. – № 4.
161. Шугуров М.В. “Праздная” толерантность: постмодернистский сценарий // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 5.
162. Эльконин Д.Б. Детская игра // Мир психологии. – 1998. – № 4.
163. Яновская С.А. Предисловие // Карнан Р. Значение и необходимость. – М., 1959.
164. Bugental, J.F.T. The third force in psychology // Journal of Humanistic Psychology. – 1964. – Vol. 4. – No. 1. – P. 19 – 26.
165. Derrida, J. Voyous. Deux essais sur la raison. – P., 2003.
166. Laing, R.D. The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness. – Baltimore, MD, 1967.
167. Lowry, R.J. А.Н. Maslow: An Intellectual Portrait. – Monterey, CA, 1973.
168. Stern, W. Die differentiale Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. – Leipzig, 1921.

## ЗАМІСТЬ ПІСЛЯМОВИ

Завершуючи книжку, спробую стисло, буквально в кількох реченнях, викласти її головну ідею, яку я намагався обґрунтувати на різному матеріалі.

Вона є доволі простою. Коли йдеться про *партнерську взаємодію*<sup>1</sup> – чи то соціальних суб'єктів, чи осіб (зокрема, учасників освітнього процесу), чи світоглядних або

<sup>1</sup> Тобто таку, де існує достатнє поле спільних інтересів учасників взаємодії. Особливості конфліктної взаємодії (включно з можливостями, у багатьох випадках, наблизити її до партнерської) було розглянуто у розділі 1.2.

методологічних орієнтацій, чи наукових шкіл, – варто ставитись до своїх партнерів із цілковитою повагою, орієнтуючись передусім на їхні конструктивні здатності (включно з латентними, наявними лише у перспективі), а головною метою ставлячи спільне просування до кращого, гармонійнішого стану як системи, що охоплює усіх учасників взаємодії, так і кожного з них зокрема. Сказане жодною мірою не ставить під сумнів необхідність критики проявів і тенденцій, які бачаться негативними, а в разі потреби – й дієвішого протистояння їм. Але відповідні дії слід спрямовувати не лише на партнерів, а й на самого себе (на свою спільноту, свою наукову школу тощо).

Варто виокремити дві стратегії взаємодії, які уможливають таке спрямування. Перша з них, яку можна назвати *значеннєвою*<sup>2</sup> і яка є найпридатнішою для наукової сфери, наголошує на принципі: найголовніше – не *хто* сказав або вчинив, а *що* мовиться й чиниться. І це *що* варто спільними силами вдосконалювати згідно із спільно вироблюваними критеріями. При цьому слід орієнтуватися на розгортання й застосування специфічних конструктивних здатностей кожного учасника взаємодії.

Друга стратегія – загальнокультурна, *значеннєво-смілова*. Не нехтуючи авторством тих чи тих тверджень (і особистісних знань<sup>3</sup>) або дій, вона передбачає живу взаємодію, діалоги пристрасних «голосів», носіями яких є її учасники. Тут є, однак, важливим, що йдеться про діалоги не лише *інтерсуб'єктні*, а й *інтрасуб'єктні*, не лише *між* особами (і спільнотами), а й *усередині* них. Зокрема, різні «голоси» входять у діалоги у свідомості осіб, які беруть участь у взаємодії. У просторі цих внутрішніх діалогів, звичайно, є небажаними зони, які не могли б бути піддані критиці.

Проте метою діалогів (чи то інтра-, чи інтерсуб'єктних) є не критика сама по собі, а, знову-таки, спільне просування у бік більшої гармонійності, повнішої реалізації гуманістичних цінностей.

---

<sup>2</sup> Див. розділ 4.4.

<sup>3</sup> Про них згадувалось у розділах 2.4 і 4.4.