



**ГРЕЧАНИЙ**  
Олександр Феногенович  
(1934 – 2002)

Народився в с. Білолуцьк Ворошиловградської області. Закінчив Київський державний університет імені Тараса Шевченка, історико-філософський факультет за спеціальністю історія (1963). Із 1966 по 1993 роки працював асистентом і старшим викладачем кафедри філософії Луганського машинобудівного інституту (нині Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля). У 80-ті роки ХХ століття висунув, розробляв та пропагував ідею ієрархії рівнів розвитку діяльнісних здібностей індивіда як суб'єкта діяльності. На її основі була розроблена авторська концепція особистості й альтернативно-варіативна модель навчально-виховного процесу. Сфера наукових інтересів: методологія, філософська антропологія, метафізика, філософські питання природознавства, філософія освіти.



**САБАДУХА**  
Володимир Олексійович  
кандидат філософських наук, член національної спілки журналістів України.

У 1976 г. закінчив Ворошиловградський машинобудівний інститут (нині Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля). Працював інженером, практичним психологом у загальноосвітній школі, викладав філософію, культурологію, психологію у вищих навчальних закладах м. Луганська, завідував кафедрою соціальної роботи Луганського інституту праці та соціальних технологій. Зараз доцент кафедри соціальної роботи Навчально-наукового інституту праці та соціальних технологій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Автор більше ніж 50 науково-методичних робіт із філософії, культурології, психології, педагогіки, серед яких монографія «Українська національна ідея та концепція особистісного буття» (2011, 2012). Сфера наукових інтересів: методологія, метафізика, соціальна філософія, філософська антропологія, історія української філософії, філософія освіти.

О.Ф. ГРЕЧАНИЙ  
В.О. САБАДУХА

ФІЛОСОФІЯ

ЗДІБНОСТЕЙ

У КОНТЕКСТІ ПРІОРИТЕТУ  
ДУХОВНОГО НАД МАТЕРІАЛЬНИМ

О. Ф. Гречаний, В. О. Сабадуха

# ФІЛОСОФІЯ ЗДІБНОСТЕЙ

## У КОНТЕКСТІ ПРІОРИТЕТУ ДУХОВНОГО НАД МАТЕРІАЛЬНИМ



СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ  
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
МЕТОДОЛОГІЇ ТА ЕКОНОМІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
НАФТИ І ГАЗУ  
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО ІМЕНІ ШЕВЧЕНКА

**О. Ф. ГРЕЧАНИЙ, В. О. САБАДУХА**

**ФІЛОСОФІЯ  
ЗДІБНОСТЕЙ  
У КОНТЕКСТІ ПРІОРИТЕТУ ДУХОВНОГО  
НАД МАТЕРІАЛЬНИМ**

**МОНОГРАФІЯ**

Луганськ  
Тернопіль  
Івано-Франківськ  
2015

02070855-10414-2016

**УДК 130.3 : 159.928**

**ББК 87.2**

**Г 81**

Рекомендовано до друку  
Вченою радою Східноукраїнського національного університету  
імені Володимира Даля(м. Северодонецьк)  
(протокол № 1 від 5 жовтня 2012 р.),  
Науково-координаційною радою НДІ методології та економіки вищої  
освіти Тернопільського національного економічного університету  
(протокол № 5 від 30 вересня 2012 р.),  
Вченою радою Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу  
(протокол №03/550 від 25 березня 2015р.)  
Вченою радою Івано-Франківського національного медичного університету  
(протокол №5 від 28 квітня 2015р.)  
Президією Івано-Франківського осередку Наукового товариства ім. Шевченка  
(Протокол №7 від 22 жовтня 2014 р.)

Рецензенти:

**М. А. Козловець**, доктор філософських наук, професор;  
**І. А. Федь**, доктор філософських наук, професор;  
**А. В. Фурман**, доктор психологічних наук, професор; академік АН вищої школи України;  
**В. М. Чернобровкін**, доктор психологічних наук, професор;  
**Л. Ц. Ваховський**, доктор педагогічних наук, професор.

**Гречаний О.Ф., Сабадуха В. О.**

**Г 81 Філософія здібностей у контексті пріоритету духовного над матеріальним :**  
монографія / О. Ф. Гречаний, В. О. Сабадуха. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. Володими-  
ра Даля, 2015. – 211 с.

ISBN 978-966-590-962-0

У монографії досліджено проблему здібностей в контексті пріоритету духовного над матеріальним. В основу покла-  
дено ідею чотирьох рівнів розвитку людських здібностей. Робота має міждисциплінарний характер, у ній органічно  
поєднано дослідження з методології, філософії, психології, педагогіки, нейрофізіології та сформульовано умови роз-  
витку здібностей людини. Обґрунтовано філософсько-методологічні, психологічні й педагогічні основи нової школи.

Книгу призначено для вчених-гуманітаріїв, керівників вищої школи, професорсько-викладацького складу, учителів,  
аспірантів, магістрантів, студентів, а також усіх, хто бажає самостійно формувати методологічну культуру мислення й  
розвивати власні здібності до особистісного рівня.

ISBN 978-966-590-962-0

© Гречаний О.Ф., Сабадуха В.О.  
© Східноукраїнський національний  
університет імені Володимира Даля, 2013.  
© НДІ методології та економіки вищої  
освіти Тернопільського національного  
університету, 2013.  
© Івано-Франківський національний технічний університет  
нафти і газу  
© Івано-Франківський національний медичний університет  
© Наукове товариство ім. Шевченка  
© Рисунки – Закорецький А.В., Киркач А.С.  
© Дизайн, макет – Закорецький А.В.  
© МПП «Талія» Брошнів-Осада

## ЗМІСТ

СЛОВО ПЕРШОГО ЧИТАЧА .....	5
ПЕРЕДМОВА .....	9
РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ НАД ПРОБЛЕМОЮ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ ПРІОРИТЕТУ ДУХОВНОГО НАД МАТЕРІАЛЬНИМ .....	13
1.1. Постановка проблеми .....	13
1.2. Філософське осмислення свідчень наростання деструктивності людської діяль- ності .....	14
1.3. Проблема рівневості людських здібностей у гуманітарних науках .....	54
Висновки до розділу 1 .....	62
Література до розділу 1 .....	63
РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРА ДІЯЛЬНІСНОЇ ЗДІБНОСТІ ІНДИВІДА .....	67
2.1. Зміст поняття „діяльнісна здібність індивіда” .....	67
2.2. Основні компоненти змісту діяльнісної здібності індивіда .....	69
2.3. Основні рівні розвитку діяльнісної здібності індивіда й соціальні чинники, що їх визначають .....	74
2.4. Гіпотеза про нейропсихічні механізми функціонування рівнів соціального розвитку діяльнісної здібності індивіда .....	88
Висновки до розділу 2 .....	100
Література до розділу 2 .....	101
РОЗДІЛ 3. ПРОБЛЕМА ОВОЛОДІННЯ МЕТОДОЛОГІЄЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	104
3.1. Зміст поняття „методологія професійної діяльності” .....	105
3.2. Умови оволодіння учнями методологією професійної діяльності в навчально- виховному процесі .....	109
3.3. Побудова особистої наукової картини світу як умова оволодіння методологією професійної діяльності .....	122
Висновки до розділу 3 .....	146
Література до розділу 3 .....	147
РОЗДІЛ 4. ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НОВОЇ ШКОЛИ .....	150
4.1. Філософський аналіз нездоланної кризи наявного типу школи .....	150

4.2. Філософсько-методологічні принципи нової школи . . . . .	161
4.3. Я-концепція педагога та закони виховання . . . . .	169
4.4. Обґрунтування необхідності створення методологічної лабораторії в структурі обласної державної адміністрації . . . . .	177
Висновки до розділу 4. . . . .	187
ДОДАТОК . . . . .	189
Соціально-психологічна типологія людей у людинознавстві: хто є хто – за здібностями. . . . .	189
Література до розділу 4 та додатка . . . . .	201
ВИСНОВКИ . . . . .	204
ПАМ'ЯТЬ ПРО ФІЛОСОФА . . . . .	209

## СЛОВО ПЕРШОГО ЧИТАЧА

Книга, яку Ви тримаєте в руках, – багатогранна за тематикою, структурою, змістом. Її сприйняття залежатиме від того, яку позицію обере читач. Можна сказати, що це книга про причини деструктивної людської діяльності, про таємниці людського буття, про сутність людських здібностей і формування методологічної культури фахівця, що це оригінальна концепція особистості, або праця, присвячена філософським засадам нової, головним чином за світоглядним і психолого-педагогічним наповненням, школи. Усе це правильно, але водночас не відображає сутності головної ідеї книги. О. Ф. Гречаний і В. О. Сабадуха піднімають проблему людських здібностей на рівень основ соціального буття, підкреслюючи в ньому єдність матеріального й духовного як квінтесенції особистісної самореалізації людини в сучасному світі. На жаль, дотепер її життєдіяльність має агресивно-споживацький характер, що закономірно привело людство до глобальної антропологічної катастрофи. Йому кинуте виклик: або кожен змінить власні якості, власну життєву орієнтацію, вектор реалізації здібностей, або загине.

І справді, проблема людських здібностей-якостей на початку XXI століття набула доленосного значення для майбутнього людства. Автори не шукають спрощених відповідей на виклики, а привертають увагу читача до самої канонічної сутності людини – до її особистості як третього, оптимального, з погляду повноти розвитку психодуховних сил, рівня діяльнісної реалізації її багатогранних здібностей і талантів. У будь-якому разі в книзі запропоновано шлях переосмислення тієї парадигми буття, у рамках якої сьогодні живе людина. Автори доходять, здавалося б, суперечливого висновку: з одного боку, ми живемо в умовах гуманістичної парадигми, яка в кожній людині бачить особистість, а, з іншого, – ця парадигма за основними її складниками є знеособлена. І все ж у цьому висновку немає протиріччя. Сучасні соціогуманітарні науки розвиваються в рамках концепту „кожна людина – особистість”, який почав складатися в епоху Просвітництва й остаточно сформувався під час Великої французької революції. Світоглядне утвердження цього концепту автори пов’язують із пануванням людини маси, тобто людини посереднього рівня розвитку здібностей, яка, не завжди усвідомлюючи власну духовну неповноцінність, усіх без винятку проголосила особистостями, знищивши в такий спосіб соціокультурний ідеал.

Зрозуміло, що побудувати власний життєвий цикл за особистісними мірками посередня людина не могла, і тому парадигма буття вийшла знеособленою. Виявилось, що ми живемо в умовах міфу, тотального міражу особистостей. Деструктивний характер людського буття О. Ф. Гречаний і В. О. Сабадуха пов'язують із пріоритетним становищем у суспільстві людини посереднього рівня розвитку здібностей, яка, переважно з огляду на обмеженість її духовного потенціалу, з покоління в покоління „розкручує” маховик матеріальних потреб. Орієнтація людини-обивателя винятково на матеріальні аспекти буття виснажує не лише навколишнє природне середовище, але і її власний дух самотворення. Пріоритетне положення суб'єктної маси посереднього рівня розвитку сутнісних сил несумісне сьогодні з правом людини на повноцінне творче буття. Це право пов'язане з відродженням духовно багатого, орієнтованої на одвічні цінності й ідеали, соціально відповідальної особистості в сучасному багатопроblemному соціумі. Тому висновок про те, що для подолання глобальної екологічної катастрофи в людства немає іншого виходу, як змінити парадигму власного буття, передусім рефлексивними зусиллями повсякденної життєдіяльності розширити обрії соціальної свідомості, у якій інтенційно, світоглядно й екзистенціально переважають духовні цінності та святості над матеріальними потребами й інтересами, видається логічним і закономірним кроком до життєствердного майбутнього.

Для розуміння сутності людини автори вводять нове поняття „діяльнісна здібність людини”, зміст якого охоплює весь її наявний – системно-інтегральний – потенціал до освоєння, відтворення та створення матеріальних і духовних основ буття у їх гармонії та взаємозбагаченні. В історії філософії ця тематика відома як проблема духовної ієрархії людини, але в модерній і постмодерній філософії її концептуально ігнорують, свідомо знімають з порядку денного як неактуальну. Приємно констатувати, що в монографії архітектоніку підходу до розв'язання вказаної проблеми не лише реанімовано, а й змістовно аргументовано й логічно вписано в контекст сучасного філософського дискурсу. Доведено, що онтологічний горизонт людських здібностей як сутнісних сил духу, котрий дерзає, охоплює щонайменше чотири рівні розвитку: залежний суб'єкт повсякдення, людина посереднього рівня розвитку, особистість і геній як індивідуальність. Широкі аналітичні паралелі й філософські узагальнення дозволили авторам створити концепцію особистості як суб'єкта життєдіяльності, який спонукається інтересом цілого, і в той же час залишається унікальним носієм сутнісних сил-здібностей у творчому вітакультурному просторі власного повноцінного буття.

Досвідчені філософи не без підстав стверджують, що ідеологема „кожна людина – особистість” сформувала для сучасної особи майже ідеальні внутрішні й зовнішні умови для самообману. Дивує лише, як довго модерний і постмодерний громадянин єдиного світу живе в обставинах хибної світоглядної орієнтації, яка є продуктом його власної міфотворчості. У процесі ознайомлення читача з концепцією чотирьох рівнів може виникнути думка, що вона негуманна, але це не так. Істина, як і правда, іноді буває жорстока. Тому треба мати як мужність, щоб адекватно її сприймати, так і життєву мудрість, щоб приймати як урок-заклик до особистісного вдосконалення. Водночас філософська модель чотирьох рівнів розвитку здібностей людини не відміння дії морального імперативу: до кожного з нас за будь-яких обставин треба ставитися як до потенційної особистості.

Водночас за психодуховними якостями не кожен зрілий громадянин досягає у своєму розвитку рівня актуально повноцінної особистості. Концепція, викладена в монографічній роботі, світоглядно змінює умови життєдіяльності людини – повертає в її повсякденне життя ідеал, який було нівельовано споживацькою свідомістю пересічної людини, зорієнтовує її на духовні висоти становлення її Я та надає значно більше можливостей для особистісної й соціальної самореалізації.

Автори правильно звертають увагу на те, що оволодіння методологією органічно пов'язано із розвитком здатності до рефлексії. Поза рефлексивним мисленням використання методології стає більш аніж проблематичним. Вони відходять від традиційного розуміння методології як сукупності принципів пізнання й діяльності, розглядають її як особистісну спроможність людини, що полягає у спонуканні суспільним інтересом під час розв'язання повсякденних проблем на основі творчо прийнятої картини світу. Своєрідним підсумком такого підходу стала ідея методології професійної діяльності, сутність якої полягає в інтегральній рефлексивній здатності зрілої особистості виробляти суспільно корисний продукт й одночасно контролювати характер відтворених рухом продукту суспільних відносин з їхніми моральними цінностями й духовною енергетикою. Причому оволодіння цією методологією здійснюється за двох умов: по-перше, фахівець піднімається на особистісний рівень розвитку, тобто він спонукуваний суспільними цінностями та власними духовними потребами, по-друге, він цілеспрямовано свідомо виробляє наукову картину світу як сукупність ідей, концептів та образів, які відображають найзагальніші взаємозв'язки в природі, суспільстві, розумовій діяльності й духовній сфері людини.

Піднявши фундаментальні питання людського буття й визначивши пріоритет розв'язкового поступу інтелектуальної еліти до особистісного збагачення змісту, форм, способів і засобів життєвого шляху кожної соціально відповідальної людини, автори ґрунтовного дослідження, звичайно, не могли уникнути деякого схематизму у викладі добротного відрефлексованих ідей і концептів, теоретичних моделей і смислових аргументацій. Тому, оперуючи широким за обсягом міждисциплінарним матеріалом, запозиченим із психології, соціології, історії, культурології й педагогіки, вони від першої й до останньої сторінки залишаються філософами, у яких поставлене філософсько-методологічне мислення; їм дійсно затишно у сферному просторі сучасного культуротворчого дискурсу. Але в цьому, як не парадоксально, є не лише переваги, але й деякі недоліки: запропонований ряд безсумнівно оригінальних філософем, деякою мірою втрачаючи повноту змісту буденного життя сучасної людини, перетворюється або в науково значимі епістемі, або в соціально спрямовані ідеологеми, або в міфологеми акцентовані на порушеній проблематиці й завжди спраглої чогось більшого свідомості.

Єдине, чого хочеться побажати авторам у конструюванні творчого майбутнього, – звернути увагу на концепцію особистості в екзистенційно-персоналістичній філософії М. О. Бердяєва, філософсько-психологічну теорію вчинку В. А. Роменця та його наукової школи, концепцію образів суб'єктивної реальності В. І. Слободчикова, системно-мислєдіяльнісну методологію Г. П. Щедровицького та його філософської школи, а також на теорію інноваційної системи модульно-розвивального навчання та концепцію професійного методологування, що розробляє наша наукова школа.



І на завершення. Книгу О. Гречаного й В. Сабадухи можна сприймати й оцінювати з різних, у тому числі й протилежних, позицій, але безперечним є одне: автори не байдужі до долі людини й, більше того, саме з любові до людини написано цю книгу. Адекватно прочитати її зможуть ті, хто спонукуваний у власній життєдіяльності інтересом цілого загальнотворчого простору своєї повсякденності.

*Анатолій Фурман,  
доктор психологічних наук, професор,  
академік АН вищої школи України,  
головний редактор журналу „Психологія  
і суспільство” (Україна)*

*09.10.2012 р.*

*Усім, хто наважиться  
почати сходження  
до особистісного буття,  
з поклоном присвячую  
Володимир Сабадуха*

## ПЕРЕДМОВА

*Коли не можуть нападати  
на думку, нападають на мислителя  
Поль Валері*

Шановному читачеві пропонуємо книгу, яку було розпочато в 1999 році за ініціативою й під керівництвом старшого викладача кафедри філософії Луганського машинобудівного інституту (зараз Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля (м. Северодонецьк)) Олександра Феногеновича Гречаного (15.08.1934 – 19.05.2002), який пішов із життя на піку творчого злету. Книгу було задумано як філософський посібник, мета якого – сприяти розвитку інтелекту випускників вищої школи. Ми сподівались, що робота дасть відповідь на найважливіше питання: чому українська пострадянська інтелектуальна й політична еліта не здатна керувати суспільними процесами?

Під керівництвом О. Ф. Гречаного було написано більше ніж половину книги. Після смерті мого Вчителя й співавтора роботу над рукописом з кількох причин було припинено, і лише в серпні 2011 року я продовжив дослідження, щоб розвинути й утілити в життя думки Вчителя, віддавши тим самим данину його пам'яті.

Проблема здібностей набула надзвичайної актуальності в СРСР ще в 60-і роки ХХ століття. Результатом досліджень у цій галузі стала колективна монографія „Педагогіка і логіка” (наук. кер. Г. П. Щедровицький), завершена в 1968 році, але опубліковано її було з великим запізненням – лише в 1993. Перебудова, розпочата М. Горбачовим, у черговий раз продемонструвала, що політична й інтелектуальна еліта СРСР, як і утворених після його розпаду незалежних держав, була абсолютно не здатна до соціальної творчості. Причину її неспроможності ми вбачали в методологічній безграмотності діячів усіх рівнів, а причину причин – у тому, що школа, і вища зокрема, не змогла виховати особистість, здатну до освоєння та практичного застосування методології. Як радянська, так і українська еліта в 90-і роки ХХ століття не хотіла визнати очевидне, а саме те, що процес розвитку суспільства гальмується через відсутність у неї здатності бути спонукованою інтересом свого народу. На наше глибоке переконання, лише формування особистісних якостей та оволодіння методологічною культурою в рамках навчально-виховного процесу могло докорінно змінити ситуацію.

У теоретичному та практичному аспектах задум О. Ф. Гречаного до сьогодні не має аналогів у філософії, психології й педагогіці. Як викладача вищої школи його безкінечно хвилювала якість підготовки фахівців. Усю свою енергію й інтелектуальний потен-

ціал він спрямовував на переосмислення сутнісних сил людини, методологічних і теоретичних основ школи. В умовах проблемної ситуації 1990-х років (життя вимагало інноваційних економічних, соціальних, політичних рішень, а політики й державні діячі всіх рівнів не мали здібності спонукатися інтересом своєї нації) ми поставили перед собою практичне завдання допомогти майбутнім фахівцям в оволодінні методологією та формуванні рефлексивного мислення, яке становить її ядро. Усвідомлюючи, що для розв'язання проблеми не вистачає ні теоретичних, ні практичних розробок і що для реалізації поставленої мети необхідна спеціальна методологічна лабораторія, ми зверталися до відповідних органів і пропонували створити таку структуру, але в атмосфері соціального й політичного безумства, яке розпочиналося в той час, наші пропозиції сприймали як утопічні, що нам не раз „ставили на карб” представники української еліти. Ми розуміли як масштабність, так і нездійсненність свого задуму.

Читач може побачити в цьому деяку аномалію й не зрозуміє, чому старший викладач переймався теоретичними й практичними проблемами реформування школи. Але О. Ф. Гречаному була не властива позиція маленької людини. Він, за словами одного з членів кафедри, мислив як державний діяч. Ми зверталися до різноманітних інстанцій, але скрізь наші ідеї відкидали й водночас ніхто не пропонував якоїсь альтернативи. Підсумком усіх митарств стало те, що О. Ф. Гречаного не обрали за конкурсом і достроково відправили на пенсію.

На жаль, проблему інтелектуальної культури (читай: методологічної оснащеності інтелекту) було забуто, а точніше, вона не відповідала уявленням української еліти, яка вважала себе методологічно озброєною до зубів. І зараз, більше ніж через двадцять років, на порядку денному стоїть проблема інтелектуальних здібностей українського істеблішменту. З огляду на сформульовану проблему перманентна двадцятирічна криза – це результат відсутності особистісних якостей і методологічної безпорадності української еліти (можна, звичайно, списати драматичні події на зовнішній вплив, але це буде слабким виправданням). Ось чому сьогодні розробка методології інтелектуальної діяльності актуальна як ніколи.

Для конструктивного розв'язання проблеми формування методологічної культури фахівців ми поставили мету дослідити проблему розвитку здібностей у контексті взаємозв'язку духовного й матеріального, що передбачає вирішити такі завдання:

- по-перше, здійснити філософський аналіз проблеми рівнів розвитку здібностей у контексті зростання людської деструктивності;
- по-друге, дослідити структуру й рівні розвитку здібностей людини;
- по-третє, проаналізувати умови оволодіння методологією професійної діяльності;
- по-четверте, сформулювати філософсько-методологічні, психологічні й педагогічні основи нової школи як умову реалізації пріоритету духовного над матеріальним.

Об'єктом дослідження є діалектика взаємозв'язку між духовним та матеріальним компонентами людського буття.

Предмет дослідження – діяльнісна здібність індивіда в контексті пріоритету духовного над матеріальним.

Полідисциплінарний характер монографії вимагає обґрунтування методів дослідження, що дозволить читачеві зрозуміти внутрішню логіку нашої роботи. У книзі використано:

- вітакультурну методологію А. В. Фурмана, що сприяла рефлексивному осмисленню

взаємодії матеріального й духовного компонентів людського буття;

- системо-мислєдїяльнїсну методологїю Г. П. Щєдровицького, яка дозволила встановити корєляцїю та смисловї зв'язки мїж фїлософськими, психологїчними й педагогїчними поняттями;

- системний пїдхїд орієнтував на цїлісне дослїдження проблеми здїбностей людини в контекстї прїоритету духовного над матерїальним;

- компаративний пїдхїд дозволив встановлювати смисловї паралелї мїж рїзноманїтними соцїально-психологїчними феноменами;

- феноменологїчний пїдхїд допомїг подолати розкол цїлісної соцїальної реальностї на суб'єкт і об'єкт та надав теоретичнї передумови створення концепцїї чотирьох рївнїв розвитку дїяльнїсної здїбностї індивїда;

- структурно-функцїональний аналіз надав можливїсть установити вплив структури соцїально-економїчних вїдносин на формування структури дїяльнїсної здїбностї індивїда.

В основу книги покладено ідею О. Ф. Грєчаного про ієрархїю дїяльнїсних здїбностей, яка спростовувала панївний постулат „кожна людина – особистїсть” і доводила, що людина в процесї її соцїального та психологїчного становлення може пройти чотири стадїї розвитку: залежна людина, людина посереднього рївня, особистїсть і генїй. Ідея ієрархїї дїяльнїсної здїбностї індивїда пїдривала догмат прїоритету матерїального над духовним, пропонуючи людинї стати суб'єктом власної дїяльностї, що, безумовно, усвідомлювали члени кафедри марксистсько-ленїнської фїлософїї Луганського машинобудївного інституту. Зрозумїло, що марксистська фїлософська антропологїя, яка базувалася на постулатї „кожна людина – особистїсть”, не могла прийняти таку „крамольну” антимарксистську ідею.

Первїсно книга мала назву „Удосконалення дїяльнїсної здїбностї індивїда в процесї оволодїння методологїєю професїйної дїяльностї” й повинна була стати одночасно теоретичним і практичним посїбником для всїх учасникїв навчального процесу. Допрацьовуючи рукопис, я намагався зберегти дух початкового задуму, але надав книзї форму наукової монографїї.

Наскїльки менї вїдомо, жоден виш в Україні свїдомо не ставить на метї формувати методологїчну культуру фахївцїв. До сьогоднї з цїєї проблеми немає серїозних теоретичних і методичних розробок. Для досягнення поставленої мети ми синтезували результати дослїджень методологїв, фїлософїв, психологїв, педагогїв, природознавцїв, промисловикїв, фїнансистїв – тих, хто, на нашу думку, оволодїв методологїєю професїйної дїяльностї. Зауважимо, що формування методологїчної культури фахївця – це проблема не лише української школи, вона має загальнолюдський характер, адже фатальна нездатнїсть свїтової елїти до соцїальної творчостї й розв'язання глобальних, зокрема й гуманїтарних проблем очевидна.

Ідеї книги народжувалися в Луганському машинобудївному інститутї, а тому О. Ф. Грєчаний не раз говорив, що вони йому й належать. На жаль, автори цих ідей змушенї були залишити стїни цього закладу, але цї ідеї виявилися непотрїбними й незалежнїй Україні. Чи будуть вони затребуванї в третьому її десятилїтті? А мїж тим час незворотний. Кандидатам і докторам наук, державним дїячам і народним депутатам О. Ф. Грєчаний ставив одне й те саме питання: „Хто вїдповїдатиме за злочинне ігнорування проблеми методологїчної культури?” Питання це залишається риторичним,

і сьогодні за неспроможність еліти розплачується українська нація.

Ідея ієрархії діяльнійності здібності індивіда (сутнісних сил людини) виявилася затребуваною лише на дев'ятнадцятому році незалежної України, і прийняла її наукова громада Львова, Івано-Франківська й Тернополя, за що я їй безмежно вдячний. Менеджером ідеї ієрархії сутнісних сил людини став на певний час голова правління громадської організації „Український шлях” Мирослав Петрович Давидів, і йому за це мій земний уклін. Глибоко вдячний докторові психологічних наук, професору, академіку АН вищої школи України, завідувачеві кафедри соціальної роботи, директору НДІ методології та економіки вищої освіти Тернопільського національного економічного університету, головному редакторові журналу „Психологія і суспільство” Анатолію Васильовичу Фурману за надану можливість обговорити рукопис і конструктивну критику. Вдячний першим читачам рукопису доценту Олександрові Омеляновичу Левченкові, кандидату педагогічних наук Сергію Івановичу Нетьосову. Особлива подяка – Церковним ієрархам Івано-Франківської області та патріотичній інтелігенції Івано-Франківська.

Сподіваюся, що книга актуалізує в середовищі української інтелектуальної й політичної еліти проблему діяльнійності здібності в контексті пріоритету духовного над матеріальним і сприятиме не лише розвитку української школи, але й розв'язанню проблем безособистісного буття.

Під час неоголошеної війни Росії проти України я і моя сім'я опинилися в Івано-Франківську. Для мене й моєї родини були створені ідеальні умови для праці й проживання. Красно дякую Голові Івано-Франківського об'єднання ВУТ «Просвіта» ім. Т. Шевченка п. Степану Волковецькому, ректорові Івано-Франківського національного технічного університету, академіку, докт. технічних наук, проф. Є. І. Крижанівському, ректорові Івано-Франківського медичного університету, докт. мед. наук, проф. М. М. Рожко, завідувачу кафедри філософії, докт. філос. наук, проф. Д. М. Скальській, завідувачу кафедри соціальної медицини, охорони здоров'я та медичного правознавства, докт. мед. наук, проф. О. З. Децик за надану можливість займатися викладацькою діяльністю. Щиро дякую родині Я. В. Петріва за людяність й увагу до мене й моєї родини. Особлива подяка директору Івано-Франківського обласного державного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді М. Ю. Косило за доброту, увагу та організацію видання книги й пошуки спонсорів, а його співробітникам за людяність.

Дякую спонсорам книги й усім галичанам за їхню шляхетність. Бережіть свій галичанський дух.

*Володимир Сабадуха.*

*Панувати повинне майбутнє, і лише  
воно диктує, як вчиняти з минулим*  
Хосе Ортега-і-Гассет

*Сонце Розуму сходить на Сході України*  
Олександр Гречаний

*Шлях до майбутнього лежить через  
подолання панування посередньої людини*  
Володимир Сабадуха

## РОЗДІЛ 1 ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ НАД ПРОБЛЕМОЮ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ ПРІОРИТЕТУ ДУХОВНОГО НАД МАТЕРІАЛЬНИМ

*Прогрес цвіте на цвинтарі, і вся культура  
людства, яке вдосконалюється,  
отруєна трупною отрутою*  
Микола Бердяєв

### 1.1. Постановка проблеми

Розум людини, який пізнав багато дивовижних явищ неживої й живої природи, на власний сором, досі не зміг належним для практики чином, тобто науково, осягнути власну природу. Є величезна кількість досліджень окремих проявів розуму, але все ще немає цілісного уявлення про алгоритм його саморозвитку. Як наслідок, незважаючи на різноманітні педагогічні й медитаційні хитрощі, людина розвиває свої природні задатки в здібності стихійно, наосліп, навмання, унаслідок чого у власній трудовій діяльності все частіше опиняється далеко не на висоті напрацьованих можливостей і ситуаційних вимог життєзабезпечення, що породжує в суспільній свідомості побоювання за її майбутнє, індукує апокаліптичні передчуття [51, с. 206 – 209, 214, 260 – 262], актуалізує й загострює проблему людини в глобальному масштабі. Про це пишуть уже не лише філософи, психологи, педагоги, політики [13], але й представники громадськості [29].

Якщо розглядати людину не як вид (рід), а як індивіда, то проблема людини конкретизується й постає як деякий вузол завдань щодо її життєзабезпечення, серцевиною яких є вдосконалення її діяльнійшої здібності. Ця проблема належить до розряду неявних й утворюється співвідношенням спадково-генетичних задатків і соціально-психічних умов їх реалізації, вирішальну роль при цьому відіграє активність індивіда [40, с. 166 – 182]. Проблему здібностей досліджували психологи, педагоги, але, на нашу думку, вона не отримала належного розв'язання з тієї причини, що розглядали її, по-перше, поза контекстом духовного й матеріального компонентів людського буття, а, по-друге, без урахування того, що продукт діяльності є об'єктивним відображенням рівня розвитку людських здібностей.

У цій ситуації нас цікавить питання: які ж знання необхідно здобути учневі про себе як про людину, щоб вони спрямовували його зусилля на оптимальне розв'язання проблеми вдосконалення власних здібностей у кожній з мінливих ситуацій подальшої життєдіяльності?

## **1.2. Філософське осмислення свідчень наростання деструктивності людської діяльності**

*„Чому” – для науки означає  
„залежно від яких умов”  
Олексій Ухтомський*

Перш ніж осмислювати й розв'язувати проблему розвитку здібностей, проаналізуємо факти та з'ясуємо джерело людської деструктивності. Як це не парадоксально, але з розвитком науки й техніки людська деструктивність не послаблюється, а, навпаки, посилюється. Незважаючи на фантастичні досягнення науки й техніки, протягом XIX – XX століть вона зростала темпами, які набирали обертів. Прояви деструктивності різноманітні, але є й деяка спільна їх причина, і ми намагатимемося її виявити. Щоби були зрозумілі складності проблеми, яка нас цікавить, трудність її розгляду та значимість наслідків, пропонуємо всім зацікавленим у розвитку власних здібностей ознайомитися з історією питання.

Одним із перших, хто писав про деструктивність європейського буття, був російський філософ, публіцист і письменник О. І. Герцен (1812 – 1870). Осмислюючи проблему людини в контексті ідеалів Великої французької революції (1789 – 1794) та європейських революцій 1848 р., філософ доходить висновку, що ці соціально-політичні рухи не змогли реалізувати проголошені ідеали. Духовний підйом змінило розчарування: людина виявилася розіп'ятою на тих ідеалах, за які боролася. „З кожної Голгофи голосніше й голосніше лунає: „У мене немає свободи!”, „У мене немає рівності!”, „У мене немає братства!”, і обмануті надії гаснуть одна за одною...” [23, с. 514]. Отже, лише через півстоліття після Великої французької революції для людей, що мислять, стало зрозуміло, що проголошені ідеали виявилися звичайними полі-

тичними гаслами, за допомогою яких, як відомо, легше маніпулювати свідомістю мас.

На початку XIX століття швидкими темпами зростає стан міщан, його основу становить посередня людина, суть буття якої – у відсутності будь-яких ідеалів. Життя без ідеалів було й раніше, але тепер це стає масовим явищем. О. І. Герцен із гіркотою зазначає: „Порожнеча життя зростає зі страшною швидкістю, нашттовхуючи людей неясним розумінням, мертвою нудьгою на всілякі бездумства – від гри на біржі до гри в столи, що крутяться” [23, с. 513]. Він критикує як демократичні, так і християнські ідеали. Усе розлетілося щент, – робить висновок філософ і зі злою іронією зазначає, що залишилось одне обов’язкове правило: „Думай, як знаєш, – але бреш, як інші” [23, с. 513].

Життя без ідеалів було й у попередні історичні епохи, але не в такому лянному масштабі. Християнські ідеали охоплювали всі соціальні верстви європейських країн, тоді як гасла Великої французької революції відповідали потребам лише буржуазії, яка зуміла видати свою вигоду за спільний інтерес. Ці гасла стосувалися лише зовнішньої життєдіяльності людини. „Було це й раніше, але розміри й усвідомлення були меншими, до того ж раніше були ідеали, вірування, слова, від яких билосся і просте серце бідного громадянина, і серце пихатого лицаря; у них були спільні святині, перед якими, як перед дарами, схилялися всі” [23, с. 474]. Французька революція проголосила в суспільному житті пріоритет матеріального над духовним, і життя європейської людини набуло суто матеріального характеру.

О. І. Герцен одним із перших побачив взаємозв’язок між зростанням чисельності посередньої людини та падінням моральності в європейському суспільстві. У процесі аналізу європейського життя він спирається на дослідження англійського філософа й економіста Дж. С. Мілля (1806 – 1873) й пише: „Разом з її пануванням (пануванням посередньої людини – О. Г., В. С.) розві’ється зниження всього морального побуту, і Ст. Мілль, наприклад, зовсім не перебільшував, говорячи про звуження розуму, енергії, про стирання особистостей, про постійне здрібніння життя, про постійне виключення з нього загальнолюдських інтересів, про зведення його на інтереси торгової контори й міщанського добробуту” [23, с. 481]. О. І. Герцен чітко усвідомив суть змін. На місце християнських ідеалів прийшов „ідеал” економічної вигоди, що нівелював людину, ведучи її до деградації. „Особистості стиралися, родовий типізм згладжував усе різко індивідуальне, неспокійне, ексцентричне. Люди, як товар, ставали чимось гуртовим, оптовим, рядовим, дешевшими, гіршими нарізно, але численнішими й сильнішими в масі. Індивідуальності зникали, як бризки водоспаду, у загальному потоці...” [23, с. 520]. Свої напружені пошуки О. І. Герцен закінчує розгубленим питанням: „Де ж узяти <...> ідеали?” [23, с. 515], на яке, на жаль, ні життя, ні філософія до сьогодні так і не змогли дати відповіді.

Проблема деструктивності посередньої людини була предметом дослідження російського філософа, письменника, публіциста Костянтина Леонтьєва (1831 – 1891). Він пише роботу, у назві якої чітко формулює причину деструктивності: „Посередній європейець як ідеал і знаряддя всесвітнього руйнування”. Свій аналіз філософ будує на дослідженні творчості відомих у XIX столітті письменників і учених Г. Абу, Бокля, Жорж Санд, Шлоссера, Прудона й доходить висновку, що їхній ідеал – одноманітність у вихованні та способі життя [41, с. 130], усереднення, а часом і анархія [41, с. 131]. К. Леонтьєв



задає фундаментальне питання: яка мета духовного руху в європейському суспільстві? і дає невтішну відповідь: „Найвищий ступінь спрощення й більше нічого!” [41, с. 132].

Утіленням загальної європейської тенденції до усереднення, на думку К. Леонт'єва, стали погляди французького філософа й публіциста П'єра Прудона (1809 – 1865). Російський мислитель зауважує: „Прагнення Прудона до повної одноманітності життя й характерів видно більше або менше в усіх його книгах” [41, с. 134]. Протест Прудона проти духовного аристократизму й прагнення до повної рівності знайшли остаточне формулювання в тезі про необхідність відміни принципу ієрархії здібностей: „Ієрархія здібностей повинна бути відкинута як організуючий принцип: рівність має бути єдиним правилом нашим, і воно є наш ідеал” [Цит. за: 41, с. 134]. Отже, ідея рівності була реакцією не лише на соціальну нерівність, але й на принцип ієрархії здібностей.

Що ж пропонує Прудон замість ієрархії здібностей? Антитезою може бути лише інтелектуальна рівність. Прудон пише: „Без розумової повної рівності робота завжди буде для одних привілеєм, а для інших – покаранням” [Цит. за: 41, с. 134]. Ідею соціальної рівності Прудон доводить до вульгарного завершення – він поширює її на внутрішній світ людини. Філософ проігнорував особливості природних задатків індивідуума й роль його власних зусиль у їх реалізації, на що вказував ще Платон [52, с. 146]. Як бачимо, в основі філософських помилок Прудона лежало, з одного боку, ігнорування категорії можливого: людина може розвиватися, а може й не розвиватися, що є результатом її особистого вибору, а, з іншого, – категорії якості. Багатоманітність і складність внутрішнього світу було замінено зовсім непродуктивною ідеєю повної розумової рівності як ідеалу людського буття.

К. Леонт'єв поділяє переконання Дж. С. Мілля про негативність тенденції до нівеляції людських типів. Якщо посередній тип людини візьме гору, то він усе несхоже на нього проголосить відхиленням від норми. К. Леонт'єв наводить думку Дж. С. Мілля: „Коли ж людство зійде все до одного типу, усе, що ухилитиметься від цього типу, буде йому здаватися аморальним і потворним. Рід людський, відвикнувши від видовища життєвого розмаїття, втратить тоді всяку здатність розуміти й цінувати його” [Цит. за: 41, с. 138]. Це було пророче передбачення, яке стало реальністю наприкінці XIX – на початку XX століття, що змусило іспанського філософа Х. Ортегу-і-Гассета написати книгу „Повстання мас” (1929), у якій він на основі соціально-філософського аналізу довів, що людина маси (посередня людина) свої примітивні цілі – комфорт і насолоду – піднесла до загального ідеалу [49, с. 98 – 99]. К. Леонт'єв геніально передбачив процеси глобалізації й те, що їхньою причиною стане діяльність посередньої людини. Підводячи підсумок дослідженням здібностей посередньої людини, К. Леонт'єв аргументує свої висновки тим, що такий тип людини ні в якому випадку не може бути ідеалом, оскільки „це ненауково саме тому, що воно нехудожньо” [41, с. 158].

Аргументація наукового або філософського положення естетичним критерієм сьогодні сприймається як архаїчна. Проте, К. Леонт'єв думав зовсім інакше: „Естетичне мірило найправильніше, оскільки воно єдино загальне й до всіх суспільств, до всіх релігій, до всіх епох може бути застосоване” [41, с. 158]. Ми поділяємо його думку. (Для довідки зауважимо, що естетичний критерій як критерій істинності приймали Г. В. Гегель [22, с. 212] і Ф. Шеллінг [75, с. 484].) К. Леонт'єв висловив застереження-побажання слов'янським народам і Росії не йти шляхом розвитку посередньої людини [41, с. 160].

На жаль, Росія не почула мислителя й обрала шлях знеособленого буття. У середовищі російської інтелігенції відбувся розкол на аристократичний і плебейський табори, що виразно продемонструвала буржуазна революція 1905 – 1907 рр. і що знайшло відображення в збірнику філософських статей „Віхи” [21]. Переворот 1917 року в Росії показав: його організатори свідомо пішли на ліквідацію інтелектуально-психологічної ієрархії, що детально проаналізував М. О. Бердяєв у роботі „Філософія нерівності” (1923) [12, с. 52 – 69].

У 1906 році російський філософ, поет і письменник Дмитро Мережковський (1866 – 1941) у роботі „Грядущий хам” (1906) відзначив можливість тієї небезпеки для життя суспільства, про яку застерігали і якої так боялися Дж. С. Мілль і О. І. Герцен ще на початку другої половини XIX століття, а саме – панування міщанства, посередньої за здібностями людини маси, яка кількісно зростала. Завершуючи осмислення висновків Дж. С. Мілля й О. І. Герцена, Д. Мережковський докоряє їм у тому, що вони „не бачили останньої причини цього духовного міщанства <...> і дійсно, у всіх цих пророцтвах – не лише для Мілля, але почасти й для Герцена, пророцтвах на власну голову – немає ніякого висновку, знання, а є лише крик невідомого болю, невідомого жаху. Причини міщанства Герцен і Мілль не могли бачити, як людина не може бачити обличчя своє без дзеркала. Те, через що вони страждають і чого бояться в інших, знаходиться не лише в інших, але й у них самих, в останніх, нездоланних і навіть невидимих для них межах їхньої власної релігійної, точніше, антирелігійної свідомості” [46, с. 352]. Духовне відродження людини й Росії Д. Мережковський пов’язував з відродженням християнських ідеалів. На жаль, необхідно сказати, що його зауваги на адресу Дж. С. Мілля й О. І. Герцена цілком стосуються й самого Д. Мережковського, адже причина духовного примітивізму й міщанства не лише в атеїстичній позиції. Незважаючи на те, що Д. Мережковський внутрішньо був схожий на О. І. Герцена і Дж. С. Мілля, він чітко вказав на вичерпання основ буття людини Нового часу. Людство захопилося матеріальним перетворенням світу, забувши про духовні основи буття.

У 1929 році іспанський філософ Хосе Ортега-і-Гассет (1883 – 1955) у роботі „Повстання мас” проаналізував наслідки непропорційно зрослої в суспільстві кількості посередніх за здібностями індивідів, що зайняли панівне положення в усіх сферах суспільного життя країн європейської цивілізації, серед яких розв’язування Першої світової війни й організація післявоєнного світу аж до світової кризи 1929 року – за 30 років, і доходить висновку, що народився новий соціальний феномен, який „на щастя чи нещастя, визначає сучасне європейське життя. Цей феномен – повне захоплення масами суспільної влади. Оскільки маса, за визначенням, не повинна й не здатна управляти собою, а тим більше суспільством, ідеться про серйозну кризу європейських народів і культур, найсерйознішу з можливих” [49, с. 43]. Трагедія Європи, на думку іспанського філософа, полягає в тому, що маса, яка не спроможна навіть управляти власним життям, унаслідок стихії суспільного розвитку опинилася при владі.

Х. Ортега-і-Гассет вважає, що приналежність до маси – це не соціально-класова характеристика, а винятково психологічна. Філософ пише: „Маса – всякий і кожний, хто ні в добрі, ні в злі не міряє себе особливою мірою, а відчувається таким саме, „як і всі”, і не лише не пригнічений, але й задоволений тим, що його не можна відрізнити” [49, с. 45 – 46].

Отже, людина маси – це той, хто втратив свою духовну індивідуальність і став схожим на всіх інших. Зазначимо, що для іспанського філософа поняття людина маси й посередня людина тотожні [49, с. 73].

Х. Ортега-і-Гассет пропонує власний підхід для розуміння сутності людини. Спираючись на ідеї Платона про духовну ієрархію людей та на ідеї ортодоксального буддизму [49, с. 46], він висновує: „Радикальніше ділити людство на два класи: на тих, хто вимагає від себе багато й сам на себе звалює тяготи й обов’язки, і на тих, хто не вимагає нічого й для кого жити – це пливати за течією, залишаючись таким, який є, і не намагаючись перерости себе” [49, с. 46]. Наш досвід пропагування ідей Платона, Х. Ортега-і-Гассета щодо рівнів розвитку людських здібностей дозволяє зробити висновок, що до цієї ідеї більшість людей підходять з егалітаристської позиції, розуміють її як розділення людей на „нижчих” і „вищих”. Імовірно, і Х. Ортега-і-Гассету доводилося стикатися з такою аргументацією, тому він пояснює: „Отже, розподіл суспільства на маси й обрані меншини типологічний і не збігається ні з розподілом на соціальні класи, ні з їхньою ієрархією. <...> Насправді всередині будь-якого класу є власні маси й меншини” [49, с. 46]. Розвиваючи цю думку, скажемо: серед робітничого класу й селянства можуть бути люди піднесеного складу – спонукані інтересом цілого, вимогливі до себе, ті, що прагнуть до розвитку. Водночас і серед „вищих” класів, зокрема й філософів, можуть переважати індивіди, не здатні бути спонуканими інтересом цілого. На жаль, доводиться констатувати, що не лише в буденній свідомості, але й у філософії, психології й педагогіці панує спрощене розуміння принципу ієрархії здібностей.

Х. Ортега-і-Гассет не зупиняється на соціологічному дослідженні змін, що відбувалися в європейських суспільствах, і переходить до інтелектуально-психологічного аналізу людини маси. Він виділяє такі сутнісні характеристики посередньої людини (людини маси). Перша: вроджена, глибока впевненість у тому, що життя легке, багате, у ньому немає трагічних обмежень; тому рядова людина проникнута відчуттям перемоги та влади. Друга – відчуття власної переваги й всесилля, повна задоволеність своїм моральним та інтелектуальним багажем. Самозадоволення призводить до того, що людина не визнає ніякого зовнішнього авторитету, нікого не слухає, не допускає критики своїх думок і ні на кого не зважає. Внутрішнє відчуття власної сили спонукає її завжди виказувати перевагу, поводитися так, ніби вона та їй подібні – одні у світі. Третя – втручатися в усе, нав’язуючи власну вульгарну думку, „власну вбогість безцеремонно, безоглядно, негайно й беззаперечно, тобто в дусі «прямої дії»” [49, с. 98]. Усі ці ознаки свідчать про те, що внутрішній світ такої людини дійсно примітивний, у ньому немає місця установці на сприйняття іншого та загальнолюдським цінностям. З огляду на духовну обмеженість цей тип людини неспроможний ні розуміти, ні розв’язати проблеми, що виникають.

Х. Ортега-і-Гассет, завершуючи своє дослідження, робить висновок: „Суть така: Європа втратила моральність. Попередню масова людина відкинула не заради нової, а заради того, щоб відповідно до власного життєвого складу не дотримуватися ніякої” [49, с. 161]. Жорстокий висновок. Людство, не прийнявши категоричного імперативу Канта („Вчиняй так, щоб ти завжди ставився до людства й у своєму обличчі, і в обличчі всякого іншого так само, як до мети, і ніколи не ставився би до нього

лише як до засобу” [33, с. 270]), виявилось взагалі без моральності. Сьогоднішній стан цивілізації підтверджує висновки іспанського філософа, але людство, кероване людиною маси, не хоче бачити правоту Х. Ортеги-і-Гассета.

У 1935 році датський філософ і культуролог Йохан Гейзинга (1872 – 1945) в роботі „Homo ludens. У тіні завтрашнього дня”, а в 1937 році американський соціолог і культуролог Пітирим Сорокін (1889 – 1968) у роботі „Соціокультурна динаміка” розгорнули деталізоване зображення знелюднення, примітивізації суспільного життя народів Європи, США й Канади, яке виникло на основі розвинених досягнень техніки й ефективності виробництва засобів життя, як наслідок діяльності відзначеного Ортегою-і-Гассетом „героя” європейської цивілізації – посередньої людини маси. Й. Гейзинга виводить новий тип людини „homo ludens” – людина, що грає, який негативно впливає на всю європейську історію двадцятого століття. Процеси розвитку людини й людського суспільства Й. Гейзинга характеризує через поняття культури, основною характеристикою якої є рівновага між матеріальними й духовними цінностями [72, с. 264]. Сучасний тип людини порушив рівновагу між цими складниками буття в бік матеріального компонента.

Для характеристики духовного стану європейської людини Й. Гейзинга вводить поняття „пуерилізм”: „Пуерилізм – так ми назвемо позицію суспільства, чия поведінка не відповідає рівню розумності й зрілості, яких воно досягло з огляду на його здатність судити про речі; яке замість того, щоб готувати підлітка до вступу в доросле життя, власну поведінку пристосовує до підліткової” [72, с. 328]. Й. Гейзинга фіксує небезпечну неузгодженість між рівнем технічного, інтелектуального розвитку суспільства, досягнутого зусиллями інтелектуальної меншості, і поведінкою більшості членів соціуму. Але найбільш небезпечне в цій ситуації полягає в тому, що й освічена частина суспільства почала демонструвати дитяче ставлення до життя: „Незчисленна кількість як освічених, так і неосвічених людей культивує незмінно дитяче ставлення до життя” [72, с. 333]. (Зазначимо, що визначення Й. Гейзингою поведінки сучасної людини як дитячої збігається з підходом Х. Ортеги-і-Гассета [49, с. 98]). Парадоксальним і небезпечним у цій ситуації є те, що освічена частина суспільства втрачає здатність до зрілої соціальної поведінки й почуття відповідальності. У такій ситуації активна меншість уже не спроможна виконувати вищі життєві функції щодо управління суспільством.

Й. Гейзинга так характеризує моральне обличчя homo ludens: „Його вирізняє недостатність чуття до того, що доречно і що недоречно, недостатність особистої гідності, поваги до інших і до чужої думки, гіпертрофоване зосередження на власній особистості” [72, с. 333], тобто сучасна людина втратила здатність до моральної рефлексії як до власної особистості, так й до іншої людини.

Для інтелектуального рівня homo ludens характерний повний занепад розумових здібностей, а тому філософ констатує його неспроможність критично мислити. Але найстрашніше те, що така людина відчуває щастя, знаходячись у стані інтелектуального й культурного невігластва. „Ґрунт для цього готує загальний занепад здатності судження та критичної потреби. Маса почувається просто чудово в стані напівдобробовільного отупіння. Цей стан може в будь-яку хвилину стати вкрай небезпечним через те, що більше не діють гальма моральних переконань” [72, с. 333]. Й. Гейзинга

звертає увагу на органічний зв'язок між моральними переконаннями та здатністю до розумової діяльності.

З огляду на дитяче ставлення до життя (відсутність моральної рефлексії), цей тип людини може зробити неправильні умовиводи, тим самим порушивши основний принцип культури – рівновагу між духовними й матеріальними складниками буття. Ці побоювання Й. Гейзинга виявилися пророчими: посередня людина заради власних амбіцій розв'язала Першу та Другу світові війни. Незважаючи на те, що європейське співтовариство перебуває в такому добровільному отупінні, Й. Гейзинга доволі оптимістично дивиться на його майбутнє, але вважає, що для цього необхідне внутрішнє очищення. На питання, чи здатні людина й людське співтовариство одужати, відповідає ствердно [72, с. 362].

Висновки про сутність людини, зроблені Х. Ортегою-і-Гассетом та Й. Гейзингою, дивовижно збігаються. Вони проаналізували один і той самий тип людини, хоча використовували різні поняття. Зазначимо, що таке явище набуло поширення в пост-модерній культурі й філософії. Замість того щоб розвивати підходи своїх колег, уточнювати поняттєвий апарат, аргументацію та проникати в сутність, філософи вводили нові поняття, хоча продовжували досліджувати те саме явище. Відбулося штучне ускладнення, було порушено принцип англійського філософа й логіка Вільяма Оккама (1285 – 1349): не слід збільшувати сутності без необхідності.

Досліджуючи процеси розвитку культури, П. Сорокін незалежно від Й. Гейзинга доходить аналогічних висновків: західне суспільство й західна культура знаходяться в стані кризи. „Кілька років тому в деяких своїх працях, зокрема в книзі „Соціальна й культурна динаміка”, я абсолютно чітко на основі широких доказів констатував: „Усі найважливіші аспекти життя, устрою й культури західного суспільства переживають серйозну кризу <...> Хворі плоть і дух західного суспільства, і навряд чи на його тілі знайдеться хоча б одне здорове місце або нервова тканина, яка нормально функціонує” [59, с. 427]. На підставі аналізу соціальних і культурних змін П. Сорокін не лише констатує, що західне суспільство опинилося в кризі, але й робить висновок, що людство вичерпало попередній етап його розвитку та стоїть на порозі нової культури: „Ми ніби знаходимося між двома епохами: чуттєвою культурою нашого осяйного вчора, яке помирає, і грядущою ідеаціональною культурою створюваного завтра. Ми живемо, мислимо, діємо наприкінці сяючого чуттєвого дня, який тривав шість століть” [59, с. 427]. На жаль, цей період закінчується антрополого-глобальною катастрофою, але посередня людина не хоче цього визнавати.

До безумовних переваг дослідження П. Сорокіна слід віднести те, що він намагається віднайти філософські причини кризи. „Однак якщо сама наявність кризи не викликає сумнівів, то цього ніяк не можна сказати про її природу, причини й наслідки. Щодня ми чуємо десятки різноманітних думок і діагнозів, у яких за бажання можна виділити два протилежні погляди. Багато з так званих експертів усе ще продовжують думати, що це звичайна криза, подібна до тих, які не раз траплялися в західному суспільстві в кожному столітті. <...> Інший діагноз набагато більш песимістичний, хоча й менш поширений, особливо в Сполучених Штатах. Він розглядає цю кризу як передсмертну агонію західного суспільства та його культури. Його адепти, яких не так давно очолив Освальд Шпенглер, запевняють нас у тому, що будь-яка культура смертна.

Досягнувши зрілості, вона починає занепадати. Кінцем цього занепаду є неминуче руйнування культури й суспільства, якому вона належить” [59, с. 428]. Соціолог не погоджується з обома поглядами, оскільки вони доволі поверхові.

П. Сорокін доходить висновку про системність кризи західного суспільства: „Ця криза має не звичайний, а екстраординарний характер. Це – не просто економічні чи політичні негаразди, криза зачіпає одночасно майже всю західну культуру й суспільство, усі їхні головні інститути. Це – криза мистецтва й науки, філософії й релігії, моралі та права, способу життя та звичаїв. Це – криза форм соціальної, політичної та економічної організацій, серед яких форми шлюбу й сім’ї. Одним словом, це – криза майже всього життя, способу думок і поведінки, притаманних західному суспільству” [59, с. 429]. Логіка роздумів приводить П. Сорокіна до того самого висновку, що і Й. Гейзінгу – до вичерпаності можливостей західної культури. „Якщо бути точнішим, ця криза полягає в розпаді основоположних форм західної культури й суспільства останніх чотирьох століть” [59, с. 429].

Цей висновок не зупиняє вченого-соціолога, він намагається знайти підґрунтя, на якому побудовано всю західну культуру. Він виділяє три фундаментальні форми культури й суспільства: чуттєву, ідеаціональну й перехідну між ними – ідеалістичну, – і причину кризи пояснює зміною чуттєвої форми культури, яка пережила себе, новою – ідеаціональною. „Ретельне вивчення ситуації свідчить, що ця криза являє собою лише руйнування чуттєвої форми західного суспільства й культури, за яким прийде нова інтеграція, так само варта уваги, якою була чуттєва форма в дні її слави й розквіту” [59, с. 433].

Спробуємо знайти точки дотику між позиціями Й. Гейзінги й П. Сорокіна. Чуттєва форма культури віддає пріоритет матеріальному боку людського життя, що призвело до втрати рівноваги між матеріальним і духовним початками буття. Якщо Й. Гейзінга довів, що криза цивілізації пов’язана з втратою рівноваги між матеріальними й духовними основами буття, то П. Сорокін стверджував, що є дві форми культури – чуттєва й ідеаціональна, а криза пов’язана з вичерпанням можливостей розвитку людини в межах чуттєвої культури.

П. Сорокін переконаний у тому, що пріоритет у людському бутті має належати духовному. Незважаючи на глибину роздумів Й. Гейзінги й П. Сорокіна, вони припускаються тієї самої методологічної помилки: аналізують результати, замість того, щоб шукати причини, а саме результати діяльності людини відривають від її здібностей.

Аналіз Й. Гейзінгою й П. Сорокіним деструктивних явищ західного суспільства з позиції культури, безумовно, цікавий, але він, на нашу думку, усе ж має обмежений характер. Поки філософи, культурологи, історики, соціологи намагалися досягнути сутність і причину кризи європейської цивілізації, наш „герой” успішно – усупереч нормам розуму й культури – підготував і провів Другу світову війну й не менш успішно почав третю – „холодну”, супроводжувану безумною гонкою ракетно-ядерного озброєння.

Й. Гейзінга й П. Сорокін не продовжили розпочатий Х. Ортегою-і-Гассетом аналіз діяльнісних здібностей панівного типу людини, тому причина й сутність кризи залишилися нез’ясованими. Можна припустити, що особливості посереднього типу

людини як причини такого ходу подій вони несвідомо носили в собі. Дослідити людину, а значить і самого себе, набагато складніше, оскільки не можна в собі знайти те, чого не хочеш відшукати. Культуру досліджувати набагато безпечніше, для цього не потрібна особлива інтелектуальна сміливість. Культурологічний підхід до аналізу людської діяльності не зміг указати вихід з глухого кута. Людство досі не спроможне подолати чуттєву форму культури. Й. Гейзінга й П. Сорокін відійшли від плідного напрямку дослідження причин людської деструктивності, обійшовши запропонований Х. Ортегою-і-Гассетом ієрархічний підхід до людських якостей і не насмілившись застосувати його щодо себе.

Прорив у розумінні причин людської деструктивності здійснив англійський філософ Бертран Рассел (1872 – 1970). Під страхом можливої атомної катастрофи він разом із фізиком Альбертом Ейнштейном (1879 – 1955) пише маніфест (1955), який потім підписали одинадцять лауреатів Нобелівської премії. Це було звернення до людства із закликом змінити спосіб мислення з урахуванням досягнень науки й техніки, інакше йому загрожує самознищення. „Усім, без винятку, загрожує небезпека, і, якщо цю небезпеку буде усвідомлено, є надія запобігти спільними зусиллями. Ми повинні навчитися мислити по-новому. Ми повинні навчитися запитувати себе не про те, які кроки треба зробити для досягнення воєнної перемоги тим табором, до якого ми належимо, оскільки таких кроків більше не існує; ми повинні задати собі таке питання: які кроки можна зробити для попередження озброєної боротьби, результат якої повинен бути катастрофічним для всіх її учасників?” [44]. Причину людської деструктивності вчені вбачали в способі мислення. Маніфест констатував поворот у розумінні проблеми деструктивності. Якщо про цю проблему раніше писали філософи, культурологи, соціологи, то в середині 50-х років ХХ століття її почали аналізувати представники фундаментальної науки, але, на жаль, і вони не пов'язали окремі здібності (мислення) з конкретним типом людини.

У тому самому 1955 році німецький філософ Мартін Гайдеггер (1889 – 1976) звернувся до громадськості з тим самим закликом – не ухилятися від осмислення нових реалій життя, щоби не втратити людську сутність: „Не треба обдурювати себе. Усі ми, разом з тими, хто думає за обов'язком служби, доволі часто бідні думкою, ми надто легко стаємо бездумними. Бездумність – зловісний гість, якого зустрінеш усюди в сьогоdnішньому світі, оскільки сьогodні пізнання всього доступне так швидко й дешево, що наступної миті отримане так само поспішно й забувається” [71, с. 103]. Філософ констатував вражаюче зловісний факт: людина в середині ХХ століття перестала думати, і це характерно не лише для обивателя, але й для того, хто повинен мислити за його соціальним статусом. Людина стала панічно боятися мислення.

Найстрашніше, що ця хвороба ХХ століття – бездумність – має прихований характер. Людина не усвідомлює, що вона не вміє мислити, вона тікає від необхідності рефлексії над продуктами власної діяльності, своїми здібностями та якостями. „Сьогodнішня людина рятується втечею від мислення. Ця втеча від мислення і є основа для бездумності. Це така втеча, що людина її й бачити не хоче й не зізнається в ній собі самій. Сьогodнішня людина категорично заперечуватиме цю втечу від мислення, вона стверджуватиме зворотне” [71, с. 103 – 104]. На перший погляд, ці твердження філософа не відповідають дійсності, оскільки людство успішно розвивалося: наука демонструвала дивовижні технологічні можливості, розпочалося успішне освоєння атомної енергії в мирних цілях.

М. Гайдеггер виділяє два види мислення: те, яке осмислює, і те, що обчислює (калькує), звертаючи увагу на те, що всі досягнення цивілізації отримано за рахунок мислення, що калькує. Водночас він бачить, що воно обманює людину, доводячи, що всемогутнє і є єдиним, дійсним і практикуючим способом мислення [71, с. 110 – 111]. Під впливом мислення, що калькує, зникла вкоріненість людини в буття [71, с. 106], вона піднеслася над ним. Призначення мислення, яке осмислює, філософ убачає в тому, що воно повинне врятувати сутність людини, допомогти їй набутти нової вкоріненості.

Чи здатна людина подолати обмеженість мислення, що обчислює, і піднятися до такого, яке осмислює? На це питання М. Гайдеггер дає ствердну відповідь: „І все ж кожен може вийти на шлях роздумів по-своєму й у своїх межах. Чому? Тому що людина – це мисляча, тобто така істота, яка осмислює. Щоб розмірковувати, нам зовсім не треба „перестрибнути через себе”. Достатньо зупинитися на поблиському й подумати про найближче: про те, що стосується кожного з нас – тут і зараз, тут, на цьому клаптику рідної землі, зараз – у сьогоднішній момент світової історії” [71, с. 104 – 105]. Філософ стверджує, що мислення, яке осмислює, – не щось надприроднє й недоступне звичайній людині. Таке мислення за відповідних умов доступне всім, але лише в тому випадку, якщо ми долаємо в собі обивателя.

М. Гайдеггер, звертаючись до людини, рекомендує їй осмислювати життя не з позиції споживача й господаря світу, а в контексті цілісного буття. Філософ протестує проти перетворення світу в об'єкт експлуатації та втрати природою її таїнства. „Світ тепер видається об'єктом, відкритим для нападів думки, яка обчислює, нападів, перед якими вже ніщо не зможе встояти. Природа стала лише гігантською бензоколонкою, джерелом енергії для сучасної техніки й промисловості. Це, в принципі, технічне ставлення людини до світового цілого...” [71, с. 107]. Німецький філософ говорить про необхідність рефлексії над результатами власної діяльності й над своїми здібностями зокрема.

Людина перестала цінувати природу, заради задоволення своїх насущних потреб забула, що вона сама є її частиною. Вона підпала під владу техніки, сила якої стала значно перевищувати можливості природи й розумні потреби людини. „Страшно насправді не те, що світ стає цілком технізованим. Набагато більш жакливим є те, що людина не підготовлена до цієї зміни світу, що ми ще не здатні осмислено зустріти, те, що в сутності лише починається в цьому столітті атома. Загальмувати історичний хід атомного століття або ж спрямувати його не може жодна людина, жодна група людей, жодна комісія видатних державних діячів, учених та інженерів, жодна конференція видатних діячів промисловості й торгівлі” [71, с. 108]. Очевидно, що М. Гайдеггер розгублений перед складностями буття. Єдиним виходом із ситуації, що склалася, філософ вважає розвиток у людини мислення, яке осмислює. Можна погодитися з цим висновком, але, на жаль, філософ не пов'язує мислення, що обчислює, і мислення, яке осмислює, з конкретним типом людини. Мислення виявляється відірваним від людських якостей. Уважаємо, що такий методологічний прорахунок відбувся тому, що не було враховано досягнення Х. Ортеги-і-Гассета в розумінні сутності людини. М. Гайдеггер повторює типову помилку постмодерної філософії: замість того, щоби поглиблювати аналіз явища на основі досягнень своїх попередників, він називає феномен новим поняттям та аналізує з нуля.



Мислення, що обчислює, М. Гайдеггер розглядає як одну з можливих причин третьої світової війни. Але навіть якщо людство уникне її, то його очікує ще підступніша небезпека. Філософ убачає її в тому, що мислення, яке обчислює, може „зачарувати” людину й стати „єдиним дійсним і практикованим способом мислення” [71, с. 111], що остаточно приведе її до повної бездумності й вона „зречеться своєї найглибшої сутності й відкине її, а саме те, що вона є істота, яка розмірковує” [71, с. 111]. Сьогодні очевидно: те, чого боявся німецький філософ, сталося. З| ахоплення мисленням, яке обчислює, привело людину до втрати сенсу буття, тому М. Гайдеггер ставить перед людиною завдання – рятувати свою сутність. Відповідь правильна, але неповна, у ній немає інформації про те, хто, де і як робитиме це.

На протипагу маніфесту Рассела-Ейнштейна й закликам М. Гайдеггера, вісімнадцять лауреатів Нобелівської премії (видатні представники мислення, що обчислює) підписують звернення зовсім іншого змісту, а саме: „Наука (тобто сучасне природознавство) – шлях до щастя людства” [Цит. за: 71, с. 106]. Подальший хід історії показав, що мислення, яке обчислює, підтримане промисловиками й посередньою людиною, перемогло зусилля прибічників маніфесту Рассела-Ейнштейна.

Тепер, коли минуло півстоліття, під тиском глобальних проблем стає очевидним, що, незважаючи на правоту й обґрунтованість закликів Б. Рассела, П. Сорокіна, М. Гайдеггера, Й. Гейзинги, А. Ейнштейна та інших інтелектуалів, занепокоєних небезпечними для долі людства результатами діяльності „героя” ХХ століття, ніхто з політиків не підтримав їх, тому що ні в кого не виявилось необхідних для цього здібностей. Тому деструктивні процеси продовжують наростати й набувають глобальних масштабів.

У 1967 році Лінн Уайт-молодший публікує цікаве дослідження „Історичне коріння нашої екологічної кризи”. Він, як і М. Гайдеггер, пропонує розпочати аналіз з мислення й набути ясності розуміння, а для цього вважає за необхідне здійснити „історичний аналіз усього, що лягло в основу сучасної науки й техніки” й доходить фундаментального висновку: „Екологічна криза – це результат становлення абсолютно нової демократичної культури” [62, с. 191]. Умовою виживання вчений вважає переосмислення людством власних наукових і релігійних поглядів у питаннях взаємин із природою [62, с. 192].

Досліджуючи взаємини людини й природи, Л. Уайт-мол. робить висновок, що експлуататорське ставлення людини до природи проявилось ще в середньовіччі [62, с. 195]. Він стверджує, що екологічні погляди людини „глибоко зумовлені її віруваннями стосовно своєї природи й долі, тобто релігією” [62, с. 195], і доходить фундаментального висновку, що засобами науки й техніки екологічну проблему не розв’язати, „поки ми не знайдемо нову релігію або не переосмислимо стару” [62, с. 200]. Цей висновок примушує дослідника переосмислювати християнські погляди на взаємини людини з природою. Учений звертається до ідей Франциска Ассизького (1182 – 1226). Основну перевагу його вчення він убачає в досягненні упокорення, „не просто особистого упокорення окремої людини, а людства як виду” [62, с. 201].

Франциск висунув альтернативний християнський погляд на природу й місце людини в ній, спробувавши замінити „ідею безмежного панування людини над тваринним світом іншою ідеєю – рівності всіх тварин, зокрема й людини” [62, с. 202]. Слід погодитися з висновком Л. Уайта-мол. про те, що причини екологічних бід не лише в помилкових поглядах учених, у падінні моралі, але й у тому, що вони мають глибо-

ко релігійне коріння, причому настільки ґрунтовно релігійне, що й „засіб порятунку також має стати релігійним за його суттю, як би ми його не називали” [62, с. 202]. Підсумовуючи аналіз поглядів Л. Уайта-мол., слід сказати, що він здійснив суттєвий прорив у розумінні причини людської деструктивності. Він обґрунтував, що до процесу їх переосмислення й до пошуку механізмів подолання людської деструктивності має підключатися церква й відігравати одну з перших ролей.

У 1973 році виходить робота німецько-американського філософа й психолога Еріха Фромма (1900 – 1980) „Анатомія людської деструктивності”. Одну з причин деструктивності філософ убачав у некрофільії. Сутність цього явища він визначає як „пристрасний потяг до всього мертвого, хворого, гнилого, такого, що розкладається; одночасно це пристрасне бажання перетворити все живе в неживе, пристрасть до руйнування заради руйнування; а також винятковий інтерес до всього чисто механічного (небіологічного)” [67, с. 435]. Порівняймо це висловлення з тим, як характеризували ставлення посередньої людини до техніки Х. Ортега-і-Гассет, А. Печчеї, М. Гайдеггер, Й. Гейзинга. Ортега-і-Гассет розглядав техніцизм як один з атрибутів „сучасної культури” [49, с. 89]. М. Гайдеггер увів поняття „ера планетарної техніки”, яка створена людиною, але закріпачила її [71, с. 148 – 149]. А. Печчеї попереджав людство, що воно швидкими темпами йде назустріч своїй смерті в глобальному масштабі через непомірне використання технічних засобів [51, с. 37]. Й. Гейзинга зафіксував втрату рівноваги між рівнем технічного й культурного розвитку суспільства та поведінкою більшості його членів [72, с. 264].

Ми навели збіг поглядів п’ятьох відомих філософів, психологів, суспільних діячів щодо сутності конкретного типу людини та причини деструктивності її поведінки, яка полягає в її любові до всього неживого. Усупереч власній волі змушені зробити висновок: некрофільські риси дійсно притаманні посередній людині. У цій ситуації принаймні дивує позиція світової інтелектуальної й політичної еліти, яка не лише ігнорує ці попередження, але й сама демонструє некрофільські схильності, тобто у своїй масі складається з людей посереднього рівня розвитку здібностей.

Е. Фромм, аналізуючи причини й прояви некрофільських тенденцій, покликається на дослідження Льюїса Мемфорда, який установив зв’язок між деструктивністю та поклонінням перед технікою. На підставі досліджень Л. Мемфорда і власних міркувань Е. Фромм доходить висновку, що „пристрасть до технічних пристосувань заміняє (витісняє) справжній інтерес до життя й позбавляє людину застосування всього того широкого набору здібностей і функцій, якими вона наділена від народження” [67, с. 450]. Цей цінний висновок дозволяє проникнути у філософську та психологічну сутність некрофільії. За Фроммом, некрофільська тенденція є формою психологічного захисту й навіть втечею людини від власної людської сутності. Людина має задатки та здібності для повноцінного буття, але для їх реалізації необхідно докладати зусиль до самовдосконалення. На жаль, посередня людина не хоче бути вимогливою до себе.

Е. Фромм не зупиняється на психологічному дослідженні причин людської деструктивності, а намагається віднайти філософське підґрунтя некрофільії й доходить висновку, що вони починають бурхливо розвиватися тоді, коли „речі панують над людиною; „мати” панує над „бути”, володіння над буттям, мертве над живим” [67, с. 445]. Некрофільія породжується тим суспільством, у якому панує відчуження на

різних рівнях: економічному (людина відчужена від продуктів і результатів власної праці); політичному (людина відчужена від процесу прийняття політичних рішень і є статистом); правовому (безпорадність перед всемогутністю суду й держави в тоталітарному й авторитарному суспільстві); відчуження на основі освіти й культури (людина розбещується за допомогою масової культури й стає органічно нездатною розуміти вічні духовні цінності). Для осмислення екзистенційної сутності відчуження залучимо поняття „вкоріненість”, запропоноване М. Гайдеггером. Відчуження – це результат втрати вкоріненості в буття, а точніше – відмова від пріоритету духовного над матеріальним, що дозволило людині вважати себе Богом.

Для перевірки своєї гіпотези про некрофільські тенденції в бутті сучасної людини Е. Фромм і Майкл Маккобі розробили методику й провели соціологічне дослідження. Вони дійшли таких висновків: 1) некрофільський синдром дійсно існує; 2) біофільські й некрофільські тенденції піддаються виміру; 3) некрофільські тенденції деякою мірою зумовлені соціально-політичними умовами життя людини. Результати дослідження показали, що 10 – 15% опитаних мали некрофільську доміанту [67, с. 447].

Дослідження дозволило виявити зв'язок некрофільських тенденцій з політичними поглядами людини. Е. Фромм не наводить матеріалів цих досліджень, а покликається на висновки М. Маккобі: „Усі опитування показали, що антижиттєві (деструктивні) тенденції доволі показово корелюють з політичними поглядами тих осіб, які виступають за посилення воєнної потужності країни <...> Особи з деструктивною доміантою вважали пріоритетними такі цінності: більш жорсткий контроль над незадоволеними, суворе дотримання законів проти наркотиків, переможне завершення війни у В'єтнамі, контроль над підливними групами та їхніми діями, зміцнення поліції й боротьба зі світовим комунізмом” [67, с. 448]. Отже, необхідно зробити два висновки. По-перше, громадяни, які дотримуються авторитарних і тоталітарних поглядів, мають схильність до некрофільських тенденцій. По-друге, воєнно-політичне протистояння двох систем – НАТО та країн Варшавського договору, а сьогодні США, НАТО, Росії й Китаю, свідчить про певні некрофільські тенденції їхніх політичних еліт.

Як конкретний приклад некрофільських тенденцій Е. Фромм аналізує світоглядну позицію засновника італійського футуризму Філіппо Томмазо Марінетті (1876 – 1944) та його творчість. Перший „Маніфест футуризму” (1909) містить одинадцять пунктів. Наведемо деякі з них, що свідчать про некрофільські тенденції в життєдіяльності посередньої людини. „Ми говоримо: наш прекрасний світ став ще прекраснішим, тепер у ньому є швидкість. Під багажником гоночного автомобіля звиваються вихлопні труби й вивергають вогонь. Його ревіння схоже на кулеметну чергу, і за красою з ним не зрівняється Ніка Самофракійська. Ми оспівуємо людину за кермом: кермо наскрізь пронизує Землю, і вона несеться круговою орбітою. Немає нічого прекраснішого за боротьбу. Без наглості немає шедеврів. Поезія наголову розіб'є темні сили й підкорить їх людині.

Хай буде війна – лише вона може очистити світ. Хай буде озброєння <...> – руйнівна сила анархізму, високі ідеали знищення всього і вся! Геть жінок!

Ми вщент рознесемо всі музеї, бібліотеки. Геть мораль лякливих угодівців і підлих обивателів! Ми оспівуватимемо <...> радісний гул і бунтарський рев натовпу...” [Цит. за: 67, с. 451 – 452].

Осмилюючи маніфест Марінетті, Е. Фромм доходить висновку, що „тут ми вже бачимо серйозні елементи некрофільії: обоження машин і швидкостей; розуміння поезії як засобу для атаки; прославлення війни, руйнування культури; ненависть до жінки; ставлення до локомотивів і літаків, як до живих істот” [67, с. 452]. Із цим важко не погодитися, тим більше сьогодні, у розпал всезагальної комп’ютеризації. Некрофільські тенденції суттєво посилилися з появою віртуального простору, який став ерзацом реального життя.

Для подальшого філософського осмислення маніфесту Марінетті пропонуємо порівняти основні його положення з ідеями Х. Ортеги-і-Гассета, А. Печчеї, Й. Гейзинги, М. Гайдеггера. У міркуваннях Ортеги-і-Гассета некрофільські тенденції людини маси виражено в потягу до прямої дії, прагненні до розриву з колишніми формами буття.

У М. Гайдеггера цю тенденцію сформульовано як втрату вкоріненості в буття й бездумність. У роздумах А. Печчеї червоною ниткою проходить ідея переважання зовнішньої (матеріальної) діяльності людини над внутрішньою (духовною, культурною). У положеннях маніфесту Марінетті чітко простежуємо тенденцію до насилля („Хай живе війна”, „ Хай живе озброєння”), тут зроблено ставку на знищення ідеалів, спостерігаємо варварський бунт посередньої людини проти культури. Отже, усі позиції маніфесту – це гасла, орієнтовані на зовнішню діяльність, результат мислення, що обчислює, і відсутність мислення, яке осмислює. Із зіставлення положень маніфесту з ідеями Х. Ортеги-і-Гассета, А. Печчеї, М. Гайдеггера об’єктивно впливає такий висновок: некрофільські тенденції органічно притаманні людині маси, і сьогодні вони вже набувають загрозливого характеру.

Ф. Марінетті для більш глибокого й точного обґрунтування ідей футуризму пише другий маніфест (1910), у якому розвиває ідеї нової „релігії швидкостей”. „Після руйнування застарілих категорій – добра і зла – ми створимо нові цінності: нове благо – швидкість і нове зло – повільність” [Цит. за: 67, с. 453]. Тут очевидний бунт проти всієї тисячолітньої історії людської культури, який нічим не аргументовано. Ф. Марінетті виразив „дух” посередньої людини, а точніше, його відсутність. На жаль, необхідно визнати, що класична культура дотепер не змогла конструктивно переосмислити маніфести ідеолога футуризму.

Німецький філософ і соціолог Макс Горькаймер (1895 – 1973), аналізуючи інтелект людини Нового часу, дійшов висновку, що в структурі її здібностей переважає інструментальний розум [25, с. 90], характеристики якого корелюються з мисленням, що обчислює, М. Гайдеггера. Людина з інструментальним мисленням уважає себе Богом. У другому маніфесті Марінетті знаходимо підтвердження бунту посередньої людини проти духовних основ людського буття: „Шурхіт швидкісного автомобіля – ніщо інше, як найвище почуття єднання з Богом” [Цит. за: 67, с. 453].

Аналізуючи некрофільські тенденції, що проявилися під час Другої світової війни, а саме свідомість льотчиків, які бомбили міста з мирним населенням, Е. Фромм пише: „На рівні здорового глузду вони, звичайно, розуміли, що внаслідок їхніх дій тисячі, а то й сотні тисяч людей гинуть у вогні або під уламками, але на рівні почуття вони це навряд чи сприймали; як не парадоксально це звучить, – їх особисто все це не зачіпало” [67, с. 454]. Це твердження дивовижно доповнює думку М. Гайдеггера про те, що в сучасної людини переважає мислення, що обчислює, і абсолютно від-

сутнє те, яке осмислює. Людина перетворилася на робота, що виконує операції й не замислюється про наслідки, вона неспроможна зрозуміти смисл подій, дати їм моральну оцінку й не впускає в себе біль іншої людини.

Е. Фромм наполегливо шукає причини, які породжують некрофільські тенденції, і доходить висновку, що механізація й автоматизація праці логічно ведуть до того, що з процесу виробництва „практично усувається реальне усвідомлення того, що відбувається” [67, с. 456]. Ця думка знову дивно доповнює міркування М. Гайдеггера про мислення, що обчислює, і мислення, яке осмислює. Отже, спосіб виробництва, заснований на використанні машин і автоматів, об’єктивно веде до некрофільських тенденцій. Доповнюючи ці міркування Е. Фромма, додамо, що некрофільські тенденції – це результат руйнування єдності людини зі світом. Для подолання цих тенденцій повернення людини до природи не має альтернатив.

Е. Фромм знаходить технологічні й соціально-політичні причини, що породжують некрофільські тенденції у ХХ ст., коли людина стає, з одного боку, додатком техніки, а, з іншого, – додатком державного механізму. У такій ситуації ніхто вже не почувається руйнівником, „просто кожен виконує свою функцію з обслуговування машини відповідно до програмних (і, ймовірно, розумних) цілей” [67, с. 456].

Е. Фромм задає дуже болісне питання для людини західної цивілізації: чи притаманні некрофільські тенденції США та іншим високорозвиненим країнам, зокрема й країнам з державно-капіталістичною орієнтацією (натяк на соціалістичні країни), і в чому специфіка сучасних форм некрофільії? І дає ствердну відповідь. Він пише про сучасні форми некрофільії: „Це загальна орієнтація на все штучне, на другу рукотворну реальність, яка заперечує все природне як другосортне. Однак вона (людина, — О. Г., В. С.) здійснює й щось більш страшне. Вона відвертає свій інтерес від життя, від людей, від природи й від ідей – одне слово, від усього того, що живе; вона обертає все живе на предмети, речі, зокрема й саму себе та свої людські якості: почуття й розум, здатність бачити, чути й розуміти, відчувати й любити” [67, с. 459]. Розмірковуючи над цією думкою Е. Фромма, згадаймо передбачення М. Гайдеггера: мислення, що обчислює, може перемогти те мислення, яке осмислює, і це буде остаточною деградацією людини [71, с. 111]. Коли М. Гайдеггер робив такий висновок, у нього ще був деякий оптимізм.

За чотирнадцять років, що минули з моменту публікації роботи М. Гайдеггера „Відчуженість” (1959) до опублікування роботи Е. Фромма „Анатомія людської деструктивності” (1973), у світі відбулися суттєві негативні зміни, які не залишали місця для оптимізму. Тому Е. Фромм робить висновок: „Світ перетворюється на сукупність артефактів: людина вся (від штучного харчування до трансплантованих органів) стає частиною гігантського механізму, який нібито підлеглий їй, але якому вона водночас сама підлегла. У людини немає інших планів та іншої життєвої мети, крім тих, які диктує логіка технічного прогресу” [67, с. 459 – 460]. Живе зникло. Усе перетворилося на штучне – неживе. Людина неспроможна вийти за межі логіки технічного прогресу. Цей стан внутрішнього світу В. Франкл із часом назве станом „екзистенційного вакууму” [66, с. 24].

Заради матеріального комфорту людина пішла в наступ на природу, перетворила „світ на отруєний і зловонний простір (і цього разу в прямому розумінні, без усякої символіки), вона отруєє повітря, воду, ґрунт, тваринний світ – і саму себе” [67, с. 460]. Такі зміни не могли пройти повз саму людину, вони викривлювали її сутність,

а тому Е. Фромм виносить людині вирок: „Люди стали нелюдами” [67, с. 460].

Кризовий стан, пов'язаний з екологією, відомий усім. Але чому люди не протестують проти екологічних злочинів? Протестують, існує рух зелених, які регулярно здійснюють акції протесту, але виникає питання: чому нічого не змінюється? Відповідь лише одна: влада у світі належить посередній людині, яка не хоче випускати її із рук. Владу над світом вона цінує вище за саме буття й тим самим ставить себе за його межі.

Е. Фромм запитує себе: що ж заважає людям зробити необхідні висновки з наявних знань про небезпеку, яка їм загрожує? Відповідь вбивча: „Це „щось” і є некрофільський елемент у характері людини” [67, с. 461]. На нашу думку, це „щось” і є бездумність (Гайдеггер), пуерилізм, коли поведінка членів суспільства не відповідає рівневі його розумності (Гейзинга), відсутність відповідальності посередньої людини за результати власної діяльності, нездатність осмислено мислити. Некрофільські тенденції в психіці посередньої людини свідчать про те, що вона не спроможна любити життя й обмежується його сурогатами: пристрастями, потягом до вигоди й влади.

Е. Фромм, так само як і М. Гайдеггер та Й. Гейзинга, намагається зрозуміти, чи зможе сучасна людина подолати некрофільські тенденції. У пошуках відповіді він зазначає, що некрофілія – результат втрати узгодженості між почуттями, розумом і волею [67, с. 462]. (До речі, Л. Фюрбах визначав сутнісні сили людини через органічну єдність почуттів, розуму й волі [64, с. 462 – 463]). Е. Фромм чесно зізнається, що сьогодні він неспроможний розв'язати цю проблему, але при цьому пропонує так організувати суспільне життя й виховання людини, щоб розум зміг об'єднати зусилля волі й серця й щоб усе це працювало синхронно [67, с. 470]. По суті, Е. Фромм поставив перед школою й суспільством завдання формувати людину, у якій органічно поєднувалися б мислення, що обчислює, і мислення, яке осмислює.

На нашу думку, Е. Фромм не бачить соціально-політичних шляхів та психологічних механізмів подолання некрофільських тенденцій у суспільстві, але як мисляча людина розуміє, що будь-яка тенденція породжує свою протилежність: „Насправді паралельно з ростом некрофільських елементів формується й набирає сили протилежна тенденція – сила любові до життя” [67, с. 470]. Проаналізуємо цю думку в контексті сучасних уявлень про сутність людини. Е. Фромм не говорить, який тип людини може бути уособленням любові до життя. Необхідність подолання некрофільських тенденцій повинна викликати до життя новий тип людини, і боротьба за це має стати основною домінантою сучасного етапу людської історії.

У 1977 році організатор і президент Римського клубу Ауреліо Печчеї в книзі „Людські якості”, узагальнюючи ідеї перших доповідей із дослідження глобальних процесів життєзабезпечення людства – економічного, сировинного, енергетичного, продовольчого, екологічного, обґрунтовує висновок про те, що якщо люди не змінять пріоритети громадського й індивідуального життя, тобто не змінять підхід до формування своїх здібностей, то катастрофа людства як виду неминуча, вона прискорено наближається. А. Печчеї мислить як філософ. Він розуміє, що змінити форми буття людини можна лише в тому випадку, якщо в центр поставити людські якості. „Саме в людині джерела всіх наших проблем, на ній зосереджені всі наші прагнення та сподівання, у ній всі начала і всі кінці, і в ній же основи всіх наших надій. І якщо ми хочемо відчутти глобальність всього сущого у світі, то в центрі цього мусить стати

цілісна людська особистість...” [51, с. 183 – 184].

А. Печчеї не зупиняється на необхідності зміни людських якостей, а формулює методологічні умови для такої антропологічної революції – необхідно переосмислити зміст поняття „розвиток”. „У цьому сенсі поняття людського розвитку виявляється більш широким і, що особливо важливо, якісно відмінним від того, що зазвичай розуміють під просто розвитком, навіть якщо в нього вкладають значення „розвиток людини”. По суті, поняття розвитку – як би не намагалися розширити його зміст – усе одно зазвичай сприймається як щось пов’язане з концепцією людських потреб та їх задоволення й деякою мірою невіддільне від неї” [51, с. 198]. А. Печчеї не був філософом, але в розумінні проблеми розвитку пішов далі, ніж професійні мислителі.

Здійсно порівняльний аналіз поглядів А. Печчеї з тим розумінням категорії „розвиток”, яке склалося в сучасній українській та російській філософії. Насамперед зазначимо, що в українському філософському словнику (Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002) і словнику М. Булатова (Філософський словник. – К. : Стилос, 2009) це поняття відсутнє. У російському словнику (Всемирная энциклопедия : Философия. – М. : АСТ ; Минск : Харвест, Современный литератор, 2001) цю дефініцію витлумачено як процес змін [1, с. 847]. Сучасний російський учений А. А. Сілін трактує розвиток як рух від простого до складного [58, с. 137].

Фундаментальною проблемою будь-якої теорії розвитку є питання про критерії. Особливо гостро воно стоїть щодо соціальної форми руху. На нашу думку, філософсько-методологічної причиною безпорадності як філософів, так і практиків, які оцінюють перспективи розвитку людства, є відсутність критеріїв для розуміння розвитку.

У своїх роздумах про розвиток А. Печчеї задає нову парадигму для тлумачення цього поняття. Розвиток, пов’язаний із зовнішньою діяльністю, в А. Печчеї відходить на другий план. Поняття розвитку має охоплювати передусім внутрішній світ людини, її культурне й духовне буття. Печчеї-філософ формулює власне розуміння розвитку, головною метою якого „стало би самовираження та повне розкриття й розвиток можливостей і здібностей людської особистості” [51, с. 199]. У поняття розвитку він вносить принципово новий сенс – воно має охопити всі аспекти людського буття, а не лише матеріальне існування. „Людський розвиток являє собою, отже, ту мету, на досягнення якої повинні бути в найближчі роки й десятиліття спрямовані концентровані, спільні зусилля всього людства. Це розвиток справді революційний, оскільки він повинен охопити всі боки людського існування, усіх без винятку жителів планети. Така людська революція зможе наповнити єдиним смыслом, надати гармонії та спрямувати на розумні цілі все інші революційні процеси нашого часу” [51, с. 198].

Органічно поєднуючи роздуми Й. Гейзинги (культура як єдність матеріального й духовного) та А.Печчеї, зазначимо, що критерієм розвитку мають бути нові форми єдності духовного й матеріального. Найскладніший аспект осмислення проблеми розвитку – застосування цієї категорії до змісту поняття „особистість”.

А. Печчеї усвідомлює, що для переосмислення основ людського буття недостатньо змінити зміст філософських категорій. Необхідно переосмислити й соціально-політичні основи людського існування. Коли постмодерна філософія дозволила „множити сутності” (уводити нові поняття замість того, щоб поглиблювати їх розуміння), роль філософа взяв на себе менеджер і громадський діяч А. Печчеї: „Панівні нині за-

кони й правила управління суспільством – доволі близькі до законів джунглів – абсолютно непридатні для того, щоби забезпечити розвиток масового й водночас диверсифікованого співтовариства людей – як груп, так і окремих особистостей, який би дійсно дозволяв їм жити пліч-о-пліч, незважаючи на расові, ідеологічні й культурні відмінності <...> Сьогодні ця соціальна й політична нерівність <...> стала абсолютно нетерпимою, а завтра вона може відіграти рокову роль у розвитку людства” [51, с. 186]. Так, сон розуму постмодерних філософів породив безумство політиків посереднього рівня розвитку здібностей.

Роздуми А. Печчеї щодо переосмислення змісту категорії розвитку дивно доповнюють міркування М. Гайдеггера. Поняття мислення, яке осмислює, було потрібно німецькому філософові для обґрунтування того, що людині необхідно повернутися до своєї сутності. Щодо сенсу категорії розвитку А. Печчеї зауважує: „Ця концепція цілком правомірно ставить у центр своїх проблем людину, спосіб її існування та спосіб життя. Вона передбачає, як я вже відзначав, що в ній приховані величезні невиявлені душевні й культурні можливості і їх можна цілком розкрити, якщо уважно й методично присвятити себе їхньому розвитку” [51, с. 199]. А. Печчеї розуміє, що переосмислення категорії „розвиток” потягне за собою фундаментальне переосмислення всіх аспектів буття людини як сьогодні, так і в майбутньому. „Прогресивний розвиток людини й паралельне покращення її людських якостей принесе із собою радикальний перегляд сприйняття людиною самої себе й людини взагалі, її ролі й відповідальності. І це єдиний спосіб не лише задовольнити потреби людини, що зростають, але й дати їй можливість розумно планувати своє майбутнє” [51, с. 199]. Категорію розвитку А. Печчеї трактує з позиції майбутнього людства, про яке філософи стали писати лише на початку XXI століття (див. роботу К. Зарубицького „Квантово-механічна єдність світу: фізика й метафізика” [31]). А. Печчеї у своїх міркуваннях про роль і значення поняття „розвиток” категоричний, але з цією категоричністю не можна погодитися, адже вона впливає з тенденцій людського буття.

До сьогодні зміст категорії „розвиток” трактують з акцентом на матеріальний розвиток, тоді як А. Печчеї наповнює її культурним і духовним змістом. „Отже, зміщуються акценти й у розумінні загального розвитку: замість того, щоб концентрувати всі інтереси навколо наших бажань і пошуків засобів для отримання бажаного, ми фіксуємо увагу на тому, що є ми самі й чим ми можемо стати” [51, с. 199]. А. Печчеї зрозумів, що для розв’язання проблем, що стоять перед людством, необхідно змінити потреби людини, а точніше, переорієнтувати її зі споживання на внутрішній розвиток. За сорок років, що минули після публікації цієї книги, ніхто із сучасних філософів не замислився над проблемою переорієнтації людських потреб, тому й триває їх штучне „розкручування”.

Проблему вдосконалення людських здібностей А. Печчеї розглядав у всесвітньо-історичному масштабі. „У цей критичний час людської історії першим і найголовнішим обов’язком усього світового співтовариства на всіх рівнях – окремих країн, їхніх співтовариств, компаній і, нарешті, сім’ї – є покращення всіма доступними шляхами й способами особистих якостей усіх його членів. Треба, щоб необхідність розвитку й удосконалення особистої та колективної готовності до подальших важких часів і майбутніх проблем проникла в розум і серця всіх простих людей планети, стала



вирішальним чинником діяльності всіх політичних лідерів, урядів, закладів та організацій. Саме цьому слід віддавати абсолютний пріоритет у всіх людських справах, не шкодуючи на піднесення й одухотворення людини ні часу, ні коштів, ні душевних сил” [51, с. 208]. А. Печчеї долає обмеженість постмодерної філософії, він мислить з позиції необхідності збереження життя на землі, з позиції майбутнього.

А. Печчеї розуміє, що глобальні проблеми як прояв людської деструктивності породжені типом людини, яка орієнтована на матеріальні цінності, але водночас усвідомлює, що ці проблеми не можна розв’язати науково-технічними засобами, тому формулює методологічний підхід для їх подолання. Глобальні проблеми може бути розв’язано лише через удосконалення людських якостей. „Я вже неодноразово підкреслював, що нам ніколи не подолати труднощів, які виникають перед людством, якщо ми спочатку чітко не усвідомимо, що *єдиний шлях до порятунку* (курсив наш – О. Г., В. С.) лежить через те, що я називаю *людською революцією* – через новий гуманізм, який веде до розвитку найвищих людських якостей” [51, с. 209 – 210]. Ми поділяємо це категоричне твердження Печчеї-філософа.

Дійсно, єдиний шлях до уникнення антропологічної катастрофи – це зміна напрямку розвитку із зовнішнього на внутрішній, тобто зміна потреб з матеріальних на духовні. Тут необхідно звернути увагу на поняття „людська революція”. У своїх міркуваннях А. Печчеї розвиває ідеї французького філософа Еммануеля Мунье (1905 – 1950) про необхідність персоналістичної революції, висловлені в 50-х роках ХХ століття [47, с. 116 – 141]. Ця революція мусить змінити напрям розвитку людини, її спонукання до діяльності, характер мислення, спосіб суспільного виробництва. А. Печчеї висловив упевненість, що, незважаючи на небували масштаби такої революції, її буде здійснено, оскільки мільйони людей починають усвідомлювати цю проблему [51, с. 210]. На жаль, маємо констатувати, що навіть через понад сорок років після видання цієї книги людство й найкращі його представники, зокрема філософи, не лише не докладають зусиль, але й не намагаються осмислити проблему вдосконалення людських якостей, не виконують ролі „концептуального персонажа” в людській історії.

Людина маси, якій належить пріоритет у всіх сферах життєдіяльності, у принципі не могла прийняти ідеї А. Печчеї щодо вдосконалення людських якостей і людської революції. Прийняти ці ідеї означало для неї поступитися своїм пріоритетом і віддати владу в руки особистостей. Тому посередня людина пішла на те, щоб зганьбити ідеї організатора Римського клубу. Заклики А. Печчеї до кожного із жителів планети Земля розпочати зараз же розвивати в собі нові здібності замість наявних старих ніким і ніде не були й не могли бути прийняті, тому що в суспільній та індивідуальній свідомості існує неусвідомлена заборона, табу на теоретичне й практичне оволодіння проблемою піднесення (розвитку) здібностей індивіда.

У 1978 році було опубліковано роботу американського соціального філософа й етика Р. Хігінса „Сьомий ворог. Людський ворог у глобальній кризі”. Для автора книги катастрофічний стан людства не викликає сумнівів, тому він одразу починає розглядати різні варіанти його осмислення. Суттєвою причиною, яка привела людство до катастрофи, він вважає духовну сліпоту (як еліти, так і керованих), яка живиться з трьох джерел: „Нездатність розуміти факти, нездатність робити відповідні

моральні оцінки, нездатність до симпатії – сили, яка надає енергію всім рятувальним діям” [73, с. 30]. Найважливіша з трьох причин – це втрата довіри до необхідності дотримуватися моральних норм [73, с. 30]. У цій ситуації Р. Хіггінс пропонує не шукати нові цінності, а відродити старі: розсудливість, справедливість, стійкість і помірність [73, с. 31], але при цьому висноує, що в умовах неконструктивної суперактивності людина втратила якесь дуже важливе знання. Він запитує в себе: „Де та мудрість, яку ми втратили в знанні?” [73, с. 33].

Для подолання людської деструктивності Р. Хіггінс пропонує сім засобів: 1) заміна безумної надії на порятунок раціональним страхом, який в екстремальних ситуаціях підвищує пильність; 2) розвиток самосвідомості; 3) формування інтуїтивної свідомості; 4) відродження жіночого начала в людському бутті; 5) розвиток готовності до напружених дій в умовах кризи; 6) формування етики усвідомленої дії; 7) пробудження релігійного духу. Можна погодитися з цими пропозиціями, але чому мислитель нічого не говорить про те, хто буде носіями цих якостей? Як бачимо, наявна одна й та сама помилка: якості людини відриваються від самої людини. На особливу увагу заслуговує сьомий пункт. Слід погодитися, що без пробудження релігійного духу в сучасній людині людську деструктивність не подолати. Релігійному духу було завдано серйозного удару під час епохи Просвітництва й Великої французької революції, а потім його було замінено „напівбогами, такими як Процвітання, Науковий прогрес, Історія, Революція та дрібнішими ідолами, на кшталт Машини...” [73, с. 65]. Знову слід задати питання й констатувати стару помилку: який тип людини розміняв пріоритет духовного на матеріальні цінності і хто був суб’єктом цих метаморфоз? Відповіді в Р. Хіггінса ми не знайшли, але ще раз підкреслимо, що найцінніше в його роздумах – твердження про необхідність відродження релігійного духу. Від себе додамо, що слід відроджувати не лише релігійний дух, але й дух узагалі, який проявляється в єдності людини та світу [16, с. 291].

У 1984 році грузинський філософ Мераб Мамардашвілі (1930 – 1990) вводить поняття „антропологічна катастрофа”, під яким розуміє руйнування людської свідомості, втрату здатності цілісно мислити [43, с. 107 – 121]. Уведення поняття „антропологічна катастрофа” свідчить про те, що філософи приходять до розуміння глобального характеру людської деструктивності. У подальшому це поняття розробляли Н. Мусхелішвілі та Ю. Шрейдер [5].

У 1986 році вийшла друком робота німецького соціолога, професора Мюнхенського університету Ульріха Бека „Суспільство ризику. На шляху до другого модерну”. Передмову книги автор починає з визнання духовної розгубленості людини епохи постмодерну: „Пост” – кодове слово для вираження розгубленості, яка заплуталася в модних віяннях” [10, с. 9], одночасно фіксуючи необхідність формування нового поняттєвого апарату. Системотворчим елементом дослідження є поняття „ризик”. У. Бек послідовно аналізує ризики у сферах матеріального виробництва, екології, соціально-політичній і сімейній, які народжуються „бездонною бочкою потреб” [10, с. 26] людини епохи модерну й постмодерну. Постмодерне суспільство У. Бек називає суспільством ризику, що здатне викликати катастрофи.

Як допитливий учений, У. Бек намагається з’ясувати причини цього катастрофічного

стану й убачає їх у високодиференційованому розподілі праці, якому відповідає „всезагальна співучасть у злочині <...> всезагальна безвідповідальність. Кожний є причиною й наслідком і тим самим не є причиною” [10, с. 38]. На перший погляд здається, що в цьому твердженні немає сенсу. Але згадаймо висновки Е. Фромма, який довів, що однією з причин некрофільських тенденцій є розподіл праці в умовах механізації, автоматизації, коли людина стає додатком виробництва й відчужується від цілого. Щось схоже знаходимо й в У. Бека: розподіл праці, з одного боку, породжує всезагальну безвідповідальність, а, з іншого, – всезагальну взаємозалежність [10, с. 38]. Здавалося б, всезагальна взаємозалежність повинна породжувати колективну відповідальність, але в умовах панування індивідуалізму виникають абсолютно протилежні феномени. „Люди діють ніби заочно, вони активні фізично й пасивні морально та політично” [10, с. 38].

Занепокоений долею людства, У. Бек ставить завдання: люди „під загрозою цивілізаційного апокаліпсиса <...> повинні будуть навчитися долати всі перешкоди й за одним столом знаходити та впроваджувати в життя рішення, спрямовані на порятунок від небезпеки, ними же породженої” [10, с. 57]. Філософськи осмислюючи завдання, поставлене У. Беком, скажемо, що для його розв’язання людині епохи постмодерну необхідно усвідомити себе суб’єктом діяльності в повному розумінні цього слова. На жаль, поки цього не відбувається.

У. Бек стверджує, що старими засобами проблеми епохи постмодерну вирішити не можна: „На відміну від XIX століття, проблеми, що виникають, не можна вирішити за допомогою підвищення продуктивності, перерозподілу, розширення соціальних гарантій та ін., вони вимагають <...> принципово нового мислення й перепрограмування чинної парадигми модернізації” [10, с. 63]. Соціолог розуміє, що парадигма модернізації себе вичерпала, але не може запропонувати нічого нового. А все тому, що У. Бек, як й інші учені-суспільствознавці (М. Гайдеггер, Й. Гейзінга), аналізує результати діяльності у відриві від якостей суб’єкта діяльності, тобто не враховуючи досягнень Х. Ортеги-і-Гассета та А. Печчеї.

Незважаючи на методологічний прорахунок, У. Бек доходить висновку щодо необхідності перегляду взаємин між суспільством і природою. „Суспільство з усіма його системами – економічною, політичною, сімейною, культурною – у сучасному світі вже не можна сприймати як щось „автономне”, незалежне від природи” [10, с. 99]. Якщо людське суспільство – це частина природи, то воно не повинне виходити за межі її можливостей. Цей висновок дозволив соціологові поставити правильний діагноз щодо походження екологічних проблем. „Екологічні проблеми – це <...> цілком суспільні проблеми, проблеми людини, її історії, умов її життя, її ставлення до світу й реальної дійсності...” [10, с. 99]. В останньому висновку немає принципової новизни, це компіляція думок А. Печчеї.

У дусі підходів Римського клубу У. Бек намагається розглядати сценарії й засоби майбутнього розвитку: подальша демократизація суспільного життя, розвиток соціальної екологічно орієнтованої держави, самокритика в усіх сферах життя суспільства. Але всі його сценарії не виходять за межі пріоритету матеріального над духовним, тобто У. Бек як учений-суспільствознавець не зміг подолати усталеної матеріалістичної парадигми модерну.

Заключну – третю – частину книги присвячено осмисленню шляхів і засобів транс-

формації постмодерного суспільства. На жаль, учений не зміг сформулювати основні принципи нового суспільного устрою, тому пошук здійснено в межах старих підходів, хоча на початку книги було заявлено про необхідність увести новий поняттєвий апарат. Центральне поняття третьої частини книги – рефлексивність, і з цим треба погодитися. Слід зазначити, що У. Бек реалізував пропозицію світової філософської громади про розгляд глобальних проблем через призму філософської рефлексії, яку було прийнято ЮНЕСКО [39, с. 9].

Розвал Радянського Союзу в 1991 році не призупинив деструктивних процесів. Їх автоматично було перенесено в новостворені держави. Сфера політики стала яскравим проявом людської деструктивності й політичного безумства. Суттєвим внеском у розуміння проблеми стала книга українських учених Є. І. Головаха й Н. В. Паніної „Соціальне безумство: історія, теорія і соціальна практика” (1994), у якій проаналізовано різні аспекти безумства – від психопатологічних до моральних – з часів Давньої Персії до 1994 року, зокрема й в Україні. На нашу думку, робота гранично об’єктивна. Автори аналізують проблему безумства „верхів”, „низів”, інтелігенції. Можна сказати, що вони зовсім нікого не щадять. Соціальне безумство розглянуто як результат помилкового політичного вибору. Покликаючись на твори античного історика Гая Саллюстія Кріспа [37], автори „Соціального безумства” формулюють класичний підхід до розуміння безумства політичних лідерів і народних мас.

Деструктивність політика проявляється в його політичній позиції, коли він популістськими засобами намагається завоювати довіру народу, залучити його на свій бік, що призводить до деградації свідомості народних мас, до політичної аномії й руйнування устоїв держави. (На жаль, слід зазначити, що сьогодні цими прийомами користуються майже всі політичні лідери України). Деструктивність народних мас проявляється в тому, що вони хочуть отримати й отримують подачки від тих, хто йде до влади [24, с. 18], замість того, щоб самим ставати суб’єктами соціальної й політичної діяльності. Яскравими прикладами прояву соціального безумства автори дослідження вважають діяльність лідерів фашистських і комуністичних держав.

Узагальнивши явища соціального безумства з найдавніших часів до наших днів, Є. І. Головаха й Н. В. Паніна формулюють методологічний підхід для розуміння цього соціально-політичного та психологічного явища. Вони пишуть, що під соціальним безумством „можна розуміти помилковий вибір політичних діячів, які декларують ідею благоденства народу після розтروщення законної влади й усього того, що в цій владі здавалося народові несправедливим” [24, с. 18]. Мало підняти народ на знищення ненависного авторитарного або тоталітарного режиму, користуючись його незадоволенням і помилками попередньої влади, необхідно ще мати позитивну програму на майбутнє. Крім того, прихід до політичної влади має бути здійснено в межах закону. Влада, досягнута незаконним шляхом, розбещує свідомість усіх членів суспільства, веде його до деградації.

Виходячи зі сформульованого підходу, Є. І. Головаха й Н. В. Паніна досліджують причини соціально-політичної деструктивності в Україні. Вони пишуть, що в перші роки незалежності „соціальний характер економічних безумств уряду й парламенту України було зумовлено передусім помилковим політичним вибором населення, що наділило владою та впливом політиків, для яких економічна доцільність завжди була

вторинною щодо ідеологічної фразеології, за якою приховували особисті інтереси, політичні амбіції й незадоволене марнославство” [24, с. 18]. Думка, гідна глибокого аналізу. У ній є як раціональне зерно, так і методологічна помилка. По-перше, соціальне безумство „верхів” органічно пов’язане з безумством „низів”. Значить, ті й ті несуть економічну, політичну, моральну відповідальність за свій вибір. По-друге, поняття „особистий інтерес” ужито не в категоріальному розумінні. Інтерес завжди має суспільний характер – це те, що притаманне суспільному організму як цілому. Тому правильно було би сказати: „вигода окремих індивідів”. Така понятійна й методологічна плутанина ускладнює розуміння сутності соціальних явищ. І все ж, незважаючи на помилку, поставлений дослідниками діагноз не втратив актуальності.

Намагаючись знайти причини соціального безумства, Є. І. Головаха й Н. В. Паніна покликаються на традицію, яка сягає часів Давньої Греції. Вони стверджують, що безумство – це покарання за аморальну й антигромадську поведінку, а також кара за порушення соціальних і моральних норм [24, с. 20 – 26; 37, с. 10 – 12]. У цьому твердженні приховано глибокий морально-філософський сенс. Відомо, що Платон не відділяв політику від моралі, що було характерно для Давньої Греції. (Аспект взаємозв’язку політики й моралі досліджено в статті „Я-концепція політика та державного службовця в умовах необхідності трансформації безособистісної парадигми буття людини в особистісну” [50]). Уточнімо твердження Є. І. Головахи й Н. В. Паніної про те, що соціальне безумство – це покарання за порушення моральних законів. Особливістю людини маси є постійне порушення соціальних і моральних норм для отримання вигоди. Причина аморальності й соціально-політичного безумства одна для всіх часів і народів, і вона криється в спонуканнях до діяльності, в нездоланному бажанні посередньої людини шукати та знаходити вигоду. Людина маси за її сутністю деструктивна та гріхозна (див. статтю В. О. Сабадухи „Гріхи посередньої людини, або Філософський аналіз причин людської деструктивності” [53]).

Аналізуючи соціальні патології, Є. І. Головаха й Н. В. Паніна використовують поняття „соціальна норма”. Вони стверджують, що соціальна патологія виникає тоді, коли порушено норми й люди втрачають звичні життєві й моральні орієнтири. Дослідники формулюють класичну причину виникнення різних форм соціального безумства: „Соціопатії виникають у тих соціальних умовах, коли руйнується сам об’єкт адаптації – соціальні норми й вимоги, і люди втрачають звичні орієнтири свідомості й поведінки” [24, с. 41]. Ми поділяємо цю позицію вчених, але, на жаль, автори не змогли наповнити поняття „соціальна норма” конкретним соціально-психологічним та антропологічним змістом.

Спробуємо поглибити думку Є. І. Головахи й Н. В. Паніної в розумінні соціального безумства людини маси. Посередня людина органічно зацікавлена в руйнуванні соціальних норм і розбещенні інших. Відсутність соціальних (точніше, особистісних) норм і дезорієнтована маса є благодатним ґрунтом для маніпуляцій свідомістю народу. Сформулюймо методологічний підхід до розуміння поняття „соціальна норма”. Уважаємо, що в його основу слід покласти поняття „особистісне буття” [47, с. 86].

Якщо Х. Ортега-і-Гассет, М. Гайдеггер, Й. Гейзінга говорили про деградацію людини взагалі, то Є. І. Головаха й Н. В. Паніна перейшли до соціально-психологічного аналізу причин деструктивної діяльності політичних лідерів, народних мас, інтелі-

генції. Вони стверджують, що в соціальній аномалії є „щось ще”, про що ніхто не здогадується [24, с. 55]. На жаль, учені не наважилися розкрити це „щось ще”. Пропонуємо наш варіант відповіді на це питання. (Зауважимо, що до слова „щось” звертався й Е. Фромм [67, с. 461]). Джерелом соціальних аномалій у всі часи й у всіх народів є посередня людина, у якої немає здібностей до управління суспільством, зате є нездоланим потяг до влади. Свою нездатність до конструктивного розв’язання проблем життєзабезпечення вона компенсує насиллям, маніпулюванням свідомістю мас. Для доказу нашої гіпотези про деструктивну сутність посередньої людини згадаймо фундаментальний висновок Платона: державу буде зруйновано тоді, коли при владі опиниться посередня людина [52, с. 203]. Згодом ці роздуми Платона знайшли розвиток і документальне підтвердження в дослідженнях англійського філософа й історика А. Дж. Тойнбі: якщо творча меншість вироджується у внутрішній пролетаріат, то за цим неодмінно слідує деградація і людини, і держави [61, с. 385 – 387].

У дослідженні Є. І. Головахи й Н. В. Паніної сформульовано аргументовану відповідь на питання, у чому полягає безумство як політичних діячів України, так і народних мас. Деструктивність перших полягає в їхньому популізмі, вони не будували незалежну державу, а розхитували свідомість і моральне здоров’я нації. Деструктивність і безумство народних мас – в тому, що вони, як і раніше, очікують подачок від влади й швидкого процвітання, не здатні бути суб’єктами економічної, політичної діяльності, у них відсутня особиста відповідальність за власний економічний добробут.

Перевагою дослідження Є. І. Головахи й Н. В. Паніної є те, що автори наблизилися до розуміння причин політичної деструктивності, яка починає процвітати, коли руйнуються соціальні й моральні норми, коли політики подають приклад їх ігнорування. Автори показали, у чому конкретно проявляється деструктивність „верхів” і „низів”, коли вони не здатні бути відповідальними суб’єктами історії. Водночас філософським недоліком дослідження є те, що деструктивні процеси в суспільстві його автори не пов’язали з конкретним типом людини, а саме з тенденцією розуміння людини, яка йде від Конфуція [34], Платона [52] та знайшла узагальнення в роботі Х. Ортеги-і-Гассета „Повстання мас”.

У 1995 році Папа Римський Іоанн Павло II, відгукуючись на проблеми сучасності, звертається до людства з „Євангелієм життя”. Причини деструктивності понтифік убаचाє в кризі, яка проявляється в тому, що суспільна свідомість і навіть законодавство багатьох держав виправдовують злочини проти життя й моралі [30, с. 6 – 7]. Причини людської деструктивності Іоанн Павло II конкретизує в понятті „культура смерті”.

Послаблення моральних звичаїв життя призвело до панування вульгарного матеріалізму і, як наслідок, до індивідуалізму, утилітаризму, гедонізму [30, с. 33]. Єдиним критерієм життєдіяльності людини став особистий матеріальний добробут та успіх [30, с. 18]. Папа Римський звертається до совісті окремих людей і суспільства загалом: усі повинні нести відповідальність за власну діяльність, за відтворення культури життя. Понтифік попереджає, що втрата совісті може породити смертельну небезпеку для людства – стирання межі між добром і злом, що в підсумку призведе до його повної моральної сліпоты.

Папа Римський висловлює принципову думку про те, що в питаннях політики

й моралі не можна орієнтуватися лише на більшість громадян. Основа такої неправильної позиції – моральний релятивізм. Діяльність політиків має бути узгоджена з моральним законом, в іншому випадку вона перетвориться на порожній звук. Отже, причину деструктивних тенденцій у людському житті Іоанн Павло II убачає в ігноруванні людиною духовного компонента буття.

У 1999 році тонкий і проникливий аналітик глобальних процесів, політичний діяч і політолог З. Бжезинський висловив думку, що показує, на якому етапі знаходяться людство та його еліта в оволодінні проблемою виробництва потрібних для забезпечення життя здібностей індивідів – членів суспільства: „У двадцятому столітті панували дебати про соціальну орієнтацію суспільного стану людини, які ґрунтувалися на альтернативних концепціях історії й навіть людської особистості. Сьогодні, на мою думку, ми стоїмо на початку гострих дебатів щодо особистого виміру людського життя” [13, с. 3]. Ці роздуми багато в чому збігаються з висновками А. Печчеї. З тією лише різницею, що президент Римського клубу пропонував зробити практичні кроки до розв’язання проблеми, а З. Бжезинський лише говорить про необхідність осмислення проблеми людських якостей. Між їхніми висловлюваннями – тридцять років. Як же злочинно довго світова політична еліта „усвідомлює” проблеми, що стоять перед людським співтовариством!

Критично осмислюючи різноманітні соціально-політичні теорії про розбудову більш гуманного людського суспільства, З. Бжезинський доходить висновку, що вони не були обґрунтованими з філософського погляду: „Нацисти й комуністи представляли пік людської пихи в тому розумінні, що стверджували можливість політичними засобами створити людську утопію. Можливо, ми знаходимося напередодні ще більшого чванства, яке, вочевидь, реалізується мимоволі, а не на основі політичного курсу. Воно може бути ще більш неконтрольованим і динамічним. Чванство не сприятиме використанню влади на раціональній основі, а скоріше за все на спонтанній основі шокуючих наукових можливостей удосконалення, перетворення та створення людини. Загалом, це нова ера людства” [13, с. 3]. На нашу думку, чванство породжує людина посереднього рівня розвитку здібностей. І в цьому головна причина того, що людство не наблизилося до розв’язання проблем, більше того, неминучими є нові труднощі. Думка З. Бжезинського про те, що нове чванство скоріше за все реалізуватиметься на основі новітніх наукових відкриттів, які не наблизатимуть людину до її сутності й не утверджуватимуть єдність зі світом, а, навпаки, віддалятимуть від сутності, виявилася правдоподібною.

На думку З. Бжезинського, найскладнішим у цій ситуації є відсутність критеріїв: „Розв’язання цих проблем знаходиться на різних етапах, однак не існує основних критеріїв, які б регулювали їх застосування. З філософського погляду, ми розгублені, а з релігійного – у стані невизначеності” [13, с. 3]. Тут відомий політик і політолог глибоко помиляється. Ці критерії достатньо чітко сформулював ще в 1968 р. А. Печчеї. Інша справа, що їх не прийняло, а значить, і не осмислило співтовариство, і тому вони не можуть бути застосовані. Відсутність критеріїв у розвитку людського співтовариства може, на думку З. Бжезинського, привести до нових непередбачених наслідків: „Це може створити зовсім нову нерівність у соціальному становищі людини – нерівність обмеженого типу, яка вимірюватиметься не прибутком” [13, с. 3], а рівнем

освіти й розвитку людських якостей.

Проблему деструктивності відображено в роботі А. І. Атояна „Соціомаргіналістика” (1999). Проаналізуємо роботу в контексті людської деструктивності, оскільки маргінальне існування й поведінка за їхньою сутністю деструктивні. На жаль, автор цього доволі цікавого дослідження залишив поза увагою цей аспект й аналізує проблему соціомаргіналістики в контексті розпаду Радянського Союзу.

Дослідження починається з твердження про те, що *„маргінальність – системна ознака всіх сучасних соціумів”* [7, с. 7]. Носіями маргінальності в А. І. Атояна є нувориші й неопатриціат (вчорашня партдержноменклатура). Автоматично виходить, що народні маси – це соціально здорова частина суспільства.

Автор „Соціомаргіналістики”, намагаючись з’ясувати причини маргінальності, задає питання: як відбувається маргіналізація буття й людської свідомості? А. І. Атоян вважає, що відповідь на це питання допоможе, своєю чергою, вирішити й інше: як здійснити процес демаргіналізації? [7, с. 12]. На думку дослідника, відповідь може бути знайдено лише в площині міждисциплінарного підходу. Спираючись на роботи Р. Парка, М. Вебера, Ю. Габермаса та інших авторів, А. І. Атоян доходить у принципі тривіального висновку: *„Маргінальна свідомість, зазвичай, є наслідком змушеного або добровільного відходу від цінностей свідомості конкретного суспільства”* [7, с. 118 – 119]. Після такого висновку не буде зайвим спитати: а чому людина добровільно відмовляється від панівних цінностей, а тим більше від соціальних і культурних норм? Це питання в монографії не поставлено й не вирішено.

Автор „Соціомаргіналістики” розуміє, що без філософського аналізу йому не обійтися, оскільки маргінальне – це аномалія в здоровому соціумі. А. І. Атоян, вірогідно, не зміг виділити ядро, „клітинку” здорового соціуму, тому змушений визначати маргінальність як *„перетворене общинне”,* або як *„прокляття неповної соціальності”* [7, с. 142]. У цих узагальненнях є деякий сенс. Дійсно, людина живе в суспільстві, але частиною цього суспільства себе не вважає. Отже, продуктами власної діяльності та власним способом життя вона свідомо й несвідомо руйнуватиме це суспільство. На нашу думку, таке розуміння маргінальності не дає відповіді на питання про зовнішні та внутрішні причини існування цього явища.

Проаналізуємо проблему маргінального з позиції концепції Х. Ортеги-і-Гассета. Використовуючи поняття „людина маси” (посередня людина), скажемо, що неповна соціалізація характерна саме для цього типу людини, яка, живучи в суспільстві, не відчуває й не вважає себе його органічною частиною. „Вірусом” маргінальності заражена саме людина маси. Потенційно маргіналом є кожен, хто з огляду на індивідуальні або суспільні умови виявився відчуженим від ідеї особистісного буття. На жаль, цього взаємозв’язку маргінальності з конкретним типом людини А. І. Атоян не побачив.

Для аналізу проблеми маргінальності філософ використовує поняття „культурного коду” [7, с. 156]. Згодні, що це поняття допомагає наблизитися до розуміння маргінальності, але автор не наповнює його конструктивним смислом. З позиції Х. Ортеги-і-Гассета, існує два культурні коди: код особистісного буття, коли людина вимоглива до себе й делікатна з іншими (аристократи духу й чину) та безособистісного буття, коли людина невимоглива до себе й вимоглива до інших [49, с. 46]. З цього погляду



стверджуємо, що в Радянському Союзі свідомо знищували код особистісного буття. Над особистісним буттям панував код „обожненого мурашника” [65, с. 247]. Комуністична ідеологія та практика свідомо знищували коди особистісного буття, що ґрунтуються на пріоритеті духовного над матеріальним. Погодимось з таким твердженням автора монографії „Соціомаргіналістика”: „Підключення до соціокультурного досвіду відбувається шляхом установалення смислових зв’язків з іншою свідомістю...” [7, с. 171]. Це дійсно так, але поза межами дослідження залишилося те саме питання: чому один індивід може підключитися й установити смислові зв’язки із соціумом, а інший зробити це не здатен?

На нашу думку, причиною не зовсім вдалого підходу до аналізу проблеми маргінальності стала марксистська методологія, якою користується автор, хоча ніде не заявив про свою позицію. Проявом цієї методології є таке твердження: „Розпад соціальних зв’язків у бутті означає розпад таких у свідомості” [7, с. 171]. Виходячи з цього твердження, методологічні постулати й вихідні теоретичні положення автора однозначно ідентифікуються як марксистські. Така методологічна позиція знімає з людини відповідальність за її внутрішній світ, життєву та громадянську позицію. На противагу цим твердженням зазначимо: людина може своєю діяльністю формально відтворювати соціальні взаємозв’язки, але психологічно буде від них відчужена. Виникають питання: маргіналом вона буде чи ні?, де критерії? У „Соціомаргіналістиці” ці питання не знайшли відображення.

У процесі дослідження проблеми А. І. Атоян приходить до більш точного визначення маргінальності. *„Маргіналізація в широкому розумінні означає втрату соціальних зв’язків стосовно вищої соціальної реальності, тобто щодо соціального цілого, узятото в його базових цінностях”* [7, с. 196]. Тут знову виникає питання: який зміст вислову „вища соціальна реальність”? Пояснення його значення ми не знайшли. На нашу думку, вищою соціальною реальністю є особистісне начало (Е. Муньє) людського буття, без якого суспільство не може існувати. У релігійній філософії це начало отримало назву божественного, а в ідеалістичній – духовного. Маргінальність саме й починається тоді, коли людина внутрішньо, а потім і зовнішньо відчужується від особистісного начала, коли цінності духовного буття стають для неї чужими.

Для ілюстрації нашої думки наведемо приклади з недавньої історії СРСР. Парти́йна й державна номенклатура ще в 20 – 30-і роки ХХ століття пристосувалася до комуністичних гасел, по суті не поділяючи їх, що стало предметом художнього дослідження М. Булгакова в „Майстрові та Маргариті”. Першими маргіналами в Радянському Союзі були партійні й державні працівники, які лише на словах поділяли комуністичні ідеали. (Для довідки зазначимо, що в Давній Греції маргіналами вважали розумних людей, які свідомо відчужувалися від добровільної участі в громадському житті, їх, правда, тоді називали ідіотами [61, с. 300]). Маргінальність, на нашу думку, – це продукт і форма відчуженого буття, продукт панування посередньої людини в суспільстві.

Досліджуючи можливості демаргіналізації, А. І. Атоян доходить висновку про необхідність шукати альтернативу, але, на нашу думку, не знаходить її. *„Метою демаргіналізації є не воскресіння колишньої соціальної реальності як вищої, але пошук альтернативи або в панівній соціальності, або поза нею”* [7, с. 265]. Уважаємо, що проблема пошуку шляхів демаргіналізації залишалася відкритою, тому сформулює-

мо власне розуміння механізмів виходу з цього соціального й людського тупика. На нашу думку, суттю процесу демаргіналізації є відновлення в суспільній та індивідуальній свідомості цінностей особистісного буття. Альтернативи особистісному буттю немає. Фундаментальне спрямування вирішення проблеми маргінальності – це відродження особистісних, аристократичних основ буття. (Під аристократизмом ми розуміємо не кровноспоріднену аристократію середньовічного феодального суспільства, а аристократизм духовний).

Викликає інтерес і таке авторське визначення: „Маргінальне – це інобуття соціального” [7, с. 293]. Уточнюючи цю думку, скажемо: маргінальне – це спотворене особистісне, оскільки серцевиною соціального в усі часи було особистісне, аристократичне начало. Деградація особистісного начала в суспільстві породжує маргіналів. Посередня людина неспроможна бути особистістю, а тому починає грати роль особистості.

А. І. Атоян, розглядаючи шляхи повернення маргінала в суспільство, вважає, що він має бути включений у механізм трансляції не лише як суб’єкт, але і як об’єкт [7, с. 311]. Уважаємо, що в цьому міркуванні є принципова помилка. На людину ніколи й ні за яких обставин не можна дивитися як на об’єкт. В іншому разі її рано чи пізно в конкретних обставинах перетворять на засіб. Такої помилки припускалися саме марксистська філософія, психологія й педагогіка. Процес маргіналізації розпочинається тоді, коли людина не має можливості реально бути суб’єктом діяльності, тобто коли її усувають від процесу прийняття рішення або коли вона добровільно самоусувається. Як бачимо, А. І. Атоян не зміг подолати обмеженість марксистського підходу до людини, аналізу соціальної дійсності, до проблеми маргінальності зокрема.

У роботі не залишено поза увагою проблему маргінальності „низів” і „верхів” після розпаду Радянського Союзу. На нашу думку, маргінальними в СРСР були і „низи”, і „верхи”. Їхня маргінальність була породженням марксистської ідеології й практики, які, по суті, відкидали особистісне начало людського буття. Одразу після революції це явище дослідив М. О. Бердяєв у „Філософії нерівності”. Критикуючи більшовиків, він докоряв їм: „Ви не шукаєте сенсу життя. Ви шукаєте лише благ життя” [12, с. 53]. Той із правлячої еліти або освічених класів, хто говорить лише про насущні проблеми, – потенційний маргінал. Ми не хочемо сказати, що в Радянському Союзі взагалі не було особистісного начала, але його планомірно знищували.

У процесі аналізу проблеми маргінальності А. І. Атоян робить висновок: „Маргінальність узагалі усунути неможливо, але конкретні її види – справа інша” [7, с. 400]. Уважаємо, філософ підняв деструктивність до всезагальної характеристики буття й тим самим дав філософське обґрунтування зла. Маргінальність дійсно зростає доти, поки пріоритет у суспільстві належатиме індивіду посереднього рівня здібностей. Як в умовах капіталізму, так і в умовах державного соціалізму пріоритет належить людині посереднього рівня здібностей або, говорячи словами українського письменника й державного діяча В. Винниченка, дисконкордисту [19, с. 11; 20, с. 146 – 148]. З позиції концепцій Х. Ортеги-і-Гассета, персоналістичної філософії Е. Муньє, філософських поглядів В. Винниченка щодо сутності людини стверджуємо, що в суспільстві триває постійна боротьба безособистісного начала з особистісним, але поки пріоритет належить посередній людині, деструктивність зростатиме, зокрема

й такий її прояв, як маргінальність.

Аналізуючи проблему маргінальності, А. І. Атоян перераховує її конкретних представників: Г. Маркузе, М. Каддафі, Р. Хомейні й „безліч соціальних пророків або нікчемних підголосків духу часу, правих і лівих, вірян і атеїстів, тих, що досягли створення нових реальностей або, за іспанським прислів'ям, програли сонце до світанку” [7, с. 434]. Уважаємо, що для того, щоб визначити, хто є хто, потрібно мати чіткі соціально-філософські й філософсько-антропологічні критерії. У дослідженні таких критеріїв ми не знайшли. Маргіналами й соціальними безумцями є ті, хто відриває розв'язання соціально-економічних, політичних проблем від духовного буття і розвитку сутнісних сил людини.

А. І. Атоян розуміє, що маргінальність можна визначити лише тоді, коли буде встановлено соціальну норму, але не дає її дефініції. Через відсутність визначення соціальної норми всі міркування про маргінальність доволі поверхові. Зазначимо, що поняття соціальної норми виявилось не під силу ні Є. І. Головасі й Н. В. Паніній, ні А. І. Атояну. Уважаємо, що соціальною нормою є особистісне начало, на відтворення якого здатен лише індивід особистісного рівня розвитку. Під нормою ми розуміємо не те, що загальноприйняте, а те, що вказує на вищі можливості людини. Людина маси органічно нездатна до відтворення здорових соціальних відносин, вона їх відтворює лише формально. Насправді вона відчужена від них.

Намагаючись з'ясувати сутність маргінальності, А. І. Атоян пише: „Маргінальна не людина сама по собі, не народ сам по собі, не культура сама по собі, а зв'язки й відносини” [7, с. 394]. І знову припускається методологічної помилки: відриває зв'язки й відносини від людини, яка продуктує їх. Нагадаємо авторові „Соціомаргіналістики” фундаментальну думку зі „Святого сімейства” К. Маркса й Ф. Енгельса: „Предмет, як буття для людини, як предметне буття людини, є водночас наявне буття людини для іншої людини, його людське відношення до іншої людини, суспільне відношення людини до людини” [45, с. 47]. Не можна зрозуміти сутність людини, відриваючи її від продуктів її ж діяльності й суспільних відносин, які вона відтворює своєю діяльністю. А. І. Атоян же стверджує, що не людина маргінальна, а маргінальні зв'язки й відносини.

Наприкінці своєї роботи А. І. Атоян поставив питання: „Так хто ж посилює маргінальність?” [7, с. 448], але відповіді не дав, а сховався за фразу: „Усі ми – елементи одного соціального цілого, яке формує нашу свідомість і поведінку вже самим фактом свого існування. Ціле важливіше за частину. Саме частина, яка уявила себе цілим, і стає носієм тоталітарного синдрому” [7, с. 448]. Що є ціле і що є частина, можна лише здогадуватися. Книгу було видано в 1999 р., тобто на восьмому році існування незалежної української держави. У контексті історичних подій автор цієї роботи, можливо, відчуває ностальгію за Радянським Союзом. (Зазначимо, що цілого в нашій попередній історії не було, оскільки в основі суспільного буття лежало не особистісне начало, а тотальне насилля над людиною, історією, про що переконливо написав ще М. О. Бердяєв у „Філософії нерівності”). Продовжимо перервану цитату: „Маргінал не засіб, він соціальна мета, мета в собі й мета для себе” [7, с. 448]. Дійсно, для нашого „героя”, людини посереднього рівня розвитку, людина – засіб, і краще, щоб цей засіб був маргінальним, адже таким легше керувати.

Відомо, що, осмислюючи погляди філософа, дуже важливо зрозуміти його соціаль-

но-політичну позицію. З якої позиції А. І. Атоян аналізує проблему маргінальності? В анотації до книги сказано, що він звертається до свідомості „людей, які критично мислять, до всіх, кому є дорогими ідеали альтернативного розвитку соціуму”. Зауважимо, що альтернативою безособистісного соціуму (капіталізм, соціалізм) може бути лише особистісна парадигма буття людини [54]. А саме особистісної позиції в автора „Соціомаргіналістики” й не видно.

Дослідження А. І. Атояна висить у повітрі тому, що воно не прив’язане до більш загальної соціальної й філософської проблеми. Такою основою могла бути проблема відродження духовних основ буття людини, але, на жаль, у книзі цього немає. Філософ аналізує проблему маргінальності у контексті соціально-класового підходу, що не дозволяє зрозуміти причини й сутність цього явища. Не дивно, що монографія закінчується не відповідями на поставлені питання, а питанням.

Маргінальність суспільства, зрештою, посилюють ті філософи, які без будь-яких наукових підстав (але, звичайно, з благою гуманітарною метою) усіх проголосили особистостями. Це світоглядне положення стало філософською основою панування посередньої людини. А. І. Атоян проігнорував, а, можливо, і недооцінив погляди Платона, О. І. Герцена, К. Леонтєва, М. О. Бердяєва, Х. Ортеги-і-Гассета, які аналізували суб’єкта діяльності в соціально-психологічному аспекті, тобто в контексті розвитку його внутрішніх якостей. Зазначимо, що наблизитися до розуміння сутності людини й суспільства можна, лише поєднавши соціально-класовий і соціально-психологічний підходи.

У 2005 році опубліковано роботу українського філософа Віталія Табачковського (1944 – 2006) „Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності»”. Розпад Радянського Союзу (антропологічна катастрофа радянської людини) створив об’єктивні умови для виявлення й аналізу деструктивних явищ людської свідомості. У радянський час (точніше, до перебудови) аналізувати деструктивні прояви людської діяльності й поведінки було заборонено. Це стало можливо після розпаду Радянського Союзу. Філософ досліджує різноманітні прояви деструктивності на основі творчості М. Гоголя, Ф. Достоєвського, Д. Мережковського, А. Платонова й доходить висновку, що людина – це істота, вкрай суперечлива, схильна до екстазу, насилля, любові, власних вимислів, ілюзій і химер, вона постійно помиляється й постійно породжує хаос [60, с. 125]. У В. Табачковського сутнісні характеристики людини насичені негативними рисами. Цей висновок свідчить про крах ідеалів епох Відродження й Просвітництва, а саме віри в безмежні творчі можливості людського розуму. Урешті-решт, філософ, покликаючись на антрополого-глобальну катастрофу, стверджує, що ми живемо в реальності, де „все дійсне нерозумне, усе нерозумне дійсне” [60, с. 190].

Продовжуючи аналізувати причини деструктивної свідомості й поведінки людини, В. Табачковський пише: „Людині властивий сутнісний недолік – право щоразу ставити себе під питання; і вона постійно це робить (хоча могла б і зупинитися), робить, оскільки має схильність до надлишковості, через яку досконалість назавжди стає недосяжною” [60, с. 196]. Ці висновки не зовсім відповідають істині, тут, на нашу думку, філософ припустився двох помилок.

Перша помилка В. Табачковського полягає в тому, що його роздуми про деструк-

тивність людини абстрактні. Якості людини, які він вивів на підставі дослідження художніх творів, стосуються передусім посередньої людини. За межами аналізу опинилися якості людини шляхетної, яка здатна бути спонукуваною інтересами Іншого й ідеалом. Такий тип людини він розглядає як віджилий [60, с. 185 – 186], не враховуючи висновки Х. Ортеги-і-Гассета: аристократичний тип людини було витіснено із суспільного життя, але, незважаючи на це, він продовжує боротися. Він не зник, хоча йому вже не належить пріоритет у бутті .

Друга помилка В. Табачковського полягає в тому, що він недооцінив роль ідеалу в житті людини й суспільства. Явище знеособленого буття можна зрозуміти лише в контексті буття особистісного. Якщо буття набуло форми знеособленого існування, то це не означає, що особистісне начало перестало існувати. Деструктивність певного типу людини не можна поширювати на всіх інших. Ця помилка тим більше небезпечна, якщо врахувати, що його колега за філософською школою Олександр Яценко (1929 – 1985) ще в 1977 році писав: „Ідеал – це уявний зразок досконалості, норма, до якої слід прагнути як до кінцевої мети діяльності. Тому він визначає спрямованість, спосіб і характер поведінки суб’єкта, який ним керується” [77, с. 153].

Отже, людина й суспільство не можуть існувати без ідеалу, а тому місія філософії – сформулювати ідеал і визначити шлях його реалізації. У людини й суспільства має бути любов до ідеалу. Про вплив ідеалу на поведінку та внутрішній світ людини дуже точно сказав Іоганн Гохій, якого цитує Л. Фюербах: „Той, хто любить, стає таким самим, як і предмет його любові. Якщо ти любиш плоть, то ти сам плоть, тобто ти приймаєш плотську форму (сутність). Якщо ти любиш природу, то ти – природа, тому що ти приймаєш природну форму; якщо ти любиш свиню, то ти – свиня, оскільки ти приймаєш свинську форму. Нарешті, якщо ти любиш Бога, то ти – Бог, оскільки приймаєш божественну форму” [64, с. 453]. Логічно продовжуючи цю думку, зазначимо: якщо людина визнає й любить ідеал, то вона свідомо й підсвідомо прагнучиме до нього. Заперечення ідеалу означає, що людина не знаходить у собі ознак особистості. Для суспільства дуже небезпечно, коли його еліта, і філософи зокрема, не знаходять у собі якостей особистості. Особливо важливою є роль ідеалу в умовах антрополого-глобальної катастрофи.

Заслуга В. Табачковського в тому, що він не зупиняється на аналізові деструктивних типів людської свідомості й поведінки, а ставить для себе завдання відшукати на противагу життєзаперечному началу начало життєстверджуюче [60, с. 198]. Для вирішення цього завдання він звертається до філософського досвіду Вадима Іванова, до його думки: усе має пройти перевірку на особистісну здатність [60, с. 252]. Цю думку пропонуємо розуміти як уточнення тези Протагора про людину як міру всіх речей. Сьогодні не людина повинна бути мірою всіх речей, а особистість, яка має стати пастухом буття. Під впливом думки В. Іванова й на основі аналізу філософії Мішеля Фуко В. Табачковський приходиться до концепту „зрощування себе” [60, с. 259]. „Зрощування себе” – це моральний обов’язок людини. Цю тезу В. Табачковський піднімає до всезагального рівня: зрощування себе має бути духовною потребою не окремих людей, а „дійсною соціальною практикою” [60, с. 260]. Зазначимо, що вона ідентична закликам А. Печчеї про вдосконалення людських якостей.

В умовах антрополого-глобальної катастрофи роздуми В. Табачковського набува-

ють принципового значення. Усі деструктивні типи людини: біси (Ф. Достоевський), останні люди (Ф. Ніцше), людина маси (Х. Ортега-і-Гассет), хам (В. Липинський), антихрист (В. Соловйов), мертві душі (М. Гоголь), людина котловану (А. Платонов) – зобов'язані „видавлювати” із себе посередність і зрощувати особистість, іншого шляху немає. В іншому випадку людину очікує остаточна деградація. Урешті-решт, В. Табачковський доходить висновку, що людина має змінити напрям свого розвитку із зовнішнього на внутрішній. Філософ повертається в лоно української філософської традиції: особистісне – безособистісне.

Деструктивні процеси стали предметом філософської рефлексії колективу вчених Харківського національного економічного університету, які підготували монографію „Культура, філософія, освіта в стратегіях ХХІ століття” (2006). Автори дослідження дуже близько підійшли до розуміння труднощів, що стоять сьогодні перед людським суспільством: „Нарешті ... знайдено найболючішу точку як у класичній системі освіти, так і в постмодерністських програмах. Вона – у відтворенні з покоління в покоління „одновимірної людини” (Г. Маркузе), „людини маси” (Х. Ортега-і-Гассет), „усередненого індивіда” з „бездумним мисленням”, що „калькулює”, „розраховує” (М. Гайдеггер), який нездатен до самостійного творчого мислення й унаслідок цього неминує стає об'єктом різноманітного маніпулювання” [39, с. 241]. Нарешті філософи дійшли висновку, що „одновимірна людина”, „людина маси” і „посередня людина” – це один і той самий тип людини. Але сьогодні однієї констатації мало. Необхідні дослідження з проблем подолання деструктивності посередньої людини.

У 2009 р. російський психолог, культуролог і антрополог А. П. Назаретян опублікував статтю „Смислоутворення як глобальна проблема сучасності: синергетичний погляд”. На підставі аналізу кризових ситуацій у розвитку людського суспільства дослідник виявив системну залежність між трьома перемінними величинами: технологічним потенціалом, якістю культурної регуляції та внутрішньою стійкістю суспільства. Отриману залежність він сформулював у вигляді закону техно-гуманітарного балансу: „Чим вища потужність виробничих і бойових технологій, тим більш досконалі засоби стримування агресії необхідні для збереження соціальної системи” [48, с. 6]. Безумовно, слід погодитися, що в цьому твердженні є деякий сенс. Оскільки кожен закон має межі його дії, ми стверджуємо: сьогодні цей закон не працює з тієї причини, що глобальні деструктивні процеси нарастають, а людство не може подолати ці тенденції. Уважаємо, що посередня людина не має ні морального, ні інтелектуального потенціалу, щоби знайти засоби культурного стримування й компенсації.

Спираючись на закон техно-гуманітарного балансу, А. П. Назаретян стверджує, що „однією з умов подолання кризи завжди слугував ресурс різноманітності, накопичений системою (природою або суспільством) у відносно спокійні періоди...” [48, с. 9]. Парадокс сьогоднішньої ситуації полягає в тому, що посередня людина свідомо знищує інтелектуально-психологічну різноманітність суспільства, нав'язуючи йому свої примітивні уявлення й ідеали, що було зрозуміло ще О. І. Герценові, К. Леонтєву, Х. Ортезі-і-Гассету. Під впливом посередньої людини суспільство знаходиться на межі втрати інтелектуально-психологічної різноманітності. Уважаємо, що сьогодні суспільство не має необхідної духовної різноманітності для подолання кризи. На жаль, А. П. Назаретян осмислює глобальні проблеми з технократичної позиції

й не враховує досягнень філософської думки таких російських і зарубіжних мислителів як О. І. Герцена, К. Леонтьєва, Х. Ортега-і-Гассета, М. Гайдеггера, Й. Гейзинга, П. Сорокіна.

Незважаючи на прорахунки, А. П. Назаретян розуміє, що людство має знайти механізми контролю над результатами деструктивної діяльності людини: „Ключове питання нинішньої епохи в тому, чи буде цивілізація здатна вдосконалювати механізми внутрішнього й зовнішнього контролю відповідно до прискорено зростаючих технологічних можливостей...” [48, с. 11]. Поставлене питання змушує вченого долати свій технократизм і, можливо, мимовільно, вийти на проблему світоглядної орієнтації людини. Стратегічну перспективу він убачає в „піднесенні гуманітарного інтелекту <...> до рівня інтелекту інструментального, а не навпаки” [48, с. 14]. Таке твердження відомого вченого дивує своїм технократизмом. Інструментальний розум, який піддали конструктивній критиці М. Горкгаймер і М. Гайдеггер, в А. П. Назаретяна залишається провідним компонентом людських здібностей, і, як і раніше, ігноровано мислення, яке осмислює. А. П. Назаретян намагається здійснити світоглядну переорієнтацію, залишаючись у межах парадигми, в якій пріоритет, як і раніше, належав би розуму, що обчислює (інструментальному), а це неможливо в принципі. Перспективу подолання кризи автор убачає в культурно-психологічній адаптації людини до інструментальних можливостей, що розвиваються [48, с. 14], тобто духовний компонент людського буття повинен пристосовуватися до матеріального. Уважаємо, що такі погляди – це трансформовані положення матеріалістичної філософії. Автор цього доволі цікавого дослідження прекрасно розуміє, що людство потребує нових смислотворчих мотивів діяльності, оскільки, на його думку, жодна з цивілізацій не витримала тест на світське (критичне) смислотворення. Це дійсно так. Усі цивілізації лише нарощували матеріальні потреби й удосконалювали матеріальні стимули до праці, тобто діяли в контексті пріоритету матеріального над духовним. Жодна цивілізація, жодне суспільство не поставило в центр свого буття духовний розвиток людства.

На жаль, у пошуках смислотворчих мотивів людської діяльності А. П. Назаретян знехтував релігійним досвідом, і християнською релігією зокрема. Стаття закінчується не відповіддю на проблему смислотворення в епоху глобалізму, а питанням: „Які за змістом смислотворчі стратегії могли би відіграти ключову роль нових світоглядних орієнтирів – тема <...> обговорення, ініціативу якого повинні взяти на себе філософи” [48, с. 18]. А. П. Назаретян нових смислових установок не запропонував, як і не сказав, у чому причина глобальних проблем. Слід зазначити, що постановка проблеми смислу в контексті історичного буття людини А. П. Назаретяном запізнилася більше ніж на 60 років.

У 1934 р. М. О. Бердяєв у книзі „Доля людини в сучасному світі” пише: „Внутрішній Апокаліпсис історії є виявлення наслідків того, що в історії не здійснюється <...> Смысл” [11, с. 167]. Від того, як швидко людство зможе знайти вирішення проблеми смислотворення в глобальному масштабі, залежить, чи встигне воно досягти моральної досконалості, перш ніж почнуться незворотні процеси в природі.

Стаття А. П. Назаретяна порушила ще дві проблеми. По-перше, людство мусить встигнути усвідомити себе суб'єктом діяльності. Організатори Римського клубу зро-

били перші кроки в цьому напрямку, але їхні зусилля не підтримали політики. По-друге, інтелектуальне вдосконалення відривається від морального. Автор ніби не помічає, що деградаційні процеси в людському суспільстві прямо пов'язані з моральною деградацією, і не розуміє, що перехід у нову фазу розвитку (нову парадигму) можливий лише на основі духовного вдосконалення. Напрошується висновок: виникла парадоксальна ситуація, коли один і той самий тип людини створює глобальні проблеми й він же шукає вихід з антрополого-глобальної катастрофи, причому ніяк не може усвідомити, що в рамках пріоритету матеріального цього зробити не можна.

У 2010 році опубліковано статтю українського філософа й публіциста Сергія Грабовського „Кліматична катастрофа: міфологема чи неминучість?“, у якій констатовано, що все більше й більше проявляються деструктивні наслідки кліматичних змін [26, с. 115]. Незважаючи на очевидну руйнівну дію цих процесів, наукове співтовариство не може прийти до спільної думки щодо причин їхнього походження й механізму подолання. Автор статті аналізує три основні підходи до розуміння глобального потепління.

Перший підхід – концепція Ломборга. Її автор заперечує твердження про зміни клімату й уважає, що це сукупність сучасних міфів [42, с. 17 – 18]. Умовою подальшого розвитку людства еколог-економіст називає пристосування людини до змін на основі науки й потужних сучасних технологій [42, с. 25, 185]. Філософськи осмислюючи цей підхід, слід сказати, що вчений мислить у межах традиції, заданої ще Ф. Беконем: людина є господар природи, вона суб'єкт діяльності, природа – об'єкт, а умовою розв'язання проблем є наука і породжувана нею технологія. Поставивши себе в становище володаря природи, людина стала боротися сама із собою.

Другий підхід – концепція Лавлока, яка розглядає Землю як своєрідний суперорганізм, який містить „контрольний механізм“. Концепція сприяла формуванню принципово нової науки про Землю – геофізіології. За Лавлоком, Земля – це самоцінність, і вона не може залежати від людини, скоріше, навпаки, людина повинна зрозуміти та прийняти позицію, що вона є частиною Землі і „здоров'я“ Землі – її здоров'я. Порівняймо ці філософсько-природничі погляди Лавлока з висновками Л. Уайта-мол., який, у свою чергу, спирався на релігійні погляди Франциска Ассизького, зокрема на його твердження про те, що людина й людство повинні смиренно ставитися до всього живого й неживого. Незважаючи на різну термінологію, смисл один: людина й людське співтовариство – частина природи, тому людина має знайти форми єдності з природою, повинна стати таким суб'єктом діяльності, який несе повну відповідальність за відтворення життя на Землі.

Концепція Лавлока примушує переосмислити наявну парадигму буття, у якій людина наділила себе божественною силою, дивиться на світ, як на об'єкт, і вірить у безкінечність науково-технічного прогресу. У концепції Лавлока вченим відведено принципово нову роль. Вони мають орієнтуватися на вивчення й відтворення органічних механізмів саморегуляції й самоорганізації [Див.: 26, с. 121]. Лавлок уважає, що людство пройшло „точку повернення“, а це означає, що в тому вигляді, що існує сьогодні, воно вже не вціліє.

Третій підхід – концепція Вайцзекера. Ключ до розв'язання проблем глобального потепління її автор убачає в кардинальному покращенні використання ресурсів



[Див.: 26, с. 125]. Він вважає, що в основі подальшого технічного прогресу має лежати революція ефективного використання ресурсів. Але ж цілком очевидно, що ніяке ефективне використання ресурсів не допоможе, якщо людство не відмовиться від пріоритету матеріального над духовним і не змінить структуру своїх потреб.

Ситуація, вважає С. Грабовський, вимагає швидких нестандартних політичних та економічних рішень з боку політичної еліти провідних держав. Однак цього, на жаль, не спостерігаємо. А між тим усі три концепції й позиція С. Грабовського не враховують висновків А. Печчеї про те, що умовою розв'язання глобальних проблем є переосмислення наряду людського розвитку – персоналістична революція. Дослідження С. Грабовського також засвідчило, що світова політична еліта поки не здатна переосмислити наявну парадигму буття людства. Стаття оголила ще одну проблему: хто здатен стати суб'єктом трансформації наявної парадигми буття людини? На нашу думку, гостра необхідність переосмислення віджилої парадигми вимагає нових концептуальних персонажів, серед яких гідне місце мусять зайняти філософи та священнослужителі.

У 2011 році виходить стаття українського філософа Костянтина Корсака „Нооекономіка (4 хвили) – шлях сталого розвитку людства у XXI столітті”. Автор вводить до наукового обігу нові поняття, оскільки вважає, що людина в своєму розвитку дійшла до певної межі, тому старі підходи й поняття вже непродуктивні. Філософ справедливо й конструктивно критикує футурологів за відсутність у них уяви, але, на нашу думку, обмежує власну. З історії відомо, що нове (якщо воно дійсно нове) охоплює всі аспекти життєдіяльності людини. З усією категоричністю скажемо, що людина та проблема її духовного вдосконалення, сфера її спонукань до діяльності й механізми детермінації залишилися за межами філософської уяви фахівців з прогнозування майбутнього. Підводячи підсумок дослідженням футурологів, К. Корсак стверджує, що вони не виходять „на рівень форсайтного передбачення (для цього ультимативно необхідним є врахування відкриттів, які ще не зроблено), оскільки діють у межах неминучості лінійної закономірності в розвитку людства” [35, с. 21]. Погоджуємося з цим висновком і доводимо його до логічного завершення: за межами форсайтного передбачення опинилася, по-перше, проблема духовного вдосконалення людини й, по-друге, необхідність зміни парадигми розвитку людства (спрямування розвитку, А. Печчеї).

Проаналізуємо погляди К. Корсака на нооекономіку й ноосуспільство. Ноосуспільство, на думку дослідника, – це вдосконалене інформаційне суспільство. Уважаємо, що інформаційне суспільство не змінило парадигму буття людини, у якій пріоритет належить посередній людині, тому роздуми К. Корсака стосуються лише зовнішніх (технологічних і соціальних) аспектів життєдіяльності людини й не охоплюють її духовних основ.

Прогнози щодо майбутнього людства дано без урахування причин людської деструктивності. Ноосуспільство можливе лише в умовах подолання цього явища. Щодо людської деструктивності один із авторів цієї книги провів спеціальне дослідження [53], у якому довів, що, по-перше, основний закон життя посередньої людини – перетворення буття в ніщо; по-друге, умовою подолання глобальної людської деструктивності є зміна детермінації наукової діяльності. Наукова діяльність повин-

на орієнтуватися не на економічну ефективність, а на збереження умов життя на планеті, тобто детермінація життєдіяльності має здійснюватися з позицій майбутнього, а не потреб посередньої людини.

Про необхідність зміни механізму детермінації пише й сучасний український філософ Костянтин Зарубицький. Він стверджує, що сучасні наукові дослідження примушують „уважно розглянути можливість існування в природному середовищі такого явища, як детермінація майбутнім, і введення відповідного поняття” [31, с. 32]. Роздуми про детермінацію майбутнім, безумовно, актуальні, але необхідно знайти філософські й наукові критерії й визначитися, хто здатен бути суб'єктом цієї діяльності.

Наші дослідження щодо сутності людини доводять, що посередня людина, якій протягом XIX – XX століть належав пріоритет, не здатна до детермінації майбутнім через її обмежені інтелектуально-психологічні можливості. Уважаємо також, що детермінація майбутнім несе в собі життєстверджуюче начало, тоді як установка на економічну ефективність себе вичерпала й закінчується для людства антрополого-глобальною катастрофою. М. Гайдеггер, розмірковуючи про взаємозв'язок цілей і засобів їх досягнення, сформулював фундаментальні думки щодо детермінації майбутнім. „Мета, у прагненні до якої вибирають вид засобу, також відіграє роль причини” [70, с. 222]. Безумовно, мета може бути орієнтована як на сьогодення, так і на майбутнє. Під тиском антрополого-глобальної катастрофи людство повинне переосмислити детермінанти своєї життєдіяльності. Детермінація майбутнім – це умова реалізації людської сутності. Системотворчим чинником сьогоdnішнього життя й буття взагалі має стати модус належного. Нооекономіка й ноосуспільство повинні будуватися на модусі належного. Створити ноосуспільство лише на основі нооекономіки неможливо.

На нашу думку, роздуми про майбутнє на основі новітніх технологій без урахування людських якостей є результатом одновимірного мислення й нагадують світоглядну позицію будівників комунізму: побудувати світле майбутнє лише на економічному базисі. Так сьогодні розмірковувати це повторювати помилки марксистської філософії. Ноотехнології стануть економічною основою ноосуспільства лише за умови подолання панівного становища посередньої людини в суспільному бутті. Філософсько-антропологічним фундаментом другої й третьої хвилі розвитку економіки були здібності посередньої людини, яка будувала свою діяльність на економічній вигоді й „законі” зростання потреб. К. Корсак активно використовує поняття „стійкий розвиток”, стверджуючи, що ноотехнології зможуть стати основою такого розвитку. Ми вважаємо, що стійкий розвиток можливий, по-перше, лише в умовах пріоритету духовного над матеріальним, по-друге, в умовах переосмислення понять „розвиток” і „діяльність”.

Сучасна філософська та психологічна думка абсолютизує поняття „діяльність”. Виникла нагальна потреба філософського аналізу категорії „діяльність” та обмеження людської діяльності в самій матеріальній практиці. З цього приводу сучасний російський психолог М. С. Гусельцова пише: „Категорія „діяльність” також потребує доповнення категорією „не-діяння” (китайське „у-вей”. Причому важливо відзначити, що „не-діяння” не дорівнює бездіяльності ...)” [28, с. 112]. На нашу думку, катего-

рія „не-діяння” – це така форма діяльності, яка не порушує єдності людини зі світом. „Не-діяння” активне, воно передбачає особливу уважність до всього живого, діяльність відповідно до ходу речей. Для філософського аналізу ноотехнологій поняття „не-діяння” дуже продуктивне. Безумовно, ноотехнології дозволять людині вийти на новий рівень її єдності зі світом, але за умови подолання панівного становища посередньої людини в цьому світі. Своєю чергою, висловлюємо гіпотезу, що категорія „не-діяння” може стати основною категорією у філософії єдності людини зі світом [55] та основним принципом наукової діяльності [56].

Проблема людської деструктивності вийшла сьогодні на сторінки газет. Так, вона стала предметом релігійно-філософських роздумів Мирослава Давидіва в статті „Людина між прокляттям і благословенням”. Автор пише про те, що у світі виправдовують не просто деструктивну, але й гріховну діяльність людини на законодавчому рівні [29, с. 5]. Проблема посередньої людини гостро стоїть в Україні. Інтелектуально-психологічна обмеженість у поєднанні з фінансовою й політичною владою породили особливо потворний тип посередньої людини – чорну людину [3]. Для цього типу характерна патологічна неприязнь до тисячолітньої української культури, мови, цинізм (брехня зведена в моральну й політичну норму), гранично виражені риси некрофільії й політичного безумства. Те, про що попереджав Х. Ортега-і-Гассет, стало реальністю – посередня людина свої примітивні уявлення про життя не лише нав’язує іншим, але й узаконює їх.

Узагальнюючи дослідження причин людської деструктивності, доходимо висновків: О. І. Герцен розвиває погляди Дж. С. Мілля, Д. С. Мережковський узагальнює висновки перших двох, утворюючи, таким чином, деяку спадковість. Цілком очевидно, що вони аналізують той самий тип людини. Постмодерна філософія, відкинувши принцип В. Окама про непримноження сутностей, прирекла себе на безплідність. У більшості випадків філософи досліджують одне явище, але позначають його різними поняттями. Такий підхід не поглиблює розуміння сутності людини, а, навпаки, утруднює, оскільки втрачається об’єкт і предмет дослідження. М. Гайдегер, Й. Гейзинга, П. Сорокін, Е. Фромм та ін. здійснюють свої дослідження ніби на порожньому місці. Ту саму помилку повторюють А. І. Атоян, Є. І. Головаха, Н. В. Паніна, В. Табачковський. Вони досліджують прояви людської деструктивності окремо від соціально-психологічних якостей людини, від процесу її духовної деградації. Важко повірити, що мислителі не знали досліджень Х. Ортеги-і-Гассета.

Л. Уайт-мол. вносить якісно нові думки в розуміння проблеми. Він доходить висновку, що причиною глобальної деструктивності є падіння моралі й для її подолання необхідне вдосконалення релігійних поглядів. Спираючись на філософію Франциска Ассизького, учений пропонує змінити ідеологію панування людини над природою на ідеологію покори людини й людства перед природою. Висновки Л. Уайта-мол. чітко продемонстрували, що в процес подолання людської деструктивності повинна активно включитися Церква.

Конструктивними є висновки Е. Фромма про те, що сучасному типу людини органічно властиві некрофільські тенденції. Ця думка Е. Фромма дозволяє зробити обґрунтований висновок, що некрофільські тенденції органічно властиві саме посередній людині, яка й сьогодні панує у світі.

А. Печчеї здійснив переворот у розумінні причин деструктивності, уставши на шлях переосмислення поняття „розвиток”, який не помітила постмодерна філософія. Людина має змінити напрям свого розвитку із зовнішнього на внутрішній, тобто віддати пріоритет духовним потребам перед матеріальними. Слід особливо підкреслити, що умовою фундаментальних висновків А. Печчеї був правильний методологічний підхід – він не відривав результати діяльності людини від її якостей.

У. Бек, осмислюючи причини катастрофічного стану людського співтовариства, дійшов висновку, що для суспільної свідомості характерна всезагальна безвідповідальність, що парадигма модернізації себе вичерпала, однак нову запропонувати не зміг.

Є. І. Головаха й Н. В. Паніна, досліджуючи проблему політичної деструктивності (соціального безумства „верхів” і „низів”), установили, що її причиною є нехтування соціальними й моральними нормами.

Папа Римський Іоанн Павло II, спираючись на Святе Писання й філософські ідеї П. Сорокіна, Е. Фромма, Й. Гейзинги, доводить: причини людської деструктивності полягають у падінні моралі, що, своєю чергою, є результатом панування вульгарного матеріалізму, який породив культ успіху й „культуру смерті”.

А. І. Атоян, аналізуючи проблему маргінальності, не зміг, на жаль, установити, що вона безпосередньо пов’язана з пануванням посередньої людини.

В. Табачковський, зосередившись на проявах деструктивності, не забуває про те, що людина не може жити без ідеалу, і наполегливо шукає життєстверджувальне начало людського буття.

Автори колективної монографії „Культура, філософія, освіта” нарешті долають постмодерний хаос і доходять висновку про те, що Х. Ортега-і-Гассет, М. Горькаймер, М. Гайдеггер досліджували один тип людини – посереднього рівня розвитку.

У роботах А. Назаретяна й К. Корсака, незважаючи на їхню безсумнівну цінність, панує сциєнтистський підхід. У дослідженні К. Корсака абсолютизовано роль технологій, його роздуми не виходять за межі чинної парадигми буття людини. Зазначимо, що будь-які технології безсилі перед споживацьким характером діяльності посередньої людини.

Проблема майбутнього людини примушує переосмислювати процес взаємодії довговічного й минушого. Переконані, що вибір довготривалої перспективи для людини примусить гуманітаріїв переключити увагу із зовнішніх чинників її життєдіяльності на внутрішні. Філософське осмислення причини деструктивної людської життєдіяльності потребує звернення до висновків австрійського психолога Альфреда Адлера (1870 – 1937), який уважав, що для формування повноцінної особистості необхідно сформулювати в індивіда соціальний інтерес, який є показником психічного здоров’я. Відсутність у людини стійкого соціального інтересу – загальна причина деструктивних явищ у суспільстві. „Недостатньо розвинуте почуття спільності є еквівалентом орієнтації на некорисну життєдіяльність” [2, с. 34].

Отже, усе, що можна було сказати про причини людської деструктивності, сказано. Мислителі не змогли зробити двох висновків. Перший: причиною людської деструктивності є людина посереднього рівня розвитку, і другий: пріоритет у людському бутті має належати духовному, а не матеріальному.

Постмодерна філософія втратила спадковість у дослідженні сутності людини й суспільства, а також здатність до рефлексії. Порушення принципу Окамма призведе

ло до необґрунтованого кількісного зростання поняттєвого апарату. Постмодерна філософія досліджувала людину без урахування її перспективи, а тому аналізувала буття з позицій швидкоплинних миттєвостей.

Буття опинилося в небезпеці, а точніше – під контролем посередньої людини з яскраво вираженими некрофільськими схильностями. Рефлексує над проблемами людської деструктивності, яка зростає, необхідно погодитися з фундаментальним висновком філософа, культуролога й етика Р. Атфільда: „За деградацію навколишнього середовища більшою мірою, ніж іудаїзм і християнські вірування, несе відповідальність віра у вічно нев’янучий матеріальний прогрес, успадкована від епохи Просвітництва й німецьких метафізиків, модифікована на Заході класичною політекономією й соціологією, ліберальним індивідуалізмом і соціальним дарвінізмом, а в Східній Європі – незаперечно поважливе ставлення до приписів Маркса й Енгельса” [8, с. 240].

Аналогічних висновків дійшов український філософ Сергій Кримський (1930 – 2010). Він зазначає, що людство, прийнявши критерій прогресу, випробувало всі ідеї, проекти й утопії та переконалося, що подальший розвиток залежить лише від людських якостей [36, с. 303 – 304]. Виходить, що європейська філософська думка пішла не тим шляхом розвитку, отже, мусить каятися й переосмислювати своє ставлення до природи й людського буття. Ці висновки Р. Атфільда й С. Кримського доводять, наскільки концептуальною є роль філософа в життєдіяльності людства. Надзвичайно важливою є місія філософа в сучасних умовах. Він повинен з природничо-науковою точністю встановити причини деструктивної діяльності людини й обґрунтувати принципи її подальшого буття.

Спробуємо встановити, де європейська філософія, а в ширшому розумінні – європейська людина припустилася помилки. На нашу думку, європейська людина проігнорувала „коперніканський переворот” Канта у філософії, який у найзагальнішому вигляді можна звести до двох положень. Перше. Кант у теорії пізнання довів, що не уявлення й теорії мають відповідати речам, а навпаки – речі повинні відповідати уявленням. Щодо суспільного буття це означає, що людина повинна будувати суспільні відносини відповідно до ідеалів. Друге. Кант проголосив автономність моралі. Закони моралі, на відміну від законів природи, – це закони не того, що є, а того, що має бути. Закони моралі – це безумовні закони, вони не залежать ані від часу, ані від зовнішніх умов.

Філософи до сьогодні звинувачують кантівську етику в антиісторизмі, замість того, щоб стати концептуальними персонажами в процесі реалізації його ідей. Осмислюючи ідеї Канта, скажемо, що в основі його філософії лежить пріоритет духовного над матеріальним. Кант не лише сформулював принципи особистісних взаємин між людьми, але й довів, хто може реалізувати категоричний імператив: „Це не що інше, як особистість, тобто свобода й незалежність від механізму всієї природи, яку розглядаємо разом з тим як здібність істоти, яка підкорена особливим, <...> чистим практичним законам...” [32, с. 414]. Кант мислив глобально, випереджаючи час на 200 років. Він думав не про сьогоднішню людину, а про Людство. Він передчував, що людство зможе розвиватися, коли моральний закон буде святим. „Моральний закон *святий* (непорушний). Людина, правда, не така вже *свята*, але *людство* в її особі має бути для нього святим” [32, с. 414].

Чим було продиктовано такий масштаб мислення Канта? Кант, як і Платон, розумів усю безодню внутрішнього хаосу в людині, тому всю його філософію було підкорено проблемі подолання людської деструктивності. Філософ, випереджаючи час, сформулював категоричний імператив: людина ніколи й ні за яких обставин не може бути засобом, а лише метою [32, с. 270]. Проблему було розв'язано геніально, сформульовано основні постулати життєдіяльності: по-перше, життя має бути побудовано відповідно до ідеалів, по-друге, поведінка людини мусить підкорятися категоричному імперативу, і було доведено, що основним „засобом” реалізації цих принципів є особистість. Але така відповідь абсолютно не задовольняла посередню людину, яка посіла панівне становище в європейському суспільстві після Великої французької революції.

Осмислюючи причини порушення гармонії пізнавальної діяльності й етики, С. Кримський звертається до творчості видатного гуманіста ХХ століття Альберта Швейцера (1875 – 1965) й наводить його думку про те, що ХХ століття з його пристрастю до техніки й натиском сцієнтизму розпочалося в ніч на 25 липня 1820 року, коли Гегель написав: усе розумне є дійсним і дійсне є розумним. У ХІХ і ХХ століттях „розумним” стало панування посередньої людини й дійсністю стала антрополого-глобальна катастрофа. У наведених роздумах філософів, психологів, культурологів, істориків епохи постмодерну дивує нездатність зробити висновок, що пріоритету духовному – особистісному буттю – немає альтернативи. Осмислюючи цю ситуацію, починаеш розуміти, наскільки важливою є роль філософа в житті суспільства. Філософи й філософія виявилися нездатними зрозуміти висновки Канта й дотримуватися їх. Ну, що ж, якщо не категоричний імператив Канта, то вульгарний імператив посередньої людини: живи сьогоднішнім днем.

На завершення зазначимо, що деструктивність людської діяльності ми пояснюємо неправильним антропологічним вибором людства: в епоху модерну воно пішло шляхом знеособленого розвитку, нав'язаного людиною маси, а сьогодні нею успішно відтворюється. Посередня людина знехтувала особистісним началом буття, абсолютизувавши мислення, що обчислює. Безособистісна парадигма буття, що побудована посередньою людиною, вичерпана. Вона закінчується антрополого-глобальною катастрофою. Людство опинилося перед альтернативою – або змінити парадигму свого буття, або деградувати. Зволікання подібне смерті. Уважаємо, що для подолання деструктивних тенденцій людині необхідно змінити напрям її розвитку із знеособленого на особистісний, а це вимагає дослідження її внутрішніх якостей.

### 1.3. Проблема рівності людських здібностей у гуманітарних науках

*Зло – це незрозуміння принципу ієрархії в життєдіяльності людини.*  
Володимир Сабатура

З кінця 70-х років ХХ ст. у проблемі дослідження людських якостей відбуваються деякі зміни. Філософи, психологи, педагоги переключають свою увагу із зовнішніх результатів людської діяльності на внутрішні. Учені-люднознавці, досліджуючи прояв здібностей людини в її діяльності, звертають увагу на рівність їхнього розвитку. Наведемо кілька наукових свідчень.

У 1979 році психолог О. Г. Асмолов обґрунтував припущення про те, що психічна установка індивіда, яка стабілізує процес його діяльності й визначає її характер, має ієрархічно вибудовані рівні дозрівання: 1) операціональна, 2) цільова, 3) смислова [6, с. 113 – 114].

У 1980 році фінські вчені Т. Санталайнен, Е. Воутілайнен, П. Поренне, Х. Ніссінен, аналізуючи мислення керівника під час прийняття та здійснення ним управлінських рішень, виділили чотири його типи: 1) одновимірне, 2) двовимірне, 3) тривимірне, 4) чотиривимірне [63, с. 26 – 28].

У 1984 році психолог Ф. Ю. Василюк вивів чотири способи переживання індивідом критичної ситуації в діяльності: 1) стрес – гедоністичне, 2) фрустрація – реалістичне, 3) конфлікт – ціннісне, 4) криза – творче [18, с. 31, 48].

У 1985 році психолог Б. С. Братусь установив, що всі люди за рівнем розвитку смислової сфери свідомості поділяються на чотири категорії: 1) індивідуалістична, 2) групоцентрична, 3) колективістська, 4) суспільна [15, с. 34 – 36].

Американський учений Р. Л. Акофф у статті із симптоматичною назвою „Відсутність узгодження між системою освіти та вимогами до успішного управління”, опублікованій у Радянському Союзі в 1990 році, писав: „Студентам рідко дають зрозуміти, що існує чотири дуже різні способи поведінки з проблемою: 1) *absolution*, 2) *resolution*, 3) *solution*, 4) *dissolution*”. Кожному із цих способів Р. Л. Акофф дав коротку й точну характеристику [4, с. 51 – 52].

Цей перелік людинознавчих досліджень прояву чотирьох рівнів розвитку тої або тої здібності можна продовжити, і ми до нього ще повернемося. Зараз же хочемо підкреслити це як факт, уточнюючи тим самим наведену констатацію Р. Л. Акоффа того, що працівники школи, як звичайні вчителі й викладачі, так і доценти та професори, наскільки нам відомо, ніде у світі не дають учням знання про рівність розвитку здібностей індивіда і, більше того, займають щодо них доволі дивну позицію, яку можна висловити, можливо, грубо або різко, але точно, як у переносному, так і в прямому розумінні, так: „Учні здобудуть знання про чотирирівність розвитку здібностей людини лише через наш труп”, не боячись ні Бога, ні докорів совісти, ні претензій громадськості, ні відповідальності за долю своїх вихованців. (Наші міркування про формування й розвиток діяльної здібності стосуються школи взагалі. Безумовно, є певна специфіка формування здібностей у середній, вищій школі й дошкільних закладах. Наші роздуми мають принциповий характер, тому, коли ми звертаємося до поняття „вчитель”, „викладач”, то уживаємо їх у концептуальному значенні. Учитель –

це концептуальний персонаж будь-якого суспільства. Уживаючи термін „учень”, ми говоримо про учня взагалі. Говорячи про школу, ми матимемо на увазі школу взагалі. Говорячи про працівників школи, маємо на увазі учительський, викладацький склад, а також ланку управління, аж до міністра).

Ознайомлення з фактами деструктивної поведінки певного типу людини не може не викликати в допитливого читача кілька „крамольних” питань до її зовнішньої та внутрішньої життєдіяльності, які так чи так, прямо або опосередковано визначають розвиток її здібностей. Що стосується питань зовнішньої життєдіяльності, то ми пропонуємо згрупувати їх залежно від специфіки процесів відповідних аспектів у такі „блоки”.

Перше – до життя суспільства: а) чи правда, що будь-яку посадову роботу (наприклад, працівника школи – від учителя до міністра, промисловика, підприємця, економіста, фінансиста, юриста, журналіста, депутата, прем’єр-міністра, президента та ін.) можна виконувати чотирма якісно відмінними способами, чи це неправда? б) якщо неправда, то треба відкинути висновки учених-людиназнавців про чотири рівні розвитку здібностей індивіда, чого чомусь ніхто не поспішає робити, але якщо правда, то чи може індивід як діяч вільно вибирати з чотирьох придатний спосіб виконання роботи чи не може? в) який із чотирьох способів забезпечує фахівцеві більш швидке й надійне досягнення успіхів у життєдіяльності? г) яким із чотирьох способів виконують свої посадові обов’язки наші сучасники, чи знають вони про це? г) яким способом я хотів би виконувати свої теперішні й подальші обов’язки як майбутній фахівець?

Друге – до науки: а) чому існує чотири основні рівні розвитку здібностей людини, тобто якими чинниками зумовлено розвиток кожного з чотирьох рівнів здібностей в індивіда? б) як співвідносяться між собою різні рівні різних здібностей в індивіда, корелюються між собою чи ні, тобто чи може, наприклад, третій рівень розвитку однієї здібності індивіда сусідити та взаємодіяти з другим рівнем розвитку якоїсь іншої його здібності або ж усі здібності в нього завжди „працюють” на якомусь одному із чотирьох рівнів розвитку? в) через які нейропсихічні органи або механізми розвиваються, удосконалюються й функціонують ті або ті здібності індивіда? г) в яких умовах і якими способами здійснюється піднесення (виховання) та зниження (розбещення, деградація) рівня здібностей індивіда?

Третє – до себе: а) до якої сфери трудової діяльності в мене найбільш розвинуті спадково-генетичні задатки? б) до якого із чотирьох рівнів виконання роботи в мене сформовані прагнення в соціально-психічному середовищі попереднього мого життя, тобто яким я хочу стати? в) де і як мені можна отримати сокровенну наукову інформацію про розвиток, удосконалення й піднесення здібностей людини і як її освоювати, тобто які умови мого соціального й територіального життєзабезпечення сприяють або перешкоджають роботі над удосконаленням моїх здібностей?

Четверте – до школи: а) чому працівники школи не дають учням наукових знань про рівність розвитку здібностей людини, що означає дати ці знання учням, за яких умов і в який спосіб це можна зробити? б) яким способом і за яких умов я як учень зможу ці знання сприйняти й освоїти в навчальному процесі? в) чи потрібні зміни в організації навчального процесу й в управлінні шкільною системою, щоб зробити можливим і необхідним надання цих знань учням і засвоєння їх або ж можна обійтися й без них?



Ці питання для учня мають практичний характер. Кожен так або так шукає й знаходить для себе ті чи ті відповіді, які постійно переглядає й уточнює залежно від зміни обставин, оскільки без цього неможливо орієнтуватися в соціумі, вибирати й коригувати лінію власного життя. Зазначимо, що байдужість до розвитку власних здібностей не можна оцінити інакше, як патологію в соціалізації громадян, і що для професійного працівника школи не становитиме значних труднощів за певних умов пробудити здоровий і стійкий інтерес до пошуку індивідуальних відповідей на такі питання майже в кожного учня.

Для відповідей на ці питання використаємо ідеї Г. П. Щедровицького, який досліджував органічний взаємозв'язок мислення як одного з компонентів здібностей індивіда з дійсністю в понятті „мислєдіяльність” [76, с. 38]. Продовжуючи розвивати цю ідею, зафіксуємо органічний взаємозв'язок між здібностями людини та її діяльністю в понятті „діяльнісна здібність”. Діяльнісна здібність – це інтегративна здібність індивіда, у якій сконцентровано не окремі здібності виконувати ту або ту операцію, а здібність людини цілісно втілювати в продукті суспільну потребу й відношення. Усі подальші наші зусилля буде орієнтовано на розкриття змісту цього поняття й на умови розвитку діяльнісної здібності.

Однак, наскільки б не були науково вивірені й точно сформульовані відповіді на питання до аспектів зовнішньої життєдіяльності, успішність, результативність в саморозвитку власних здібностей для учня обумовлено знанням відповідей на питання до внутрішнього процесу власної життєдіяльності: 1) що являє собою діяльнісна здібність індивіда? 2) які здібності індивіда входять до її складу? 3) які можливі варіанти структурування здібностей в складі діяльнісної здібності? 4) яка роль і можливості індивіда в удосконаленні власної діяльнісної здібності? 5) як саме оволодіння методологією професійної діяльності впливає на функціонування діяльнісної здібності індивіда? Лише охопивши цілісно й уможлядно проблему людини із зовнішнього та внутрішнього боку, учень отримує реальну можливість успішно вдосконалювати власні здібності, але така інтелектуальна операція для учня, хто б він не був, дуже складна, важка для здійснення, а якщо в нього немає навичок самоаналізу та рефлексії, то й просто непосильна. Що ж йому робити, якщо він дійсно хоче в навчальному процесі вдосконалювати власні здібності?

У таких ситуаціях у практичній діяльності людина вдається до використання допоміжних засобів, які стають непотрібними, щойно справу зроблено, наприклад, важелі, будівельне риштування, блоки, моделі, креслення та ін. У цьому випадку ми пропонуємо як допоміжний засіб використовувати побудову моделі людини в ситуації діяльності у вигляді розгортання схеми, яка розкриває послідовно, у ході викладення відповідей на перераховані питання до внутрішнього боку життєдіяльності індивіда, еволюцію структури вдосконалюваної діяльнісної здібності учня в процесі його професійного й інтелектуально-психічного становлення. (Для довідки зазначимо, що метод побудови моделей складних процесів широко й продуктивно використовують сучасні дослідники, наприклад, М. Вартофський [17]. З прикрістю зауважимо, що у філософії та психології моделі використовують рідко. Виняток становлять праці Г. П. Щедровицького та його методологічної школи, роботи А. В. Фурмана [68; 69] та його психологічної школи [38]. На необхідність залучення моделей до процесу дослідження людини й освіти вказує Е. Савицька [57]).

За допомогою осмислення моделі людини учень структурує у своїй психіці інформацію про свої зовнішні та внутрішні здібності й тим самим приводить їх в активний стан

самовдосконалення. Одночасно учень має можливість свідомо контролювати процес свого розвитку через механізм рефлексії, яка концентрує в собі методологічну оснащеність (озброєність) його інтелекту.

Модель людини необхідно будувати з урахуванням процесу взаємодії, з одного боку, методолога, який викладає інформацію, а, з іншого, – учня, який сприймає її, з тим, щоб на основі цієї моделі перейти до аналізу структури його діяльнісної здібності. Якщо зобразити людину взагалі, узятую цілісно в процесі її життєдіяльності (позначимо її знаком  $X$  – „невідомий”) (див. рис. 1), щоб будь-який індивід, зацікавлений у самопізнанні й самовдосконаленні власних здібностей, міг уявити себе на його місці, то процес життя суспільства, членом якого він є і до якого звертає свій перший „блок” питань, можна зобразити вектором часу, відклавши на ньому „минуле”, „сучасне”, „майбутнє” (див. рис. 1а).



Рис. 1. Людина, узята цілісно в процесі її життєдіяльності

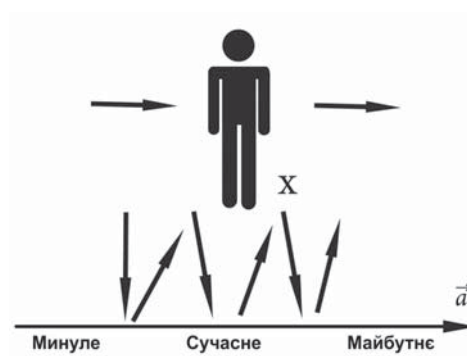


Рис. 1а. Питання індивіда до життя суспільства з його минулим, сучасним, майбутнім

Відповідно зобразимо на схемі векторами й інші процеси життєдіяльності індивіда та „блоки” його питань до них: процес розвитку науки, стрижнем і метою якого є людинознавство, у вигляді руху пізнання від інформації про явища через знання сутності процесів до розуміння сенсу буття (див. рис. 1б); процес індивідуального

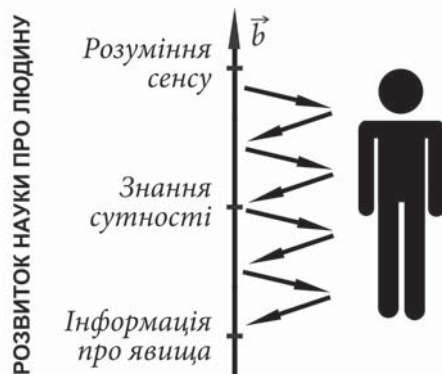


Рис. 1б. Питання індивіда до розвитку науки про людину.

буття людини – у вигляді зміни вікових етапів „попереднього”, „теперішнього”, „наступного” (див. рис. 1с); процес шкільного виробництва здібностей індивіда для задоволення потреб суспільства – у вигляді руху від початкової через середню до вищої освіти (див. рис. 1d).

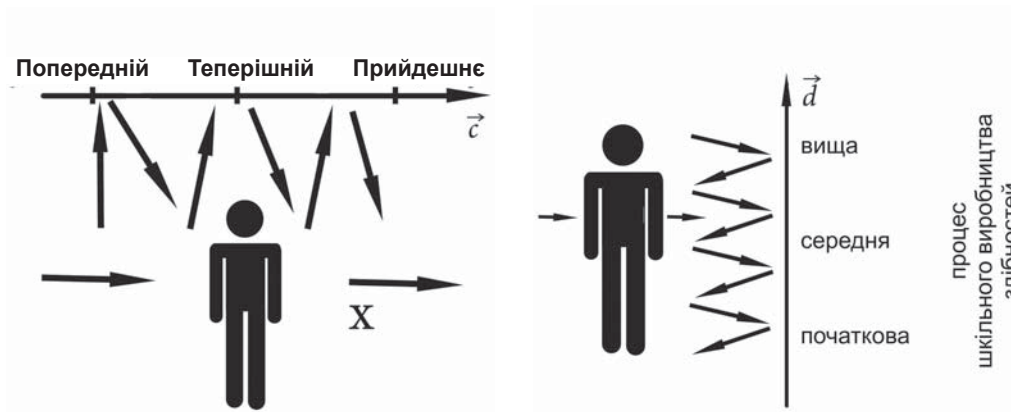


Рис. 1с. Питання індивіда до етапів індивідуального буття людини

Рис. 1d. Питання до шкільного процесу виробництва здібностей індивіда

Для більш чіткого уявлення про те, у який спосіб методолог, який навчає (тобто в цьому випадку ми, автори цього тексту), може допомогти такому учневі конкретизувати знання відповіді на питання до процесів життєдіяльності та в який спосіб учень зможе скористатися наданою йому допомогою, зобразимо на схемі позицію як методолога, так і учня. Той, хто навчає, повинен уміти поставити себе в позицію учня „X”. Така операція необхідна, щоби пережити як власні всі чотири „блоки” питань і привести в активний стан свої відповіді на них, можливо, поповнивши або оновивши деякі з них.

Ця операція в психології отримала назву ідентифікації (буквально означає ототожнення себе з іншою людиною), яка є одним зі способів її розуміння. Ідентифікація важлива як для того, хто навчає, так і для учня. О. Гуменюк підкреслює особливу роль ідентифікації в процесі спілкування вчителя й учня: відбувається взаємопізнання та взаєморозуміння. Учневi ідентифікація необхідна для того, щоб оволодіти нормами, цінностями, поглядами на життя, ментальним, культурним досвідом наставника [27, с. 164]. Ідентифікація для вчителя дає можливість зрозуміти життєві, психологічні, пізнавальні, світоглядні ускладнення учня.

Аналізуючи роль ідентифікації, слід зазначити, що вона суттєво ускладнюється явищем рефлексії: як людину сприймає інший і як вона сама себе сприймає в процесі спілкування. Учитель повинен бути здатним у позиції „X” уміти усунути від себе, перевести себе у своїй свідомості в позицію стороннього спостерігача за самим собою, у позицію „X” з усіма питаннями й відповідями на них, тобто зайняти рефлексивну позицію. Лише завдяки рефлексії методолог зможе цілісно й одночасно охопити відповіді на все чотири „пакети” питань і донести їх до відома учня. Схематично рефлексивну позицію методолога, того, хто навчає, зображено на рис. 2.

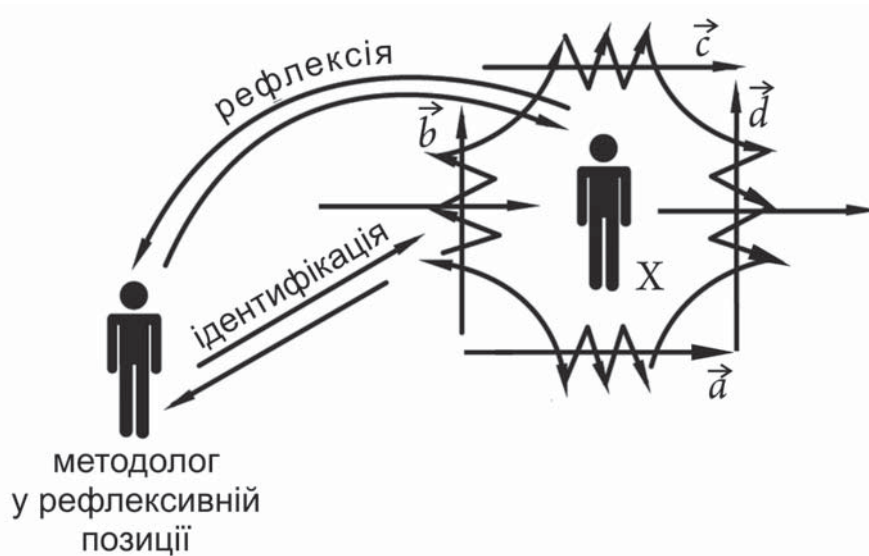


Рис. 2. Рефлексивна позиція методолога

Так само й учень має свідомо прагнути не лише ідентифікувати себе з індивідом „X”, який самопізнається та самовдосконалюється, але й, спираючись на допомогу вчителя, дистанціюватися, усунути від самого себе, зайняти позицію стороннього спостерігача за самим собою, тобто помістити себе в позицію індивіда „X” з усіма його питаннями й відповідями на них – зайняти рефлексивну позицію. Лише в цій позиції він зможе успішно коригувати свої здібності відповідно до вимог оптимального задоволення власного інтересу в процесі життєдіяльності. Схематично рефлексивну позицію учня зображено на рис. 2а.

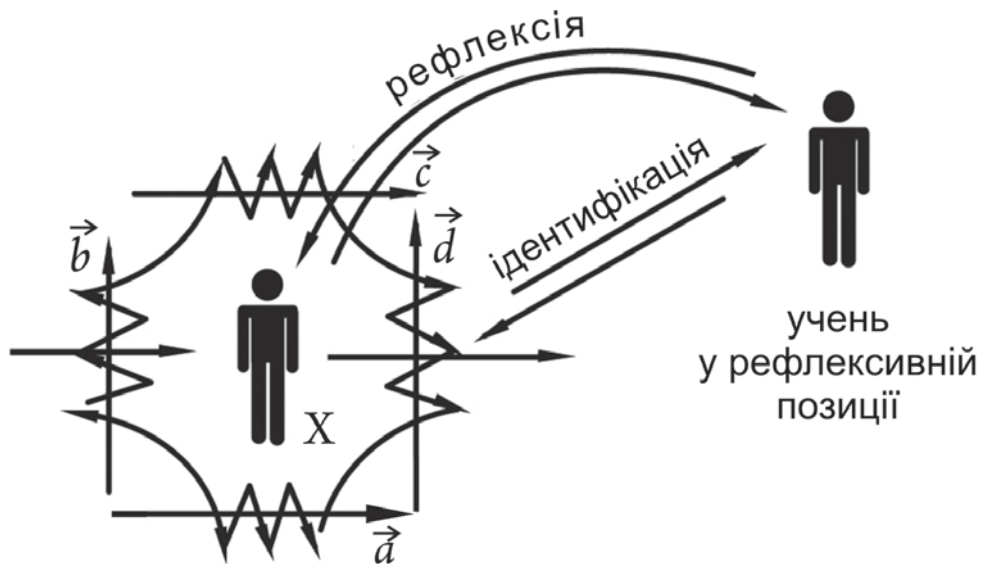


Рис. 2а. Рефлексивна позиція учня.

Отже, учитель та учень взаємодіють у навчальному процесі через спільними зусиллями будовану модель людини „X”, з якою рефлексивно ідентифікують себе. А це означає, що вчитель може допомогти учневі в самопізнанні й самовдосконаленні його здібностей, лише ставши рефлексивно в позицію учня, а учень зможе освоїти допомогу вчителя та зіпертися на неї в самовдосконаленні власних здібностей, лише ставши рефлексивно в позицію вчителя. На схемі все це відображено в тому, що вчитель сприймає процес життєдіяльності людини в позиції „X” як природний, такий, що в позначенні вектором протікає зліва направо, а учень цей самий процес в тій самій спрямованості сприймає як штучний, такий, що протікає в позначенні тим же самим вектором справа наліво (що зумовлено різними функціями півкуль головного мозку індивіда в освоєнні простору-часу [14, с. 147 – 148]) (див. рис. 3).

Розвиток діяльнійної здібності не може відбуватися стихійно. Для її формування необхідна спеціальна організація навчального процесу, яка вимагає суттєвих зусиль як з боку вчителів, так і з боку учнів. Першим кроком до розвитку діяльнійної здібності є формування моделі людини, через яку має здійснюватися спілкування учня й педагога. Модель людини, яку ми пропонуємо помістити між учителем та учнем, принципово розширює навчально-виховний простір взаємодії. Учитель отримує можливість вводити норми, цінності, світоглядні орієнтири різних типів людей, органічно ділитися власним життєвим і культурним досвідом, в ігровому плані ставити учня перед ситуацією морального вибору й необхідністю його здійснювати.

Наші роздуми про те, що процес спілкування вчителя й учня має здійснюватися через модель людини, органічно вплітаються в соціально-когнітивний напрям теорії особистості, а саме в погляди на процес навчання американського психолога Альберта Бандури. Осмислюючи процес навчання, А. Бандура дійшов висновку, що практично всі процеси соціального навчання, які відбуваються в безпосередньому спілкуванні, можуть формуватися через спостереження за поведінкою інших людей [9, с. 40]. Модель людини дає можливість всім учасникам навчально-виховного процесу обмінюватися результатами свого внутрішнього досвіду, уміннями, навичками, знаннями, умінням мислити, емоціями й почуттями від третьої особи. Модель людини активізує процеси смислотворення, приводить до прирощування свідомості всіх учасників навчально-виховного процесу. Смысл соціального навчання через моделювання полягає в тому, що модель для учня в процесі подальшої життєдіяльності стає керівництвом до розвитку, дії та вчинку. Осмислюючи результати досліджень А. Бандури, Л. Х'елл і Д. Зіглер роблять висновок: „Люди формують когнітивний образ конкретної реакції поведінки через спостереження поведінки моделі, і далі ця закодована інформація (збережена в довготривалій пам'яті) слугує орієнтиром в їхніх діях” [74, с. 380].

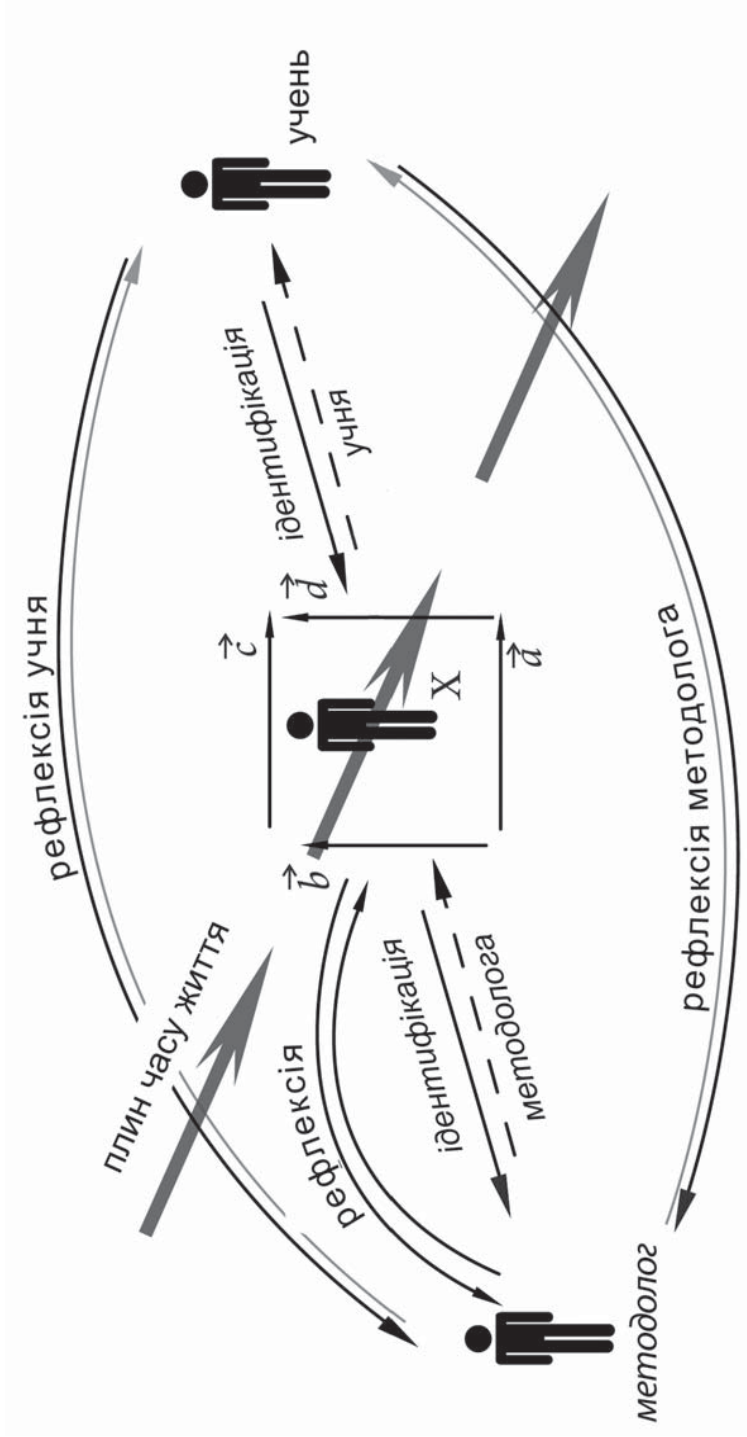


Рис. 3. Рефлексивно взаємоперетворювальні позиції методолога та учня у відношенні до моделі людини X.

## Висновки до розділу 1

На основі аналізу проблеми деструктивності ми дійшли висновку, що її причиною, починаючи вже з середини XIX ст., є діяльність людини посереднього рівня здібностей. Уважаємо, що світоглядною основою її деструктивної діяльності є установка на пріоритет матеріального над духовним. Зберігати в масштабах людства пріоритет матеріального в сучасних умовах подібно самогубству. Чому ці висновки не змогли зробити сучасні мислителі, щоб якось призупинити деструктивний характер людської діяльності? Уважаємо, що більшість авторів, які аналізували деструктивний характер діяльності посередньої людини, припустилися однієї спільної методологічної помилки – вони відривали результати діяльності від здібностей діячів. Спільна методологічна помилка зумовила той факт, що всі згадані автори, крім А. Печчеї та М. С. Гусельцової, осмислювали діяльність людини в межах спрощеного розуміння поняття „розвиток”, яке розглядали переважно щодо матеріального буття людини. Це призвело до того, що всі вони мислили в межах однієї парадигми: пріоритет матеріального над духовним. Отже, мислення в межах пріоритету матеріального над духовним було світоглядною основою діяльності посередньої людини й одночасно світоглядною помилкою тих, хто аналізував їхню діяльність. На жаль, маємо констатувати, що ті, хто аналізували діяльність посередньої людини, були такими самими за своїми здібностям, як і ті, кого вони аналізували.

Виходячи з цього, ми змушені зробити черговий висновок про те, що зусилля більшості сучасних учених і гуманітаріїв щодо подолання деструктивності мають технократичний і сцієнтистський характер. Отже, без переосмислення світоглядних основ людської діяльності хаос буття подолати не можна. Якщо епоха модерну сформулювала ідеал діяльності – перетворення природи, то антрополого-глобальна катастрофа вимагає, щоб людина відновила єдність із природою. Цей характер взаємин із природою І. Пригожин назвав діалогом. В умовах діалогу людини з природою ідеалом діяльності має бути „недіяння”, тобто така діяльність, що максимально орієнтує людину на збереження рівноваги з природою. Безумовно, мати такі взаємини з природою сучасна людина не спроможна. Це вперше зрозумів А. Печчеї, який сформулював категоричний імператив сучасності: людино, зміни свої якості! Для реалізації категоричного імперативу сучасності ми пропонуємо ієрархізовану модель чотирьох рівнів розвитку діяльнісних здібностей людини. Здійснюючи процес спілкування через модель, ми розгортаємо перед учнями всю сконцентровану в теорії та на практиці інформацію про людину, яка слугуватиме їй ідеалом. У процесі спілкування вчителя й учня через модель людини ми приводимо в активний стан весь інтелектуальний, психологічний, соціальний, життєвий досвід усіх учасників навчально-виховного процесу. Спираючись на схематично окреслені межі зовнішнього процесу життєдіяльності людини „X”, перейдемо до пошуку відповідей на питання до внутрішнього процесу її життєдіяльності з тим, щоб із них, як із будівельного матеріалу, власне й побудувати модель людини в позиції „X” як допоміжний засіб у непосильній праці самовдосконалення учнем його здібностей.

## Література до розділу 1

1. Абушенко В. Л. Развитие / В. Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия : философия / глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. ; Минск, 2001. – С. 847–848.
2. Адлер А. Наука жить : пер. с англ. и нем. / Альфред Адлер. – К. : Port-Royal, 1997. – 288 с.
3. Акимов И. О мальчике, который умел летать, или Путь к свободе / Игорь Акимов, Виктор Клименко. – [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.samohin.ru/books/talant/talant.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 06.07.12.
4. Акофф Рассел Л. Рассогласование между системой образования и требованиями к успешному управлению / Л. Акофф Рассел // Вестн. высш. шк. – 1990. – № 2. – С. 50–54.
5. Антропологическая катастрофа: причины и следствия : (беседа с проф. Н. Мусхелишвили и Ю. Шрейдером) // Вестн. высш. шк. – 1990. – № 6. – С. 62–69.
6. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 151 с.
7. Атоян А. И. Социомаргиналистика : монография / А. И. Атоян. – Луганск : РИО ЛИВД, 1999. – 456 с.
8. Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности : пер. с англ. и фр. / сост. Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева ; введ. ст. Ю. А. Шрейдера. – М., 1990. – С. 203–257.
9. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
10. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. ; пер. с нем. В. Седелника, Н. Федоровой ; послесл. А. Филиппова. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
11. Бердяев Н. А. Судьба человека в современном мире / Н. А. Бердяев // Дух и реальность; вступ. ст. и сост. В. Н. Калюжного. – М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2003. – 679 с.
12. Бердяев Н. А. Философия неравенства / Н. А. Бердяев ; сост., предисл. и примеч. Л. В. Полякова. – М. : ИМА-пресс, 1990. – 288 с.
13. Бжезинский З. Вызовы XXI века: философское смятение, религиозная неопределенность / З. Бжезинский // День. – 1999. – 17 авг. (№ 150). – С. 3.
14. Брагина Н. Н. Функциональная асимметрия мозга и индивидуальные пространство и время человека / Н. Н. Брагина, Г. А. Доброхотова // Вопр. философии. – 1978. – № 3. – С. 137–149.
15. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
16. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : ООО АСТ, 1990. – 592 с.
17. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание : пер. с англ. / М. Вартофский. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с.
18. Василюк Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критич. ситуаций / Ф. Е. Василюк ; [предисл. В. П. Зинченко]. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
19. Винниченко В. Щоденники / В. Винниченко // Київ. старовина. – 2001. – № 3. – С. 9–25.
20. Винниченко В. Щоденники / В. Винниченко // Київ. старовина. – 2001. – № 6. – С. 144–153.
21. В поисках пути: русская интеллигенция и судьбы России / [сост., вступ. ст., коммент. И. А. Исаева]. – М. : Рус. кн., 1992. – 384 с.



22. Гегель Г. В. Ф. Фрагменты / Г. В. Ф. Гегель // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. – М., 1972. – Т. 1. – С. 209–234.
23. Герцен А. И. Концы и начала / А. И. Герцен // Герцен А. И. Сочинения : в 9 т. – М., 1958. – Т. 7. – С. 461–535.
24. Головаха Е. И. Социальное безумие: история, теория и современная практика / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – Киев : Абрис, 1994. – 168 с.
25. Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / М. Горкгаймер. – К. : ППС-2000, 2006. – 282 с.
26. Грабовський С. Кліматична катастрофа: міфологема чи неминучість? / С. Грабовський // Сучасність. – 2010. – № 4. – С. 114–128.
27. Гуменюк О. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. Гуменюк. – Т. : Екон. думка, 2007. – 385 с.
28. Гусельцова М. С. Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира / М. С. Гусельцова // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С. 99–115.
29. Давидів М. Людина між прокляттям і благословенням / М. Давидів // Галичина. – 2012. – 21 лют.
30. Енцикліка *Evangelium vitae* святішого отця Йоана Павла II до єпископів, священників і дияконів, ченців і черниць, світських католиків та до всіх людей доброї волі про вартість і недоторканність людського життя : пер. с пол. та нім. – Ватикан : LIBERIA EDITRICE VATICANA, [1995]. – 159 с.
31. Зарубицкий К. Квантово-механическое единство мира: физика и метафизика / К. Зарубицкий // Практ. філософія. – 2011. – № 2. – С. 28–35.
32. Кант И. Критика практического разума. 1788 / И. Кант // Сочинения в шести томах. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. I. – С. 311 – 504.
33. Кант И. Основы метафизики нравственности 1785 / И. Кант // Сочинения в шести томах. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. I. – С. 219–310.
34. Конфуций. Уроки мудрости : сочинения / Конфуций. – М. : Эксмо ; Харьков : Фолио, 2005. – 958 с.
35. Корсак К. Нооекономіка (4 хвиля) – шлях сталого розвитку людства у ХХІ столітті / К. В. Корсак // Економіст. – 2011. – №1. – С. 20–23.
36. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / С. Б. Кримський. – К. : Києво-Могилянська акад., 2008. – 718 с.
37. Крисп Г. С. Сочинения / Гай Саллустий Крисп ; пер. ст. и коммент. В. О. Горенштейна. – М. : Наука, 1981. – 221 с.
38. Кубаєвський М. Життя і культура: проблема взаємозв'язку / М. Кубаєвський, С. Лук'яненко // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 19–24.
39. Культура, філософія, образование в стратегиях ХХІ века / О. Н. Кузь, В. А. Стрижко, П. В. Брунько и др., [под общ. ред. канд. соц. наук, доц. О. Н. Кузя]. – Харьков : ХНЭУ, 2006. – 260 с.
40. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
41. Леонтьев К. Н. Средний европеец как идеал и орудие всемирного разрушения / К. Н. Леонтьев // Леонтьев К. Н. Избранное. – М., 1993. – С. 119 –168.

42. Ломборг Б. Глобальное потепление. Скептическое руководство / Б. Ломборг. – СПб.: Питер, 2008. – 203 с.
43. Мамардашвили М. Как я понимаю философию : [сборник] / М. Мамардашвили; [предисл. Ю. П. Сенокосова]. – М. : Прогресс, 1990. – 365 с.
44. Манифест Рассела-Эйнштейна / Б. Рассел, А. Эйнштейн. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ifpc.ru/index.phpcat=137>. — Заглавие с экрана. — Дата обращения: 06.07.12
45. Маркс К. Святое семейство, или Критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К. Сочинения : [в 30 т.] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – М., 1955. – Т. 2. – С. 3–230.
46. Мережковский Д. С. Грядущий хам / Д. С. Мережковский // Мережковский Д. С. В тихом омуте : ст. и исслед. разных лет. – М., 1991. – С. 350–377.
47. Мунье Э. Персонализм / Э. Мунье ; пер. с фр. и примеч. И. С. Вдовина. – М. : Искусство, 1992. – 143 с. 48.
48. Назаретян А. П. Смыслообразование как глобальная проблема современности: синергетический взгляд / А. П. Назаретян // Вопросы философии. – 2009. – №5. – С. 3–19.
49. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет // Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды : пер. с исп. / сост., предисл. и общ. ред. А. М. Руткевича. – 2-е изд. – М., 2000. – С. 43–163.
50. Пасько І. Т. Я-концепція політика та державного службовця в умовах необхідності трансформації безособистісної парадигми буття людини в особистісну / І. Т. Пасько, В. О. Сабадуха // Практ. філософія. – 2010. – № 2. – С. 97–107.
51. Печчеи А. Человеческие качества : пер. с англ. / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1980. – 302 с.
52. Платон. Государство / Платон // Платон. Сочинения : в 3 т. : [пер. с древнегреч.] / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. – М., 1971. – Т. 3., ч. 1. – С. 89–454.
53. Сабадуха В. О. Гріхи посередньої людини, або Філософський аналіз причин людської деструктивності / В. О. Сабадуха // Практ. філософія. – 2011. – № 1. – С. 31–41.
54. Сабадуха В. Особистісна парадигма буття людини як суспільна форма реалізації відношення „Я є інший” / В. Сабадуха // Філософська антропологія та сучасність (пам'яті В. Г. Табачковського). – К., 2008. – С. 357–364.
55. Сабадуха В. О. Філософія єдності людини й світу (до діалогу з О. М. Єременко) / В. О. Сабадуха // Практична філософія. – 2011. – №4. – С. 38–46.
56. Сабадуха В. О. Я-концепція науковця в умовах антрополого-глобальної катастрофи / В. О. Сабадуха // Практична філософія. – 2011. – №2. – С. 74–83.
57. Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека» / Э. Савицкая // Вопр. философии. – 1990. – № 5. – С. 61–74.
58. Силин А. А. Концепция развития в естествознании и философии / А. А. Силин // Филос. науки. – 1997. – № 2. – С. 137–151.
59. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество : пер. с англ. / П. А. Сорокин ; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
60. Табачковський В. Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності» / В. Г. Табачковський. – К. : Парапан, 2005. – 432 с.

61. Тойнбі А. Д. Дослідження історії : [скороч. версія томів I–VI Д. Ч. Сомервелла] : в 2 т. / А. Дж. Тойнбі ; пер. с англ. В. Шовкуна. – К. : Основи, 1995. – Т. 1. – 1995. – 614 с.
62. Уайт Л. Исторические корни нашего экологического кризиса / Л. Уайт // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности : пер. с англ. и фр. / сост. Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаевой ; введ. ст. Ю. А. Шрейдера. – М., 1990. – С. 188–202.
63. Управление по результатам : пер. с фин. / Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне, Й. Ниссинен ; общ. ред и предисл. Я. А. Леймана. – М. : Прогресс, 1988. – 320 с.
64. Фейербах Л. О спиритуализме и материализме, в особенности в их отношении к свободе воли / Л. Фейербах // Фейербах Л. Избранные философские произведения : в 2 т. – М., 1955. – Т. 1. – С. 442–577.
65. Франк С. Л. Реальность и человек: метафизика человеческого бытия / С. Л. Франк. – Париж : YMCA-press, cop., 1956. – 416 с.
66. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
67. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : ЛСТ-ЛТД, 1998. – 672 с.
68. Фурман А. В. Методологічна модель школи розвитку / А. В. Фурман // Рідна шк. – 1994. – № 6. – С. 19–25.
69. Фурман А. В. Психокультура української ментальності / А. В. Фурман. – 2-ге наук. вид. – Т. : НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.
70. Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления : пер. с нем. / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
71. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге : сборник : пер. с нем. / М. Хайдеггер; под ред. А. Л. Доброхотова. – М. : Высш. шк., 1991. – 192 с.
72. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга ; пер. с нидерл. и примеч. В. В. Ошиса ; общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. – М. : Прогресс ; Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.
73. Хиггинс Р. Седьмой враг. Человеческий фактор в глобальном кризисе / Р. Хиггинс // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности : пер. с англ. и фр. / сост. Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаевой ; введ. ст. Ю. А. Шрейдера. – М., 1990. – С. 26–77.
74. Хьелл Л. Теории личности : (основные положения, исслед. и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1999. – 608 с.
75. Шеллинг Ф. В. И. Система трансцендентального идеализма / Ф. В. И. Шеллинг // Шеллинг Ф. В. И. Сочинения : в 2 т. – М., 1987. – Т. 1. – С. 227–489.
76. Щедровицький Г. П. Схема мислєдїяльностї – системно-структурна будова, значення і зміст / Г. П. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 29–39.
77. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы / А. И. Яценко. – Киев : Наук. думка, 1977. – 275 с.

*Те, що ми робимо і як робимо, залежить  
від того, у якій парадигмі мислимо  
й живемо – безособистісній чи особистісній.*  
Володимир Сабадуха

## РОЗДІЛ 2 СТРУКТУРА ДІЯЛЬНІСНОЇ ЗДІБНОСТІ ІНДИВІДА

У попередньому розділі було встановлено, що для формування діяльнійсної здібності потрібні, по-перше, спеціальні й суттєві зусилля з боку вчителів і з боку учнів, по-друге, навчально-виховний процес необхідно здійснювати через модель людини, а точніше через ідеал. Цю сутність людського буття християнство сформувало у вимозі: люди мусять спілкуватися через Бога. Для того, щоб спілкування через модель людини було ефективним, слід продовжити вивчення сутності діяльнійсної здібності. Метою цього розділу є аналіз структури діяльнійсної здібності, рівнів її розвитку й дослідження соціальних чинників, що їх визначають.

### 2.1. Зміст поняття „діяльнійсна здібність індивіда”

*Немає меж удосконалення  
діяльнійсної здібності.*  
Олександр Гречаний

Людина як суспільна істота має багато різноманітних властивостей, які перетворюються в здібності. Це ті здібності, завдяки яким люди здійснюють процеси життєзабезпечення в суспільстві: навчально-виховний, господарсько-економічний, адміністративно-управлінський, сімейно-побутовий, політико-правовий, морально-естетичний, духовно-ідеологічний. У різних індивідів можуть бути й зазвичай бувають більш або менш багаті задатки й більш або менш сприятливі умови для їх розвитку й удосконалення. Кожна здібність розвивається й удосконалюється із задатку до рівня обдарованості, талановитості, геніальності через практичні вправи відповідних їй органів тіла індивіда більш або менш рівномірно й цілісно в співвідношенні з іншими з них, причому як кількісно, так і якісно. „Практичні межі розвитку людських здібностей зумовлені лише такими чинниками, як тривалість людського життя, методи виховання й навчання та ін., але зовсім не закладені в самих здібностях. Достатньо вдосконалити методи виховання й навчання, щоб „межі” розвитку здібностей негайно підвищилися” [44, с. 29].

Усі наявні в індивіда здібності так чи так, тим або тим способом неодмінно проявляються в процесах і результатах його життєдіяльності, і немає жодної з них, яка залишалася б нереалізованою. Причому кожна із форм життєдіяльності забезпечується поєднанням різних здібностей, і чим складніша форма, тим різноманітнішим має бути їхній склад. Отже, у якій би з форм: спілкуванні, поведінці, вчинках, операціях, діях, діяльності, справі життя, – люди не здійснювали свою життєдіяльність, вони завжди роблять те і так, які в них наявні здібності, розвинуті або не розвинуті як у кількісному, так і в якісному відношенні, – якщо вони роблять те, що вони роблять, гарно – значить здібності у них гарні, а якщо погано, то погані.

Зазначимо, що здібності разом з органами тіла (задатками), які забезпечують їхнє функціонування, становлять сутнісні сили людини [31, с. 114 – 116]. Одного разу склавшись, вони вимагають від їхнього носія задоволення потреби в їхньому функціонуванні: „Ніхто не може зробити чогось, не роблячи цього разом з тим заради якоїсь зі своїх потреб і заради органа цієї потреби...” [29, с. 245]. Кожен індивід змушений урахувати залежність від власних сутнісних сил і прагнути задовольнити їхні потреби тією або тією формою своєї життєдіяльності.

Оскільки про види й характеристики окремих здібностей ми можемо судити лише за процесами й результатами життєдіяльності індивіда, то для нас, зацікавлених у пізнанні й удосконаленні своїх здібностей, особливе значення має розгляд тієї форми життєдіяльності, здійснення якої забезпечується одночасним і цілісним функціонуванням усіх наявних в індивіда здібностей, а саме – діяльності. Таку здібність індивіда, яка одночасно й цілісно предметнюється в процесі й продукті діяльності, ми назвали діяльнісною здібністю. (Для обґрунтування змісту поняття „діяльнісна здібність” ми використали ідею А. В. Фурмана про методологічний квадрат [48, с. 22]. Зазначимо, що ідея методологічного квадрата дуже плідна. Вона знаходить органічне застосування в проектуванні модульно-розвивальних підручників [49], аналізі українського менталітету [50, с. 21]). Розвиток діяльнісної здібності індивіда – це результат органічної взаємодії молодого людини із сім'єю, суспільством, сферою науки та школою. Кожна сфера вирішує лише їй притаманні завдання й у єдності з іншими приводить до формування найбільш достовірного знання про процес розвитку людських здібностей.

Зазначимо, що в цьому процесі реалізовується весь набір здібностей: усе, що характеризує діяльність та її продукт, характеризує й самого діяча. Якщо її зобразити на нашій схемі, то вона набуде такого вигляду (див. рис. 4).

Уведення поняття „діяльнісна здібність” дозволяє представити структуру окремих здібностей індивіда через дослідження специфіки процесу й структури продукту його діяльності. „Класифікація здібностей повинна виходити із психологічного аналізу відповідних видів діяльності. Іншого шляху до розв'язання цього завдання, як мені здається, немає” [44, с. 32]. Тому перейдемо до аналізу видів діяльності й, виходячи з них, класифікуємо здібності.

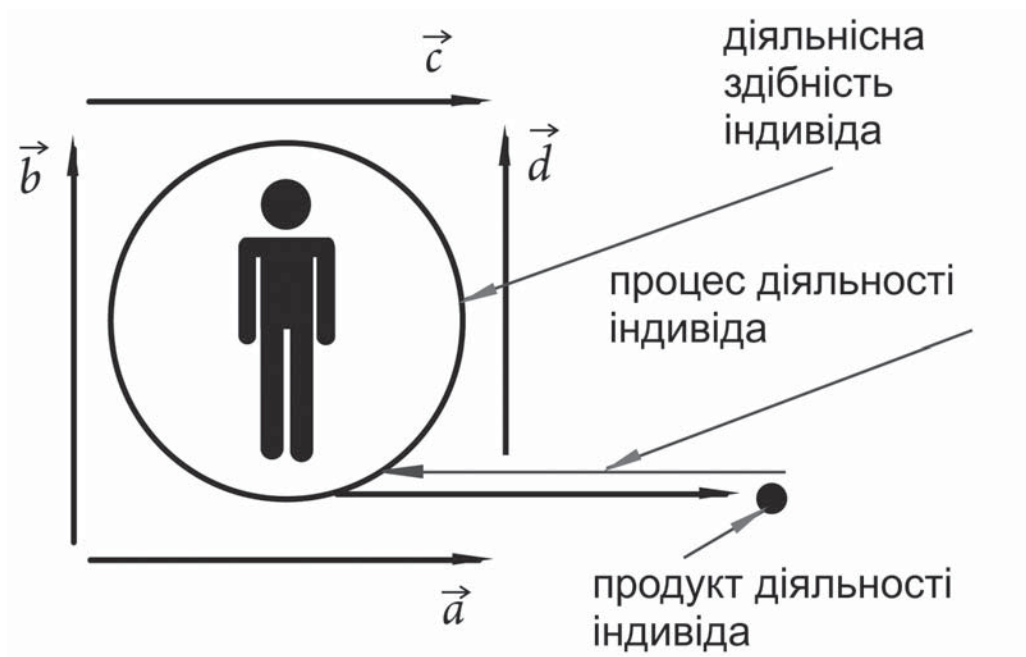


Рис. 4. Діяльнісна здібність індивіда та її опредметнення в процесі й продукті діяльності.

## 2.2. Основні компоненти змісту діяльнісної здібності індивіда

*Трагізм людини в тому, що в неї немає ніякого портативного, зручного „критерію істини”.*  
Олексій Ухтомський

Відомо, що існує три основні види діяльності: ігрова, навчальна, трудова. Для розгляду оберімо трудову діяльність, оскільки в цьому випадку діяльнісна здібність, зазвичай, уже склалася, а її продукт знаходиться поза індивідом, що дає об'єктивні підстави для аналізу його здібностей. Уважно розглядаючи продукт, ми помітимо, що він завжди, незалежно від виду діяльності, складається з таких елементів: 1) предмет, вироблений для споживання й тим самим задоволення якоїсь із життєвих потреб, 2) суспільний зв'язок між виробником і споживачем предмета, відтворюваний соціальним рухом предмета від виробника до споживача, 3) відношення предмета споживання та суспільного зв'язку, зумовлені контекстом суспільства [30, с. 47; 28, с. 82]. Якщо зобразити структуру продукту діяльності на нашій схемі, вона набуде такого вигляду (див. рис. 5).

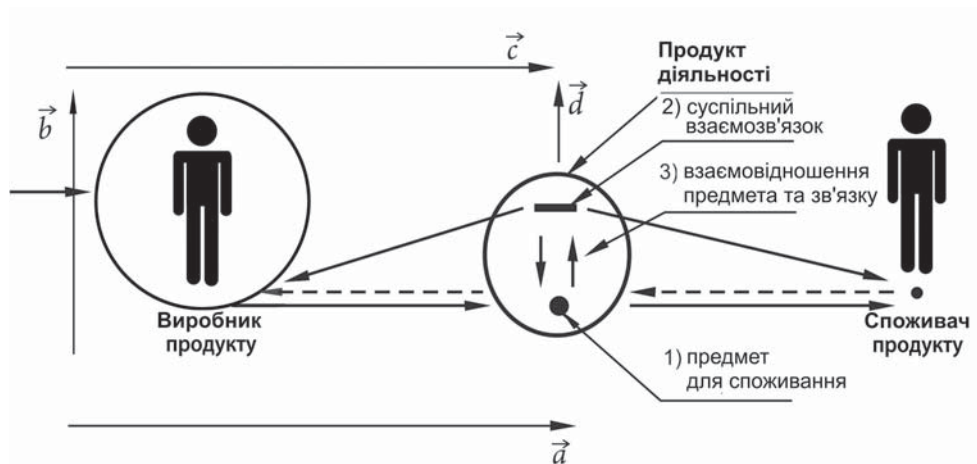


Рис. 5. Структура елементів продукту трудової діяльності індивіда:

1) предмет для споживання, 2) суспільний взаємозв'язок, 3) взаємовідношення предмета та зв'язку

Оскільки індивід завжди здійснює трудову діяльність і тим самим виробляє її продукт свідомо, то й кожному зі складових його частин – предмет і зв'язок – він також виробляє свідомо, але якщо ми придивимося уважніше до їхньої специфіки й до їхніх взаємовідношень усередині продукту в процесі його соціального існування, то неодмінно дійдемо висновку, що їх виробництвом відають абсолютно різні сторони його діяльнісної здібності. Так ми виходимо на виявлення й розгляд елементів структури діяльнісної здібності індивіда через розгляд елементів структури продукту його діяльності. Психологи й філософи уже звернули увагу на подвійний характер свідомої діяльності індивіда та її продукту. Причому психологи називають ці аспекти діяльності та її продукту шарами свідомості: „Перший шар – буттєвий, операційно-технічний <...> Другий шар – рефлексивний...” [16, с. 40]. Філософи ж у характері свідомої діяльності індивіда виділяють два глибоко відмінні способи покладання предмета думки. Перший – традиційний підхід абстрактного мислення – нереклексивний. Другий підхід – рефлексивний [35, с. 60, 61].

Із позиції методології, яка цілісно охоплює процес діяльності, аспект діяльнісної здібності, що відає свідомим виробництвом предмета споживання, слід назвати професійним, а аспект, який відає виробництвом суспільного зв'язку, – інтелектуальним. Зобразимо це на нашій схемі (див. рис. 6).

Подальше дослідження аспектів діяльнісної здібності індивіда дозволяє зробити висновок, що, своєю чергою, кожен із них складається з двох однопорядкових компонентів. А саме: професійна здібність складається зі здібності виробляти й використовувати (споживати) предмети та зі здібності засвоювати (отримувати) й використовувати необхідні для цього знання; інтелектуальна здібність – зі здібності мислити процеси виробництва й використання предметів споживання словами, термінами, поняттями, категоріями, схемами, образами, моделями та зі здібності відчувати життєву значимість і смисл взаємозв'язків між людьми в різних просторово-часових масштабах як відносини економічні, політичні, правові, моральні, світоглядні,

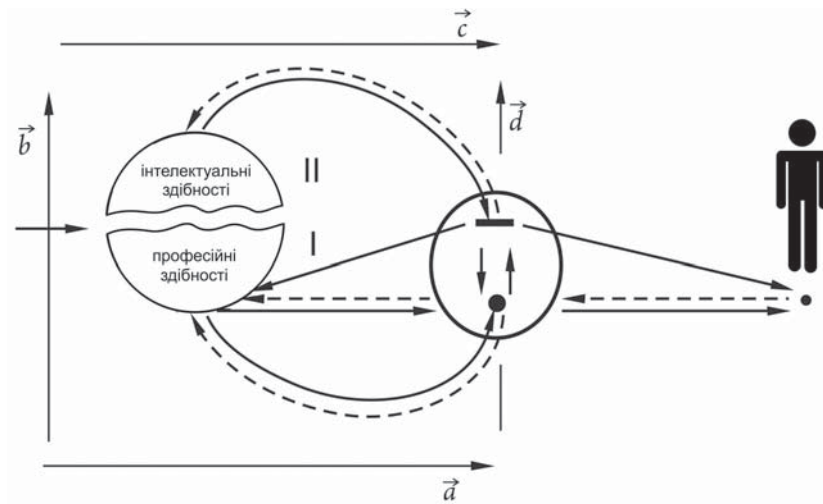


Рис. 6. Аспекти діяльній здібності індивіда, яка забезпечує свідоме виробництво та сприйняття предмета споживання й суспільного зв'язку

естетичні. Виділені нами однопорядкові компоненти діяльній здібності дозволяють індивідові більш або менш успішно, залежно від ступеня їхньої розвиненості чи нерозвиненості, свідомо контролювати виробництво (споживання) предметів і стан відтворюваних їхнім соціальним рухом зв'язків між людьми й тим самим впливати в тому або тому напрямку на наявну в суспільстві систему відносин. Схематично це може бути представлено так (див. рис. 7).

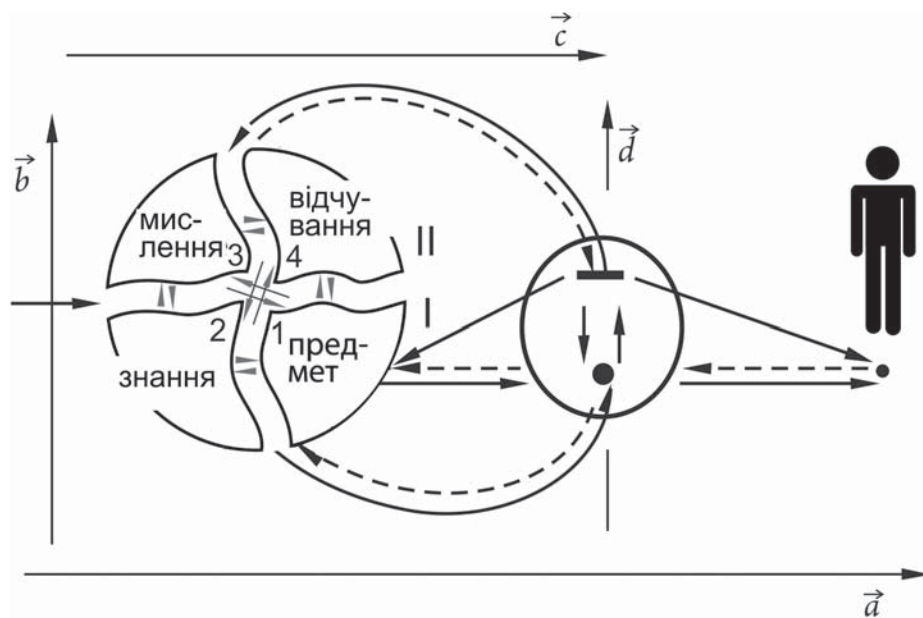


Рис. 7. Зміст основних компонентів діяльній здібності індивіда в їхніх взаємовідносинах між собою та з аспектами продукту його трудової діяльності



Виділення чотирьох основних компонентів діяльнійснї здібності індивіда дозволяє з'ясувати специфіку основних видів трудової діяльнійснї й основних видів професійного вдосконалення діяльнійснї здібності індивіда. Зробімо кілька методологічних узагальнень, які, з одного боку, потребують наукового обґрунтування та практичного підтвердження, а, з іншого, – слугують керівництвом для подальшого наукового пізнання та практичного формування основних професійних варіантів діяльнійснї здібності індивіда.

Перше. Оскільки кожен із чотирьох компонентів відіграє важливу роль у виробництві продукту, то в історичному процесі суспільного розподілу праці вони стали підставою для виділення чотирьох основних видів трудової діяльнійснї за специфікою того аспекту продукту, який вони забезпечували: 1) господарсько-економічна, 2) науково-технологічна, 3) організаційно-управлінська, 4) навчально-виховна.

Друге. Оскільки в різних індивідів можуть бути й зазвичай бувають більш або менш гарні задатки та сприятливі умови для розвитку й удосконалення того чи того компонента діяльнійснї здібності, то в конкретного індивіда може стати й зазвичай стає центром структуризації, тобто підставою професіоналізації, його діяльнійснї здібності та із них, для розвитку й удосконалення якої в нього є найбагатші задатки й найсприятливіші обставини, за умови, що як упродовж життя, так і ситуаційно він може спеціальними зусиллями переструктурувати компоненти своєї діяльнійснї здібності з одного виду діяльнійснї на інший. Якщо позначити порядок перерахування компонентів професійного аспекту діяльнійснї здібності індивіда цифрами 1 і 2, а інтелектуального аспекту – цифрами 3 й 4, як це зроблено на рис. 7, і виділити центральну ланку їхньої структури в її складі, то в основу професійної діяльнійснї може бути покладено такі здібності: 1) уміння й навички виробляти й використовувати речі; 2) здібність виробляти й використовувати знання для виробництва речей; 3) здібність мислити рух продукту трудової діяльнійснї від виробника до споживача в соціальному просторі й часі; 4) здібність відчувати характер суспільних відносин, що створюються рухом продукту. Залежно від розвинутого компонента в індивіда будуть задатки до роботи в таких галузях: господарсько-економічній, науково-технологічній, організаторсько-управлінській, навчально-виховній (див. рис. 8 а, b, c, d).

Третє. Оскільки всі чотири компоненти діяльнійснї здібності індивід реалізує в продукті будь-якого з чотирьох основних видів трудової діяльнійснї одночасно й цілісно, то якість продукту, а, отже, й успіх відповідної трудової діяльнійснї індивіда зумовлено не стільки найбільш розвиненим і досконалим, скільки найбільш нерозвиненим й недосконалим компонентом у складі його діяльнійснї здібності, що зумовлює необхідність прагнення учня й учителя рівномірно розвивати й удосконалювати всі чотири компоненти діяльнійснї здібності.

Четверте. Оскільки розвиток діяльнійснї здібності індивіда загалом і вдосконалення основних компонентів його діяльнійснї здібності передбачають зовсім різні умови, то ми виходимо на проблему якісного й кількісного розвитку й удосконалення діяльнійснї здібності учня загалом та її основних компонентів.

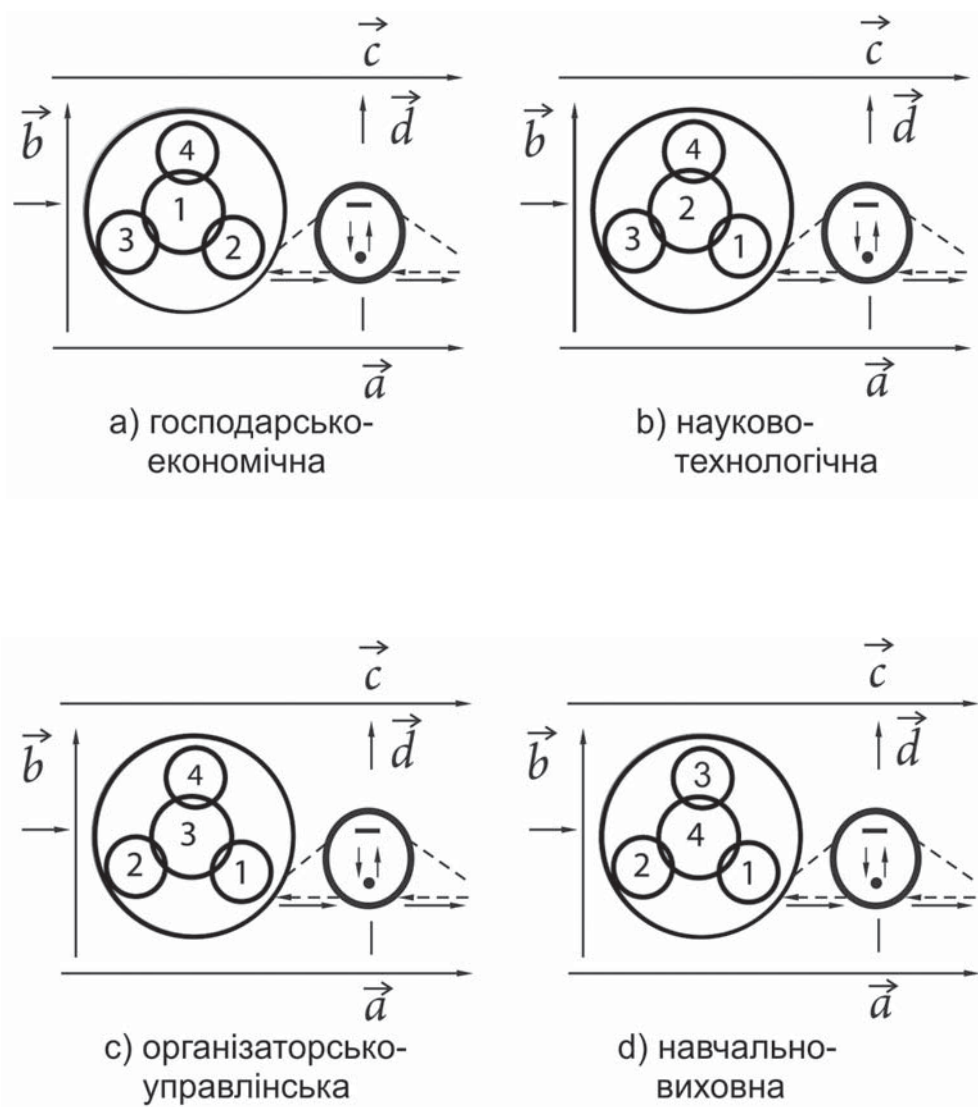


Рис. 8. Основні види трудової діяльності і професіоналізації діяльнісної здібності індивіда за специфікою предмета виробництва й споживання.

### 2.3. Основні рівні розвитку діяльнійснї здібності індівіда й соціальні чинники, що їх визначають

*Особистість є біль, і багато хто погоджується  
на втрату в собі особистості,  
оскільки не виносять цього болю.*

Микола Бердяєв

Постановка питання про якісний і кількісний розвиток та вдосконалення функціонування кожного компонента діяльнійснї здібності загалом виводить нас на проблему основних рівнів якісного розвитку чи, точніше, соціального дозрівання діяльнійснї здібності індівіда. Складність проблеми полягає в тому, що, з одного боку, здається само собою зрозумілим, що всі трудівники хочуть удосконалення своїх діяльнійсних здібностей, а учені-людинознавці досліджують можливості та способи задоволення цього бажання й накопичили багато цінних знань про те, у чому воно полягає та як його здійснювати, але, з іншого, – насправді виявляється, що фактично ніхто не хоче враховувати рівневість удосконалення здібностей індівіда до такої міри, що в суспільній та індівідуальній свідомості існує табу (заборона!) на сам факт рівневості соціального розвитку діяльнійснї здібності індівіда, а працівники школи роблять вигляд, що досягнень людинознавства немає, а тому не дають їх учням для керівництва в саморозвитку, нічого не роблять для того, щоб вони стали надбанням суспільної свідомості.

Ключ до розв'язання проблеми подолання ніким не насадженої заборони в суспільній та індівідуальній свідомості на наукове осмислення та практичне оволодіння фактом рівневості соціального дозрівання діяльнійснї здібності індівіда міститься в змісті поняття „особистість” та його взаємовідношенні, з одного боку, зі змістом поняття „інтерес”, а, з іншого, – зі змістом поняття „талант”. Що позначають ці поняття і як вони співвідносяться одне з одним у діяльності індівіда? У спеціальній літературі інколи зміст поняття „інтерес” змішують зі змістом понять „мотив” і „стимул”, а поняття „особистість” ототожнюють з поняттям „індівід як свідомий діяч” або з поняттям „свідомість індівіда”, із чого випливає висновок: кожен нормальний свідомий індівід – особистість. Зміст поняття „талант” як особливої здібності індівіда, яка проявляється в процесі й продукті його діяльності, дуже часто, незважаючи на спроби його наукового пізнання, містифікують. Через нез'ясованість однозначного й стійкого взаємовідношення змісту цих ключових для аналізованої нами проблеми понять учені-людинознавці, досліджуючи прояви чотирьох рівнів тої або тої часткової здібності, не ставлять питання, чому чотири рівні, чим і як їх зумовлено, як вони співвідносяться один з одним за вертикаллю й за горизонталлю, і, зазвичай, не посилаються на відомості один одного.

Розглянемо хронологію результатів дослідження чотирирівневості прояву ще кількох суттєвих здібностей індівіда як діяча, продовжуючи перелік, поданий у підрозділі 1.3, щоб з їх допомогою підійти до розкриття таємниці (причини) рівневості діяльнійснї здібності індівіда.

У 1923 році М. О. Бердяєв виділяє чотири „стани”, „напрями людського духу”: 1) варварство, 2) цивілізація, 3) культура, 4) релігійне перетворення [7, с. 82 – 83].

У 1961 році Я. Е. Голосовкер у роботі „Логіка міфу” (опубл. 1987) виділяє чотири типи інтуїції – „імагінативного абсолюту”: 1) чуттєва, 2) інтелектуальна, 3) інтелігібельна, 4) інспірація (натхнення) [12, с. 158].

У 1976 році Л. Кольберг виділяє чотири типи моральної орієнтації, які визначають можливі варіанти прийняття рішень: 1) орієнтація на норми, правила, ролі, які склалися в суспільстві, 2) орієнтація на наслідки поведінки, 3) орієнтація на відтворення таких базових цінностей людського буття як свобода, рівність, 4) орієнтація на власну совість [Див.: 36, с. 78].

У 1980 році Б. Ф. Ломов і Є. М. Сурков виводять чотири рівні антиципації – попередження наслідків діяльності: 1) сенсомоторний (попередження операціональне), 2) перцептивний (передбачення), 3) уявний (угадкування), 4) розумовий (пророкування) [26, с. 244 – 252].

У 1983 році І. С. Льовшина узагальнює типи сприйняття й переживання публікою одного й того самого твору мистецтва й виводить чотири типи споживачів мистецтва: 1) ті, які розважаються, 2) правдоподібники, 3) моралісти, 4) естетично орієнтовані [22, с. 38 – 44].

У 1986 році К. О. Абульханова-Славська виводить чотири „інтегральні типи” когнітивного (пізнавального) мислення: 1) реактивне мислення „спроб і помилок”, 2) установочно-оперативне мислення з короткотерміновими програмами, 3) мислення за пролонгованими програмами без пояснення, 4) мислення за пролонгованими програмами з умінням пояснювати, обґрунтовувати, доводити [2, с. 167].

У 1988 році В. С. Ледньов обґрунтовує чотири ступені оволодіння професією: 1) робітнича професія, 2) середня кваліфікація, 3) вища професійна кваліфікація, 4) наукова кваліфікація [23, с. 295].

У 1988 – 1990 роки (написано в 1976 році) І. О. Акимов і В. В. Клименко запропонували нову типологію людей залежно від рівня розвитку ЕПК (енергопотенціал, психомоторика, критичність) людини: 1) раб, 2) споживач, 3) будівничий, 4) творець [3].

У 1990 році Я. О. Пономарьов виділяє чотири етапи розвитку здібності діяти подумки: 1) здібність розв’язувати словесно поставлене завдання, маніпулюючи предметами, 2) маніпулювання уявленнями про предмети, 3) формування плану інтелектуальних дій на основі повторних дій, 4) аналіз внутрішньої структури задачі й вироблення внутрішнього плану дій щодо розв’язання завдання [39, с. 343 – 344].

У 1990 році Рассел Л. Акофф виділяє рівні гносеологічного оволодіння предметом і відповідно чотири способи розв’язання тієї самої проблеми: 1) *absolution*, 2) *resolution*, 3) *solution*, 4) *dissolution* [4, с. 51].

У 1990 році Ю. М. Чяпяле формулює чотири способи розв’язання винахідницьких завдань: 1) часткова зміна одного елемента системи, 2) повна зміна одного з елементів системи, 3) синтез нової технологічної системи, 4) створення нової галузі техніки або виробництва [52, с. 7].

У 2000 році В. О. Ядов створює диспозиційну теорію особистості на основі ієрархічної системи психічних установок. Перший (нижній) рівень утворюють елементарні установки, які формуються на основі вітальних потреб людини. Другий рівень

становлять соціальні установки (пізнавальні, поведінкові), які формуються в процесі соціальної взаємодії з іншими людьми. Третій рівень – це базові соціальні установки, що визначають загальну орієнтацію й активність людини. Четвертий – установки, які охоплюють ціннісні орієнтації й життєві цілі людини [Див.: 14, с. 229].

У 2007 році О. Гуменюк на основі аналізу наявних психологічних теорій виділяє три типи цінностей: фрейдисти головною цінністю вважають насолоду, біхевіористи – поведінку, представники гуманістичної психології на вищій рівень ціннісної орієнтації ставлять людину та її життєве щастя [14, с. 111].

Цей список можна продовжити, але достатньо й цих наукових констатувань рівневості прояву тої або тої здібності, щоби припустити: за ними приховується деяка закономірність розвитку й удосконалення діяльній здібності індивіда, адже „всяка здібність існує не сама по собі, а лише в конкретній діяльності людини”, поза взаємозв'язками з іншими здібностями „вона може бути лише в голові дослідника, а зовсім не в дійсності” [44, с. 32]. Уважаємо, що цю таємничу закономірність можна пояснити за допомогою методології (шляху розуму) й досягти її можна, з огляду на складність питання, лише зробивши кілька послідовних кроків.

Зробімо *перший крок* на основі результатів дослідження І. С. Льовшиної. Стверджуємо, що в ставленні до твору мистецтва сконцентровано відповідне ставлення до життя. Група реципієнтів мистецтва, що розважаються, – це індивіди залежного рівня розвитку, які з великими зусиллями несуть життєвий хрест, а тому їхня психіка та свідомість потребують розваг, оскільки вони втомлюються від трудової й навчальної діяльності. Правдоподібники – це індивіди посереднього рівня здібностей (людина маси), які, прекрасно знаючи життя та його зворотний бік (усе побудовано на вигоді), вимагають, щоби цю правду життя було відображено й у мистецтві. Між особистостями й моралістами є деяка кореляція. Особистості усвідомлюють, що життя не може бути побудоване на вигоді й насиллі, що в житті мають бути суворі моральні норми й людина зобов'язана їм підкорятися. У іншому випадку життя буде неміцним і рано або пізно зруйнується. Генії, як правило, – це люди, естетично обдаровані. Вони усвідомлюють, що реальне життя – це життя спотворене, тоді як справжнє завжди підкоряється естетичному ідеалу. Узагальнюючи дослідження І. С. Льовшиної, скажемо, що така класифікація відображає принципову закономірність, у якій зафіксовано ставлення людей до результатів своєї й чужої праці, тому вона об'єктивна. Якщо зобразити ці міркування на нашій схемі, то вона набуде такого вигляду (див. рис. 9).

Запропонована І. С. Льовшиною класифікація членів будь-якого суспільства з огляду на стійкість її підстав виводить нас на принципове питання: який відсоток співвідношення груп індивідів у тому або тому суспільстві? З огляду на заборону питання, відповідь на неї завжди являє собою національну таємницю там, де вона є. На початку перебудови СРСР керівники держави спробували трохи відкрити цю таїну публікацією результатів масштабного соціологічного дослідження, предметом якого була проблема – наскільки моральні цінності стали основою життя радянської людини й наскільки вони визначали ставлення людини до праці. Виявилось, що лише 25 – 35 % радянських людей реально були спонукувані моральними цінностями в своїй трудовій діяльності, решта лише на словах визнавали ці цінності [17]. Результати цього соціологічного дослідження провіщали загибель державного соціалізму, однак

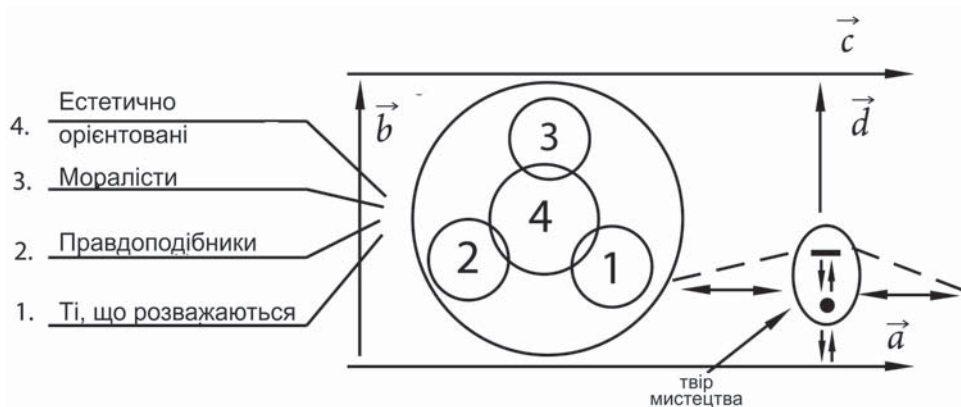


Рис. 9. Групування індивідів за способом сприйняття й переживання творів мистецтва (художніх образів суспільних взаємозв'язків) (за І. С. Льовишиною)

ні вчені, ні публіцисти, ні громадськість так і не осмислили їх і, більше того, досі не зрозуміли, що й чому відбулося.

Зміст *другого кроку* нам підказують результати дослідження Ф. Ю. Василюка: рівень соціального дозрівання діяльнійшої здібності індивіда зумовлено специфікою переживання ним критичної ситуації, коли йдеться про життя і смерть у переносному або навіть у прямому розумінні цих слів – яке переживання, така й життєва активність, а таких чотири. Для виведення специфіки кожного з чотирьох варіантів переживання він виділяє в психічному світі індивіда два боки – зовнішній і внутрішній, які збігаються з нашим поділом діяльнійшої здібності індивіда на професійну й інтелектуальну. Для їхньої характеристики дослідник використовує протилежні поняття: для зовнішнього світу – легкий і важкий, для внутрішнього – простий і складний, і з чотирьох варіантів їх поєднання виводить тип переживання й принцип подолання критичної ситуації [10, с. 87 – 151]. Відобразимо способи переживання особою критичної ситуації на моделі людини (див. рис. 10).

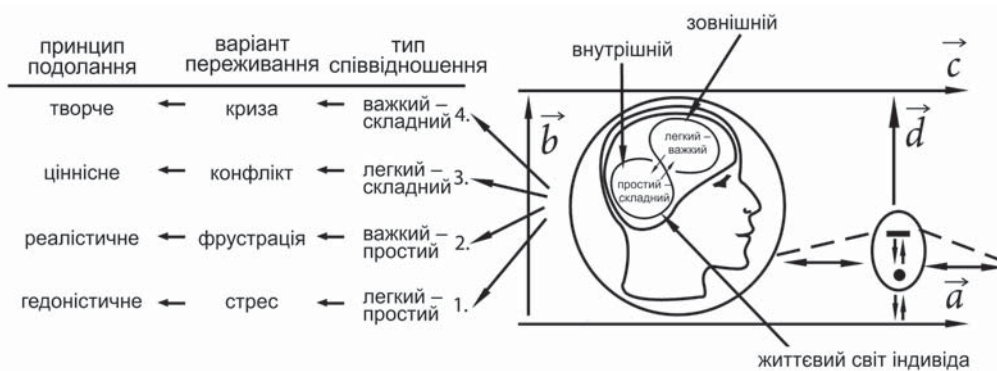


Рис. 10. Варіанти стану життєвого світу індивіда, що визначають типи переживання та принципи подолання критичної ситуації (за Ф. Ю. Василюком)

Процес пошуку роботи й виробництво продуктів життєзабезпечення в деякому розумінні є критичною ситуацією. Виходячи з цього, міркуватимемо так: специфіку подолання індивідом внутрішньої критичної ситуації зумовлено відповідними чуттєво-розумовими уявленнями про продукт (предмет споживання та зв'язок), який йому треба виробити в процесі професійної трудової діяльності в зовнішній проблемній ситуації. Інакше кажучи, характер спонукання до діяльності визначає психічну „кухню”, а значить, і рівень розвитку діяльнійшої здібності індивіда.

Ф. Ю. Василюк формулює цей висновок так: „Центральним, ключовим пунктом у понятті окремої діяльності є питання про мотив. Це, на перший погляд, окреме питання насправді є вирішальним для всієї теорії діяльності, нервом цієї теорії, який згустив у собі її основні онтологічні й методологічні підстави” [10, с. 80]. На жаль, психолог не говорить у своєму дослідженні, які бувають мотиви – спонукання до діяльності, чим і як їх зумовлено. Свою книгу він завершує зверненням до „представників гуманітарного циклу” – етнографів, істориків, соціологів, філософів, закликаючи „до співробітництва в справі розвитку теорії й практики психологічної допомоги” [10, с. 186]. Цей заклик до сьогодні залишається не почутим, а отже, не розробленим. Для дослідження проблеми спонукань необхідно зробити наступний крок.

Зміст *третього кроку* нам підказують дослідження проблеми особистості французького філософа Люсьєна Сева й російського психолога О. М. Леонт'єва (1903 – 1979). Перший зробив висновок про те, що досліджувати сутність особистості індивіда як діяча та закономірності його формування й розвитку необхідно таким самим логічним шляхом, яким К. Маркс досліджував закономірності виробництва засобів до життя: „Уважне й об'єктивне вивчення суспільного розподілу праці та обмінів у загальному економічному розумінні цього терміну дає ключ до науки про особистість” [43, с. 311]. Незважаючи на те, що марксистська філософія має деякі недоліки, вона дає ключ до розуміння сутності проблеми особистості. Помиляючись в окремому розумінні особистості й навіть применшуючи її роль в історії, марксистська філософія, разом з тим, містить продуктивний загальнофілософський підхід, а саме: осмислювати особистість необхідно в органічному взаємозв'язку зі структурою суспільних відносин.

Суттєвий крок у розумінні теорії особистості зробив О. М. Леонт'єв. Дослідник підсумовує: особистість індивіда як діяча проявляється в здібності усвідомлювати ієрархію спонукань (мотивів) до різноманітних видів діяльності за вертикаллю, коли одні з них є смислотворчими, а інші – підлеглими, лише стимулюючими, за умови, що ієрархію діяльностей зумовлено об'єктивною, такою, що історично складається ієрархією суспільних відносин, у які він включається і які відтворює своєю діяльністю. Щоб зрозуміти неминуще значення ідей О. М. Леонт'єва в розробці підходу до визначення поняття „особистість”, як і ту межу в осмисленні проблеми, перед якою він зупинився як філософ та психолог і яку нам необхідно подолати з філософсько-методологічної позиції, щоб цими знаннями можна було керуватися в удосконаленні наших власних діяльнійших здібностей, проаналізуємо його основні досягнення в цій галузі.

Намагаючись розкрити сутність особистості, Леонт'єв-філософ доходить висновку, що „реальна основа особистості людини лежить не в закладених у ній генетичних програмах, не в глибинах її природних задатків і потягів і навіть не в здобутих

нею навичках, знаннях і вміннях, зокрема й професійних, а в тій системі діяльностей, які реалізуються цими знаннями й уміннями” [25, с. 185 – 186]. У процесі діяльності людина віддає перевагу одному її виду, а решту відсуває на задній план. Виникає певна її ієрархія, перетинання діяльностей, яке учений назвав „вузлами”. „Ці вузли, їхні ієрархії й утворюють той таємничий „центр особистості”, який ми називаємо „я”; інакше кажучи, центр цей лежить не в індивіді, не за поверхнею його шкіри, а в його бутті ” [25, с. 229]. Психолог зрозумів, що за співвідношенням діяльностей приховано співвідношення мотивів, які він класифікує на смислотворчі та мотиви-стимули [25, с. 202].

О. М. Леонтьєв дійшов ще одного важливого висновку: мотиви діяльності дуже часто не усвідомлюються. „Усвідомлення мотивів є явище вторинне, яке виникає лише на рівні особистості й постійно відтворюється під час її розвитку” [25, с. 205]. Усвідомлення мотивів приводить до утворення смислів, що врешті-решт веде до становлення особистості [25, с. 212]. З наведеної нами пунктиром лінії міркувань О. М. Леонтьєва (співвідношення діяльностей дає ключ до вирішення проблеми особистості, а за співвідношенням діяльностей приховано співвідношення мотивів та їх усвідомлення) видно, що він, на превеликий жаль, не пояснює, що це за суспільні відносини, які їхньою ієрархією визначають ієрархію діяльностей індивіда, а тим самим ієрархію його мотивів до життєдіяльності, те, чим і як зумовлено той їхній ієрархічний рівень серед інших якихось рівнів, на одному з яких індивід у своїй діяльності є особистістю, а на інших не є. Це дуже важливі питання, до пошуку відповідей на які нас методологічно підвів О. М. Леонтьєв, і в цьому його неминуча заслуга.

Підводячи підсумки третього, вирішального кроку, відзначимо таке. Той або той ієрархічний рівень здібності індивіда відчувати предметний суспільний взаємозв’язок між людьми як суспільне взаємовідношення зумовлено рівнем практичного свідомого освоєння ним суспільного „механізму” життєзабезпечення народу й індивіда, зокрема і його самого. Для молоді людини, яка росте й розвивається, суспільним „механізмом” життєзабезпечення є ієрархізована системо-структура трьох основних (базисних) форм економічних відносин (відкрита й досліджена К. Марксом): 1) відносини розподілу й отримання (засобів праці, зокрема професій та засобів життя); 2) відносини обміну й управління (виробництвом і розподілом засобів праці та засобів життя); 3) відносини власності й володіння (засобами, процесом і результатом – продуктом виробництва) [32, с. 17 – 36].

Ці відносини завжди „працюють” у суспільстві цілісно, у взаємозв’язку настільки, що їх порівнюють у цьому аспекті із взаємозв’язками між органами біологічного організму, наприклад, людини, і разом з тим вони „працюють” настільки специфічно й автономно, що в суспільстві створюються для забезпечення їх „роботи” спеціальні заклади, у яких працюють професіонали. Індивід стає людиною – свідомим членом суспільства – шляхом усвідомлення своїх життєзабезпечуючих взаємозв’язків з іншими людьми. Рівень практичного освоєння індивідом суспільного „механізму” життєзабезпечення зумовлено сформованою в його психіці установкою на відповідну йому форму економічних відносин, яка закріплюється в рефлекторно-домінантному органі нервової системо-структури його головного мозку та, своєю чергою, визначає рівень його спонукань до діяльності. Опишемо механізм функціонування цих



взаємозв'язків у процесі трудової діяльності індивіда за основними рівнями.

Складність основ суспільного життя, фундамент якого утворюють виробничі відносини, іменовані нами соціальним механізмом життєзабезпечення (СМЖ), відкривається індивідові, який поступово включається в нього, не одразу й не в усій повноті, а поступово. Зазначимо, що освоєння СМЖ відбувається одночасно з освоєнням відповідної культури: матеріальної, політико-правової, духовної. Якщо із цілісного СМЖ індивід засвоїв лише частину – відносини розподілу й отримання (щоби жити, треба отримувати за визначеними нормами деяку частину матеріальних благ), то лише ці відносини й будуть дійсним базисом його діяльності, свідомості та здібностей. Діяльнісно освоєну частину механізму життєзабезпечення буде закріплено у свідомості індивіда у формі психологічної установки – стимулу, спонукуваний яким індивід відчуває залежність від інших людей, страждає від цієї несвободи, підкоряється їй або бунтує проти неї в прагненні „вбитися в люди” – він „раб” власної соціально-психічної незрілості [33, с. 43]. У нас він отримав назву „залежний”, або індивід першого рівня розвитку діяльнісної здібності. Спонукуванням до діяльності є зовнішній стимул винагороди або покарання, здібність мислити процес життєзабезпечення, а разом з тим і будь-який інший процес, у нього одновимірний, лінійний, причинно-наслідковий: зробив – отримав, не зробив – не отримав. Індивід цього рівня розвитку здібностей може бути суб'єктом діяльності дуже обмежено й переважно в зовнішній діяльності. Загалом можна сказати, що він не знаходить себе в бутті й суб'єктом діяльності бути нездатний.

З тих або тих причин індивід може діяльнісно засвоїти наступний ступінь СМЖ – відносини обміну й управління. Щоби жити, краще не отримувати з чужих рук матеріальні блага за визначеними нормами, а бути причетним до сфери управління й обміну та самому встановлювати норми отримання благ як для інших людей, так і для себе самого. Психічне відображення цього факту закріплюється у свідомості індивіда у вигляді установки, яка отримала в нас назву „мотив”. Спонукуваний мотивом внутрішнього прагнення мати вигоду, індивід відчуває відчуження від суспільного зв'язку з іншими людьми, відчуваючи при цьому страх небезпеки викриття власної сутності або нудьгу від втрати й незнаходження сенсу власного життя – він пристосуванець до власної діяльності, або індивід другого рівня розвитку діяльнісної здібності. Х. Ортега-і-Гассет цьому типу людини дав назву „людина маси”, або посередня людина, Ф. Достоєвський – біс [15], Д. Мережковський – хам [34], В. Соловйов – антихрист [41], К. Маркс – відчужений, В. Ленін – холуй [24, с. 40]. Здібність осмислювати процес життєзабезпечення, а разом із тим і будь-який інший процес у нього двовимірний, що дозволяє йому мислиннево охопити процеси обміну-управління у співвідношенні з процесами розподілу-отримання на основі пристосування до наявної соціально-психологічної ситуації.

Здібність людини посереднього рівня розвитку бути суб'єктом діяльності теж обмежена. Вона здатна бути такою в усіх сферах життєдіяльності суспільства, але діє в межах заданих принципів, теорій, технологій. З огляду на те, що цей тип людини займає відчужену позицію стосовно життя, вона теж не знаходить себе в бутті. Спільним для індивіда залежного й посереднього рівнів розвитку діяльнісної здібності є те, що вони не присутні в бутті, не укорінені в ньому. Їхнє буття у світі знеособлене.

Індивід у своєму поступальному розвитку може засвоїти процес життєзабезпе-

чення на рівні відносин власності, які визначають еквівалентність обміну, а також способи й кількість отримання матеріальних благ. Освоєний механізм життєзабезпечення буде закріплено в психіці у формі установки – інтерес, у межах якого здійснюватиметься вся його внутрішня й зовнішня життєдіяльність. Спонукуваний інтересом творити добро, нейтралізувати зло, індивід відчуває повну відповідальність за наслідки своєї діяльності. Він особистість цієї соціальної спільності. Індивід, який піднявся на третій, особистісний, рівень розвитку своєї діяльнійшої здібності, повною мірою відповідає своєму поняттю.

Здатність осмислювати процес життєзабезпечення, а разом з тим і будь-який інший процес у нього тривимірний, яка дозволяє осмислювати взаємини трьох перемінних: співвідношення процесів обміну-управління й розподілу-отримання в контексті процесу власності-володіння.

Буття особистості полягає в тому, що вона здатна привласнювати смисли, які містяться в культурі. Життя особистості є справді зріле людське існування, оскільки вона вкорінена в буття. Освоєння ступенів СМЖ одночасно супроводжується опануванням духовної культури. Особистість постає як процес і продукт діяльнійшого освоєння соціуму й культури.

Установка на цілісне осягнення ієрархічно працюючого соціального механізму життєзабезпечення народу зумовлює в індивіда почуття натхнення під час відтворення його діяльнійшого предметного суспільного зв'язку з іншими людьми. Спонукуванням до діяльності є естетичний ідеал прекрасного, здібність осмислювати процес життєзабезпечення, а разом із тим і будь-який інший процес у нього багатомірний, вона дозволяє осмислювати (прозрівати) взаємовпливи основних аспектів суспільного виробництва: технологічного, економічного, політичного, правового, морального, світоглядного, інтегрованих ним рефлексивно в естетичному ставленні. Цей рівень розвитку діяльнійшої здібності отримав назву геній, містик [6, с. 339], пророк.

Цікаво порівняти запропоновану концепцію з концепцією особистості в екзистенційній філософії українсько-російського філософа М. О. Бердяєва. Передусім значимо, що філософ чітко розмежовує поняття „індивід” та „особистість”. Індивід – категорія натуралістична, а особистість – духовна. „Особистості немає без роботи духу над душевним і тілесним складом людини” [9, с. 126], без внутрішніх зусиль, без боротьби за себе. У концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнійшої здібності теж чітко розмежовано поняття „індивід” та „особистість”. Особистість – це продукт діяльнійшого освоєння не лише соціального, але й культурного та духовного простору.

На думку М. О. Бердяєва, „особистість цілісна, у неї входить і дух, і душа, і тіло” [9, с. 127]. Філософ глибоко розуміє суперечливий характер буття особистості: „Особистість передбачає існування темного, пристрасного, ірраціонального начала, схильність до сильних емоцій та афектів і разом з тим постійну перемогу над цим началом” [9, с. 127]. Буття особистості – це постійне подолання спротиву матерії, самообмеження, аскетизм, боротьба з егоцентризмом, подолання спротиву безособистісного буття. Особистість – це постійна робота над всіма компонентами діяльнійшої здібності: професійними, інтелектуальними, моральними якостями.

У концепції М. О. Бердяєва існування особистості передбачає розвинуте почуття реальності, соціальності та здатність вступати в контакти, виходити за межі сво-

го улюбленого „я”. Боротьба за свою особистість – це боротьба проти „ячества” [9, с. 132]. У нашій концепції буття особистості передбачено діяльне освоєння соціального механізму життєзабезпечення, подолання власної економічної, політичної, правової, моральної вигоди та свідоме формування в себе здібності бути спонукуваним інтересом іншої людини: „ти”, „ми”.

М. О. Бердяєв стверджує, що ідея особистості аристократична, при цьому пояснюючи, що духовний аристократизм не слід плутати із соціальним, родовим, кровним аристократизмом, який успадковують від предків [9, с. 133]. З погляду нашої концепції, духовний аристократизм – це аристократизм особистих інтелектуальних, моральних якостей, вироблених власними зусиллями. Філософ з прикрістю відзначає, що демократизація суспільства дуже часто веде до нівелювання людей, зведення всіх до посереднього рівня [9, с. 133], тобто до їхнього знеособлення. Бердяєв пише: „При натуралістичному погляді на світ і людину саме це рішення проблеми особистості найбільш правдоподібне” [9, с. 134]. Але філософ не погоджується з цим висновком і стверджує: „Це не християнський погляд. Усяка людина покликана стати особистістю, і їй має бути надано можливість стати особистістю” [9, с. 134]. Але з огляду на те, що люди не вимогливі до свого внутрішнього й зовнішнього світу, своїх учинків, вони самі закривають собі шлях до особистісного буття.

М. О. Бердяєв добре розуміє діалектику рівності-нерівності, чого сьогодні, на жаль, не скажеш про деяких філософів. Він стверджує: „Усі люди рівні перед Богом і покликані до вічного життя в Царстві Божому. Цим нітрохи не заперечується глибока нерівність людей у дарах і якостях <...> але рівність особистостей є рівність ієрархічна, є рівність різних, не рівних за своїми якостями істот” [9, с. 134]. Порівняймо твердження М. О. Бердяєва з нашими поглядами. Люди рівні, але не рівні за рівнем розвитку їхніх діяльнісних здібностей, однак при цьому до всіх слід ставитися як до особистостей. Філософ вважає, що онтологічна нерівність людей не повинна бути зумовлена їхнім соціальним положенням, „це є викривлення істинної ієрархії”, яку мають визначати „їхні реальні людські якості, переваги й дари” [9, с. 134]. На нашу думку, ці міркування М. О. Бердяєва сягають фундаментального філософського висновку Г. С. Сковороди про рівну нерівність [40, с. 435]. На підставі цього можна зробити висновок, що витоки персоналістичної філософії М. О. Бердяєва – в українській філософії, а тому за своїм духом він український філософ.

М. О. Бердяєв глибоко проник у тайну людського буття: „Саме в особистості зосереджено тайну буття, тайну творення”, яка одночасно є верховною цінністю [9, с. 138]. Концепція чотирьох рівнів розвитку діяльнісної здібності індивіда висвітлює те, що спеціально не досліджували філософські та психологічні теорії особистості епохи модерну й постмодерну, а саме принцип духовної ієрархії.

Надзвичайно плідними є погляди М. О. Бердяєва на співвідношення особистості та ідеї, особистості та совісті. Особистість убачає сенс свого існування в служінні ідеї. Життя і смерть заради ідеї – це сходження особистості. У совісті розкривається особистість і через совість вона реалізується.

М. О. Бердяєв, говорячи про взаємини особистості й суспільства, підкреслює, що „особистість залишається верховною цінністю в соціальному житті” [9, с. 140]. Філософ так розкриває їхню діалектику: „Не особистість є частиною суспільства, а суспільство є

частина особистості” [9, с. 141]. Це твердження філософа здається невідповідним реальності. Але пильний погляд на історію дозволяє за її подіями побачити: історія твориться там, де пріоритет належить особистості. Там, де пріоритет належить посередній людині, усе перетворюється в ніщо й суспільство деградує. Історія СРСР – яскравий тому приклад. Обоження знеособленої народної маси та її пріоритетної частини – пролетаріату – привело Радянський Союз до знищення. У філософії М. О. Бердяєва чітко простежено ієрархічний підхід до розуміння сутності соціально-психологічних якостей людини. Він виділяє три рівні розвитку соціально-психологічних, інтелектуальних і моральних якостей людини: рабський, посередній та особистісний. „Боротьба за особистість є боротьба проти рабства, яке було природною участю людини. Людина спочатку була рабом природи, потім держави, нації, класу, нарешті, техніки й організованого суспільства. Але реалізація особистості є подолання всякого рабства й оволодіння всім” [9, с. 153]. Між рабським та особистісним знаходиться посередній рівень, рівень „посередньо-нормальної свідомості”, яка здійснює тиранію стосовно духу та свій примітив і моральну деградацію приймає за норму. „Створюється тиранія „посередньо-нормальної свідомості”, межі якої ототожнюються з межами людської природи взагалі” [8, с. 37]. Розвиваючи свою думку, М. О. Бердяєв пише, що „посередньо-нормальна свідомість” є свідомість природної людини, є зміцнення природного світу як єдино реального і є заперечення духовної людини, духовного світу, духовного досвіду. Це є міщанська свідомість цього світу, самодостатність й самовпевненість, яка почуввається господарем становища в цьому світі” [8, с. 37].

Узагальнюючи погляди М. О. Бердяєва на проблему особистості, скажемо, що філософ аналізує її в контексті взаємовідношення духовного й матеріального, віддаючи пріоритет духовному началу. Особистість – це вищий рівень буття індивіда, плід його внутрішніх надзусиль, результат подолання природних спонукань. Тому вважаємо, що за основними параметрами (ієрархічний підхід, духовний аристократизм) екзистенційна концепція особистості М. О. Бердяєва й авторська не суперечать одна одній. Продовжимо порівняння нашої концепції з тими теоріями особистості, що склалися в психології. О. Гуменюк, конструктивно узагальнюючи різні концепції особистості (А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Фромма), виділяє оптимальний набір особистісних характеристик:

- простота й природність як у поведінці, так і у внутрішньому світі;
- висока точність сприйняття навколишнього світу та його особливостей;
- переважання інтересу до світу, а не до себе, відсутність егоцентризму;
- наявність улюбленої справи, в яку людина вірить і якій цілком віддана;
- об’єктивне сприйняття суспільного життя, людей, а не емоційна оцінка ситуацій і подій;
- джерелом неспокою та страху є об’єктивні соціальні проблеми, а не невротичні уявлення;
- готова змінювати власні погляди й поведінку без непотрібних стресів; не відчуває страху перед невідомим, скоріше, навпаки, її цікавить нове й незвідане;
- має високі творчі здібності в різних сферах;
- відчуває радість і щастя від кожної миті життя; радість від життя поєднується з перспективною метою й вірою в майбутнє, що дозволяє достатньо легко переносити важкі втрати;

- здатна встановлювати глибокі психологічні контакти з іншими людьми, спроможна на тривале й вірне кохання;
- перевагу в спілкуванні віддає людям чесним, відкритим, які здатні йти шляхом самоактуалізації;
- філософське розуміння добра і зла, правди і брехні, прекрасного і потворного;
- відсутність інтересу до негативних явищ у житті й мистецтві, навпаки, переважає прагнення вдосконалювати навколишній світ;
- повага до себе та інших, одночасно здатна до філософського гумору й до мудрих вчинків [14, с. 196 – 197].

Порівняльний аналіз основних рис особистості, які виділила О. Гуменюк, і наших уявлень дозволяє зробити висновок про те, що запропоноване розуміння особистості на основі концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнійної здібності індивіда не лише не суперечить наявним, але й узагальнює їх.

Осмилення життєдіяльності індивіда в системі базисних відносин з погляду соціального механізму життєзабезпечення відкриває принципово новий підхід до розуміння соціальних якостей людини та проблеми особистості. Якщо зобразити цю виявлену нами таємну ієрархію рівнів соціального дозрівання діяльнійної здібності індивіда на нашій схемі, то модель людини, яку ми вибудовуємо, набуде такого вигляду (див. рис. 11).

Осмилюючи модель людини, учень як суб'єкт діяльності, опиняється в ситуації соціального, психологічного, інтелектуального вибору або, говорячи мовою когнітивної

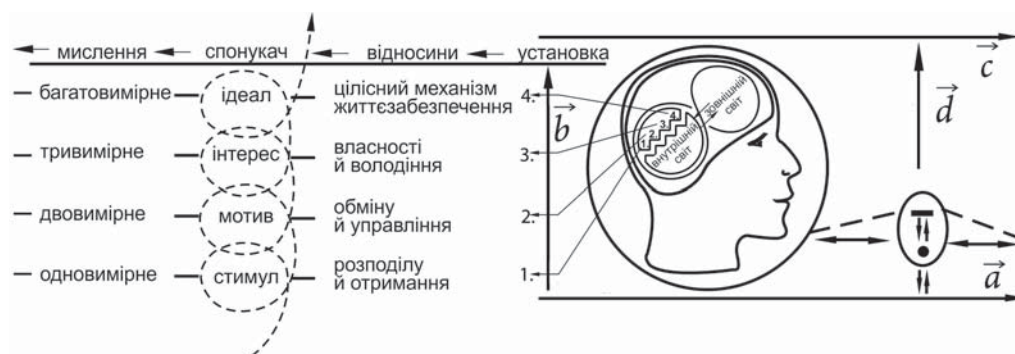


Рис. 11. Ієрархія рівнів спонукача до діяльності, зумовлена установкою на ієрархізовані форми економічних відносин, яка визначає ієрархію рівнів соціального дозрівання діяльнійної здібності індивіда

теорії особистості американського психолога Джорджа Келлі (1905 – 1967), у ситуації конструктивного альтернативізму. Ця теорія передбачає, що людську поведінку ніколи цілком не можна передбачити. „Детермінізм і свобода – два боки одної монети, два аспекти одного ставлення. І це надзвичайно важливо засвоїти людині, чи є вона ученим, чи невротиком, чи тим і тим одночасно!” [20, с. 33]. Поведінку людини, з погляду концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнійної здібності, деякою мірою визначено, але водночас людина має свободу. Наша концепція орієнтує людину на зрощування себе, тому ми можемо в душі Дж. Келлі сказати, що детермінізм і свобода органічно поєднані.

Теорія особистості Дж. Келлі стверджує, що людина у власній життєдіяльності орієнтована на майбутнє, а не на минуле або теперішнє. Ці твердження когнітивної теорії особистості поєднуються з нашими уявленнями про те, що в кожній людині є соціогенна потреба бути особистістю [38, с. 243], лише одна людина вміє створити собі необхідні умови для її реалізації, а інша не вміє, а часом і не хоче.

У людинознавстві ієрархічний підхід до розуміння внутрішніх якостей людини, тобто рівневий підхід до її здібностей, не новий. У психології його розробляли Е. Фромм (два способи існування людини: „мати” і „бути”), К. Роджерс (диференційована Я-концепція), А. Маслоу (концепція ієрархії потреб людини).

Концепція чотирьох рівнів розвитку діяльнійшої здібності індивіда повертає у філософську антропологію поняття абсолюту, яке наповнюється не релігійним змістом, а конкретним – соціально-психологічним та інтелектуальним. Ідеалом є індивід третього – особистісного – рівня розвитку діяльнійшої здібності, який постає як земна іпостась „безкінечної особистості” [21, с. 139]. Особистість – це не надприродне явище, а людина, яка відреклася від пріоритетної орієнтації на зовнішню діяльність на користь внутрішньої, у якої спонуканням до діяльності є не стимул і мотив, а інтерес суспільства. Отже, особистість – це індивід, який у своїй діяльності спонукуваний інтересом цілого, живе відповідно до категоричного імперативу Канта [19, с. 270]. Життя, побудоване на пріоритеті інтересів та ідеалів, – це життя, побудоване на пріоритеті духовного, на самовихованні себе до рівня ідеалу, хоча людина може розуміти, що ніколи не дійде до вищого рівня. Водночас життя, де пріоритет віддано матеріальному, побудовано на вишукуванні недоліків в інших.

Цю діалектику духовного й матеріального прекрасно розумів російський фізіолог О. О. Ухтомський (1875 – 1942). „Життя, побудоване на ідеалізації, абсолютно протилежне життю, побудованому на шуканні свого особистого. В одному випадку людина говорить: ти нічим не краща за мене – така сама порочна й маленька істота, як і я, і тому я не гірша й не нижча за тебе, і хай царствує наша „рівність у правах”!” [1, с. 170]. Чи не правда, як це близько до формули „кожна людина – особистість”? „В іншому випадку людина говорить: ти прекрасний, і добрий, і святий, а я хочу бути достойним тебе, і ось я буду забувати все моє минуле заради тебе, буду намагатися дотягнутися до тебе, щоб стати „рівним тобі у твоєму добрі”!” [1, с. 170]. У другому твердженні очевидна ієрархічність духовного світу людини, бажання внутрішнього вдосконалення.

О. О. Ухтомський не погоджується з примітивним розумінням рівності, а тому пише: „У першому випадку людина домагається рівності тим, що стягує іншого з його висоти до свого рівня, принижує його до себе. В іншому випадку вона домагається тієї самої рівності, але тим, що намагається піднятися зі свого низу до того вищого, у якому бачить іншого” [1, с. 170]. Посередня людина в епоху Просвітництва й у часи Великої французької революції, бунтуючи проти ієрархічного начала людського буття, „стягла” особистість із п’єдесталу, а заодно й Бога, який у християнстві був утіленням особистісного начала. Підводячи підсумок боротьбі особистісного та знеособленого начал у людській історії, О. О. Ухтомський пише: „У першому випадку справа, по суті, консервативна й мертва, оскільки тут людина самоутверджується у своїй нерухомості! А в другому – справа в напруженні й рості, у русі вперед, оскільки людина йде від себе та зростає у вищому!” [1, с. 170].

Концепт „кожна людина – особистість” прийшов на зміну аристократичній концепції життя, носієм якої було християнство. У християнстві особистість стояла на першому місці. Християнство відкрило людині глибинний сенс існування – піднятися до особистісного – божественного – буття. Епоха Просвітництва й Велика французька революція знищили цей ідеал. Концепт „кожна людина – особистість” – це рівна рівність, яка за твердженням Г. Сковороди, є найбільшою дурістю [40, с. 435].

Запропонований підхід до визначення поняття „особистість” органічно об’єднує його з іншими філософськими концепціями. Якщо центральним положенням персоналізму (Е. Мунье) є існування вільних і творчих особистостей [37, с. 8], то в нашій концепції особистість є найвищим рівнем розвитку діяльнійшої здібності індивіда; якщо неотомізм (Ж. Марітен) віддає перевагу інтелектуальним і вольовим якостям перед біологічними та інстинктивними потребами людини [27, с. 52], то концепція рівнів розвитку діяльнійшої здібності людини однозначно стверджує, що особистість – це передусім продукт власних інтелектуальних і вольових зусиль; якщо феноменологічна антропологія (М. Шеллер) розглядає особистість як центр духовної активності [53, с. 53; 54, с. 305 – 318], то в нашому підході особистість – це центр активності не лише духовної, але й соціальної, політичної; концепція чотирьох рівнів розвитку діяльнійшої здібності ввібрала в себе й марксистський підхід, згідно з яким соціально-економічною умовою розвитку особистості є здійснення зовнішньої діяльності за нормами й еталонами, заданими ззовні (соціальний механізм життєзабезпечення, культура) [18, с. 398]. Запропонована концепція відповідає українській філософській традиції від Івана Вишенського (1550 – між 1621/1633) до київської філософсько-антропологічної школи й постає як узагальнення наявних підходів до розуміння внутрішніх якостей людини та проблеми особистості зокрема.

На нашу думку, запропонована концепція особистості відповідає принципу додатковості В. Гейзенберга, згідно з яким у новій теорії мають бути „класичні двійники”, тобто аналоги деяких положень старих теорій. Наприклад, принцип ієрархії, який лежить в основі авторської концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнійшої здібності індивіда, проходить через філософські концепції Конфуція, Платона, через християнську філософію, творчість О. Герцена, К. Леонтьєва, Х. Ортеги-і-Гассета, психологічну теорію А. Маслоу, Е. Еріксона. Незважаючи на те, що авторська концепція особистості органічно інтегрує інші теорії, вона є принципово новою парадигмою, оскільки змінює основні правила, вимагає рішучого перегляду фундаментальних положень попередніх теорій особистості. Використовуючи висновки С. Грофа [13, с. 108], скажемо, що авторська концепція особистості побудована на принципі ієрархії, тому в поняття особистості ми вклали абсолютно інший зміст – рівень розвитку діяльнійшої здібності, який дозволяє долати деструктивні тенденції й жити в єдності із суспільством і світом.

Отже, кожен рівень розвитку діяльнійшої здібності являє собою систему умінь, знань, мислення, спонукань до діяльності, що здатна до стійкої рівноваги. З одного боку, кожен рівень розвитку здібностей – це замкнута система, яка прагне до консервації. Усі зовнішні чинники, які не відповідають можливостям та уявленням індивіда, або відкидають, або не помічають. З іншого боку, кожен рівень розвитку діяльнійшої здібності може накопичувати зміни й тому можливий розвиток і стрибок

у нову якість. Перехід із першого рівня на другий відбувається без особливих зусиль і достатньо безболісно. Перехід із другого рівня на рівень особистості вимагає органічного поєднання зовнішніх і внутрішніх зусиль. Одного разу посіяна ідея включає в роботу інші здібності. Чим більш різнобічні відносини людини із середо-вищем та культурою, тим більше вона отримує інформації й тим більше в неї шансів піднятися на особистісний рівень розвитку. За своєю сутністю перехід із другого рівня на третій – це внутрішня й зовнішня революція, революція персоналістична.

Узагальнюючи різноманітні теорії особистості, Л. Х'елл і Д. Зіглер сформулювали критерії для оцінки теорії особистості [51, с. 579 – 587]. Подивімося на нашу концепцію особистості крізь призму цих критеріїв. Перший критерій вимагає, щоб теорія містила поняття, які логічно пов'язані між собою й піддаються емпіричній перевірці. Концепція ієрархії діяльній здібності індивіда систематизує на єдиній методологічній основі уявлення про процес життєдіяльності людини за допомогою системи понять: соціальний механізм життєзабезпечення (відносини розподілу, відносини обміну й управління, відносини власності, цілісний механізм життєзабезпечення); спонукання до діяльності (стимул, мотив, інтерес, ідеал); рівень розвитку діяльній здібності індивіда (залежна людина, посередня, особистість, геній); характер діяльній здібності (підлеглість, пристосування, творення, уособлення). Осмислюючи цю систему понять у контексті конструктивного альтернативізму, скажемо, що конструкт – це не лише дихотомія понять. Конструкт у цьому випадку може складатися з чотирьох понять, наприклад: стимул, мотив, інтерес, ідеал.

Другий критерій – евристичний потенціал, який передбачає здатність теорії стимулювати дослідницьку діяльність як учених, так і окремих індивідів (людей-учених, Дж. Келлі). З досвіду пропагування власної теорії скажемо, що ми ще не зустрічали людини, яку б наша концепція не спонукала до власної дослідницької діяльності й пошуку відповіді на питання: „Хто я?”

Третій критерій – внутрішня узгодженість, тобто логічність теорії. Запропонована теорія логічно й послідовно пояснює причину рівневості розвитку діяльній здібності індивіда й завершується концепцією особистості.

Четвертий критерій – економічність. Економічність теорії зумовлено кількістю вихідних понять, що лежать в основі теорії. В основі запропонованої теорії лежить одне поняття – спонукання до діяльності, яке визначає всі інші аспекти розвитку діяльній здібності індивіда. Додатково підкреслюємо, що авторська концепція особистості, на відміну від панівних теорій, побудована без якихось допущень і постає як діалектична єдність людини й суспільства. Концепція задовольняє вимоги К. Юнга: „справжня наукова теорія повинна бути без передумов” [57, с. 136]. Концепція пояснює процес трансформації матеріальних спонукань до діяльності в духовні, а саме – процес їхнього розвитку від стимулу через мотив до інтересу й ідеалу, і доводить, що життєдіяльність індивіда кожного рівня здійснюється в різному соціально-психологічному просторі й часі.

П'ятий критерій – широта охоплення. Л. Х'елл і Д. Зіглер, оцінюючи найвідоміші на сьогоднішній день теорії особистості А. Адлера, А. Бандури, Дж. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерса, Б. Скінера, З. Фрейда, Е. Еріксона, К. Юнга з погляду широти охоплення, пишуть, що „більшості теорій не вистачає всебічності, оскільки вони не описують



і не інтерпретують адекватно ті аспекти поведінки, які знаходяться поза їхнім фокусом застосування” [51, с. 584]. Наприклад, теорія З. Фрейда описує переважно внутрішній світ і поведінку залежної людини; теорія Б. Скінера пояснює механізми формування поведінки посередньої людини; концепція А. Маслоу розглядає розвиток людини скрізь призму потреб; концепція К. Роджерса наполягає, що тенденція до актуалізації є керівним мотивом у житті. На відміну від викладених теорій, авторська концепція чотирьох рівнів розвитку діяльнійної здібності охоплює й пояснює значну кількість емпіричних фактів, і в знятому вигляді містить наявні теорії особистості й описує відомі на сьогодні типи людей: залежних, таких, що пристосовуються (посередніх), особистостей і геніїв.

Шостий критерій – функціональна значущість. Цей критерій означає застосування теорії до практичних потреб людини. Запропонована теорія, як ніяка інша, дозволяє зрозуміти людину цілісно – з боку її спонукань, умінь, знань, мислення. Сьогодні актуальною є потреба в духовному розвитку людини. Запропонована концепція не лише дає відповідь людині, що їй необхідно робити в умовах екзистенційної кризи, але й пропонує механізми розвитку її духовного світу.

#### **2.4. Гіпотеза про нейропсихічні механізми функціонування рівнів соціального розвитку діяльнійної здібності індивіда**

*Істинна ідея, як магніт, здатна  
з купи різноманітних фактів  
притягати до себе лише „залізни”.*

Петро Анохін

Інформація про ієрархію соціальних чинників, що визначають ієрархію спонукань до трудової діяльності, розкриває нам як сутність вимог суспільства (процес вектора „ $\vec{a}$ ” на рис. 11) до ступеня досконалості діяльнійної здібності індивіда „X” як продукту шкільного виробництва (процес вектора „ $\vec{d}$ ” на рис. 11), так і варіанти способів їх задоволення. Суспільству як соціальному організму для нормального функціонування необхідно, щоб якомога більше індивідів мали особистісну здібність бути спонукуваними в трудовій діяльності інтересом і робили це не зі страху або вигоди, а з обов’язку честі й совісті, брали на себе відповідальність за точність, надійність, людськість відтворюваних ними суспільних взаємозв’язків.

На жаль, навчальний процес у школі, що існує, не лише не сприяє розвитку особистісного – третього – рівня діяльнійної здібності учнів, але й руйнує задатки до нього. Тому будь-яке суспільство змушене знову й знову відшукувати засоби та способи, за їхньою суттю паліативні, для компенсації недоотриманих особистісних здібностей випускників школи, яких вимагає життя. Це, наприклад, сітки тарифних ставок і посадових окладів з надбавками й відрахуваннями, ревізійні комісії, реформування школи в тих або тих її ланках, функціонування ієрархічної системи судових органів і системи пенітенціарних закладів, що є надто дорогим, але малоефективним, оскільки не відновлює відсутні в людини здібності.

Щоб учень міг керуватися запропонованою інформацією в самовдосконаленні власної діяльній здібності, а суспільство – у перетворенні наявної школи в нову, їй треба надати форму концепції. Для цього необхідно зробити четвертий, завершальний, крок в досягненні таїни рівності соціального дозрівання діяльній здібності індивіда й соціально-психічної сутності табу на її досягнення в індивідуальній і суспільній свідомості. А саме – сформулювати гіпотезу про функціонування ней-ропсихічних органів, які забезпечують рівні соціального дозрівання всіх здібностей індивіда як діяча.

Зробити *четвертий крок* нам допомагають дослідження О. О. Ухтомським рефлексорно-домінантних механізмів нервової системи й дослідження Д. М. Узнадзе механізмів фіксованої й нефіксованої установки психіки людини [45, с. 69 – 90]. Не вдаючись у деталі, звертаємо увагу на той факт, що результати їхньої роботи, з одного боку, надивовижу доповнюють один одного, а, з іншого, – так само дивовижно взаємодоповнюються результатами дослідження проблеми діяльності О. М. Леонтьєвим та О. Г. Асмоловим.

На підставі ідей Д. М. Узнадзе, О. Г. Асмолов обґрунтовує гіпотезу „*про ієрархічну рівневу природу установки як психологічного механізму стабілізації діяльності*” [5, с. 62] й висловлює суттєві міркування щодо розвитку й удосконалення діяльній здібності індивіда. Здійснено конструктивний аналіз його суджень, щоб з’ясувати позитивні аспекти теорії установки й неточності його уявлень про сутність процесу соціального дозрівання інтелекту індивіда, які припадали на кінець 70-х років ХХ ст.

О. Г. Асмолов починає розглядати ієрархію рівнів установки не знизу – від операційної, а зверху – від смислової: „Смислова установка може бути як усвідомлюваною, так і неусвідомлюваною. Досліджуючи функції смислової установки в регуляції діяльності, недостатньо обмежитися вказівкою на те, що смислові установки можуть бути усвідомлені. Більш значимим для розуміння природи смислової установки стає питання: чи достатньо „означення” смислової установки для її зміни, зсуву? Чи може відбутися зміна смислової установки під безпосереднім впливом вербальних засобів? Відповідаючи на ці питання, ми маємо вказати на <...> важливу особливість смислових установок. Вона полягає в тому, що зсув смислових установок завжди зумовлений зміною відображуваних в особистісному смислі реальних життєвих ставлень особистості до дійсності, які виражають у діяльності смислові установки” [5, с. 72]. Отже, О. Г. Асмолов приймає положення О. М. Леонтьєва про те, що установка, в якій фіксується спонукання до діяльності, не завжди усвідомлюється. Для зміни смислових установок недостатньо вербальних впливів, вони змінюються лише під тиском реальних життєвих відносин.

Продовжуючи осмислювати проблему, О. Г. Асмолов звертає увагу на органічний взаємозв’язок мотивів діяльності, особистісного смислу, смислової установки й системи суспільних відносин, яка їх породжує. „Зміна смислової установки завжди опосередкована зміною діяльності й мотиву діяльності, оскільки особистісний смисл і смислова установка невіддільні від системи ставлень людини до світу, яка їх породжує. Лише за умови перебудови мотивів діяльності відбувається перебудова загальних смислових установок” [5, с. 75]. Для зміни смислової установки необхідна цілісна перебудова всіх взаємозв’язків людини зі світом.

О. Г. Асмолов усвідомлює, що аналіз проблеми установки має не лише теоретичний,

але й практичний, виховний характер. Він доходить висновку про те, що об'єктом виховання є сфера смислів. „Психологічним об'єктом виховання є смислова сфера особистості, система особистісних смислів і смислових установок, які реалізують їх у діяльності. З такого розуміння психологічного об'єкта виховання випливає, що перевиховання особистості завжди йде через зміну діяльності, а тим самим і через зміну смислових установок і в принципі не може здійснюватися за допомогою впливів чисто вербального характеру” [5, с. 75]. Отже, об'єктом виховної роботи є сфера смислів, які можуть змінюватися лише під впливом зміни діяльності, в яку задіяний індивід.

Продуктивними є роздуми О. Г. Асмолова щодо причин зміни установок різного рівня. „Лише установки цільового й операційного рівнів зазнають прямого впливу різноманітних інструкцій. Шляхи зміни установок смислового рівня й установок рівнів, що лежать нижче, докорінно відрізняються один від одного: смислові установки особистості перевиховуються, а цільові й операційні установки перевивчаються” [5, с. 75]. Отже, для зміни операційних установок достатньо змінити сферу професійної діяльності, для зміни цільових необхідно змінити соціальні умови життя людини, тоді як для зміни смислових необхідно кардинально перетворити не лише соціальний простір буття людини, але й суспільну атмосферу, систему відносин, цінностей, світоглядних орієнтирів.

Незважаючи на суттєві досягнення в розумінні ролі установок у життєдіяльності індивіда, О. Г. Асмолов у своєму дослідженні повторює помилки свого вчителя О. М. Леонтєва, а саме не виходить за межі психіки в соціум – у систему суспільних відносин, у якій і здійснює свою життєдіяльність індивід, хоча й згадує про неї. Він не робить предметом аналізу проблему, коли одну й ту саму форму життєдіяльності, скажімо, виконання тих самих посадових обов'язків, можна здійснювати по-різному залежно від того, якого рівня установка є панівною в психіці індивіда – чи то як ланцюг одноманітних або різноманітних приписуваних операцій, які змінюють одна одну, чи то як здійснення цілеспрямованих дій, які складаються з операцій, чи то як виконання різноманітних діяльностей, які реалізують сенс його життя, чи то як справу життя, здійснення призначення – долі.

Ми формулюємо гіпотезу про те, що в кожному з цих чотирьох варіантів здійснення тієї самої форми життєдіяльності, які вибудовуються один щодо одного ієрархічно відповідно до ієрархії установок, які їх стабілізують, рефлексивно-домінантний механізм нервової системи-структури головного мозку діячів, який забезпечує їхнє здійснення, буде різним за ступенем складності. Причому закріплюється кожен рівень установки в рефлексивно-домінантному механізмі нервової системи-структури мозку індивіда доволі стійко, так що словесною командою, як зауважує О. Г. Асмолов, неможливо замінити панівну в психіці індивіда операційну установку на панування установки цільової, а тим більше викликати панування установки смислової, яка цікавить усіх нас і суспільство загалом. Для такої заміни або підйому панівної в психіці індивіда установки необхідна зміна (підйом) спонукання до діяльності: замість стимулу або мотиву необхідно викликати, тобто актуалізувати, його особистісний інтерес. А для цього слід змінити форму його життєдіяльності – осмислити ланцюг операцій і дій цілісно, у контексті системо-структури суспільства як діяльність, що

реалізує смисл його життя, але така зміна установки або спонукання робить з індивіда зовсім іншого члена суспільства, що може призвести до цілком протилежних реакцій з боку як близьких людей, так і суспільних та державних органів (як засудження, покарання, так і схвалення, заохочення, винагорода), що так або так ведуть до зміни його соціального статусу.

Ми підійшли до осягнення причини табу на пізнання тайни рівності соціального дозрівання діяльній здібності індивіда. Кожному зацікавленому в удосконаленні власних здібностей учневі необхідно знати, що стійкість психічної установки індивіда на той або той спонукач до життєдіяльності визначається й підкріплюється, так би мовити, з двох боків: знизу, або з внутрішнього боку – з боку нейрофізіологічного, рефлексорно-домінантного механізму, який забезпечує збереження й функціонування установки, і зверху, або із зовнішнього боку – з боку суспільства, в яке він включений своєю життєдіяльністю і яке наповнює її (установку) людським змістом і спрямовує її функціонування.

Проаналізуємо деякі ідеї О. О. Ухтомського про сутність і роль домінанти в життєдіяльності індивіда. Передусім уточнімо зміст цього поняття: „Домінанта як загальний робочий принцип центрів полягає в тому, що частково під впливом внутрішніх гормонів організму, частково під рефлексорним впливом іззовні в нервовій системі утворюються осередки підвищеного збудження, які саме з огляду на їхню підвищену збудливість полегшено реагують на найрізноманітніші й віддалені подразнення...” [46, с. 34]. Отже, домінанта – це осередок збудження в корі головного або спинного мозку, який формується під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. Досліджуючи механізм виникнення домінанти, О. О. Ухтомський доходить висновку, що вона створюється шляхом накопичення збудження в певній частині спинного або головного мозку за рахунок гальмування інших центрів [46, с. 41].

О. О. Ухтомський довів, що формування домінанти завжди супроводжується виникненням в укорі головного мозку інтегрального образу, який фіксується в пам'яті. Домінанта може зникнути, а образ залишається в пам'яті. Відновлення в пам'яті образу веде до відновлення домінанти. Осмислюючи роль домінанти в роботі кори головного та спинного мозку, фізіолог уводить поняття „орган” і пише, що домінанта – це динамічний, фізіологічний орган нервової системи, який є поєднанням збудження й гальмування, причому поточні збудження зміцнюють попередні і ще більше гальмують раніше загальмовані ділянки [46, с. 72, 84].

Домінанта, за О. О. Ухтомським, є чинником поведінки. Саме на підставі домінанти формується поведінка живого організму й зокрема людини. Виходячи з цього зв'язку, учений ставить завдання – зрозуміти закономірності поведінки, спираючись на механізм домінанти. „Сурава істина про нашу природу в тому, що в ній ніщо не проходить безслідно і що „природа наша роблена”, як висловилося одна древня мудра людина. Із слідів того, що минуло, виростають домінанти та спонукання теперішнього, для того щоб визначити майбутнє. Якщо не оволодіти вчасно зачатками своїх домінант, вони заволодіють нами. Тому, якщо треба виробити в людині продуктивну поведінку з визначеною спрямованістю дії, цього досягають щохвилиним, неусипним культивуванням необхідних домінант. Якщо в окремої людини не вистачає для цього сил, цього досягають суворо побудованим побутом” [46, с. 106]. У цьому твердженні

прекрасно відображено взаємозв'язок внутрішнього боку життєдіяльності індивіда та його зовнішнього буття. Домінанти в нервовій системі головного мозку формуються під впливом переконань самої людини та під впливом зовнішніх умов.

Механізм домінанти для О. О. Ухтомського був не лише теорією, яка пояснює механізм роботи мозку, але й законом життя, який він рекомендував покласти в основу практичних взаємин між людьми. Вихована людина має сприймати іншу людину не на рівні абстрактного гуманізму, а бачити людину в усій її конкретності, тобто зрозуміти її домінанти. „Уміти конкретно підійти до кожної окремої людини, уміти ввійти в її шкаралупу, зажити її життям, зрозуміти її вихідні точки, які її визначають, зрозуміти її домінанти, пристати до її погляду – ось завдання” [46, с. 90]. Людина, формуючи в себе домінанту на іншу людину, долає індивідуалістичну психологію й формує себе як особистість. „Лише там, де ставиться домінанта на особу іншого як на найдорожче для людини, уперше долається прокляття індивідуалістичного ставлення до життя, індивідуалістичного світорозуміння, індивідуалістичної науки. Оскільки лише з огляду на те, наскільки кожен із нас долає самого себе та свій індивідуалізм, самоспирання на себе, йому відкривається обличчя іншого. І з цього моменту, як відкривається особа іншого, сама людина вперше заслуговує, щоби про неї заговорили як про особу” [46, с. 90]. Отже, уміння сформувати в себе домінанту на іншу людину є основою вихованості, основою того, що про таку людину можна говорити як про особистість.

Якщо для О. М. Леонтєва особистість починається з усвідомлення спонукань власної поведінки, то для О. О. Ухтомського – з того моменту, коли людина наважується на культивування власної домінанти, стає „на шлях вирошування <...> домінанти, уперше здобуває те, що можна в ній назвати особою” [47, с. 255]. Учений доходить висновку: переструктурувати свою домінанту на іншого – це не лише важке завдання, це внутрішня революція: „Звільнитися від свого Двійника – ось надзвичайно важке, але й найнеобхідніше завдання людини!” [47, с. 255]. Своє міркування про домінанту О. О. Ухтомський поєднує з роздумами Канта: людина з домінантою на іншого ніколи не використовує іншу людину як засіб, а завжди ставитиметься до неї як до мети [47, с. 255].

У процесі аналізу механізму домінанти О. О. Ухтомський доходить фундаментального висновку: кожна людина є заручником своєї домінанти, не здатна її змінити, тобто є її „рабом”. Механізм домінанти є посередником у взаємодії людини зі світом. Кожна людина сприймає світ крізь призму своїх установок і домінант. На підставі теоретичних положень О. Г. Асмолова й Д. М. Узнадзе про установку та теорії домінанти О. О. Ухтомського формулюємо таку гіпотезу: установки й домінанти в індивідів різного рівня розвитку діяльнійшої здібності різні, тому процес сприйняття й пізнання світу принципово відрізнятиметься.

Індивід залежного рівня розвитку з огляду на примітивність свого внутрішнього світу сприйматиме соціум та інших людей крізь призму механізму задоволення [10, с. 98]. Зовнішній світ ділитиметься на те, що не приносить задоволення, і те, що приносить задоволення, тобто буде чорно-білим. Індивід посереднього рівня здібностей, орієнтований на вигоду, сприйматиме соціум та окремих людей винятково з позиції вигоди: „А що це мені дає ?” і житиме за *принципом реальності* [10, с. 113 – 116]. Усе багатство людських відносин для залежної та посередньої людини залишається за

межами її сприйняття й розуміння.

Індивід особистісного рівня розвитку, спонукуваний інтересом іншої людини, здатен побачити, зрозуміти її та надати їй допомогу. Особистості не треба виходити за межі своїх установок і домінант, оскільки вони в неї ще до контакту орієнтовані на іншого. Критерієм вибору є *принцип цінності* [10, с. 122, 128 – 136]. Особистість залишається вірною власним цінностям, незважаючи на безнадійність свого становища.

Геній з його установкою на ідеал сприймає життя й реальність у контексті минулого, сучасного й майбутнього, тобто з урахуванням накопиченого культурою досвіду та сенсу буття людини.

З урахуванням цих міркувань наступна думка О. О. Ухтомського наповнюється конкретним змістом: *„Наші домінанти, <...> стоять між нами та світом, між нашими думками й дійсністю”* [47, с. 253]. Домінанта стабілізує внутрішній світ людини, вона робить поведінку людини стійкою й передбачуваною. Сприйняття подій та інших людей здійснюється крізь призму творчого переживання. Геній усвідомлює недосконалість цього світу, але своєю діяльністю та способом життя намагається позитивно впливати на нього.

О. О. Ухтомський цілісно підійшов до дослідження ролі домінанти. Він пише, що наше буденне й таке звичне прагнення до спокою, самозадоволення – теж продукт домінанти. Консерватизм домінанти, зауважує О. О. Ухтомський, не лише проявився на буденному рівні, рівні спілкування, але й проник у науку [47, с. 265]. Через обмеженість людських установок і домінант сутнісні аспекти буття проходять повз людину, повз її свідомість. *„Безцінні речі й безцінні ділянки реального буття проходять повз наші вуха й наші очі, якщо не підготовлені вуха, щоб чути, і не підготовлені очі, щоб бачити...”* [47, с. 254]. Виникає питання: що розуміти під безцінними ділянками людського буття? З погляду О. М. Леонтєва, О. Г. Асмолова, концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнісної здібності людини уточнимо цю думку О. О. Ухтомського. Слух, зір, свідомість більшості людей не готові до сприйняття особистісних смислів, моральних норм, класичної культури й загальнолюдських цінностей, оскільки мають егоцентричну орієнтацію. Людина залежного й посереднього рівнів розвитку може мати інформацію про загальнолюдські цінності, але не сприймає їх як особисту цінність.

О. О. Ухтомський провів паралель між формуванням домінанти на іншого та відкриттям Миколою Коперником факту обертання Землі навколо Сонця [47, с. 255]. Можна вважати це завищеною думкою вченого про власне відкриття, але ми так не думаємо. О. О. Ухтомський наводить приклади з геніальних творів Пушкіна, Толстого, Достоевського, Чехова, Пришвіна, у яких поведінка героїв була підкорена конкретним домінантам. Безумовно, необхідно ще досліджувати зв'язок між домінантою, поведінкою, способом думок і рівнем мислення людини. Але мислитель геніально побачив цей зв'язок! *„Які домінанти людини, такий і її інтегральний образ світу, а який інтегральний образ світу, така поведінка, такі щастя й нещастя, таке обличчя її для інших людей”* [47, с. 264].

Ця проблема вимагає міждисциплінарного підходу філософів, психологів, педагогів, нейрофізіологів. Шкода, що такі дослідження не проводять. Тому одна із цілей цього розділу книги – компенсувати цей недолік.

О. О. Ухтомський розкрив сутність механізму дії домінанти: вона працює на осно-

ві механізму самовиправдання, а логіка (на яку ми так часто покликаємося як на абсолютний аргумент) є інструментом психологічного самозахисту, жалюгідною прислужницею. Виходячи з цієї думки, учений рекомендує не вступати в суперечки й дебати, оскільки, якщо склалася домінанта, її не подолати словами й переконаннями. Слід очікувати, що вона сама себе подолає досвідом. Тому домінанта завжди самовиправдовується, і логіка – слуга її. Незважаючи на те, що домінанта з метою самозбереження сама себе виправдовує, учений ставить перед людиною завдання оволодіти своєю домінантою, уміти її контролювати. Якщо людина хоче управляти власними емоціями й почуттями, вона повинна *„виховувати цю домінанту, ретельно доглядати її, слідкувати за тим, щоб вона не перезбуджувалася...”* [46, с. 89].

На жаль, трапляється так, що іноді інші люди оволодівають нашими домінантами. У такому випадку вони отримують механізм впливу на нашу поведінку та внутрішній світ. Окультурювання домінант було для О. О. Ухтомського стратегічною умовою освоєння людського досвіду, поведінки й навіть сфери інтимного життя. *„Щоб оволодіти людським досвідом, щоб оволодіти самим собою й іншими, щоб спрямувати у визначене русло поведінку й саме інтимне життя людей, треба оволодіти фізіологічними домінантами в собі самих і в тих, хто нас оточує”* [46, с. 48].

Учення О. О. Ухтомського про домінанту допомагає зрозуміти причину табу на проблему рівності соціального дозрівання діяльнісної здібності індивіда в суспільній та індивідуальній свідомості на рівні фізіології. Ця причина полягає в тому, що домінанта працює за принципом самозбереження, самовиправдання егоцентричних і групоцентричних установок переважної більшості членів суспільства будь-якого народу, під які створюють і вдосконалюють різноманітні регулятори взаємозв'язків між ними. Страшно навіть подумати про те, що всі ці партійні лідери й депутати, директори та президенти, журналісти, публіцисти та юристи, професори й академіки, не говорячи вже про так званих простих людей, блукають у соціумі в умоглядній темряві, не розуміючи, *„куди тягне нас рок подій”*, не здатні знайти й указати своїм народам вихід з глухого кута, тому що якщо хтось із них і шукає його, то шукає не там, де він є насправді. Ніби це не про їхні предтечі дві тисячі років тому, а про них самих на початку третього тисячоліття сказано: *„Залиште їх, вони – сліпі вожді сліпих; а якщо сліпий веде сліпого, то обидва впадуть у яму”* (Мт., 15, 14). Говорити ж публічно про нездатність відомих діячів і простих громадян не лише непристойно, оскільки неприємно й марно, але й дуже небезпечно в усіх відношеннях. А тому – табу...

Такі міркування про місце й роль домінанти в житті людини й суспільства можуть викликати серйозні заперечення та звинувачення у фізіологічному детермінізмі, а тому зробимо кілька зауважень. Чим нижчий рівень розвитку здібностей людини, тим більшу роль відіграє домінанта. Чим вищий рівень розвитку здібностей, тим більшою мірою людина володіє своїми домінантами. Осмислюючи вчення О. О. Ухтомського про домінанту, зазначимо, що він поставив, але не розв'язав проблему подолання *„прокляття індивідуалістичного ставлення до життя”*, а саме як людині оволодіти егоїстичними домінантами в собі й у тих, хто її оточує. (Покладатися на те, що егоцентрична та групоцентрична домінанти *„самі себе подолають досвідом”*, надто ненадійно, непрактично, оскільки відбувається таке випадково й доволі рідко). При цьому слід відзначити заслугу О. О. Ухтомського. Він сформулював методоло-

гічний підхід до подолання егоцентризму в поведінці людини – оволодіння власними егоцентричними домінантами, хоча не запропонував механізму їх подолання.

З'ясування природи людських якостей і здібностей у їхньому співвідношенні з матеріальним субстратом має величезне загальнолюдське значення. Намагаючись установити взаємозв'язок між психічними й нейрофізіологічними процесами, В. Б. Швирков, покликаючись на засновника теорії функціональної системи П. К. Анохіна (1898 – 1974), пише: „Для побудови повної природничо-наукової картини діяльності мозку необхідно не злиття або ототожнення фізіологічного та психічного, а такий „концептуальний міст”, який дозволив би зіставляти поняття двох наук і бачити за психологічними феноменами фізіологічні механізми” [55, с. 214]. Звичайно, для розв'язання цього завдання потрібні зусилля великого творчого колективу й, можливо, новий поняттєвий апарат.

На нашу думку, таким „концептуальним мостом” може стати концепція чотирьох рівнів розвитку діяльнійшої здібності, і для цього є вагомі аргументи.

По-перше, в нейрофізіології встановлено, що 97% нейронів звичайної людини не працюють у процесі життя. Формування нових функціональних зв'язків і систем здійснюється не на підставі активізації тих 3%, які вже працюють, а шляхом зародження нових нейронних зв'язків, які не були раніше задіяні. Такий механізм розвитку нейронів привів до того, що прогресивна еволюція пішла шляхом збільшення обсягу мозку [56, с. 201].

По-друге, ще в 1978 р. В. Б. Швирков експериментально встановив, що в „здійсненні різноманітних поведінкових актів беруть участь різні нейрони...” [55, с. 110], а нейрони гіпокампу відповідають за послідовність поведінки й вибір одного рішення з кількох альтернатив [55, с. 124], тобто в мозку людини є окремі ділянки, які відповідають за ту або ту поведінку.

По-третє, встановлено, що активність нейронів у поведінковому акті не хаотична, а організована, отже, це приводить до досягнення результату. Ця організація полягає передусім у відборі та включенні у функціональну систему поведінкового акту нейронів з „потрібними” функціями та у вилученні елементів із „зайвими” функціями [55, с. 125]. Зрозуміло, що пізнання будь-якого механізму відбору становить суттєвий інтерес для нейрофізіології. У процесі експериментів було встановлено, що вибір поведінки здійснюється у взаємодії пам'яті, мотивації й зовнішньої інформації [55, с. 125], які є інформаційними категоріями, що характеризують відносини організму із середовищем. Особливо цінною в цих висновках є вказівка на роль мотивації (спонукань до діяльності – системотворчих елементів у структурі діяльнійшої здібності), яка відіграє вирішальну роль в активації нейронів [55, с. 129].

По-четверте, уточнюючи свої уявлення про роботу нейронів, В. Б. Швирков у 1990 р. доходить висновку: „По суті, потреби організму загалом – це трансформовані потреби його нейронів” [56, с. 201], тобто нейрофізіолог виявив фундаментальний зв'язок між потребами організму та будовою нейронів, а точніше, те, що потреби організму зумовлюють органічну зміну нейронів та їхньої спеціалізації. Цей взаємозв'язок дозволив нейрофізіологам установити, що серед нейронів існує поведінкова спеціалізація, яка закріплюється в їхніх генетичних і нейрохімічних особливостях [56, с. 201].



На основі наведених нейрофізіологічних фактів і наукової інформації формулюємо гіпотезу: кожен рівень розвитку діяльній здібності індивіда закріплюється у визначених нейронних структурах, які мають різні генетичні й нейрохімічні особливості. З урахуванням досягнень нейрофізіології й нашої гіпотези скажемо, що якщо індивід у процесі своєї соціалізації сформований як людина першого рівня розвитку діяльній здібності (залежна) почне освоювати другий рівень власних здібностей, то це відбуватиметься не за рахунок задіяних нейронів, а за рахунок включення в процес навчання нейронів „запасу”. Такий механізм розвитку приводить до того, що старі нейронні зв'язки не знищуються, а над ними *нашаровуються* нові. Аналогічний процес відбуватиметься й у тому випадку, коли індивід посереднього рівня розвитку захоче освоювати третій – особистісний – рівень діяльній здібності, особистісний спосіб життя.

Якщо сформовані нові нейронні системи через якийсь проміжок часу (з причини змін взаємин із середовищем) виявляються незадіяними, то це призводить до того, що сформована нейронна мережа, продовжуючи органічно існувати в структурі мозку, втрачає свою активність і перестає функціонувати. Так, В. Б. Швирков пише: „Тривала незадіяність раніше сформованих систем може, вочевидь, призводити до послаблення зв'язків між нейронами й тим самим до меншої конкурентоздатності системи, хоча повне „стирання” системи з пам'яті можливе, вірогідно, лише у випадку загибелі відповідних системоспецифічних нейронів” [56, с. 204]. Стосовно поведінки людини це означає, що якщо індивід, знаходячись на особистісному рівні розвитку своєї діяльній здібності, не зміг морально й інтелектуально протистояти деструктивному впливу середовища, то на нейрофізіологічному рівні це призведе до згасання відповідних нейронних зв'язків, а можливо, і до їхньої загибелі. Отже, моральна та психологічна деградація не проходить безслідно й відбивається на нейрофізіологічному рівні.

Осмылюючи той факт, що звичайна людина використовує лише 2 – 3% нейронів, В. Б. Швирков стверджує, що „саме <...> різноманітність нейронів „запасу” й визначає різноманітність потреб людини та її постійне прагнення до самореалізації, тобто якнайповнішого використання нейронів «запасу»” [56, с. 208]. Таке трактування взаємозв'язку самоактуалізації з наявністю величезної кількості нейронів „запасу” дозволяє дати наукове обґрунтування висновку Дж. Келлі про те, що поведінку людини ніколи не можна до кінця передбачити. У людини завжди є шанс вийти за межі нейронних мереж, що склалися, саме тому, що в її мозку величезна кількість – 97% – незадіяних нейронів, що відкриває їй шлях до самореалізації через розвиток власних здібностей до особистісного рівня.

На основі експериментальних свідчень було встановлено, що на активність нейронів суттєво впливає зовнішня інформація про майбутню подію [55, с. 177]. Цей факт ще не став предметом філософсько-світоглядного осмислення. Висловимо кілька зауважень. По-перше, науково підтверджено, що існує детермінація майбутнім. По-друге, закономірно виникає питання: що це означає стосовно людини й суспільства? Уважаємо, що ідеал у суспільстві постає найважливішою інформацією про майбутнє – детермінантою діяльності. Тому відсутність або наявність ідеалу в суспільстві може суттєво впливати на активність нейронів: як гальмувати, так і збуджувати їх.

(Факт, що на активність нейронів впливає інформація в суспільстві, пояснює, чому авторитарні й тоталітарні режими суттєво обмежують інформацію). З погляду нейрофізіології, посередня людина, позбавивши суспільство ідеалу, скоїла злочин, вона загальмувала інтелектуальний розвиток людства. Відсутність ідеалу в навчально-виховному процесі необґрунтовано не лише з психолого-педагогічного, але й з нейрофізіологічного погляду, оскільки загальмує активність нейронів усіх учасників навчально-виховного процесу.

Осмишуючи процес формування свідомості людини з погляду нейрофізіології, В. Б. Швирков уводить поняття „одиниця свідомості”, яке трактує як момент єдності людини із суспільством і культурою. Пошук людиною форми такої єдності приводить до конкретного результату, який учений називає „зовнішнім системоутворювальним чинником”. За умови схвалення соціальним оточенням і попередніми позитивними результатами він записується в пам’яті. Зовнішній системоутворювальний чинник, отримавши схвалення, перетворюється на „внутрішній соціальний чинник” [56, с. 209].

Порівняймо роздуми нейрофізіолога В. Б. Швиркова про процес формування свідомості з нашими уявленнями про розвиток діяльнійної здібності. Діяльнійна здібність формується в процесі освоєння соціального механізму життєзабезпечення, що корелюється з поняттям Швиркова „зовнішній системоутворювальний чинник”. Ми стверджуємо, що результат освоєння СМЖ закріплюється в психіці у вигляді установки, у концепції Швиркова це названо внутрішнім системоутворювальним чинником. Отже, між концепцією В. Б. Швиркова та нашою, авторською, існує смислова й логічна кореляція.

Ідея структурної організації нейронних мереж набула подальшого розвитку в працях О. В. Соловйова: „Формування нейронної мережної системності в мозку відбувається так, що подальший досвід формується, функціонально „надбудовуючись” над попереднім, і таким чином у мозку витримується деякий принцип історизму – знову створені системи, які фіксують новий досвід, формуються на основі „старих” функціональних систем, які фіксують „старий” досвід живих систем” [42, с. 86]. Виходячи з цих міркувань, проаналізуємо нашу ідею ієрархії чотирьох рівнів розвитку діяльнійної здібності індивіда. Соціальний, когнітивний і життєвий досвід індивіда першого рівня розвитку діяльнійної здібності, що полягає в оволодінні найпростішими виробничими й соціальними операціями, формує нейронні мережні структури першого шару. Подальший розвиток діяльнійної здібності індивіда відбувається не за рахунок удосконалення структур першого шару, а за рахунок включення в роботу нейронів, що „сплять”, із яких формується нейронна мережна структура другого шару, що нейрофізіологічно обслуговує діяльнійність індивіда другого рівня розвитку діяльнійної здібності. Сутність нейронних структур другого шару проявляється в здібності освоювати не лише окремі операції, але й технології (як сукупність операцій). Отже, нейронні системи індивіда другого рівня розвитку діяльнійної здібності, орієнтовані переважно на задоволення егоцентричних потреб в успіхові, владі, вигоді, містить нейронні мережі першого шару, орієнтовані на задоволення фізіологічних потреб.

Нейронна система особистості, що формується під впливом потреб суспільства, міститиме нейронні системи першого шару (індивіда першого рівня розвитку діяль-

нісної здібності) та нейронні системи другого шару (індивіда другого рівня розвитку).

Нейронна система генія, що формується під впливом потреб цілісного буття людства, міститиме нейронні системи першого, другого й третього шарів. Отже, у мозку людини в принципі може бути одна нейронна система (індивід першого рівня розвитку діяльнійшої здібності); дві нейронні системи, при цьому перша буде частиною другої (індивід посереднього рівня розвитку); три нейронні системи, які містять першу й другу (індивід особистісного рівня), та чотири нейронні системи, які містять першу, другу й третю (геній, містик, пророк, концептуальний персонаж). Вища система, на думку О. В. Соловйова, виконуватиме щодо нижчої керівні функції [42, с. 87].

Для прикладу розглянемо психіку індивіда третього рівня розвитку діяльнійшої здібності, у мозку якого сформовано три нейронні функціональні шари. Виникає питання: яка нейронна система функціонуватиме, а які будуть загальмовані? Відповідь допомагає знайти теорія домінанти О. О. Ухтомського: функціонуватиме та нейронна система, у якій знаходиться домінанта.

Якщо домінанта знаходиться в нейронній структурі третього шару, то ця система виконуватиме управлінські функції щодо нейронних систем першого й другого шарів і пригнічуватиме потреби, характерні для індивіда залежного й того, що пристосовується. Якщо особистість у якийсь момент життя не зможе протистояти впливу, тиску знеособленого суспільства, то домінанта „перекочує” в нейронний шар другого рівня, а можливо, і першого.

Отже, у мозку реально функціонує лише одна нейронна система й саме того рівня, де знаходиться домінанта. Такий висновок заперечує твердження тих опонентів, які вважають, що в одній ситуації індивід проявляє здібності першого рівня розвитку, в іншій – здібності посередньої людини, а в третій може проявляти здібності особистості. Зазвичай, індивід у всіх ситуаціях проявляє здібності того нейронного рівня, у якому знаходиться домінанта.

Маючи на увазі твердження Дж. Келлі про те, що реакцію людини ніколи до кінця не можна передбачити, скажемо, що людина, в принципі, може індукувати в себе більш високі здібності й тоді може розпочатися формування нейронного шару вищого порядку. Але якщо ці спонтанні зусилля не буде підкріплено свідомими діями, то домінанта повернеться на попередній рівень. Для того, щоби сформувалася нейронна структура вищого рівня, потрібні тривалі свідомі й систематичні дії.

На підставі досліджень мозку в сучасних американських лабораторіях Марк Хаузер пише, що під час розв'язання моральних ситуацій наявна значна активність в області лобних ділянок [58, с. 221]. Інша група американських учених виявила активність передньої префронтальної кори, коли піддослідний мав прийняти моральні рішення [59, с. 800]. Уважаємо, що моральні ситуації виникають лише перед індивідом, інтелектуально-психологічний потенціал якого, зазвичай, вищий за посередній. Для залежної й посередньої людини з їхньою егоцентричною орієнтацією таких ситуацій, як правило, не існує. Якщо би схожі завдання довелось розв'язувати індивідам залежного й посереднього рівнів розвитку здібностей, активність була би меншою, або її взагалі б не було, або вона була би в іншій ділянці мозку. Результати експериментів, на нашу думку, підтверджують гіпотезу про те, що кожний рівень розвитку діяльнійшої здібності матеріалізується в певних нейронних структурах головного мозку.

З урахуванням експериментів американських нейрофізіологів ми формуємо таку гіпотезу: посередня людина не має нейрофізіологічних структур, які би дозволяли їй забезпечувати успішну професійну діяльність в інтересах усього суспільства.

Отже, кожен рівень розвитку діяльнійної здібності формує власну нейронну функціональну структуру. Відношення між нейронними структурами повторює відношення між рівнями розвитку діяльнійної здібності. Як діяльнійсна здібність вищого рівня містить діяльнійсну здібність нижчого рівня, так нейронна структура вищого порядку містить нейронні структури нижчого порядку.

Відкриття в галузі нейрофізіології дозволяють зрозуміти всю складність розвитку діяльнійної здібності індивіда. Формування здібностей вищого порядку пов'язане не лише з психологічними процесами (сприйняття, увага, пам'ять, мислення та ін.), але й з фізіологічними процесами формування нейронних функціональних структур вищого порядку. У процес навчання „втручається” біологічний чинник, а саме генетична схильність нейронних структур до тих чи тих поведінкових і психічних функцій. Підхід до функціонування мозку з погляду структури, рівнів розвитку й функціонування діяльнійної здібності відкриває широкі горизонти для досліджень, які підлягають експериментальному й теоретичному вивченню з філософського, психологічного, педагогічного й нейрофізіологічного боків, але вже сьогодні він дає можливість здійснювати кореляцію понять і систематизувати всю інформацію про людину.

Як не дивно, але правильний механізм розв'язання проблеми розвитку здібностей (подолання егоцентричних доміант) окреслив ще Г. Гегель на початку ХІХ століття. У курсі „Філософська пропедевтика” для гімназистів молодших класів він пояснює, що людина як істота, здатна до мислення, може подолати свою несвободу, свою залежність від обставин, від процесу й продукту праці, від „безпосереднього”, зайнявши рефлексивну позицію щодо всього цього й піддаючи себе рефлексії, починаючи зі своїх спонук. З погляду німецького філософа, рефлексія робить людину людиною, скорочує процес пізнання дійсності, допомагає усвідомлювати самого себе, свої якості. Він пише: „Існує тому дуже істотна різниця між тим, коли ти просто являєш собою щось або володієш ним, і тим, коли ти також і знаєш, що ти являєш собою або володієш цим. Наприклад, невігластво, грубість способу мислення чи поведінки – це така обмеженість, мати яку можна, не знаючи, що маєш її. Якщо ж ти піддаєш її рефлексії, інакше кажучи, знаєш про неї, то ти, без сумніву, знаєш і про те, що протилежне їй. Рефлексія є вже перший крок до подолання цієї обмеженості” [11, с. 22 – 23].

Читаючи курс філософської пропедевтики учням молодших класів гімназії, Гегель орієнтував їх на осмислення власних інтелектуальних, моральних якостей і вчинків. Він, говорячи мовою психології й фізіології, учив їх долати власні егоцентричні соціально-психологічні установки та примітивні доміанти. Отже, у німецькій школі ще на початку ХІХ століття знайшли ефективний спосіб, який допомагає розвивати інтелектуально-психологічний потенціал учнів шляхом розвитку рефлексії. У контексті вчення про установку й доміанту цю думку Гегеля слід розуміти як подолання залежності від власних обмежених установок і доміант. Рефлексія над власними обмеженими можливостями та здібностями – це перший крок до їх самопізнання.

Отже, рефлексія, за Гегелем, – це шлях пізнання й розвитку. Вона допомагає людині не лише осмислювати власні спонукання, природні потреби й тим самим підніма-

тися над ними, але й усвідомлювати власні життєві цілі. „Рефлексія порівнює різні спонукання та їхні цілі з основною метою індивіда. Цілі особливих спонукань обмежені, але сприяють, кожна по-своєму, тому, щоби було досягнуто основну мету <...> Рефлексія, отже, повинна порівнювати спонукання, з'ясовуючи, чи споріднені вони з основною метою та чи сприятиме їх задоволення досягненню цієї основної мети. У рефлексії починається перехід від нижчої здібності бажання до вищої. Рефлексуєючи, людина вже не є лише істотою природи, уже не знаходиться у сфері необхідності” [11, с. 23]. Отже, рефлексія в Гегеля не лише основа, але й механізм удосконалення та розвитку людських здібностей.

### **Висновки до розділу 2**

Здійснений аналіз дозволяє зробити висновок, що поняття діяльнійної здібності індивіда конструктивно узагальнює знання про різні аспекти людських здібностей. На підставі цього поняття сформульовано концепцію чотирьох рівнів розвитку. Як наслідок запропоновано авторське розв'язання проблеми особистості. Особистість – це індивід, який засвоїв соціальний механізм життєзабезпечення на рівні відносин власності й здатний до рефлексії над продуктами власної діяльності.

Сформульована концепція чотирьох рівнів розвитку діяльнійної здібності індивіда, що ґрунтується на цінних положеннях філософських концепцій особистості М. Бердяєва, Е. Ільєнкова, Ж. Маритена, М. Шелера, психологічних теоріях особистості А. Адлера, А. Бандури, Дж. Келлі дозволила встановити кореляцію між поняттями, які використовують ці теорії, та методологічно й теоретично обґрунтувати ієрархічний характер людських здібностей.

У порядку узагальнення розділу поставимо таке питання. Якщо входження індивіда в рефлексивну позицію щодо власної діяльності та піддавання її зовнішніх і внутрішніх обставин рефлексуванню і є оволодіння власною домінантою, то що потрібно учневі, хто би він не був за соціальним статусом, для того, щоб розвинути в собі здібність вільно, за бажанням, входити в цю позицію, а також коли цього потребує проблемна ситуація? Відповідь на це питання можна сформулювати так. Крім знання викладеної вище концепції рівневості дозрівання суб'єкта діяльності, необхідно також знати специфіку системно-структурності об'єкта діяльності й тенденції еволюції системно-структур взаємодіючих суб'єкта й об'єкта. Ці знання він може здобути не випадково й стихійно, а гарантовано та свідомо лише в процесі освоєння методології професійної діяльності, як її розроблено на початок ХХІ століття. Подивімося за допомогою подальшої побудови моделі людини, як це можна здійснити під час навчального процесу.

## Література до розділу 2

1. А. А. Ухтомский в воспоминаниях и письмах / сост. Ф. П. Некрылов. – СПб. : С. Петерб. ун-т, 1992. – 205 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личностные типы мышления / К. А. Абульханова-Славская // Когнитивная психология : материалы фин.-совет. симп. – М., 1986. – С. 154–172.
3. Акимов И. О мальчике, который умел летать, или Путь к свободе / Игорь Акимов, Виктор Клименко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.samohin.ru/books/talant/talant.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 06.07.12.
4. Акофф Рассел Л. Рассогласование между системой образования и требованиями к успешному управлению / Л. Акофф Рассел // Вестн. высш. шк. – 1990. – № 2. – С. 50–54.
5. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 151 с.
6. Бергсон А. Два источника морали и религии : пер. с фр. / А. Бергсон ; послесл. и примеч. Л. Б. Гофмана. – М. : Канон +, 1994. – 384 с.
7. Бердяев Н. А. Воля к жизни и воля к культуре / Н. А. Бердяев // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: философия и мировоззрение / сост. П. В. Алексеев. – М., 1990. – С. 73–84.
8. Бердяев Н. А. Диалектика божественного и человеческого / Н. А. Бердяев ; сост. и вступ. ст. В. Н. Калюжного. – М. : ООО АСТ ; Харьков : Фолио, 2003. – 620 с.
9. Бердяев Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев ; вступ. ст. и сост. В. Н. Калюжного – М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2003. – 679 с.
10. Василюк Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критич. ситуаций / Ф. Е. Василюк ; [предисл. В. П. Зинченко]. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
11. Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика / Г. В. Ф. Гегель // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. – М., 1973. – Т. 2. – С. 7–212.
12. Голосовкер Я. Э. Логика мифа / Я. Э. Голосовкер. – М. : Наука, 1987. – 218 с.
13. Гроф С. Структура научных революций / С. Гроф // Психологія і суспільство. – 2010. – №2. – С. 105–112.
14. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. Є. Гуменюк. – Т. : Екон. думка, 2007. – 385 с.
15. Достоевский Ф. Бесы / Достоевский Ф. // Достоевский Ф. Полн. собр. соч. 30 т. – Л. : Наука, 1974. – Т. 10. – 519 с.
16. Зинченко В. П. Наука – неотъемлемая часть культуры? / В. П. Зинченко // Вопр. философии. – 1990. – № 1. – С. 33–50.
17. Иванов В. Штрихи к портрету человека труда / В. Иванов, А. Лепихов // Известия. – 1985. – 3 мая.
18. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
19. Кант И. Основы метафизики нравственности / И. Кант // Сочинения в шести томах. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. I. – С. 219–310.

20. Келли А. Дж. Теории личности / А. Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
21. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / С. Б. Кримський. – К. : Києво-Могилянська акад., 2008. – 718 с.
22. Лёвшина И. С. Как воспринимается произведение искусства : (из опыта соц. исслед.) / И. С. Лёвшина. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
23. Леднев В. С. Содержание образования / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1989. – 360 с.
24. Ленин В. И. Памяти графа Гейдена / В. И. Ленин // Ленин В. И. Полн. собр. соч. – М., 1983. – Т. 16. – С. 37–45.
25. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
26. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 277 с.
27. Маритен Ж. Краткий трактат о существовании и существующем / Ж. Маритен // Маритен Ж. Избранное: величие и нищета метафизики. – М., 2004. – С. 7–106.
28. Маркс К. Сочинения : [в 30 т.] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – М. : Госполитиздат, 1954 – Т. 23 : [Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1., кн.1 : Процесс производства капитала]. – 1960. – 907 с.
29. Маркс К. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К. Сочинения: [в 30 т.] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – М., 1955. – Т. 3. – С. 7–544.
30. Маркс К. Святое семейство, или Критика критической критики / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К. Сочинения : [в 30 т.] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – М., 1955. – Т. 2. – С. 3–230.
31. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – М., 1974. – Т. 42. – С. 41–174.
32. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1861 годов / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – М., 1968. – Т. 46, ч.1. – С. 3–511.
33. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. – М. : REFL-book, 1994. – 368 с.
34. Мережковский Д. С. Грядущий хам / Д. С. Мережковский // Мережковский Д. С. В тихом омуте : ст. и исслед. разных лет. – М., 1991. – С. 350–377.
35. Михайлов Ф. Т. Слово об Ильенкове / Ф. Т. Михайлов // Вопр. философии. – 1990. – № 2. – С. 56–64.
36. Мораль: сознание и поведение / отв. ред. Н. А. Головкин. – М. : Наука, 1986. – 208 с.
37. Мунье Э. Персонализм / Э. Мунье ; пер. с фр. и примеч. И. С. Вдовина. – М. : Искусство, 1992. – 143 с.
38. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии : избр. тр. / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1984. – 271 с.
39. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 480 с.
40. Сковорода Г. С. Разговор, называемый алфавит, или букварь мира / Г. С. Сковорода // Сковорода Г. С. Повне зібрання творів у двох томах. – К., 1973. – Т. 1. – С. 411–463.
41. Соловьев В. Из „Трех разговоров“: краткая повесть об Антихристе / В. Соловьев // Соловьев В. Чтения о Богочеловечестве ; Статьи ; Стихотворения и поэма ; Из „Трех разговоров“ : крат. повесть об Антихристе. – СПб., 1994. – С. 416–486.
42. Соловьев О. В. О естественнонаучных предпосылках человеческой свободы и сво-

- боді як атрибуті існування „человеческого Я” / О. В. Соловьев // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 81–90.
43. Сэв Л. Марксизм и теория личности : пер. с фр. / Люсьен Сэв. – М. : Прогресс, 1972. – 581 с.
44. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. – М., 1985. – Т. 1. – С. 15–222.
45. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе ; пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадзе. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
46. Ухтомский А. А Избранные труды / А. А. Ухтомский . – Л. : Наука, 1978. – 358 с.
47. Ухтомский А. А. Письма / А. А. Ухтомский // Новый мир. – 1973. – № 1. – С. 253–266.
48. Фурман А. В. Методологічна модель школи розвитку / А. В. Фурман // Рідна шк. – 1994. – № 6. – С. 19–25.
49. Фурман А. В. Методологічна план-карта дослідження і проектування модульно-розвивального підручника як квазісуб’єкта реальної освітньої взаємодії / А. В. Фурман // Вітакультурний млин : методол. альм. – 2011. – Модуль 13. – С. 4–19.
50. Фурман А. Психокультура української ментальності / А. Фурман. – 2-ге наук. вид. – Т. : НДІ МЕВО, 2011 . – 168 с.
51. Хьелл Л. Теории личности : (основные положения, исслед. и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1999. – 608 с.
52. Чяпяле Ю. М. Методы поиска изобретательных идей / Ю. М. Чяпяле. – Л. : Машиностроение, 1990. – 96 с.
53. Шелер М. Положение человека в космосе / Макс Шелер // Шелер М. Избранные произведения : [пер. с нем.] / [сост., науч. ред., предисл. А. В. Денежкина ; послесл. Л. А. Чухиной]. – М., 1994. – С. 129–194.
54. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей / Макс Шелер // Шелер М. Избранные произведения : [пер. с нем.] / [сост., науч. ред., предисл. А. В. Денежкина ; послесл. Л. А. Чухиной]. – М., 1994. – С. 259–328.
55. Швырков В. Б. Нейрофизиологическое изучение системных механизмов поведения / В. Б. Швырков. – М. : 1978. – 240 с.
56. Швырков В. Б. Нейрональные основы памяти / В. Б. Швырков // Исследование памяти. – М., 1990. – С. 193–215.
57. Юнг К. Г. Психология бессознательного / Карл Густав Юнг. – М. : Канон +, 1988. – 400 с.
58. Hauser M. D. Moral minds. – New York: HarperCollins Publishers, 2006. – 489 p.
59. Moll J., The neural basis of human moral cognition / Moll J., Zahn R., de Oliveira-Souza R., Krueger F., Grafman J. // Neuroscience. – 2005. Volume 6/ Oktober 2005. – P. 799–809.



*Методолог – це хірург  
суспільних проблем  
Анатолій Фурман*

### РОЗДІЛ 3 ПРОБЛЕМА ОВОЛОДІННЯ МЕТОДОЛОГІЄЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблему розробки методології професійної діяльності вперше усвідомив Г. П. Щедровицький (1929 – 1994). Він організував Московський методологічний гурток, методологічний рух і випускав часопис „Вопросы методологии”.

Потреба розвитку методології була викликана необхідністю реформування соціально-економічних і політичних відносин, що сформувалися в Радянському Союзі в 70 – 80-х роках ХХ століття. Марксистсько-ленінська філософія була неспроможна запропонувати більш досконалий поняттєвий апарат. Г. П. Щедровицький і його школа намагалися подолати цей недолік. Говорячи про внесок Московського методологічного гуртка й особисто Г. П. Щедровицького в розвиток методології, слід сказати про гносеологічні причини, які його породили: низький рівень інтелектуальної культури політичної еліти Радянського Союзу, учених гуманітарної галузі об’єктивно вимагав відмовитися від чинних стереотипів та догм, що висувало на порядок денний проблему кардинального вдосконалення культури мислення, особливо учених у галузі соціальних наук. На жаль, його зусилля не були затребувані ні теорією, ні практикою. Політична й гуманітарна еліта була не готова до сприйняття цих новаторських ідей.

Сьогодні в Україні проблеми методології активно розробляють і пропагують А. В. Фурман і його наукова школа. А. В. Фурман очолює інститут, який займається проблемами методології, випускає методологічний альманах „Вітакультурний млин”. На жаль, історія повторюється: розробки та ідеї А. В. Фурмана і його школи фактично ігнорують. Тому метою розділу є, по-перше, уточнення поняття „методологія професійної діяльності”, по-друге, дослідження умов оволодіння методологією в навчально-виховному процесі за допомогою подальшої побудови моделі людини, по-третє, аналіз впливу наукової картини світу на оволодіння методологією професійної діяльності.

### 3.1. Зміст поняття „методологія професійної діяльності”

*Методологія – шлях розуму*  
Олександр Гречаний

Поняття „методологія” тлумачать як учення про систему загальних принципів і способів пізнання й перетворення світу людиною, зокрема їх застосування для отримання оптимального результату [38, с. 365]. Зміст цього дивовижного за повнотою й точністю наукового визначення методології тут необхідно представити методологічно, щоби кожному було зрозуміло, як засвоєні знання, що становлять це вчення, перетворюються в особливу інтелектуальну здібність того, хто їх засвоїв, яка проявляється в якості процесу й результату будь-якої професійної діяльності. Найперед зазначимо, що методологія як учення або система знань не є наукою, хоча вона спирається на досягнення всіх наук. Не є вона й філософією, хоча структурується й розробляється в надрах саме філософської свідомості. Підкреслимо також, що вона здійснюється не в усякій діяльності, а лише в такій, яка достойна Логосу, Розуму. Потреба в методології в індивіда загострюється в приховано проблемних ситуаціях, коли він не може отримати результат, що задовольняє життєзабезпечення, діючи старими засобами, прийомами, способами, методами, коли він не знає, в чому полягає проблема, на які завдання її можна розкласти та якими новими засобами, прийомами, способами, методами, які ще належить якимось чином розробляти, розв'язати. Ми стверджуємо, що методологія як система знань – це концентроване вираження досвіду інтелектуальної діяльності фахівця з осмислення й розв'язання проблемної ситуації в його професійній трудовій діяльності шляхом розробки та застосування нових засобів, прийомів, способів, методів, необхідних для виробництва двоєдиного продукту – предмета споживання та суспільного зв'язку.

До аналогічного розуміння предмету методології приходять і Г. П. Щедровицький. Він пише, що не можна методологію передавати від одного фахівця до іншого, як знання або як інструмент інтелектуальної діяльності. Методологічну культуру фахівця можна лише вирощувати в процесі спільної діяльності [50, с. 59]. Сутність методології, на думку Г. П. Щедровицького, полягає не в чистому пізнанні, а у створенні проєктів, нових методик здобування знань, що обслуговують весь універсум людської культури [49, с. 35].

Суттєвий внесок у розвиток методології зробив А. В. Фурман. Він вважає, що методологія – одночасно наука й мистецтво: „Методологія – це наука й мистецтво реалізації досконалого мислення й ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя” [45, с. 16]. У цьому визначенні звертаємо увагу на думку про те, що оволодіння методологією є умовою ефективної діяльності людини в усіх сферах життєдіяльності. Погодившись із цим твердженням, можна говорити про методологію професійної діяльності.

На нашу думку, суттєвим досягненням А. В. Фурмана є створення й розвиток вітакультурної методології (ВК-методології). Її витoki сягають філософської ідеї єдності людини зі світом українського філософа та психолога В. А. Роменця (1926 – 1998).

Сьогодні, коли відносини людини з навколишнім середовищем гранично розбалансовані, роль і значення такої методології як ніколи актуально. Безумовно, для практичної реалізації цієї насущної ідеї необхідна відповідна методологія. Уважаємо, що нею може стати ВК-методологія. Обґрунтовуючи необхідність її створення, А. В. Фурман покликається на ідеї онтопсихології сучасного італійського мислителя А. Менегетті, який розглядає життя як акт духовної творчості й закликає кожну людину стати творчим учасником історичного процесу. Життя, на думку Менегетті, – продукт діяльності геніїв [23, с. 117 – 122]. Ідея Менегетті щодо ролі геніїв у життєдіяльності людського суспільства збігається з пропонованою концепцією особистості: суспільство розвивається тоді, коли пріоритет у ньому належить особистостям, оскільки лише вони здатні розв'язувати проблеми в інтересах цілого.

Суттєвим досягненням А. В. Фурмана є те, що категорію „життя” він органічно пов'язує з поняттям „культура” [45, с. 45]. Дійсно, культура – це квінтесенція життя. Сьогодні, в умовах деградації культури, це як ніколи актуально: цивілізація підкорила собі культуру, і тим самим життя опинилося під загрозою знищення. А. В. Фурман відчув цю небезпеку. ВК-методологія – це відповідь на виклик історії. Її автор не лише сформулював теоретичну відповідь на історичний виклик, але й на підставі висновків В. С. Стьопіна й А. Менегетті про необхідність революції в головах людей зробив фундаментальний висновок про те, що інтелектуальна революція може розпочатися лише з нової методології [45, с. 46], і сформулював систему світоглядних універсалій [45, с. 47]. Узагальнюючи ці уявлення, скажемо, що освоєння методології як системи знань, завжди здійснюється у вигляді збудження й удосконалення особливої інтелектуальної здібності – здібності рефлексивно, тобто ніби збоку, мислити, оцінювати, регулювати процес виробництва продукту власної, але здійснюваної спільно з іншими людьми трудової діяльності – предмету споживання й суспільного зв'язку. Отже, у понятті рефлексії сконцентровано сутність методології. Водночас методологія містить, окрім рефлексії, ще багато важливих логіко-поняттєвих і соціально-психічних інструментів інтелектуальної діяльності. Для поглибленого аналізу змісту поняття методології продовжимо дослідження здібності до рефлексії.

Здібність до рефлексії В. О. Лефевр визначає так: *„Це спрямованість людської душі на саму себе”* [17, с. 25]. Зазначимо, що здібність до рефлексії властива тією чи тією мірою кожній нормальній людині. Разом з тим, рефлексія, яка входить до складу методології, вирізняється тим, що спеціально культивується й рафінується. Ось що говорить про цю здібність П. Г. Щедровицький: *„Принципова здібність людини бачити й розуміти предмети навколишнього світу, з одного боку, а, з іншого боку, – одночасно мислити й усвідомлювати самого себе, такого, що мислить і відтворює навколишні предмети, ця здібність, а також наявність двох процедур та їх одночасне здійснення були усвідомлені й постали як факт, що свідчить про існування рефлексії”* [52, с. 76].

Як бачимо, рефлексивна здібність методологічно оснащеного інтелекту діяча досить складна. Спочатку може здатися, що вона доступна лише деяким фахівцям. Не будемо тут заперечувати такий висновок, хоча й підозрюємо, що насправді з цим питанням все зовсім інакше. У нас зараз інше завдання – дослідити, з яких елементів складається ця здібність, як вона „працює”, на які різновиди поділяється, як форму-

ється, які результати діяльності забезпечує, з тим, щоб учень разом з учителем змогли визначити, чи варто починати справу, чи треба утруднювати себе оволодінням методологією професійної діяльності в навчальному процесі, чи не треба.

В індивіда розвиток рефлексивної здібності розпочинається з простої інтелектуальної операції в процесі трудової діяльності, у якій виникають принципові утруднення в отриманні задовільного результату, а саме, із самовизначення щодо ситуації трудової діяльності з її предметом, засобами, учасниками, взаємодією між ними та вибору внутрішньої усвідомленої самостійної позиції у власному ставленні до всіх них. Саме з усвідомлення позиції й починається рефлексивна проблематизація ситуації: уточнення смислу діяльності, з'ясування й формулювання сутності проблеми, інвентаризація наявних і потрібних для її розв'язання засобів і способів, узгодження розуміння учасниками порядку та прийомів дії й критерію визначення *що є що і хто є хто* в процесі подолання проблемної ситуації у спільній трудовій діяльності.

Залежно від просторово-часової спрямованості та предметного змісту інтелектуальних зусиль діяча розрізняють два види рефлексії. Ось що говорить про це методолог Й. С. Ладенко: „Рефлексія, що здійснюється в умовах виділення нового пізнавального завдання, виявлення нових ознак об'єктів і утворення нових понять, є продуктивною і постає механізмом усвідомлення; рефлексія, яка здійснюється під час підведення під поняття, є репродуктивною та становить механізм розуміння. У випадку поєднання ознак продуктивної та репродуктивної рефлексії з ознаками інтроспективної, ретроспективної та проспективної виникає уявлення про шість попарно різних її видів. Усі вони були включені в предмет генетичної – частіше змістовно-генетичної – логіки як такого розділу науки, який займається винятково питаннями формування нових утворень мислення” [15, с. 10 – 11]. Отже, предметом рефлексії є встановлення смислових зв'язків між різними теоретичними концепціями та формування нових понять, які б адекватно відображали реальність і допомагали людині передбачити процес еволюції системо-структур у різних галузях її життєдіяльності.

Намагаючись відповісти на питання, у чому суть чистої рефлексії і що є рефлексія як така, П. Г. Щедровицький пише: „Способи інтерпретації, установлення суті рефлексії й характеру інстанції, яка рефлексує, багатоманітні й суперечливі. Факт усвідомлення й безпосереднього досвіду поставав то як факт пізнання, то як факт свідомості, знання, діяльності, мислення, комунікації” [52, с. 76]. Отже, рефлексія багатогранна, вона стосується всіх видів людської діяльності.

На підставі роздумів методолог дає таке визначення: „Чиста рефлексія є універсальним комутатором, і суть рефлексування полягає в комутуванні” [52, с. 78], тобто в установленні зв'язків між різними формами знань, різними поняттями, теоріями й між наявними знаннями та проблемами, які необхідно розв'язувати. До загальних характеристик рефлексії П. Г. Щедровицький відносить: „порівняння й зіставлення (так звану „логічну рефлексію”), установлення відношень, ототожнення й розрізнення, співкладення й віднесення, рефлексивний вихід і поглинання, трансляцію, усвідомлення – як окремі та специфічні форми й види комутування рефлексії в мислєдіяльності (МД)” [52, с. 78]. Отже, рефлексія як універсальний комутатор

установлює зв'язки між думками й образами, що дуже часто не піддається поняттєвому й логічному опису, оскільки ці процеси переважно відбуваються інтуїтивно.

З наведеної інформації про сутність і види рефлексії, про інтелектуальні операції, що забезпечують її здійснення в проблемній ситуації, стає зрозумілим, чому немає готового й завершеного або повного викладу методології як навчального посібника, чому методологію професійної діяльності освоюють щоразу заново, ніби вперше, чому далеко не завжди й далеко не все зрозуміло, як це відбувається в конкретного фахівця. Зазначимо, що дивовижна ефективність процесу й результату пізнавальної та перетворювальної діяльності методологічно оснащеного професіонала знову й знову спонукає дослідників буквально по крихтах виявляти й викладати її секрети. Якщо спробувати відобразити наведену інформацію про рефлексію на нашій схемі, винісши позицію самовизначення індивіда за межі його психіки й зануривши продукт його діяльності в соціум – у процес життєдіяльності суспільства – вектор  $\vec{a}$ ), – то вона набуде такого вигляду (див. рис. 12).

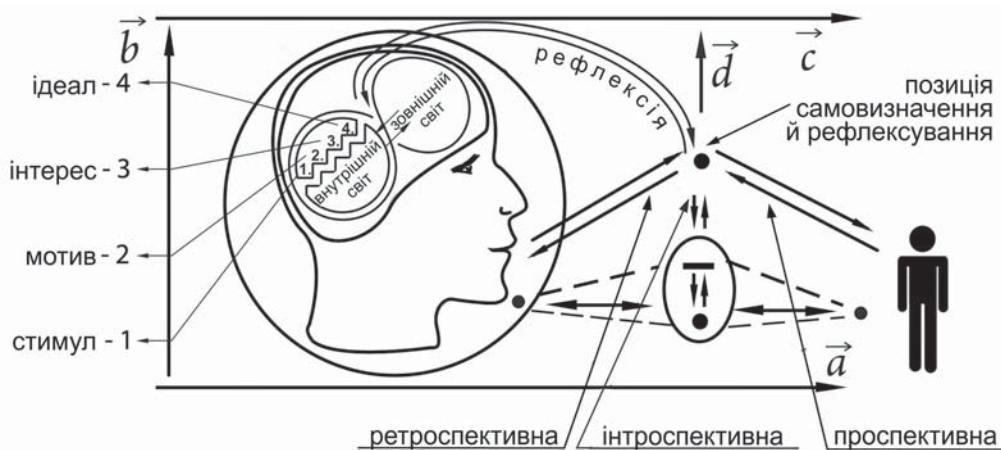


Рис. 12. Позиція самовизначення й види рефлексії в структурі діяльності індивіда

Отже, наявність розвинутої рефлексії (ретроспективної, інтроспективної, проспективної) виводить інтелектуальний потенціал професіонала на якісно новий рівень діяльності: дозволяє бачити й розуміти приховані механізми розвитку системно-структур, бачити, як розвиток зовнішніх системно-структур впливає на буття людини, на взаємини між різними суб'єктами діяльності. Рефлексія дозволяє вчасно коригувати параметри системно-структур, інтуїтивно передбачати можливі катаклізми й за необхідності змінювати економічну, соціальну, світоглядну орієнтацію членів суспільства. Як справедливо зауважив А. В. Фурман, що методолог є хірургом суспільних проблем.

Отже, предметом методології є процес взаємодії суб'єкта й об'єкта діяльності в соціальному просторі й соціальному часі. Фахівець, який оволодів методологією, здатен рефлексивно спостерігати й контролювати процеси еволюції структур об'єкта й суб'єкта діяльності та еволюцію їхньої взаємодії. Оскільки логічно поєднати ці взаємозв'язки дуже важко, рефлексія працює інтуїтивно.

### 3.2. Умови оволодіння учнями методологією професійної діяльності в навчально-виховному процесі

*Метод необхідний для того, щоби  
розв'язувати задачі нового класу*  
Георгій Щедровицький

Модель людини полегшує нам розуміння того, чому професійні секрети або наука діячів, які отримали видатні й загальнознані результати, дуже рідко успадковують їхні колеги. Можна успадковувати досвід, знання, технології, але чи можна успадкувати інтуїцію? Маючи на увазі цей факт, спробуймо логічно прояснити таке питання: що можна й треба зробити для того, щоби була успадкована культура мислення? Видатні вчені, творці сучасної науки такі як Ч. Дарвін, Д. І. Менделєєв, А. Ейнштейн, Н. Бор, І. П. Павлов, М. І. Вавилов, Л. де-Бройль, В. Гейзенберг, Н. Вінер, П. Л. Капиця та ін. писали про те, як вони отримали свої результати та як це вміння передати учнівській молоді.

Фізик-теоретик академік А. Б. Мігдал, узагальнюючи такі роздуми під кутом впливу філософії на процес наукових досліджень, стверджує: „Серйозна наукова робота неможлива без філософії, але філософії „конкретної”, або „прикладної” [24, с. 5]. Далі він роз'яснює, що має на увазі: „Я розумію під прикладною філософією не щось, що стоїть „над” наукою, а якісний бік досліджень, який допомагає окреслити обриси передбачуваного рішення й наприкінці роботи осмислити отримані результати й дати їм правильну інтерпретацію. Прикладна філософія – це організована, тобто усвідомлена й систематизована *форма наукової інтуїції*, яка виникла на основі *зіставлення* (курсив наш – О. Г., В. С.), різних методів розв'язання багатьох конкретних задач і на детальному та глибокому аналізі всього, що стосується об'єкта дослідження. Вона визначає оптимальний напрям розвитку, стратегію й тактику наукової роботи. Особливість прикладної філософії полягає в тому, що після завершення досліджень філософська проблема знімається, точніше, переходить з наукової області в навчальну” [24, с. 5 – 6].

Звертаємо увагу, що в цих міркуваннях є три цікаві думки: по-перше, прикладна філософія виникає на основі *зіставлення*, а це є однією з основ рефлексії; по-друге, прикладна філософія визначає оптимальний напрям розвитку, без чого не можна обійтися в будь-якій сфері діяльності, по-третє, успішна наукова діяльність передбачає наявність у діяча *наукової інтуїції*. На нашу думку, говорячи про прикладну філософію, учений-фізик, по суті, має на увазі методологію наукової діяльності, а точніше рефлексію, яка становить її серцевину. Продовжуючи аналізувати роль прикладної філософії, А. Б. Мігдал задає собі питання: „Чи можна навчити молодих людей прикладної філософії?” І доходить висновку, що не можна, але зазначає, що можна „розповісти, як треба вчитися” [24, с. 30]. Ми цілком згодні з ученим-фізиком, а тому й концентруємо свої зусилля на проблемі пошуку способів навчання рефлексивного мислення.

Починаючи свої міркування щодо ролі прикладної філософії в науковій діяльності, А. Б. Мігдал зазначив, що він не збирається обговорювати питання впливу філософії взагалі на формування особистості вченого. Ми не згодні з ним і вважаємо, що

з'ясування загальних світоглядних проблем про місце людини у світі, про сенс її життя та професійної діяльності зокрема суттєво впливає на процес і результат її професійної діяльності, а точніше – на оволодіння методологією професійної діяльності. Для доведення принципового впливу світоглядної й соціальної позиції на продуктивність професійної діяльності звернімося до життєвого досвіду відомих людей ХХ століття.

Те, що загальна філософська культура й життєва позиція суттєво впливають на результативність праці, переконливо доводить діяльність відомого американського промисловця Генрі Форда (1863 – 1947). У 1923 році він написав книгу „Моє життя, мої досягнення” з наміром поділитися зі світом своїми секретами (ноу-хау) успішної діяльності: „Мені передусім хочеться довести, що застосовувані нами ідеї може бути запроваджено всюди, що вони стосуються не лише галузі автомобілів або тракторів, але ніби входять до складу деякого загального кодексу. Я твердо переконаний, що цей кодекс цілком природний, і мені хотілося б довести це з такою непорушністю, яка привела б, як наслідок, до визнання наших ідей не як нових, а як природного кодексу” [44, с. 11]. Беручись осмислити життєве та професійне кредо Г. Форда, ми свідомі, що його інтелектуальний досвід не вписується у свідомість панівного типу промисловців і підприємців пострадянського простору, але сподіваємося, що з часом він буде затребуваний і конструктивно осмислений.

Проаналізуємо основні ідеї кодексу, але передусім зазначимо, що в ньому знайшла відображення ієрархізована система людської діяльності, цілей і мотивів, про яку писав О. М. Леонт'єв, досліджуючи проблеми особистості (див. підрозділ 2.3). Звертаємо увагу на те, що чільне місце в кодексі відведено аналізу мети промислової діяльності. Її Г. Форд убачає не в збагаченні, не в наживі, яка становить для нього різновид азартної гри: „Завдання підприємства – виробляти для споживання, а не для наживи або спекуляції. А умова такого виробництва – щоб його продукти були доброякісні й дешеві, щоб продукти ці служили на користь народові, а не лише одному виробникові” [44, с. 16].

В ієрархізованій системі цінностей Г. Форда гідне місце посідає моральний принцип, який він розуміє як право людини на власну працю [44, с. 14]. Він визнає, що природним є прагнення людини до щастя й добробуту, але його треба досягати чесною працею: „Цілком природно працювати, усвідомлюючи, що щастя й добробуту досягають лише чесною працею. Людські нещастя є значною мірою наслідком спроби звернути з цього природного шляху” [44, с. 11]. За межами цього принципу для Г. Форда професійної діяльності не існує. На жаль, виведені моральні принципи діяльності американського промисловця на пострадянському просторі сприймають як анахронізм.

Здійснюючи рефлексію над своєю діяльністю, Г. Форд говорить, що виробництво повинне мати пріоритет над обміном і грошима: „Якщо ми неспроможні виробляти, ми неспроможні й володіти” [44, с. 14]. І далі продовжує: „Мета моя полягала в тому, щоб виробляти з мінімальною затратою матеріалу й людської сили та продавати з мінімальним прибутком, причому щодо сумарного прибутку я покладався на розміри збуту” [44, с. 22]. Звертаємо увагу також на те, що процеси обміну в Г. Форда мають необхідний характер, вони підкорені процесам виробництва й не орієнтуються на отримання надприбутків. Форд-підприємець не визнає будь-яких спекуляцій, вони

для нього як для людини й промисловця просто неприйнятні. „Спекуляція з готовими продуктами не має нічого спільного зі справами – вона означає не більше й не менше, як більш пристойний вид крадіжки, який не підлягає викорененню шляхом законодавства” [44, с. 12].

Світоглядна й життєва позиція Г. Форда виразно проявилася в його ставленні до виплати заробітної платні працівникам його підприємств „Мета моя в процесі такого виробництва – виділяти максимум заробітної платні, інакше кажучи, надавати максимальну купівельну спроможність” [44, с. 22]. На жаль, слід зазначити, що промисловці на пострадянському просторі здійснюють свою економічну діяльність і отримують прибуток не за рахунок наукових і технологічних нововведень, а за рахунок зменшення заробітної платні, приховування податків. Орієнтація Г. Форда на максимальну купівельну спроможність свідчить про те, що в центрі його світоглядної позиції стояла людина. Доводиться дивуватися й жалкувати, що господарську та економічну діяльність наших промисловців побудовано на абсолютно протилежних принципах, а точніше, без урахування досягнень сучасної теорії та практики управлінської діяльності.

У міркуваннях Г. Форда чітко простежується еколого-технологічний аспект: „Кожен із нас працює над матеріалом, який не нами створений і якого створити ми не можемо, над матеріалом, який нам дано природою” [44, с. 14]. Безумовно, що така позиція орієнтувала його на максимально бережливе ставлення до природи.

У своїй господарській діяльності Г. Форд усвідомлює й ураховує політичні аспекти виробництва: „Турбуватися про добробут країни – обов’язок кожного з нас. Лише за цієї умови справу буде поставлено правильно й надійно” [44, с. 13]. Промисловець у своєму кодексі орієнтує підприємців не обмежуватися економічними інтересами підприємства, а мислити масштабами держави. Своєю чергою, господарська діяльність уряду має бути спрямована на процвітання народу. „Уряд – лише слуга його (народу – О. Г., В. С.), і завжди повинен таким залишатися. Тільки-но народ стає додатком до уряду, набуває чинності закон покарання, оскільки таке співвідношення неприродне, аморальне та протилюдське” [44, с. 13].

Здійснюючи рефлексію над принципами своєї діяльності, Г. Форд робить висновок, що масштаб (значимість) життя людини прямо залежить від тих суспільних проблем, які вона здатна розв’язати, наскільки її політика відповідає потребам розвитку суспільства [44, с. 15]. Г. Форд не відриває виробничу діяльність підприємця від сукупної діяльності суспільства. Діяльність підприємця має підкорятися потребам суспільства. Отже, успіх у виробничій діяльності полягає не в примітивній орієнтації на прибуток за рахунок обмеження заробітної платні працівникам, приховування податків, а в багатомірному сприйнятті дійсності, а точніше, у цілісному поєднанні у власній діяльності технолого-екологічного, економічного, політичного, правового, морального аспектів, які синтезуються в цілі, що досягається за допомогою рефлексивного мислення. Кодекс професійної діяльності Г. Форда є, з одного боку, практичним доказом ідеї О. М. Леонтьєва про ієрархію діяльностей і мотивів, а, з іншого, – спростовує скептичне ставлення А. Б. Мігдала до філософії взагалі.

Викладені ідеї Г. Форда резюмуємо в такому вигляді: ось норми кодексу, приймайте до керівництва й досягайте успіху та процвітання – своєї справи та країни. Але



вийшло з цієї поради те саме, що й завжди в таких випадках – справа наштовхується в наявність або відсутність здібності цілісного, багатовимірного мислення, а також в уміння поєднувати свою діяльність з потребами розвитку суспільства. Досвід показує, що така здібність надзвичайно рідкісна. Секрет успішної діяльності Г. Форда – в умінні рефлексивно осмислювати всі аспекти своєї професійної діяльності. Але знання цього принципу ще не формує рефлексивне мислення. Для того, щоб цей досвід був продуктивно засвоєний, необхідно досягнути таїну такого мислення, яке спроможне охоплювати всі аспекти професійної діяльності. На жаль, таємницю свого мислення Г. Форд забрав із собою. Але ми не відмовляємося від бажання зрозуміти специфіку мислення фахівця, який володіє методологією професійної діяльності.

У 1987 році американський фінансист і менеджер Джордж Сорос опублікував книгу „Алхімія фінансів”, у якій подав аналіз власної ділової концепції, так би мовити ноу-хау. Про реакцію, яку вона викликала в суспільстві, він пізніше написав: „На учених справили значне враження мої фінансові успіхи, а фінансисти були спантеличені незрозумілими філософськими міркуваннями” [37, с. 205]. Проаналізуємо основні філософські ідеї Дж. Сороса щодо розробленої та застосовуваної ним концепції діяльності, щоби було видно, як вони прояснюють і висвітлюють наведені приклади і як, будучи відображеними на нашій моделі людини, виводять на проблему створення умов, необхідних для оволодіння учнями методологією професійної діяльності.

Передусім зазначимо, що на формування принципів професійної діяльності Дж. Сороса фундаментальний вплив справило осмислення філософської проблеми взаємовідношення мислення й реальності. „Відношення між мисленням і реальністю були в тій або тій формі в центрі філософських дискусій з того самого часу, як людина почала себе усвідомлювати як мисляча істота” і дійшла висновку, що мислення й дійсність поступово стали сприйматися як окремі категорії [37, с. 198]. Дж. Сорос не приймає такого характеру відношень між мисленням і дійсністю, він пориває з цією філософською традицією та пропонує розглядати мислення як частину дійсності. „Замість того щоб розглядати їх як окремі категорії, нам треба подивитися на них як на частину й ціле з притаманними їм відношеннями. Цей підхід відрізняється від підходу класичної філософії” [37, с. 200]. Дійсно, запропонований підхід до осмислення взаємовідношень між мисленням і соціальною реальністю не вписується ні в ідеалістичну, ні в матеріалістичну традиції, а тим більше в марксистську філософію радянського періоду, під впливом якої ми досі знаходимося.

Дж. Сорос усвідомлює всю незвичність і складність свого підходу до розуміння відношення між мисленням і реальністю, а тому сам задає собі питання: „Як можемо ми пізнати ціле, тобто дійсність, якщо наявний у нашому розпорядженні засіб пізнання, тобто мислення, є однією з частин цього цілого”? І дає таку відповідь: „Якщо наше мислення є частиною свого предмета, наше розуміння неминуче буде недосконалим. Своєю чергою, недосконале розуміння учасників стає частиною ситуації, у якій вони беруть участь” [37, с. 200 – 201]. Якщо послідовно й логічно продовжити міркування Сороса-філософа, то слід зробити висновок, що недосконале мислення учасників тієї або тієї ситуації ускладнює саму ситуацію. Отже, чим недосконалі здібності учасників, тим складнішою буде сама ситуація – реальність.

Продовжуючи осмислювати взаємозв'язок між мисленням і дійсністю, він пише: „Коли мислення є частиною власного предмета, зв'язок між ними стає замкнутим: розум прагне сформулювати твердження, які відповідали б дійсності, але водночас він змінює дійсність, яку хоче пізнати. Ось чому розуміння учасника ситуації пер-вісно недосконале” [37, с. 203]. По суті, Дж. Сорос пропонує прийняти „недосконале розуміння як вихідний пункт” взаємин людини з дійсністю, а точніше, як принцип теорії пізнання. Ми приймаємо цей хід міркувань, але Дж. Сорос не врахував ще одного варіанта взаємовідношень між мисленням і дійсністю. Учасники ситуації можуть підганяти дійсність під своє недосконале мислення та примітивні потреби. І це може відбуватися як свідомо, так і несвідомо.

Свої філософські зусилля Дж. Сорос спрямував на те, щоби подолати суперечність між мисленням і реальністю за допомогою нового підходу. Для опису взаємодії між мисленням і дійсністю він вводить поняття „рефлексивність”. Звертаємо увагу на те, що сутність мислення Дж. Сорос намагається розкрити через поняття рефлексивності так само, як це робили Г. П. Щедровицький і учасники Московського методологічного гуртка, і приходять до аналогічного результату: рефлексію не можна описати в чисто логічних поняттях. Він пише: „Це не чисто логічний феномен. На одному рівні це розумовий процес, на іншому це процес, який відбувається в дійсності. Я називаю розумовий процес когнітивною функцією, а процес, який впливає на дійсність, – функцією участі. Зрозуміло, що дві функції поєднують мислення й дійсність у протилежних напрямках: у когнітивній функції даною є дійсність, а мислення якось її стосується; у функції участі мислення має бути константою, а дійсність – залежною перемінною. Разом з тим, одночасна дія двох функцій перетворює відмінність між мисленням і дійсністю в ілюзію: те, що має бути чисто розумовим процесом, також стає частиною дійсності” [37, с. 204].

Класична філософія розглядає дійсність на конкретний момент часу константою, а мислення змінною величиною. Дж. Сорос відмовляється від такого підходу й розглядає процес взаємного впливу дійсності на мислення та мислення на дійсність. У такій постановці проблеми він намагається подолати крайнощі матеріалізму й ідеалізму. Проблема взаємин соціальної реальності й суб'єктів соціальної дійсності суттєво ускладнюється, виникає замкнене коло. Щоби спростити процес взаємодії суб'єкта діяльності з реальністю, Дж. Сорос використовує поняття „подія”: „Це дозволило мені розмежовувати події та уявлення учасників про події, уникаючи, отже, проклятого замкненого кола” [37, с. 205]. (Зазначимо, що подієвий підхід до дійсності активно розробляли в європейській філософії наприкінці 60-х років ХХ століття. Маємо на увазі праці французького філософа Ж. Дельоза [9]. У сучасній українській філософській літературі подієвий підхід розробляє О. М. Єременко [11]).

Сорос-філософ не погоджується з класичними теоріями, що описують взаємодію між мисленням і дійсністю, і пориває з ними. Соціальна дійсність часто стає заручницею недосконалого мислення й психологічних особливостей учасників подій. Для розуміння причин недосконалого мислення Дж. Сорос використовує поняття „рекурсивна петля”. Під рекурсивними петлями в мисленні він розуміє різноманітні вірування, упередження, постулати й навіть застарілі наукові парадигми. „Петля може набувати форми вірувань або постулатів. У випадку з науковим методом вона

знаходить вираження в інструкції ігнорувати рекурсивні петлі та приймати лише ті твердження, які належать до фактів” [37, с. 210]. Від себе додамо, що рекурсивні петлі, зазвичай, не усвідомлюються й набувають форми догм.

Процес взаємодії суб'єкта з дійсністю Сорос описує як ситуацію, що ускладнюється недосконалим мисленням учасників. „Ми можемо уявити собі ситуацію, у якій є мислячі учасники, як складну систему, складність якої утворено за рахунок мислення учасників. Мислення створює додаткові рівні складності в системі. Учасники формують власні погляди та приймають рішення на одному рівні; результати їхньої поведінки проявляються на іншому. Ці результати, своєю чергою, відбиваються пізніше на рівні, на якому приймаються рішення, утворюючи, отже, петлю зворотного зв'язку. Назвімо рівень, на якому приймаються рішення, суб'єктивним рівнем, рівень, на якому проявляються результати поведінки учасників, – об'єктивним рівнем...” [37, с. 212].

Такий підхід дозволив Дж. Соросу відмовитися від погляду на дійсність як на об'єктивну реальність: „Дійсність уже більше не є деякою даністю. Вона формується під час того самого процесу, що й мислення учасників: чим складніше мислення, тим складнішою стає й дійсність. Але мислення не може цілком наздогнати дійсність: дійсність завжди багатша за наше розуміння. Мислення взаємодіє з подіями, але мислення також взаємодіє з мисленням інших людей, і існують події, про які люди зовсім не думають” [37, с. 214]. Виходить складне переплетення думок, дійсності й діяльності людей, те, що в школі Г. П. Щедровицького називали „миследіяльністю” [50].

Сорос-філософ усвідомлює, що його розуміння взаємодії між свідомістю й реальністю не вписується в усталені філософські концепції. У західній філософській традиції дійсність і мислення – це дві евклідові площини, які не перетинаються. „Образ дійсності, який з'являється тут, істотно відрізняється від того, з яким ми знайомі. Західна філософська й наукова традиція привела нас до того, що ми уявляємо собі два плани. Один із них називається дійсністю, а інший – знанням, і розташовані вони паралельно один щодо одного, і, як нормальні евклідові паралелі, не перетинаються. У новому геделівському світі ні дійсність, ні наше розуміння не можуть сприйматися як площини. Вони перехрещуються, зіштовхуються, і в цих місцях відкриваються нові виміри, кожен із яких здатний розширюватися в безкінечність. Цей спосіб мислення про дійсність і мислення про мислення я сприймаю як одкровення” [37, с. 215 – 216]. У філософських міркуваннях Дж. Сороса людське мислення й соціальна дійсність – це не дві реальності, а одна органічна цілісність. На нашу думку, для опису людського мислення й соціальної реальності як єдиної органічної цілісності ще немає необхідного поняттєвого апарату й відповідної філософської концепції. Уважаємо, що таку філософську концепцію слід назвати філософією єдності людини зі світом. Першу спробу викладення такої системи зроблено в статті В. О. Сабадухи „Філософія єдності людини зі Світом” [31].

У своїх поглядах на процес пізнання людиною реальності Дж. Сорос припускає, що людське мислення первісно може бути недосконалим. „Розуміння учасниками ситуації, у якій вони беруть участь, первісно недосконале, і те, що мислення учасників схильне до помилок, відіграє вирішальну роль у визначенні ходу подій” [37, с. 216]. Осмислюючи цей погляд, зазначимо, що в людинознавстві панують наукові теорії, які навмисне виключають недосконале розуміння учасників зі свого розгляду.

Особливо значних „успіхів” досягла в цьому марксистська філософія, яка проголосила діалектичний метод пізнання дійсності універсальним і досконалим, а розуміння суспільства єдино науковим. Тому слід погодитися з висновком Дж. Сороса про те, що „соціальні науки пішли на немислимі викривлення, щоб лише виключити недосконале розуміння учасників зі свого предмета” [37, с. 216 – 217]. Безумовно, є об’єктивна реальність, але є й недосконале мислення учасників, що має бути відправною точкою теорії пізнання. Мислення діяча, що спонукується інтересом, буде спроможне більш або менш об’єктивно відображати дійсність. Тоді як недосконале мислення діяча посереднього рівня здібностей, спонукуваного власною вигодою, неспроможне адекватно відображати дійсність, а тому й впливатиме на неї неадекватно. Можливий і зворотний зв’язок: викривлена дійсність породжуватиме людину з викривленою свідомістю.

Намагаючись проникнути в суть взаємозв’язків між мисленням і реальністю, Сорос-філософ зазначає, що мислення учасників не завжди детерміноване реальністю: „Існує недетерміноване відношення між мисленням і дійсністю, у якому погляди учасників не зумовлено дійсністю й дійсність, звичайно, не зумовлена мисленням учасників” [37, с. 216]. Проаналізуємо цю думку. Погляди учасників подій детерміновано дійсністю лише в тому випадку, якщо вони спонукувані інтересом або ідеалом. Вихідним спонуканням учасників у такому випадку є інтерес цілого, бажання вдосконалити взаємини людини з реальністю, підняти іншу людину на такий рівень, щоби вона була здатна відчувати свій органічний зв’язок із соціумом. Якщо погляди учасників не детерміновано дійсністю, то це не означає, що їх узагалі нічим не детерміновано.

Тут може бути два варіанти. Перший: мислення детерміновано власною вигодою. У цьому випадку дійсність буде викривлено на користь власній вигоді (економічній, політичній, правовій, моральній, світоглядній, релігійній). Дж. Сороса дивує те, що цю доволі очевидну думку поділяють далеко не всі. Другий варіант: мислення як таке відсутнє, його замінюють безпосередні спонукання до життєдіяльності, через які індивід дивиться на світ, і вони для нього стають єдиною реальністю. Цю ситуацію достатньо глибоко проаналізував М. Гайдеггер. Він стверджував, що сучасна людина ще не навчилася мислити, оскільки „до сьогодні століттями надто багато діяла й надто мало мислила” [47, с. 135]. (На жаль, це твердження М. Гайдеггера стосується не лише обивателя, але й передусім філософів постмодерну. Детальніше про ставлення В. Сабату до постмодерної філософії – у його статті „Я-концепція філософа, або Протест проти постмодерної безвідповідальності філософії перед світом” [33]). Умовою мислення в М. Гайдеггера є присутність: людина повинна бути присутньою в бутті, щоби мислити. Залежна людина й людина маси не присутні в бутті, а тому вони й не мислять.

Як допитливий дослідник, Дж. Сорос задає собі питання: звідки в людини це дивне небажання приймати факти дійсності [37, с. 217], а точніше неприйняття взаємної детермінації мислення й дійсності? Намагаючись знайти відповідь, він схиляється до висновку, що людське мислення не виносить невизначеності: „Насправді, як учасники, ми, вочевидь, не можемо прийняти невизначеність, яку можемо усвідомлювати в ролі спостерігачів. Бути учасником — означає приймати рішення, а рішення вимагають прихильності до конкретної думки. Навіть якщо ми визнаємо

ризик і невизначеність, наші рішення в момент, коли ми їх приймаємо, не можуть їх правильно відобразити. Стикаючись з безкінечно складною ситуацією, і притому з такою, складність якої збільшується одночасно з нашою здатністю з нею впоратися, ми повинні ввести якісь принципи спрощення. Ці принципи викривляють дійсність, спрощуючи її” [37, с. 218]. Уважаємо, що філософська думка не впоралася з проблемою взаємної детермінації мислення та буття й пішла шляхом спрощення. Одні проголосили реальність об’єктивною, яка відображається, копіюється, фотографується нашими відчуттями, існуючи незалежно від них [16, с. 131]. Інші проголосили мислення деміургом реальності.

Сьогодні, в умовах розбалансованості відносин людини зі світом, мислення й дійсності, насущною потребою стає пошук форм єдності людини зі світом, а отже, проблемою проблем – осмислення взаємної детермінації мислення й буття. У цьому контексті міркування Дж. Сороса надзвичайно актуальні. Для конкретизації проблеми взаємної детермінації мислення й буття використаємо ідею про те, що мислення може бути одновимірним, двовимірним, тривимірним і багатовимірним [42, с. 26]. Мислення особистості – індивіда третього рівня здібностей – спроможне оперувати трьома перемінними величинами та приймати невизначеність, тоді як мислення „героя нашого часу” (людини посереднього рівня розвитку здібностей) неспроможне це зробити, а тому викривлює дійсність або підганяє її під себе. „Принцип схильності до помилок мислення учасників, який я тут описую, має бути зрозумілим у цьому контексті. Це принцип спрощення, який може дозволити нам займатися складностями людського стану краще, ніж будь-який інший принцип. Я, звичайно, упевнений у цьому, і я спирався на цей принцип ще до того, як зміг його довести” [37, с. 218]. Принцип схильності до помилок дає можливість уникнути догматизації отриманих результатів.

Перевагою роздумів Дж. Сороса є також те, що він розглядає процес взаємодії мислення й дійсності в контексті реальних соціальних проблем сучасної людини, тобто в контексті закритого й відкритого суспільства. Принцип схильності до помилок він пов’язує з відкритим суспільством, яке передбачає наявність дискурсивно-комунікативних практик, що опосередковують взаємодію мислення учасників подій з дійсністю. Значна кількість підготовлених учасників взаємодії зменшує ймовірність грубих помилок і схильності до догм (рекурсивних петель). „Це міркування розчищає шлях для побудови теоретичної схеми, яка ґрунтується на двох протилежних принципах спрощення. Принцип, який я розвинув тут, є основою критичного типу мислення й відкритого суспільства, відмова від нього призводить до догматичного типу мислення й закритого суспільства” [37, с. 219].

Очевидно, що обґрунтування двох принципів мислення було необхідно Дж. Соросу не лише для успішної фінансової діяльності, але й для доведення того факту, що вони зумовлюють різні типи суспільства: відкрите (яке ґрунтується на принципах громадянського суспільства, комунікативних практиках) і закрите (ґрунтується на незаперечному авторитеті партії, її лідера, диктат яких обґрунтувала марксистська філософія).

Наведена рефлексія мислячого прагматика – методологічно оснащеного професіонала, фінансиста, менеджера, політика Дж. Сороса – уточнює уявлення про методологію професійної діяльності індивіда й виводить нас на проблему умов і способів її освоєння учнями. Він називає свою концепцію діяльності рефлексивною й пояснює, що взаємо-

дія мислення й дійсності зумовлює два напрями, тобто два види рефлексії. Щоби було зрозуміло значення його міркувань, відкладемо їх на нашій схемі, продовжуючи побудову моделі людини. Передусім позначимо рух рефлексії від стійкої дійсності до мінливого мислення. Унаслідок взаємодії стійкої дійсності зі сферою спонукань і сферою картин світу здійснюється процес самовизначення „Хто я?” (див. рис. 13).

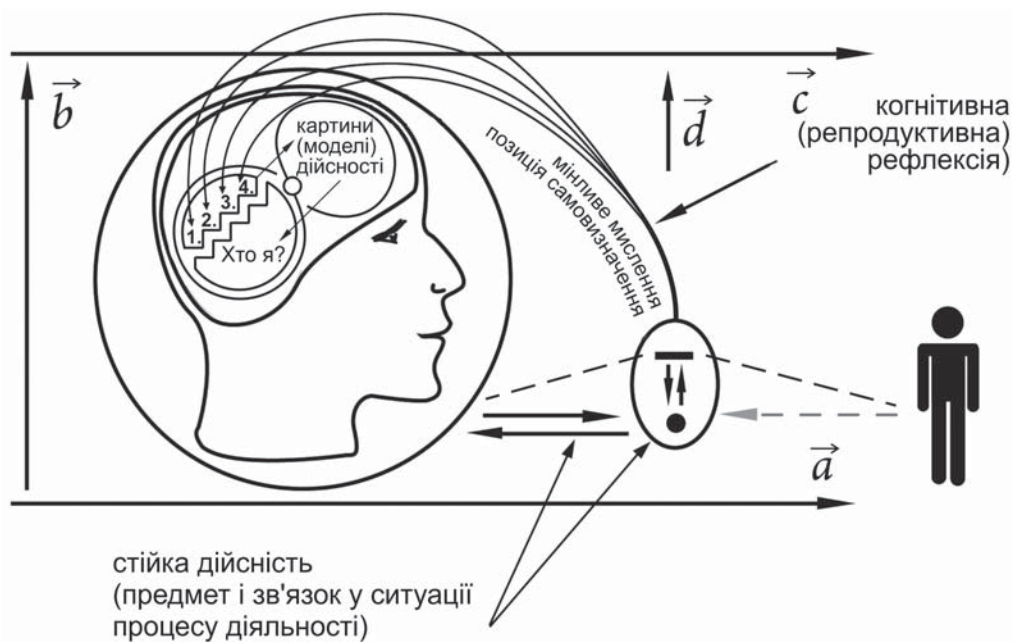


Рис. 13. Когнітивна (репродуктивна) рефлексія індивіда

Характер участі діяча в подіях буде зумовлено відповіддю на питання „Хто я?": залежний індивід, людина посереднього рівня здібностей чи особистість. Якщо індивід ідентифікує себе як залежного, то історичні події він сприйматиме переважно на підставі власних емоцій і почуттів, тобто вкрай обмежено. Зрозуміло, що при таких установках індивід відчуватиме власне безсилля перед дійсністю, схилитиметься перед нею або бунтуватиме.

Якщо індивід ідентифікує себе як людину посереднього (репродуктивного) рівня здібностей, то історичні події він сприйматиме крізь призму вигоди; ототожнюватиме себе з такими, як він сам, учитиметься в них, як отримувати вигоду за рахунок іншої людини. Індивід посереднього рівня здібностей має деякий потенціал, щоб впливати й навіть нав'язувати свої уявлення іншим суб'єктам діяльності й суспільству загалом. Суб'єкти діяльності, які засвоїли недосконалу поведінку, спосіб життя, установки, доміанти людини посереднього рівня здібностей, і далі викривлятимуть дійсність, нав'язуватимуть їй свої примітивні уявлення й алгоритми діяльності. Виходить, що система як ціле копіює частину. Описуючи процеси взаємодії частини й цілого, фахівці в галузі інформатики пишуть: „Частина” може викликати „ціле”, і в цьому немає нічого незвичного з погляду теорії алгоритмів” [2, с. 68]. Такий

процес впливу частини (свідомості) на ціле (дійсність) в інформатиці описують поняттям „рекурсія”. Дійсність як сукупність суб’єктів діяльностей і взаємовідношень між ними відтворює недосконалі якості окремого індивіда. Щодо нашого випадку це означає, що своє недосконале розуміння життя людина посереднього рівня здібностей нав’язує суспільству як норму. Виходить, що система як ціле копіює частину. Виникає негативна рекурсивна петля.

Людина, яка ідентифікує себе як індивіда особистісного рівня розвитку, здатна усвідомлювати як власні спонукання до діяльності, так і спонукання інших суб’єктів та ідентифікувати їх. Вона усвідомлює потреби суспільства як цілісного соціального організму. Особистість сприймає історичні події крізь призму інтересів суспільства як єдність минулого, сучасного й майбутнього, використовуючи при цьому категорії „цінність”, „значення”, „смысл”, „спрямованість розвитку” [34, с. 155]. Діяльність такого фахівця набуває усвідомленого характеру. Особистість не відчужується від дійсності, а присутня в ній, співпереживає. Сприйняття дійсності можна охарактеризувати як єдність чуттєвого й раціонального пізнання. Своє цілісне сприйняття дійсності індивіди особистісного рівня так чи так транслюють іншим суб’єктам і дійсності загалом, що відобразатиметься й матеріалізуватиметься в суспільних структурах і суспільній свідомості. Особистість відтворює себе в цілісному суспільному організмі – позитивна рекурсія. Отже, соціально-психологічна позиція визначає характер участі діяча в подіях.

Зобразимо на схемі рух, протилежний когнітивній (або репродуктивній) рефлексії – від стійкого мислення з позиції самовизначення до мінливої дійсності – рефлексія участі (або продуктивна) (див. рис. 14). Ми бачимо, що рефлексія участі (або продуктивна) починається зі здійснення в процесі когнітивної (репродуктивної) рефлексії самовизначення індивіда й вироблення ним позиції осмислення, *що є що і хто є хто* в соціумі в конкретній ситуації процесу діяльності. Можна припустити, що вироблення та зайняття позиції індивідом зумовлено якимось змістом картин (моделей) дійсності в зовнішній сфері його психіки та їхнім співвідношенням з якимись спонуканнями до діяльності у внутрішній її сфері. Одночасне включення обох рефлексій дозволяє побачити, співвідношення яких картин дійсності з якими спонуканнями до діяльності визначає включення рефлексії участі (продуктивної) (див. рис. 15).

Одночасне включення двох функцій, говорить Дж. Сорос, по-перше, знімає відмінність між мисленням і дійсністю, оскільки мислення стає частиною дійсності, а, по-друге, робить дійсність і ситуацію в ній надзвичайно складною, так що індивід змушений застосовувати принципи для подолання невизначеності, які спрощують дійсність. Саме з’ясування змісту картин дійсності (зовнішній світ індивіда) і спонукань до діяльності (внутрішній світ) допомагає пояснити наявність двох протилежних принципів спрощення дійсності, які досліджував Дж. Сорос. Учасникам цієї ситуації необхідно вибирати, який із них найбільше підходить їм, історичному періоду, усвідомлюючи, що застосування одного із них веде до закритого типу суспільства, а другого – до відкритого. Якщо індивід у процесі самовизначення зайняв позицію посередньої людини, то він своїми недосконалими здібностями і спрощеним мисленням або пристосовуватиметься до неї, або підганятиме її під себе. Якщо

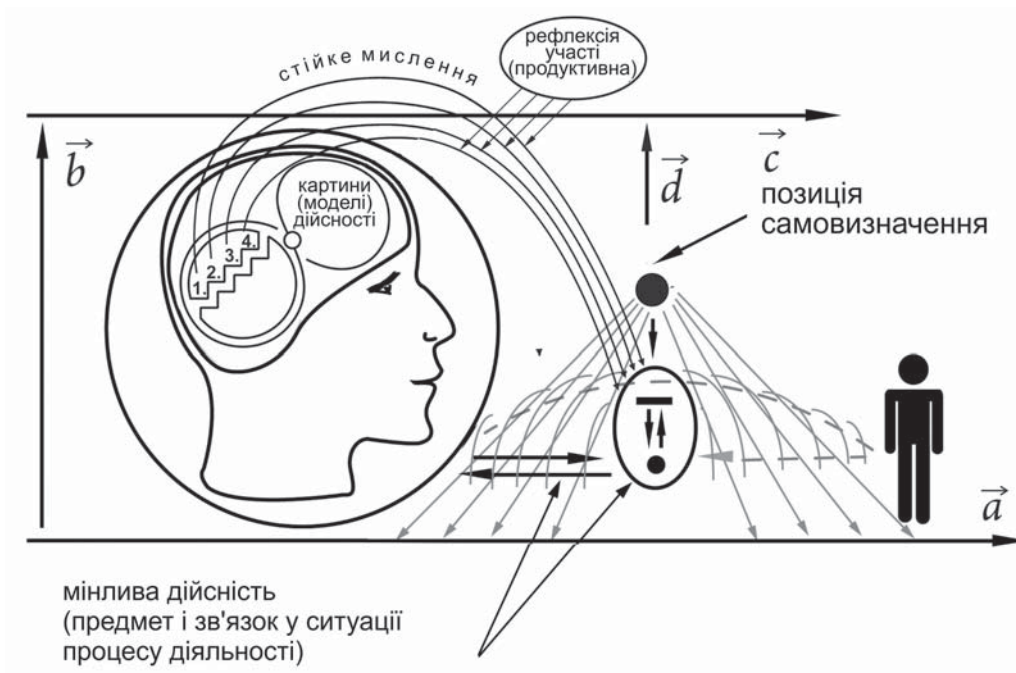


Рис. 14. Рефлексія участі (продуктивна)

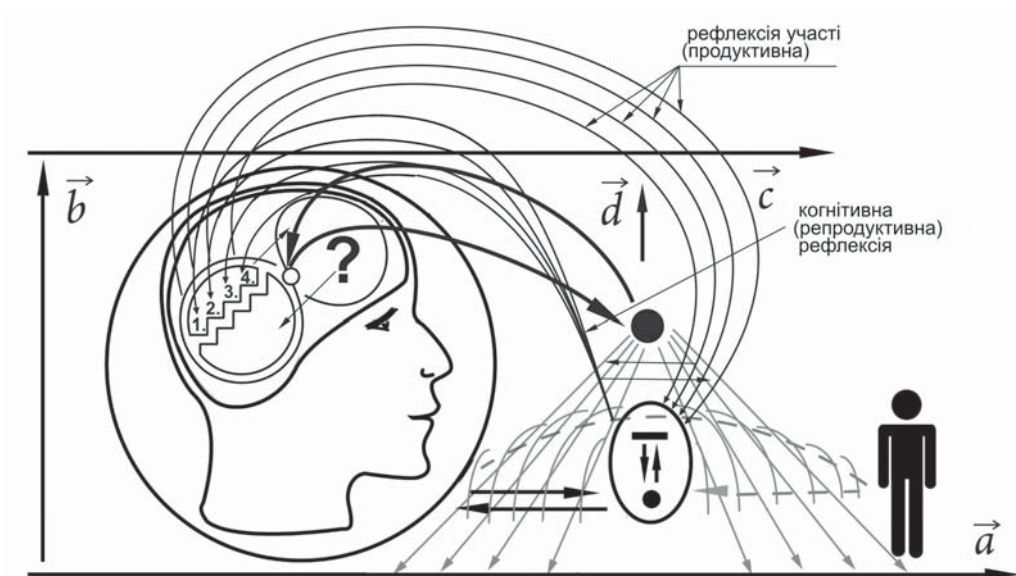


Рис. 15. Однчасне включення двох рефлексій: рефлексії участі (продуктивної) та рефлексії когнітивної (репродуктивної) в процесі діяльності



індивід у процесі самовизначення зайняв особистісну позицію, то, усвідомлюючи недосконалість свого мислення, він включатиме в дискурс структури громадянського суспільства для пошуків взаємовигідного рішення.

Підкреслимо, що саме в змісті картин, моделей дійсності у зовнішній сфері психіки індивіда, позначеному на рис. 15 знаком питання (?), знаходиться ключ до сумнівів академіка Мігдала: „Чи можна навчити молодих людей прикладної філософії?” [24, с. 30]. Тепер ми можемо відповісти: так, саме через включення людини в дискурсивно-комунікативні практики, різновидом яких є організаційно-діяльнісні ігри (ОДІ), які активно застосовував Г. П. Щедровицький для розв'язання різноманітних проблем. Наші дослідження професійного кодексу Г. Форда, концепції взаємодії свідомості й реальності Дж. Сороса повинні переконати тих, хто сумнівається, у тому, що філософсько-світоглядні й життєві установки здійснюють фундаментальний вплив на оволодіння методологією.

Отже, один шлях навчання людини рефлексивної здібності – це включення її в дискурсивно-комунікативні практики в процесі виробничої й соціально-політичної діяльності. Другий шлях – залучення учнів усіх рівнів до навчальної рефлексивної діяльності, що робив ще Гегель у початкових класах гімназії, будучи її директором, але нас цікавить формування рефлексії в процесі засвоєння знань, тому повернімося до навчального процесу.

Проблему виникнення й розвитку рефлексії в інтелектуальній діяльності людини досліджували Л. С. Виготський і Ж. Піаже. Узагальнюючи спільне й відмінне в їхніх результатах, П. Тульвісте пише: „Отже, і Піаже, і Виготський пояснюють появу рефлексії в мисленні дитини соціальними чинниками, а не розглядають її як „природну” особливість людського мислення. Однак тоді як Піаже вважає вирішальним чинником спілкування, у Виготського таким є засвоєння визначеного компонента культури у вузькому розумінні слова – наукових знань – у процесі шкільного навчання” [41, с. 73]. Зазначимо, що між цими поглядами на вирішальний чинник появи й розвитку рефлексії в дитини немає суперечності, вони взаємодоповнюють один одного. Звичайно, рефлексивна здібність у дитини виникає й розвивається саме в спілкуванні та для спілкування, але не в усякому спілкуванні, а лише в такому, де потрібне обґрунтування істинності власних суджень і висновків. Але ж викладення й засвоєння наукових знань – це особливого виду спілкування, яке сприяє розвитку рефлексивної здібності тих, хто спілкується: наукові знання мають такі ознаки, як системний виклад теоретичних понять за законами логіки, що вимагає рефлексивного усвідомлення й освоєння їх і, отже, сприяє розвитку рефлексивної здібності в того, хто засвоює. Якщо ж ми поставимо питання про те, як ідуть справи з розвитком рефлексивної здібності учнів у сучасній школі, то виявимо, що ця проблема з причин, які цілком піддаються рефлексивному ж усвідомленню, знаходиться в занедбаному стані, тобто не розв'язується – не забезпечується.

Наведемо на підтвердження судження відомого радянського психолога В. В. Давидова (1930 – 1998), який теоретично та експериментально досліджував цю проблему у 80-ті роки ХХ ст. „Зміст навчальних предметів і способи його розгортання в навчально-виховному процесі суттєво визначають тип свідомості й мислення, який формується у школярів під час засвоєння ними відповідних знань, умінь і навичок <...> На нашу

думку, сучасна структура навчальних предметів <...> повинна проектувати формування у школярів вищого рівня свідомості й мислення, ніж той, на який орієнтується прийнята поки організація навчально-виховного процесу в школі. Ми висуваємо положення про те, що це має бути рівень сучасної теоретичної свідомості й мислення <...> Зміст же й методи прийнятого начального навчання орієнтовані переважно на формування в молодших школярів основ емпіричної свідомості й мислення – цього важливого, але на сьогодні не найефективнішого шляху психічного розвитку дітей” [8, с. 75]. Відомий психолог дуже делікатно визнав, що формування мислення в школі має незадовільний характер. Незважаючи на те, що цей висновок було зроблено 25 років тому, він залишається актуальним і сьогодні.

В. В. Давидов, як один із теоретиків розвивального навчання, розумів роль і значення теоретичного мислення й рефлексії зокрема, тому писав: „Теоретичне, або розумне, мислення має деякі характерні риси, які, будучи єдиними за їхнім змістом, по-різному виявляються на матеріалі, який належить до різних форм суспільної свідомості. Так, цьому мисленню притаманний аналіз як спосіб виявлення генетично вихідної основи деякого цілого. Далі, для нього характерна рефлексія, завдяки якій людина постійно розглядає підстави власних розумових дій і тим самим опосередковує одну з них з іншими, розкриваючи при цьому їхні внутрішні взаємовідношення. Нарешті, теоретичне мислення здійснюється в основному в плані розумових дій (план уявного експерименту)” [8, с. 123]. Отже, рефлексія у психолога є способом переосмислення власної діяльності, і розумової зокрема. Вона за своєю сутністю антидогматична.

Усвідомлюючи роль і значення рефлексії в розвитку здібностей дитини, В. В. Давидов теоретично обґрунтовує необхідність створення експериментальних класів розвивального навчання й організовує їх. Психолог пише: „Обстежуючи дітей, які навчаються в наших експериментальних початкових класах, ми вивчали особливості й рівень сформованості в них головних складників теоретичної свідомості – змістовної рефлексії, аналізу та планування (уявного експериментування), а також їхній прояв у діяльності пам’яті, уяви й мислення, в особистості дітей загалом” [8, с. 186]. У процесі узагальнення досвіду розвивального навчання було виявлено, що рефлексія суттєво впливає не лише на розвиток пізнавальних здібностей учня, але й на формування його особистісної позиції. „На нашу думку, в основі загального психічного розвитку молодших школярів лежить процес формування в них під час виконання навчальної діяльності теоретичної (змістовної) рефлексії, аналізу та планування, що визначає суттєву перебудову всієї пізнавальної та особистісної сфери дітей” [8, с. 186]. В експериментах було встановлено, що змістовна рефлексія формується в процесі осмислення дитиною власної діяльності, отже, умовою її формування є включення учня в активну навчально-пізнавальну, виховну діяльність. При цьому дитина має бути не пасивним учасником, а активним суб’єктом пізнавальної діяльності. „Змістовна рефлексія пов’язана з пошуком і розглядом людиною суттєвих підстав власних дій” [8, с. 187]. Отже, під час експериментів за методиками розвивального навчання було доведено, що формування рефлексивної здібності має стояти в центрі навчально-виховного процесу.

Підсумовуючи власні розробки в галузі розвивального навчання, В. В. Давидов доходить висновку: „Загальний підсумок проведених досліджень свідчить про

принципову можливість розв'язати проблему розвивального навчання, хоча для створення переконливої психологічної теорії та для розробки його всебічного методичного забезпечення необхідно проводити все нові й нові дослідження” [8, с. 186]. На доповнення до цього висновку скажемо, що теорія й практика розвивального навчання показали, що розвиток рефлексії можливий. Але тоді виникає питання: чому радянська школа й суспільство загалом не реалізовували теоретичні досягнення В. В. Давидова, інших учених і вчителів-практиків, спрямовані на формування рефлексивних здібностей в учнів? Дотепер питання залишається відкритим. Суспільство, у якому панує посередня людина, було психологічно й інтелектуально не готове до таких перетворень. Дослідження й експерименти В. В. Давидова, В. В. Репкіна були орієнтовані на розвиток особистісних здібностей. Посередня людина бачила небезпеку в розвитку розумових здібностей у своїх співгромадян. Закладена в ранньому шкільному віці здібність до рефлексії підірвала б у майбутньому підвалини закритого суспільства. Безумовно, ідеологічні й педагогічні адепти не могли цього допустити.

Умовою оволодіння методологією професійної діяльності є обстоювання особистісної позиції в процесі професійної діяльності. Досвід Г. Форда, Дж. Сороса свідчить про те, що в них виникла потреба в методології лише тоді, коли вони з'ясували для себе загальнофілософські та світоглядні проблеми й подолали вузькі масштаби власної професійної діяльності.

Узагальнюючи внесок теоретиків і практиків розвивального навчання, скажемо, що він був позитивним. Практика показала, що формування рефлексивного мислення можливе навіть у початковій школі. Механізм розвитку рефлексивного мислення в середніх і старших класах залишався недослідженим. Уважаємо, що засобом формування рефлексії в середніх, старших класах і вищих навчальних закладах має стати побудова особистої наукової картини світу.

### **3.3. Побудова особистої наукової картини світу як умова оволодіння методологією професійної діяльності**

*Наукова картина світу –  
інтелектуальний інструментарій  
особистості*  
Олександр Гречаний

Виникає природне питання: яким має бути зміст навчальних предметів у навчальних закладах і способи його розгортання в навчально-виховному процесі, щоб вони забезпечували розвиток рефлексії? Прекрасну відповідь на це центральне питання проблеми засвоєння учнями методології професійної діяльності дав відомий дидакт М. М. Скаткін, окресливши до того ж і спосіб його реалізації. Наведемо його судження. „Зміст навчання в загальноосвітній школі має забезпечити формування в учнів сучасної наукової картини світу (НКС). Така картина світу може бути побудована лише на основі єдності аналітичного й синтетичного розгляду дійсності. Цілісна картина світу передбачає систематичний аналіз окремих форм руху матерії: неживої

й живої природи, людського суспільства, мислення” [35, с. 31]. Слід погодитися з цим висновком. Утім зауважимо, що формування НКС можливе лише на спеціально відібраному матеріалі. Звертаємо увагу також на те, що основою побудови НКС має бути ідея форм руху матерії.

При цьому виникає чергове закономірне питання: яким має бути зміст НКС? Відповідаючи на нього, М. М. Скаткін пише: „Відбір самого змісту – завдання виняткової важливості й складності” [35, с. 37], відзначаючи, що дотепер він відбувається в основному стихійно. Учений формулює принцип відбору матеріалу при формуванні НКС: „Що стосується самої процедури (логічної послідовності й методики) відбору матеріалу науки до змісту навчального предмета, то цей відбір починається „зверху” – від сучасної картини світу, яка повинна бути сформована у свідомості школяра до моменту закінчення школи. Ця картина світу містить найважливіші теорії неживої природи (фізична, хімічна картини світу), біологічні теорії, теорію суспільного розвитку, теорію пізнання. Ці теорії вивчають не лише в середній, але й у вищій школі. Тому необхідно визначити глибину та ступінь деталізації вивчення відповідних теорій у середній школі на відміну від вищої” [35, с. 41].

М. М. Скаткін конкретизує процедуру відбору до шкільної програми наукових знань із різних галузей. Процес відбору змісту навчального матеріалу необхідно здійснювати спільними зусиллями методистів, учених-фахівців відповідних наук і психологів на основі узагальнення практики навчання та проведення варіативних експериментів. Після того, як здійснено відбір наукового матеріалу, визначають послідовність його вивчення. Ця послідовність зворотна тій, у якій ішов сам процес відбору (якщо відбір ішов від абстрактного до конкретного, то процес навчання має йти від конкретного до абстрактного). Визначаючи послідовність вивчення, важливо встановити міжпредметні зв'язки, щоб учителям не довелося робити це замість авторів програм.

Досліджуючи проблему необхідності формування у свідомості учнів НКС, М. М. Скаткін зафіксував фундаментальне протиріччя. З одного боку, усі дослідники цієї проблеми розуміли необхідність її формування, але, з іншого, — ніхто не зміг запропонувати задовільного способу її розв'язання. Ні в кого не викликає сумнівів ідея про те, що в навчальні предмети треба відбирати найсуттєвіше для реалізації цілей загальної освіти. Однак виділити це головне виявилось зовсім непросто: не розроблено науково обґрунтовані процедури такого відбору, а це відкриває простір для суб'єктивізму й волюнтаризму [35, с. 39]. На жаль, М. М. Скаткін відзначив лише одне, причому не найсуттєвіше, утруднення. Створити методику відбору знань для формування НКС не особливо важко, якщо фахівець має цілісне уявлення про продукт діяльності. Виходячи з цього, ми припускаємо, що ті, хто говорив про необхідність формування НКС, не мали її у своєму інтелектуальному багажі.

Значимість НКС полягає в тому, що будучи освоєною, вона „працює” в процесі професійної або навчальної діяльності як деякий достатньо цінний і надзвичайно рідкісний інтелектуальний інструмент. Настав час з'ясувати, що ж це таке – НКС індивіда, як вона „працює” і що необхідно зробити для її розробки та освоєння. На ці питання ще в 1968 році дав відповідь Г. П. Щедровицький, назвавши НКС „ідеальною дійсністю” [51, с. 6]. Наведемо його докладне міркування щодо значущості ідеальної дійсності в практичній діяльності людини: „Зараз у навчанні й вихованні ми повсю-

ди натрапляємо на факти такого роду, що діти, наприклад, щодня розв'язують арифметичні задачі в класі й удома й, одночасно, не вміють розв'язувати задачі, тому що, стикаючись з новими умовами й новим типом задач, вони губляться, виявляються без засобів, необхідних для їх вирішення або для того, щоб таке рішення побудувати; так само – інший приклад – діти протягом багатьох років пишуть і, одночасно, не вміють писати так, як це потрібно; нарешті, останній приклад – у процесі навчання діти здобувають „знання” й достатньо підготовлені для того, щоб на уроках відповісти на питання вчителя, але вони заходять у глухий кут, коли їм доводиться застосовувати ці знання на практиці” [51, с. 5 – 6]. Методолог чітко зафіксував протиріччя: дітей учать, але вони не можуть навчитися. Г. П. Щедровицький підводить нас до висновку, що процес навчання в школі має якийсь фундаментальний недолік: „Пояснюючи ці загальновідомі факти, зазвичай говорять, що діти просто не навчені або навчені погано, що їх треба гарно вчити. Але такі пояснення причин систематичних і масових помилок, як і такі рекомендації, мало чого варті, оскільки як раз краще вчити ми не вміємо, тому що не знаємо, як це робиться та що власне треба дати дітям, щоб вони могли „гарно” навчитися. Адже не секрет, що зараз у більшості випадків не ми навчаємо дітей, а вони самі вчаться” [51, с. 6]. Методолог з усією науковою чесністю й визначеністю заявляє, що процес навчання не відповідає потребам суспільного розвитку.

Послідовно наближаючись до причин утруднень учнів, Г. П. Щедровицький пише: „Діти „бачать” об'єкти, з якими вони стикаються в процесі своєї діяльності, не так, як їх треба „бачити”, щоб правильно діяти. Зміст, описаний в умовах задачі, вони „бачать” не так, як його треба „бачити”, щоб розв'язувати будь-які арифметичні задачі, слова й речення не так, як це треба, щоб писати будь-які тексти, і т. ін. Очевидно, під час навчання вони не зуміли виділити й освоїти ту „ідеальну дійсність”, яка в кожному з цих випадків забезпечує безпомилкову діяльність. І навпаки, коли ми починаємо досліджувати, що ж саме дозволяє деяким дітям розв'язувати різноманітні задачі й безпомилково будувати власну діяльність у мінливих умовах, то завжди виявляється, що вони по-особливому „бачать” об'єкти, що їхні вміння ґрунтуються на спеціальних „картинах” ідеальної дійсності, які їм з огляду на той чи той збіг обставин удалося побудувати [51, с. 6 – 7].

Отже, Г. П. Щедровицький стверджує, що причина успішності/неуспішності полягає в наявності або відсутності у свідомості учнів деякої ідеальної реальності, і ставить завдання для майбутніх реформаторів школи: система освіти повинна формувати у свідомості учнів „нові види й типи ідеальної дійсності” [51, с. 7]. Отже, із наведених суджень видно, що нам ще належить з'ясувати, що таке ідеальна дійсність, або сучасна картина світу, і як її розробляти й представляти, щоб учні могли засвоїти її в навчальному процесі.

Перевагою роздумів Г. П. Щедровицького є те, що він не лише сформулював завдання, але й намагався його розв'язати шляхом переосмислення взаємозв'язків між наукою та педагогікою. Методолог не побоявся вступити в конструктивний діалог з офіційною педагогікою. Переосмислюючи наявні взаємини між педагогікою та великою наукою, учений пише, що з панівного погляду „наука створює визначення змісту безвідносно до завдань навчання, а педагогіка потім переводить цей зміст в іншу форму. Насправді ж усе, вочевидь, має будуватися інакше: педагогіка разом з керованою

нею „великою” наукою повинні створити не лише нову, „популярну” або „доступну”, з дидактичного погляду, форму навчальних знань, але – і це головне – новий зміст, а разом з тим – нове „бачення” об’єктів людської діяльності, нову систему „ідеальних дійсностей” [51, с. 5]. Ми маємо перед собою твердження, яке закреслює усталені теоретичні погляди й педагогічну практику, що склалася.

Г. П. Щедровицький першим констатував той факт, що педагогіки як науки ще немає. Вона повинна мати комплексний характер та органічно об’єднувати філософські, соціологічні, психологічні, педагогічні знання про процеси освіти й виховання. „Побудова науки педагогіки – одне з основних завдань нашого часу, на розв’язання якого підуть, мабуть, сили кількох поколінь. Окреслюючи програму роботи, яку належить виконати, ми маємо мати на увазі, що різні аспекти й частини системи виховання й навчання уже аналізували й описували, з одного боку, у філософії, а, з іншого, – у таких науках як психологія, логіка, соціологія, культур-антропологія та ін. Жодна з них не змогла виділити закони й механізми процесів навчання й виховання, але разом з тим у них накопичено знання про різні аспекти цих процесів, доволі суттєві для подальшої роботи. Тому, будуючи педагогічну науку, ми весь час повинні враховувати загально-філософські та спеціальні – соціологічні, логічні, психологічні та ін. – знання про процеси освіти. Завдяки такому розчленуванню вихідного матеріалу педагогіка постає як *комплексна наука* (курсив наш – О. Г., В. С.), яка повинна, з одного боку, об’єднати, а, з іншого, – включити в себе знання й методи всіх указаних наук – і соціології, і логіки, і психології, оскільки вони стосуються процесів навчання й виховання” [51, с. 9].

Ці фундаментальні міркування методолога залишаються актуальними, як і тридцять п’ять років тому. У цьому контексті звертаємо увагу на такі моменти. По-перше, ніхто з педагогів-теоретиків не заперечив твердження Г. П. Щедровицького про те, що педагогіки як науки не існує. Виникла парадоксальна ситуація: є наука, але немає законів. Безумовно, офіційна „педагогічна наука” не могла пробачити Г. П. Щедровицькому такі висловлювання. По-друге, ситуація в навчально-виховному процесі як у середній, так і у вищій школі з ідеальною дійсністю, або сучасною картиною світу, не критична, не проблемна, а детективна: усі знають, що вона є, говорять про неї, дискутують, яке розуміння її істинне, а яке – помилкове, але ніхто не виклав її у формі, придатній для розв’язання дидактичного завдання, щоби можна було подати її учням для освоєння в навчальному процесі, ніби її й немає.

Видана в 1996 році в Києві експериментальна програма з природознавства, розроблена лабораторією „Інтеграція змісту шкільної освіти” Інституту педагогіки АПН України й рекомендована Міністерством освіти України навчальним закладам середньої школи, містить такі навчальні предмети: „Довкілля. Фізика. Хімія. Біологія. Еволюція природничо-наукової картини світу” [29]. З пояснювальних записок до відповідних програм, так само як і з самого їхнього змісту незрозуміло, що мають на увазі їхні автори під поняттями „природничо-наукова картина світу” й „цілісна система знань про природу”, що підтверджує висловлений раніше висновок про детективність ситуації.

Цю ситуацію частково прояснює В. С. Лутай, який досліджує філософію сучасної освіти. Розглядаючи питання про впорядкування змісту навчальних дисциплін, зокрема про систематизацію основних форм руху матерії та наук, які їх вивчають, він констатує, що ідея про побудову єдиної системи навчальних дисциплін на основі

діалектичного сходження від абстрактного до конкретного, від нижчого до вищого так і не стала головною в сучасній філософії освіти, не говорячи вже про практичну реалізацію в навчально-виховному процесі [22, с. 135]. Учений робить висновок, що розробка такої цілісної системи навчальних предметів можлива лише на основі нової філософії освіти, яка враховує найважливіші досягнення наукового осягнення світу – синергетику, або теорію нестабільності. „Сучасна філософія освіти, що розробляється на основі синергетичного підходу, відіграє важливу методологічну роль у новому об'єднанні всіх предметів освітньої діяльності, у розробці такої нової концепції педагогічної діяльності, де викладання природничих і гуманітарних предметів буде органічно пов'язано між собою, де ці предмети будуть суттєво взаємопроникати один в інший” [22, с. 84 – 85].

Ці роздуми допомагають зрозуміти, що вирішити поставлене завдання (формування методологічної культури й рефлексії) неможливо без створення нової філософії освіти. Зрозуміло, що все це ще необхідно комусь, колись, десь, якось зробити, щодо чого для всіх учасників навчального процесу залишається суцільна невизначеність. Уважаємо, що розв'язати поставлене самим життям і чітко сформульоване М. М. Скаткіним і Г. П. Щедровицьким дидактичне завдання формування сучасної наукової картини світу без участі філософії неможливо. Наведемо деякі міркування філософів щодо цієї проблеми, які мають суттєве значення для її розв'язання.

У Новий час формування наукової картини світу пов'язане з іменем І. Ньютона й було зумовлено соціальними змінами того часу, рівно як і формування сучасної наукової картини світу зумовлено новими явищами в соціумі. Наведемо міркування відомого американського філософа й футуролога Олвіна Тоффлера щодо ролі наукової картини світу в розвитку науки: „Ньютонівська система виникла в епоху руйнування феодалізму в Західній Європі, коли соціальна система знаходилася, так би мовити, у дуже нерівноважному стані. Модель світобудови, запропонована представниками класичної науки (навіть якщо якісь її деталі були запозичені в попередників), знайшла застосування в нових галузях і поширилася доволі успішно не лише внаслідок її наукових переваг або „правильності”, але й тому, що засноване на революційних принципах індустріальне суспільство, яке виникало тоді, надавало надзвичайно благодатний ґрунт для сприйняття нової моделі” [40, с. 32].

О. Тоффлер правильно зауважив, що основні положення ньютонівської картини світу справили революційний вплив не лише на сферу науки, але й на соціальну дійсність, передусім на творців американської конституції. „Уявлення про простий і однорідний механічний Всесвіт не лише відіграло вирішальну роль у розвитку науки, але й залишило помітний відбиток на інших галузях людської діяльності. Воно явно тяжіло над умами творців американської конституції, що розробили структуру державної машини, усі ланки якої повинні були діяти з безвідмовністю й точністю часового механізму” [40, с. 14]. Природничо-наукові уявлення про стійкість, порядок, однорідність і рівновагу було перенесено в соціальну реальність. Сьогодні очевидно, що таке перенесення було необґрунтованим. Особливо шкідливим було перенесення з науки в соціум уявлення про те, що малий сигнал на вході викликає малий відгук на виході.

У середині ХХ ст. ньютонівська НКС перестає задовольняти запити теорії й практики. Виникає потреба в новій картині світу. У формування сучасної НКС суттєвий вне-

сок зробив бельгійський фізикохімік Ілля Пригожин. Осмислюючи його основні ідеї, О. Тоффлер пише: „Пригожинська парадигма особливо цікава тим, що вона акцентує увагу на аспектах реальності, найхарактерніших для сучасної стадії прискорених соціальних змін: неупорядкованості, нестійкості, різноманітності, нерівній вазі, нелінійних співвідношеннях, у яких малий сигнал на вході може викликати скільки завгодно сильний відгук на виході, і темпоральності – підвищеній чутливості до плину часу” [40, с. 16 – 17]. Поділяємо цю думку. Життєдіяльність людини стала різноманітнішою, але це призвело до розбалансування взаємозв'язків людини з природою, до порушення їхньої органічної єдності, що врешті-решт стало причиною антрополого-глобальної катастрофи. На жаль, ні І. Пригожин, ні О. Тоффлер не замислилися над питанням: а які причини втрати рівноваги й хто винуватець негативних змін у соціумі? Відповідь на ці питання ми сформулювали в підрозділі 1.2, а саме: людина посереднього рівня здібностей (яка все своє життя зорієнтувала на задоволення власних матеріальних потреб і проігнорувала необхідність духовного розвитку) сьогодні стала причиною розбалансованості взаємодії між людиною та природою.

Далі О. Тоффлер викладає сутність загальнонаукової теоретичної концепції Пригожина, яка є не що інше, як деталізація й конкретизація механізму цілісної (одночасної) взаємодії трьох основних законів діалектики в процесах усіх якісно відмінних сфер дійсності: „Ідеї Брюссельської школи, які суттєво спираються на роботи Пригожина, утворюють нову, всеосяжну теорію зміни. У дуже спрощеному вигляді суть цієї теорії можна звести до такого. Деякі частини Всесвіту дійсно можуть діяти, як механізми. Такими є замкнуті системи, але вони, у кращому випадку, становлять лише малу частку фізичного Всесвіту. Більшість же систем, які нас цікавлять, відкриті – вони обмінюються енергією або речовиною (можна було би додати: й інформацією) з навколишнім середовищем. До таких систем, без сумніву, належать біологічні й соціальні системи, а це означає, що будь-яка спроба зрозуміти їх у межах механістичної моделі явно приречена на провал” [40, с. 17]. Саме тут треба було філософові й соціологові О. Тоффлерові зупинитися й замислитися над тим, що є причиною стабільності/нестабільності соціальних систем і розбалансованості взаємозв'язків людини з природою. Але, на жаль, він лише констатував факт.

Осмислюючи поняттєвий апарат пригожинської картини світу, О. Тоффлер припускає його використання в гуманітарних науках і наводить деякі приклади: „Подібно до того, як ньютонівська модель світу породила аналогії в політиці, дипломатії й інших, здавалося б, далеких від науки сферах людської діяльності, пригожинська модель також допускає далекоюсяжні паралелі. Пропонуючи точні методи моделювання якісних змін, Пригожин і Стенгерс дозволяють по-новому подивитися на поняття революції. Пояснюючи, як ієрархія нестійкостей породжує структурні зміни, автори „Порядку з хаосу” роблять особливо прозорою теорію організації. Їм належить також оригінальне трактування деяких психологічних процесів, наприклад, інноваційної діяльності, у якій автори вбачають зв'язок з „несередньою поведінкою” (nonaverage), аналогічною тій, що виникає в нерівновагових умовах. Ще більш важливі наслідки теорія <...> має для вивчення колективної поведінки” [40, с. 29]. Безумовно, пригожинська картина світу розширює евристичний потенціал у сфері гуманітарних наук.

У контексті міркувань О. Тоффлера про можливість застосування ідей Пригожина до соціальних систем слід поставити кілька питань. Перше – що за сигнал задано на



вході соціальних систем? Друге – хто його задав? Третє – чому на виході маємо сигнал небувалої потужності: розбалансування взаємодії людини з природою, що отримало назву антрополого-глобальної катастрофи? Сигнал на вході соціальної системи – це потреби, сформовані людиною посереднього рівня здібностей. Для зменшення сигналу на виході, на нашу думку, слід якісно змінити сигнал на вході, переорієнтувати потреби людини із зовнішніх на внутрішні, що запропонував ще в 1968 році А. Печчеї.

В основному ми згодні з тим, як осмислює О. Тоффлер пригожинську картину світу, але слід зазначити, що він усе ж піддається її впливу та співає дифірамби нестійкості й нерівновазі. Уважаємо, що цю абсолютизацію зумовлено технологічною й соціальною динамікою кінця ХХ ст.

Ми приєднуємося до думки О. Тоффлера щодо продуктивності поняттєвого апарату І. Пригожина, тому наведемо його міркування з метою їх використання в нашому дослідженні. „У цей переломний момент (який автори книги називають *особливою точкою або точкою біфуркації*) принципово неможливо передбачити, у якому напрямку відбуватиметься подальший розвиток: чи стане стан системи хаотичним, чи вона перейде на новий, більш диференційований і більш високий рівень упорядкованості або організації, який автори називають *дисипативною структурою*. (Фізичні або хімічні структури такого типу отримали назву дисипативних тому, що для їх підтримки необхідно більше енергії, ніж для підтримки простіших структур, на зміну яким вони приходять). Один із ключових моментів у гострих дискусіях, які розгорнулися навколо поняття дисипативної структури, пов'язаний із тим, що Пригожин підкреслює можливість *спонтанного* виникнення порядку й організації з безладу й хаосу внаслідок процесу *самоорганізації*” [40, с. 17 – 18].

Ми не аналізуватимемо природничо-наукові аспекти цього процесу, висловимо лише кілька зауважень щодо дисипативних структур у суспільстві, оскільки вважаємо, що поняття дисипативної структури може бути застосовано й до соціальної форми руху матерії. Безособистісні соціальні структури капіталізму й соціалізму – це продукт діяльності людини посереднього рівня розвитку діяльнійості здібності. Ці соціальні структури відтворювалися в суспільстві за рахунок збудження в людини потреби до надмірного споживання, матеріального комфорту, що призвело, по-перше, до розбалансування взаємин людини й природи, по-друге, до стану екзистенційного вакууму, а, по-третє, до перманентних соціальних революцій, воєн, глобального тероризму. Отже, парадигма безособистісного буття виявилася вичерпаною. Детальніше зі змістом особистісних і безособистісних соціальних структур можна ознайомитися в роботі В. О. Сабадухи „Особистісна парадигма буття людини як суспільна форма реалізації відношення „Я” є інший” [30].

На нашу думку, функціонування стійких структур у соціумі (дисипативних структур) можливо лише в тому випадку, якщо пріоритет у суспільстві належатиме особистостям. Особистісне начало гармонізує всі аспекти буття на основі пріоритету духовного над матеріальним, тоді як безособистісне вносить дисгармонію й хаос, оскільки воно віддає пріоритет матеріальним потребам і, отже, непомірно стимулює матеріальне виробництво. У сучасних умовах людство стоїть на порозі необхідності свідомої побудови нових дисипативних соціальних структур, які би кардинально змінили процеси взаємодії людини з природою та людини з людиною. Такі зміни можливі тоді, коли

пріоритет перейде в суспільстві до індивіда особистісного рівня розвитку здібностей.

Використовуючи поняттєвий апарат Пригожина для аналізу сучасного стану людського суспільства, О. Тоффлер пише: „Якщо скористатися термінологією Пригожина та Стенгерс, то сьогоднішній занепад індустріального суспільства, або суспільства „другої хвилі”, можна охарактеризувати як біфуркацію цивілізації, а виникнення більш диференційованого суспільства „третьої хвилі” – як перехід до нової дисипативної структури у світовому масштабі. <...> Безсумнівно, ідеться лише про аналогію, яка, однак, допомагає, з’ясувати суть справи” [40, с. 32 – 33]. Розвиваючи ідею Тоффлера про перехід сучасного суспільства на новий рівень розвитку – рівень дисипативних структур, – зазначимо, що панівний тип людини неспроможний здійснити цей перехід. Цей перехід може бути здійснено, коли в суспільстві буде критична маса особистостей.

Філософський смисл пригожинської картини світу, на нашу думку, залишається ще не осмисленим. Якщо в ньютонівській картині світу абсолютизовано момент стійкості, то в пригожинській – зміни й моменти нерівноважності. Але, на нашу думку, центральна ланка в його картині світу – дисипативні структури, які приходять на зміну нерівноважності. Дисипативна структура в суспільстві – це органічний зв’язок людини з суспільством, людини з природою. Це така структура, у якій людина не втрачається, а є її органічною частиною й набуває смислу буття. Дисипативні структури передбачають особисту відповідальність людини за існування цієї структури, за встановлення органічних взаємозв’язків з усіма частинами соціуму, природи, світу.

Філософськи осмислюючи свої погляди на природу, І. Пригожин сказав, що людина повинна вести *діалог* з природою. Такий діалог передбачає особистісну відповідальність, а панівний тип людини на це органічно не здатний. Йому краще й вигідніше дивитися на світ, як на об’єкт, що припускає безкінечні впливи, а тому його можна експлуатувати.

На думку Пригожина та Стенгерс, порядок впливає з хаосу. Дослідження механізмів виникнення дисипативних структур у фізичних, хімічних, біологічних системах – справа природознавців. Виникнення дисипативних структур у суспільстві може мати лише свідомий характер і може бути результатом діяльності критичної маси особистостей. У дисипативних суспільних структурах розподіл на матеріальне й ідеальне буде умовним. Аналізуючи фундаментальну умову людського буття – взаємовідношення матеріального й духовного в контексті ідей Пригожина та Стенгерс, сучасний російський психолог В. П. Зінченко пише: „Об’єктивація суб’єктивного й суб’єктивація об’єктивного (а не простеньке відображення, копіювання суб’єктом об’єкта) є фундаментальна умова людського життя. Це означає, що ми маємо справу не з буттям окремо та свідомістю окремо, а з єдиним континуумом „буття-свідомість” (М. К. Мамардашвілі)” [12, с. 7]. Отже, В. П. Зінченко пориває з марксистською традицією протиставлення матеріального й ідеального.

Осмислюючи можливість застосування ідей Пригожина та Стенгерс до психології й людського буття, В. П. Зінченко зазначає, що одна справа невизначеність у неживій природі й зовсім інше – людському житті. Людина не виносить невизначеності, а тому змушена шукати способи її подолання через установаження традицій, норм та ін. Спираючись на дослідження Е. Еріксона, В. Зінченко стверджує, що трансформація хаосу індивідуального й суспільного буття в порядок пов’язана зі смислом. При цьому російський психолог бачить відмінність між безглуздим порядком (авторитарне й тоталітарне)

літарне суспільство) і хаосом (демократії). Тоталітарний порядок веде до деградації суспільства, оскільки ніхто не може себе реалізувати як суб'єкт діяльності, тоді як у хаосі демократії закладено ймовірність народження суб'єкта діяльності, який своєю надлишковою інтелектуальною енергією здатен подолати соціальний хаос – невизначеність [12, с. 13]. Істинність цього твердження доведено двадцятилітньою історією пострадянських республік. Усі п'ятнадцять незалежних держав відчувають кризу особистостей – громадян, здатних спонукатися інтересом цілого.

Як засіб подолання невизначеності у психології пропонували різні теорії, серед яких особливе місце належить діяльності. На основі принципу діяльності людина долає індивідуальну й соціальну невизначеність, крім одного випадку – „коли є невідома таїна” [12, с. 14]. Головним „інструментом” подолання невизначеності, на думку В.П. Зінченка, є смисл. Який же має бути *смысл* у бутті людини, щоб він став фундаментом подолання невизначеності й хаосу індивідуального й соціального буття?

Проаналізуємо цю проблему з погляду концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнісної здібності індивіда. Уважаємо, що індивіди залежного й посереднього рівнів розвитку діяльнісної здібності не мають смислу буття, що породжує в них непомірні матеріальні потреби, які орієнтують економіку й науку на експлуатацію людини та природи й тим самим посилюють невизначеність і хаос. Спонування до діяльності є вхідними сигналами на вході будь-якої соціальної системи. Посилені економікою й наукою, вони породили небувалої величини сигнал на виході: глобальне неузгодження між цілями посередньої людини, з одного боку, і можливостями природи й соціогенною потребою інших людей в особистісному розвитку, – з іншого. Отже, діяльність посередньої людини посилює невизначеність індивідуального й соціального буття та є прикладом негативної рекурсії. Водночас індивід особистісного рівня розвитку здібностей, спонукуваний інтересом іншого, потребами його розвитку, зміцнення єдності людини та природи, й у цьому вбачає свій смисл. Спонукувана інтересом, особистість досягає визначеності передусім у своєму внутрішньому світі, у своєму житті, яке транслює іншим людям, збільшуючи тим самим соціальну визначеність.

Генії, концептуальні персонажі, містики, спонукувані ідеалом, задають нову парадигму, поривають із законом тотожності (бути таким, як усі). Про це П. О. Флоренський писав: „Перемога над законом тотожності – ось що піднімає особистість над безжиттєвою *річчю* і що робить її живим центром діяльності. Але зрозуміло, що *діяльність* за самою суттю її для раціоналізму неосяжна, оскільки *діяльність* є творчість, тобто додавання до даності того, що ще не є даність, і, отже, подолання закону тотожності” [43, с. 80]. Отже, особистості й генії є носіями надлишкової інтелектуальної енергії, завдяки якій долається соціальний хаос. Тому нам близькі погляди В. П. Зінченка, який вважає, що „складності зовнішнього світу мусить протистояти не просто складність, а надскладність внутрішнього світу <...>, який містить усі наявні в людині одночасно кольори часу: сучасне, минуле й майбутнє, причому майбутнє не просто передбачуване, а потрібне, тобто не ймовірнісне, а осмислено побудоване, сконструйоване. Значить, внутрішній світ повинен бути не просто еквівалентним або перевищувати за складністю зовнішній. Він має бути якщо й не розумнішим за зовнішній, то, як сказав би Г. Гегель, – хитрішим” [12, с. 17 – 18].

Отже, В. П. Зінченко встає на позиції пріоритету духовного. Слід визнати, що його фундаментальні висновки, на жаль, ще не стали фактом ані наукової, ані суспільної свідомості. Їхньому поширенню перешкоджає саме посередня людина, оскільки, перетворившись на факт суспільної свідомості, вони автоматично позбавляють її пріоритетного положення в людському співтоваристві. Логічно продовжуючи роздуми В. П. Зінченка, скажемо, що обмеженість природних ресурсів і хаос соціального та психологічного буття можна подолати лише надлишком інтелектуальної енергії фахівців особистісного й геніального рівнів розвитку здібностей, які мають рефлексивне мислення.

В. П. Зінченко, вступаючи в дискусію з концепцією Пригожина-Стенгерс, вважає, що ідея невизначеності була органічно притаманна психології, яка реалізується в альтернативних способах активності. Без невизначеності неможлива ситуація розвитку людини й суспільства. Погоджуючись із цим твердженням, додамо, що посередня людина не спроможна подолати зовнішню та внутрішню невизначеність, а тому встає на шлях консервування свого внутрішнього світу, а заодно й зовнішнього. Для філософського обґрунтування свого внутрішнього консерватизму посередня людина придумувала цілі філософські системи, зокрема й матеріалізм. Тому слід погодитися з П. Флоренським, який писав, що раціоналізм, тобто філософія поняття й розсудку, філософія речі й безжиттєвої нерухомості органічно пов'язана із законом тотожності, і таку філософію він назвав плотською [43, с. 80]. Посередня людина знищує духовну свободу або, як говорить В. Зінченко, веде до повного зведення до нуля ступенів свободи, тобто до смерті [12, с. 19], до антрополого-глобальної катастрофи. Уважаємо, що застосування ідей Пригожина до соціальної філософії й філософської антропології розкриває нові пізнавальні перспективи.

Незважаючи на суттєве прирощення пізнавальних можливостей у сфері природничих і гуманітарних наук, яке дає пригожинська картина світу, ньютонівська картина світу все ще залишається привабливою для вчених. Визнаючи цей факт, О. Тоффлер з деяким жалем пише: „Незважаючи на всі помилки, пробіли й недоліки, механістична парадигма й донині залишається для фізиків „точкою відліку” (про що необхідно сказати з усією чіткістю й визначеністю, як це й роблять Пригожин і Стенгерс), утворюючи центральне ядро науки загалом. Вплив, який вона справляє й донині, настільки сильний, що переважна більшість соціальних наук, особливо економіка, усе ще знаходиться в її владі” [40, с. 16]. Звертаємо особливу увагу на останню думку про те, що представники соціальних наук, зокрема економіки, знаходяться під впливом спрощених уявлень про світ: світ припускає будь-які впливи на себе, а наслідки цих впливів можна ігнорувати. Це відбувається тому, що ньютонівська парадигма виключає будь-яку відповідальність за вплив на світ. Невипадково в ньютонівській картині світу оперують не поняттям „суб'єкт діяльності”, а поняттям „спостерігач”, який знаходиться поза межами системи, що виключає будь-яку відповідальність.

Наведені судження О. Тоффлера дуже важливі для вирішення нашого філософсько-методологічного й дидактичного завдання – так сформулювати й викласти сучасну НКС, щоб учень зміг освоїти її в процесі вивчення тої або тої навчальної дисципліни. Для вирішення цього завдання проаналізуємо погляди філософів на сутність наукової картини світу та процес її історичної еволюції, уточнивши зміст понять „картина” та „наукова”.

Одним із перших про картину світу став писати М. Гайдеггер. Ще в 1938 році він зробив доповідь „Час картини світу”, яка передувала дискусії про загальнонаукову картину світу [46, с. 411]. На його думку, поняття „світ” постає як позначення всього суцього загалом: космос, природа, історія, незалежно від того, як його розуміють [46, с. 49]. Говорячи про картину світу Нового часу й про місце людини в ній, М. Гайдеггер відзначає, що в новоевропейській картині світу людина стала суб’єктом [46, с. 51]. Це так, але суб’єктом односторонньої, економічної діяльності, який перетворив землю в гігантську майстерню, де йому самому вже немає місця. Результатом такої неприборканої, а точніше, бездумної, неосмисленої діяльності стала втрата людиною укоріненості в буття, її зв’язків зі світом. Суттєвою характеристикою буття стали небезпеки, які чатують на людину й людство на кожному кроці [46, с. 255]. Людина відвернулася від буття й одночасно від своєї власної сутності. М. Гайдеггер чітко формулює місце людини у світі: вона має бути пастухом буття, ходити „за істиною буття” [46, с. 255].

Наукова картина світу стає предметом активної уваги філософів у 80-і роки ХХ століття. Аналізуючи зміст НКС, М. В. Мостепаненко пише, що вона „відбиває об’єктивну реальність у поняттях та ідеях, властивих конкретному етапу розвитку науки, і на цьому етапі розвитку суспільства має один і той самий зміст для будь-яких наукових спільнот” [25, с. 101]. Конкретизуючи своє розуміння НКС, філософ уточнює: „Єдина НКС, яка складається з фізичного, біологічного й соціального фрагментів (які в майбутньому зіллються в єдине ціле) – вихідна основа теоретичних методів будь-яких наук” [25, с. 102]. Отже, у першому наближенні можемо констатувати, що НКС – це сукупність принципів і понять, які є спільними для фізичного, біологічного й соціального світів. У цих твердженнях цінним є те, що зміст понять, із яких складається НКС, однаковий для всіх наукових спільнот. Гносеологічним призначенням цих понять є те, що з їх допомогою пізнають реальність: механічну, фізичну, хімічну, біологічну, психічну й соціальну. Перелік понять та їхній зміст уточнимо пізніше, а поки здійснимо короткий історичний екскурс в передісторію формування НКС.

Розпочнемо з ідей Платона, вочевидь, першого з філософів, який не лише розробив картину світу, але й надав їй форми такої, що творить усі суцї моделі. Осмислюючи ідеї давньогрецького мислителя, російський філософ О. Ф. Лосев (1893 – 1988) виділяє кілька понять, на підставі яких Платон пізнавав дійсність: „Отже, *буття, відмінність, тотожність, спокій і рух* – це ті необхідні категорії, без яких неможливі ніяке осмислення й ніяке розумне мовлення” [18, с. 574]. Виходячи з ідей Платона, О. Ф. Лосев стверджує, що без перерахованих п’ятьох категорій не може бути й мови про цілісне сприйняття дійсності. Слід погодитися з цими твердженнями, оскільки без них неможливо ні пізнати, ні описати жодну з форм руху матерії.

Кожна з п’ятьох категорій тотожна сама собі й водночас відмінна. О. Ф. Лосев пише: „Кожна із запропонованих категорій є і вона сама, і не вона сама, а будь-яка з усіх інших, так що вона є всі п’ять категорій, узяті як ціле й неділиме, і водночас не є це ціле, а існує сама по собі. Тут дуже важливе поняття цілого” [18, с. 575]. Думка О. Ф. Лосева доволі очевидна: незважаючи на відмінність цих категорій, вони утворюють єдине ціле. „Якщо тепер указані п’ять основних категорій ми зрозуміємо як ціле, то це ціле виявиться *єдинороздільним цілим*, а це в сучасній науці як раз і називають структурою. Отже, Платон у „Софісті” визначає буття як структуру, тобто це таке буття, яке

визначено як *самототожна відмінність* рухомого спокою. Це і є, за Платоном, ейдос, або ідея. У ній усе тотожне й усе відмінне; у ній повсякчас відбувається перехід від одного відмінного до іншого, так що цей рух виявляється водночас і спокоем. Такий структурний результат діалектики буття й небуття в „Софісті” Платона” [18, с. 575]. У цій думці О. Ф. Лосева звертаємо увагу на два аспекти. Перший. Буття – це самототожна структура, яка знаходиться в стані рухомого спокою. У цій структурі все перебуває в стані руху й переходу з одного стану в інший. Другий аспект – самототожні структури Платон називає ейдосами.

Ми згодні з твердженням Лосева, що для Платона ідеї – це породжувальні моделі. Ідея – це не лише модель дійсності, але й породжувальне начало, тому він пише: „Для об’єктивного ідеалізму недостатньо того, що існує ідея з її категоріями і що вона осмислює матерію з усіма її суперечностями. Зрозуміло, що потрібно роз’яснити й онтологічне співвідношення ідеї та матерії, а не лише смислове або ідейне” [18, с. 575 – 576].

Продовжуючи розвивати своє розуміння філософії Платона, О. Ф. Лосев пише: „Але структура ідеї ще не є модель для речей, які підпадають під цю ідею. Згідно з основною концепцією об’єктивного ідеалізму, ідея не просто осмислює річ і не просто робить її розумно мислимою. Ідея, про самостійне існування якої говорить об’єктивний ідеалізм, повинна ще й *породжувати* цю річ, і *породжувати* не просто в природному й натуралістичному сенсі слова, а шляхом залучення не лише речових, але й смислових відношень. Це положення й розвиває в „Парменіді” Платон, який, доводячи ідею до її максимального узагальнення, тобто до категорії „одного” („єдиного”), і доводячи матерію теж до її гранично-узагальненого розуміння й тому називаючи її взагалі „іншим”, створює діалектику одного й іншого, у якій і продумує всі можливі діалектичні породження, характерні для всякого співвідношення одного й іншого, або, висловлюючись інакше, ідеї й матерії” [19, с. 586]. О. Ф. Лосев, аналізуючи Платона, долає спрощені уявлення про взаємовідношення мислення й буття. У цій діалектиці єдиного (ідеї) й іншого (матерії) стає майже неможливим розрізнення первинного та вторинного. Говорити про первинне та вторинне можна лише на конкретному етапі розвитку буття, умовно розірвавши самототожну відмінність. Тому О. Ф. Лосев пише: „Єдине, обов’язково *породжує* і власну структуру, і структуру всього іншого, чому воно протилежне і з чим воно порівнюється” [19, с. 594].

На цих міркуваннях часто завершуються дослідження ідеалізму Платона, але О. Ф. Лосев іде далі й ставить питання: а чим породжуються самі ідеї? „Якщо роздільність матеріальних речей була, за Платоном, пов’язана з породженням їх ідеями, то вивчення самих ідей свідчило про те, що вони теж роздільні й, отже, теж вимагають для себе якогось вищого принципу. Ось цей вищий принцип, у якому все, що існує, і ідеальне, і матеріальне, сконцентровано ніби в одній точці, і це є те надсущє одне, про яке Платон говорить спочатку. Без цього ідея не могла би стати породжувальною моделлю й об’єктивний ідеалізм Платона не отримав би свого онтолого-діалектичного завершення. Отже, якщо додумувати діалектику одного й іншого до кінця, то необхідно сказати, що смисл її полягає в положенні і про породження моделі ще вищим принципом, і про породження самою моделлю всього того, що вона моделює” [19, с. 594].

Для нашої мети відшукати принцип і систему понять, на підставі яких можна описати реальність і тим самим покласти їх в основу НКС, плідним буде аналіз О. Ф. Ло-

севим зусиль Платона щодо того, якими поняттями грецький філософ характеризує буття. О. Ф. Лосев ставить собі за мету з'ясувати основні платонівські субстанції (ідеї), якими він характеризує буття: „Перша й вища субстанція дуже впевнено й незаперечно формулюється <...> як благо, або абсолютна й самототожна *єдність* <...> Природа блага відрізняється від усього іншого, перебуваючи в усьому, але сама ні в чому не маючи потреби” [21, с. 570 – 571]. Отже, першою характеристикою буття, як цілого, так і його частин, є благо. Якщо через поняття блага не можна характеризувати буття, то воно автоматично перетворюється на його протилежність – небуття, ніщо.

Друга субстанція, яка характеризує буття, – це розум. „Розум у „Філебі” проголошено „царем неба й землі”, який творить усе, що існує, за власними законами, – це є найкраще вираження для поняття породжувальної моделі <...> *Ідея як породжувальна модель – це і є космічний розум, який ми розглядаємо як першодвигун для всього, що існує*” [21, с. 571]. Можна критикувати Платона за те, що він відірвав розум від його носія, людини, і помістив його в космос. Яких би форм не набував розум у Платона, ми сьогодні розуміємо, що буття, зокрема соціальне, має бути побудовано на розумних началах.

Третьою основною субстанцією у Платона, на думку О. Ф. Лосева, є *світова душа* [21, с. 572]. Установлюючи таку діалектику між трьома фундаментальними категоріями, що характеризують буття, Платон, уважаємо, хотів сказати, що добрі й розумні діяння породжуються почуттями. Отже, три основні субстанції – *благо, світовий розум і світова душа* – достатньо красномовно підкреслюють деміургічний характер платонівської ідеї, її модельно-породжувальну сутність.

Для Платона незаперечним фактом буття є те, що в ньому присутнє розумне начало. „Для Платона є очевидним фактом буття те, що в ньому є ідеальна закономірність розуму, який підкорений лиш собі й тому абсолютно вільний, і матеріальне здійснення цих розумових закономірностей, яке може здійснюватися різною мірою – від нуля до безкінечності. Нульове здійснення розуму – це і є те, що Платон у цьому діалозі („Тімей” – О. Г., В. С.) вважає матерією, а безкінечно велике здійснення цих закономірностей є космос, видимий, чутний і взагалі такий, який можна сприймати чуттями, але наскрізь пронизаний вічними ідеями” [20, с. 652].

Буття у Платона, на думку О. Ф. Лосева, не є ні об'єктивним, ні суб'єктивним, а є моментами діяльності: „*Те буття*, над яким замислюється тут Платон, не є ні винятково ідеальним (тобто чисто смисловим...) <...> *ні чистою матерією*. Ідеальне потрібне тут Платонові для того, щоб конструювати все матеріальне, і передусім *матеріальний космос*, а матеріальне необхідне йому для того, щоб мислити свої ідеї в *їхньому повному здійсненні*, у їхній матеріалізації. Отже, ідеальне й матеріальне трактовано в „Тімеї” як чисто абстрактні моменти ...” [20, с. 657]. Зусилля О. Ф. Лосева щодо адекватного прочитання Платона дозволяють зрозуміти, що грецького філософа не можна вважати об'єктивним ідеалістом. О. Ф. Лосев шукає поняття, яким можна назвати методологію Платона: „Цю методологію ми би назвали неоплатонівським терміном *символізм*. Під *символом* ми розуміємо таке злиття *ідеального й матеріального*, коли ідеальне, будучи *породжувальною моделлю* для матеріального, осмислює й оформляє його заради прояву всіх своїх безкінечних можливостей” [20, с. 657)]. Ми вважаємо, що з таким трактуванням філософії Платона слід погодитися. Методологія Платона –

це органічна єдність духовного й матеріального, коли ідеальне виявляє всі можливості матеріального та сприяє його подальшому розвитку, а головне – єднанню людини зі світом і збереженню людського роду.

Вивчення філософії Платона й коментарів О. Ф. Лосева викликає питання: який сенс (і соціальний зокрема) дослідження зв'язку між матеріальним та ідеальним. На думку О. Ф. Лосева, дослідження Платоном діалектики матеріального й ідеального зроблено для того, щоби побудувати теорію „ідеальної людини й ідеального суспільства” [21, с. 659]. Ми згодні з цим твердженням. Ідеалізм Платона не відірваний від недосконалої дійсності й недосконалої людини, а продиктований прагненням їх удосконалити. О. Ф. Лосев намагається зрозуміти, що примушувало грецького філософа конструювати свою філософську систему: „Платон знав глибину й розмах людських пристрастей і прекрасно відчував весь психологічний і драматичний хаос людського життя. <...> Привести весь цей людський хаос до ладу, зробити людину досконалою можуть, за Платоном, лише вічні й правильні рухи небосхилу, яким повинні підкорятися не тільки розум і душа людини, але й уся її анатомія й фізіологія” [21, с. 660]. На смілимося стверджувати, що ідеалізм Платона продиктований любов'ю до людини та свого суспільства, тому він має антропологічні корені. Ідеальні уявлення про людину й державу потрібні були Платонові для того, щоб на їх підставі сприяти розвитку людини й суспільства. (Очевидно, О. Ф. Лосевим, який узявся за переосмислення спрощених уявлень марксистської філософії про співвідношення ідеального й матеріального, рухали ті самі спонукання, що й Платоном. Розуміючи примітивізм радянської людини й антигуманний характер тоталітарного соціалізму, він не випадково розпочинає роботу над фундаментальним переосмисленням ідей Платона).

На підставі досліджень О. Ф. Лосева прекрасно видно, що ідеальна держава Платона не має нічого спільного з тоталітарною державою. Тому вважаємо, що трактування К. Поппером платонівської теорії держави як яскравого прояву тоталітаризму виглядає не об'єктивно [27, с. 124]. Ідеальна людина, за Платоном, має золоті, божественні здібності та спонукувана інтересом свого суспільства. Це людина, у голові якої склалася система понять, ідей, на підставі яких вона здатна регулювати власну поведінку (бути господарем над емоціями, почуттями), а також взаємовідношення між різними сферами життя суспільства [28, с. 199 – 201]. Філософія Платона має глибоко гуманістичний та особистісний характер. Уважаємо, що після Платона філософія поступово втрачала особистісне начало, і спроби філософів відродити його викликали шалений спротив посередньої людини. Воно відроджується лише у філософії Канта, у його етиці.

Як видно з наведених нами коментарів О. Ф. Лосева, Платон послідовно, від діалогу до діалогу синтезує відомі на той час знання про природу, суспільство, людину у вигляді системо-структури (моделі) категорій з тим, щоб вона, засвоєна індивідом, зробила його здатним орієнтуватися в соціумі й вирішувати проблеми життєзабезпечення творчо, з позицій інтересів суспільства. Система категорій, якими має володіти ідеальна людина, у Платона складається з понять буття, відмінність, тотожність, спокій, рух. До цих категорій слід також віднести категорію блага. Система категорій Платона виконує кілька функцій: гносеологічну (синтезує всі знання про природу, людину, суспільство), виховну (орієнтує людину на саморозвиток і самовиховання), соціальну (орієнтує людину на



активну участь у житті держави й на відповідальність перед іншими людьми). Місією цієї системи категорій є вдосконалення людини й суспільства, формування такої системи взаємин у суспільстві, в основі якої лежала би категорія блага.

Соціальний сенс нашого звернення до філософії Платона полягає в тому, що сучасна українська еліта та професорсько-викладацький склад університетів, учителі шкіл у їхній масі не володіють системою понять, на підставі яких вони би здійснювали свою професійну й суспільну діяльність та орієнтували людину й суспільство на подолання внутрішнього й зовнішнього хаосу. Останнє, на нашу думку, є філософсько-методологічною причиною того, що Україна протягом понад двадцяти років не може вийти із кризи. Для успішного подолання методологічної безграмотності майбутніх спеціалістів вкрай необхідно оволодіння НКС як системою понять, що виступає інтелектуальним інструментарієм професійної діяльності.

Для формування НКС необхідно осмислити внесок у її розвиток таких мислителів як Ляйбніца (ідея живих монад), Канта (ідея антиномій чистого розуму), Лапласа (ідея системи світу), Гегеля (ідея діалектичного розвитку світового розуму), Майєра і Джоуля (ідея еквівалентного перетворення енергії), Енгельса (ідея ієрархії в просторі й у часі основних форм руху матерії), Ейнштейна (ідея взаємозалежності мас матеріальних об'єктів, простору-часу (континуума), та швидкості їхнього руху), Фрідмана і Хаббла (ідея розширення Всесвіту, починаючи з Великого вибуху).

Перш ніж викласти наше конструювання наукової картини світу не лише у вигляді системо-структури мінімальної кількості визначених категорій, але й у вигляді наочної схеми, яка дозволяє, нарешті, вирішити дидактичне завдання, проаналізуємо міркування Гегеля щодо двох моментів: по-перше, взаємодоповнення ідеалізму й матеріалізму в конструюванні й освоєнні наукової картини світу з урахуванням взаємоперетворення її основних аспектів – субстанціонального й функціонального; по-друге, ступінь потреби, можливості й необхідності об'єктивного й суб'єктивного конструювання й засвоєння наукової картини світу.

*За першим моментом:* Г. Гегель, будуючи систему світорозуміння, слідом за Платоном уважав, що світ, такий різноманітний у явищах, розвивається за виведеними, розробленими ним законами діалектики. Ідеальне – розум, ідея, поняття – на кожному специфічному ступені свого розвитку породжує або утворює відповідні специфіці ступеня матеріальні витвори: речі, предмети та явища неживої й живої природи та суспільства, які, будучи породженими в такий спосіб, не розвиваються, а лише розмножуються кількісно. Не критикуватимемо Гегеля за його ідеалізм, а спробуємо в його філософії знайти ключ до вирішення проблеми розвитку інтелекту тих, хто хоче розвиватися до особистісного рівня. Людський розум породжує відповідні його рівневі розвитку соціальні структури, які не здатні до розвитку, а лише відтворюються кількісно. Людина посереднього рівня здібностей, починаючи з Нового часу, відтворює сама себе. Переворот у Росії 1917 року, проголосивши ідеали справедливості, не зміг реалізувати їх з тієї причини, що при владі залишився той самий тип людини – людина посереднього рівня розвитку здібностей.

Сприйняття Гегелем природи має ієрархічний і діалектичний характер. „Природу має бути розглянуто як *систему щаблів*, кожен із яких необхідно впливає з іншого та є найближчою істиною щодо тої, із якої він походить...” [6, с. 33]. У цих міркуваннях

чітко проглядається ідея про ієрархічну будову природи, коли кожен щабель породжується попереднім, але водночас має відносно самостійний характер. Продовжуючи розвивати ієрархічні уявлення про природу, філософ пише: „Кожен щабель являє собою своєрідне царство природи, і всі вони здаються такими, що мають самостійне існування; але останнє царство природи є конкретна єдність усіх попередніх, як і взагалі кожен наступний щабель містить нижчі щаблі й разом з тим протиставляє їх собі як свою неорганічну природу. Один щабель є влада над іншим щаблем і це – взаємно...” [6, с. 43]. У цих міркуваннях Гегеля бачимо геніальну здогадку про генетичне породження одних форм руху матерії іншими, яка знайде подальшу філософську розробку у Ф. Енгельса.

Осмыслиючи уявлення Гегеля про природу, Ф. Енгельс із часом напише: „У Гегеля природа, як просте „відчуження” ідеї, нездатна до розвитку в часі; вона може лише розгортати свою багатоманітність у просторі, і, отже, засуджена на вічне повторення одних і тих самих процесів, вона виставляє одночасно й один поряд з іншим усі наявні в ній щаблі розвитку. І цю нісенітницю розвитку в просторі, але поза часом, – який є основною умовою всякого розвитку, – Гегель нав'язував природі саме тоді, коли вже достатньо були розроблені і геологія, і ембріологія, і фізіологія рослин і тварин, і органічна хімія, і коли на основі цих нових наук уже повсюди зароджувалися геніальні здогадки, які випереджали пізнішу теорію розвитку...” [54, с. 287]. Безумовно, розвиток відбувається і в просторі, і в часі, але, критикуючи Гегеля, Енгельс упустив той факт, що нежива природа в масштабах Сонячної системи у своєму розвитку досягла певної межі. На нашу думку, Гегель це розумів, а тому логічним є його твердження, що подальше існування природи в рамках Сонячної системи приречене на повторення одних і тих самих процесів, тому людина повинна жити в органічній єдності з природою, не вносячи в цю рівновагу дисбалансу.

З приводу цих критичних зауважень Енгельса на адресу Гегеля необхідно врахувати парадокс: без розробленої Гегелем діалектичної логіки поняття (судження, умовивід) Енгельсові неможливо було би подолати недіалектичне розуміння ним (Гегелем) щаблів розвитку природи, зробити велике відкриття ієрархії основних форм руху матерії, окреслити грандіозний ескіз функціонального аспекту (на відміну від субстанційно-субстрактного) наукової картини світу. Енгельс переробляє ідею Гегеля в матеріалістичному дусі: „Гегелівський (первісний) розподіл на механізм, хімізм, організм був досконалим для свого часу. Механізм – це рух мас, хімізм – це молекулярний (оскільки сюди віднесено й фізику й обидві – як фізика, так і хімія – належать до одного й того самого порядку) і атомний рух; організм – це рух таких тіл, у яких одне від іншого невіддільне. Тому що організм є, безсумнівно, *вища єдність, яка зв'язує в собі в одне ціле механіку, фізику й хімію*, так що цю трійцю не можна більше розділити. В організмі механічний рух прямо викликано фізичною та хімічною зміною, і це стосується харчування, дихання, виділення та ін. такою самою мірою, як і чисто мускульного руху” [53, с. 565 – 566]. Безумовно, Ф. Енгельс удає синтезує відомі на той час форми руху матерії. Ідея про живий організм як органічну єдність механічних, фізичних, хімічних процесів була тоді дуже актуальною та продуктивною.

Принциповим моментом, який відрізняє погляди Енгельса від поглядів Гегеля, є те, що останній причиною розвитку природи вважав ідею, тоді як перший – рух і його внутрішню суперечливість. Через рух природа виявляє свої властивості та якості. Ен-

гельс вводить нове поняття „форма руху”, на підставі якого пояснює якісне розмаїття явищ природи: „Різні форми й види самої речовини можна зрозуміти знову-таки лише через рух; лише в русі виявляються властивості тіл; про тіло, яке не знаходиться в русі, нічого сказати. Отже, природа тіл, які рухаються, впливає з форм руху” [53, с. 563]. Слід зазначити, що ця ідея витримала випробування часом. Вона якісно упорядкувала уявлення про матеріальний світ. Енгельс кладе в основу класифікації наук ідею форм руху матерії. „Класифікація наук, із яких кожна аналізує окрему форму руху або кілька пов’язаних між собою форм руху, що переходять одна в одну, є разом з тим класифікацією, <...> відповідно до внутрішньо властивої їм послідовності, самих цих форм руху, і в цьому саме полягає її значення” [53, с. 564 – 565]. Ця ідея дозволила філософу логічно впорядкувати відомі на той період науки: „Подібно тому, як одна форма руху розвивається з іншої, так і відображення цих форм, різні науки, повинні з необхідністю впливати одна з одною” [53, с. 565].

Підкреслимо, що ідея ієрархічного ускладнення й генетичного породження одних форм руху матерії іншими в процесі еволюції Всесвіту, уперше викладена Енгельсом у листі до Маркса від 30 травня 1873 року [55, с. 67 – 71], яку академік Б. М. Кедров назвав геніальним відкриттям у філософії, так і залишилася дотепер не розробленою [13, с. 81 – 93], отже, не використаною для вирішення дидактичного завдання формування в учнів НКС. Це проявилось в тому, що після Енгельса так і не було філософськи осмислено ідею п’ятих форм руху матерії: механічної, фізичної, хімічної, біологічної, соціальної. Сьогоднішня наука вважає, що процес еволюції форм руху матерії відбувався в такій послідовності: 1) механічна, 2) фізична, 3) хімічна, 4) космологічна, 5) геологічна, 6) біологічна, 7) соціальна. У марксистській філософії ідею ієрархічного ускладнення й генетичного породження одних форм руху матерії іншими однозначно приписують Енгельсу. Ми вважаємо, що це несправедливо, оскільки цю ідею почав розробляти ще Гегель, а тому пропонуємо, щоб ідея основних форм руху матерії носила ім’я обох мислителів.

Звернення до ідеї Гегеля-Енгельса про основні форми руху матерії нам необхідне для обґрунтування ідеї єдності світу і, зокрема, ідеї єдності людини зі світом. У цьому зв’язку важливо відзначити, що організм людини на фізіологічному рівні являє собою системо-структуру взаємодоповнювальних один одного органів, які сформувалися для освоєння відповідних форм руху матерії: 1) кістково-м’язова система й вестибулярний апарат освоюють механічні явища, 2) органи зору формувалися в процесі освоєння фізичних явищ, 3) харчосмакові органи реагують на хімічні явища, 4) органи слуху відповідають за сприйняття космологічних явищ, 5) органи дотику сприймають геологічні явища, 6) органи нюху сприймають біологічні явища, 7) нейропсихічні органи інтелекту відповідають за освоєння соціальних явищ [4, с. 56 – 58]. Ці наслідки відкриття Гегелем-Енгельсом ієрархії основних форм руху матерії в основі еволюції світобудови й розвитку людини необхідно осмислити й ураховувати як регульовальну ідею в побудові особистої НКС.

Перейдемо до *другого моменту*: проаналізуємо різні підходи до визначення сутності наукової картини світу. На жаль, філософи констатують різнобій у її розумінні й висловлюють суперечливі судження про шляхи та способи осягнення феномену НКС. Відомі українські філософи П. С. Дишлевий і Л. В. Яценко вважають, що „зрозуміти сутність і походження НКС можна лише в контексті дослідження практики”

[10, с. 20]. Розвиваючи свій підхід, вони наполягають на тому, що формування НКС здійснюється не лише в процесі розвитку науки й виробничої практики, але й у контексті культури: „НКС виникає й транслюється не на „фоні” культури й площини „інформаційних потоків”, а в *континуумі культури*” [10, с. 21 – 22]. Філософи вважають, що осмислення НКС має здійснюватися в контексті понять *практика – культура – світогляд – творчість*, і для її формування пропонують використовувати різноманітні підходи: праксеологічний, гносеологічний, логіко-семантичний, соціологічний, культурологічний. Лише таким шляхом можна побудувати НКС, відповідну конкретному етапу розвитку практики – науки – культури. Такий підхід дозволив отримати інваріантне розуміння цього доволі складного феномена. Стійкий взаємозв’язок поняттєвого змісту НКС із загальним рівнем розвитку культури зафіксували й інші дослідники [39, с. 193].

Перевагою міркувань П. С. Дишлевого й Л. В. Яценко є те, що вони ставлять питання про соціальну й наукову необхідність розробки НКС і доходять висновку, що її формування продиктовано потребою синтезу наукових уявлень про світ. „Виникнення НКС зумовлено не лише потребою в синтезі наукових уявлень, але й характером певного класу теорій, <...> які описують природні процеси за допомогою штучних знакових систем, математичних формалізмів” [10, с. 22]. Дійсно, жодна з наук не синтезує наукові досягнення на рівні їхнього поняттєвого апарату.

Соціальна необхідність розробки НКС полягає в тому, що вона є формою реалізації потреби використання природи з позиції родової користі, а точніше, з позиції збереження природи та єдності людини з природою. До подібного висновку доходять П. С. Дишлевий і Л. В. Яценко: „НКС і є *вироблений суспільством і призначений для суспільного споживання спосіб відтворення багатомірності середовища людського існування й засіб орієнтації та духовно-практичної поведінки в цьому середовищі. НКС виявляється демократичним зводом істин певної епохи*” [10, с. 23]. Отже, НКС є, з одного боку, результатом духовно-практичного освоєння світу людиною, а, з іншого, – реалізацією необхідності органічного використання природи з метою збереження єдності людини з нею. Унаслідок формування НКС у фахівця відбувається зближення теоретичних положень з прикладним знанням.

Якщо розглядати НКС з гносеологічної позиції, то вона, з одного боку, є сукупним результатом наукової діяльності, а, з іншого, – кожен фахівець для власних професійних потреб формує свою, особисту НКС. Безумовно, між цими процесами існує тісний органічний зв’язок. У процесі формування особистої НКС долають буденні уявлення про світ. Із цього приводу філософи пишуть: „Унаслідок наближення до сприйняття світу, сформованому умовами суспільного буття, відбувається „онауковлення” предметного мислення практиків і разом з тим практичне освоєння науки, <...> знання, утилізація чистої істини” [10, с. 23].

П. С. Дишлевий і Л. В. Яценко роблять суттєвий крок у розумінні механізму формування НКС і ставлять питання: яка ж форма суспільної свідомості несе переважну відповідальність за виробництво НКС? Вони доходять висновку: „НКС зобов’язана своєю появою активності виробничо-технічної свідомості...” [10, с. 24]. Ми згодні, що виробничо-технічна сфера відіграла вирішальну роль у формуванні НКС. Але сьогодні, в умовах антрополого-глобальної катастрофи, потребу формування НКС пе-

редусім продиктовано необхідністю єдності людини зі світом і збереження життя на планеті. Людина повинна перестати експлуатувати природу й навчитися жити з нею в єдності. Сьогодні НКС повинна орієнтувати людину й учених-природознавців на дослідження антропологічних умов буття [32, с. 82].

Осмилюючи вимоги до змісту НКС, П. С. Дишлевий і Л. В. Яценко ставлять питання про її форму: „Вона повинна бути гранично лаконічною, зрозумілою, ємною, тому в побудові НКС задіяні всі вироблені людством способи синтезу та згортання інформації, зокрема розмиті поняття, „сіра” логіка, образи-гешталти й особливо форми *художнього узагальнення*” [10, с. 27]. Очевидно, що такі підходи, які взаємовиключають один одного, не дають можливості сформувати одну для всіх НКС. Головне, щоб НКС була продуктивною в процесі професійної діяльності, щоб поняття й образи, з яких вона складається, давали творчі імпульси для продуктивних узагальнень і подальшого наукового пошуку. Отже, НКС конкретного діяча постає єдністю категоріального апарату й образів. Зазначимо, що художні й естетичні образи – це не слабе місце НКС, навпаки, вони пробуджують наукову інтуїцію для пошуку евристичних ідей і наукових узагальнень.

П. С. Дишлевий і Л. В. Яценко, послідовно розмірковуючи, ставлять важливе питання щодо локалізації НКС. Не з’ясувавши, у якому місці можна виявити присутність НКС, не можна здійснити її раціональну реконструкцію. Вони доходять висновку, що „буття НКС слід шукати передусім, в *уяві суб’єкта, який діє*” [10, с. 28]. Відповідь доволі несподівана. Виходить, що НКС – продукт не лише раціонального мислення, але і єдності мислення й уяви. Але в такій відповіді немає нічого нового, якщо згадати, яку важливу роль творчій уяві відводили М. Бердяєв [3], Я. Голосовкер, Х. Ортега-і-Гассет [26, с. 138]. Так, Я. Голосовкер стверджував: „Абсолютна сила творчої волі, бажання, тобто творчої фантазії – ось логічна основа, що породжує будь-яку чудесну дію або чудесну властивість як свій наслідок” [7, с. 26]. Отже, слід погодитися, що НКС – продукт діяльності як раціонального мислення, так і уяви.

П. С. Дишлевий і Л. В. Яценко закономірно порушують питання про призначення НКС. На їхню думку, вона є засобом діяльності, творчості й навіть поведінки [10, с. 28]. Вони вважають, що не може бути єдиної НКС, хоча в культурі й у науці циркулюють можливі заготовки. Кожен фахівець повинен із сучасних наукових досягнень побудувати особисту НКС. При такому підході НКС є індивідуальним інтелектуальним інструментарієм діяльності. „Кожен індивід, виходячи з ідей, які „носяться у повітрі”, творить власний образ світу, вносить у нього свіжі деталі й барви <...> Звідси розпливчатість і мультिवаріантність панівної НКС” [10, с. 29]. Узагальнюючи результати цих роздумів, доходимо висновку, що кожен фахівець, який поважає себе, учений, інженер, педагог, лікар, юрист, а також ті, хто займається державною та політичною діяльністю, повинні мати власну, особисту НКС як робочий інтелектуальний інструментарій.

Учневі, який хоче побудувати власну, особисту картину світу, необхідно не лише знати всі наведені нами судження філософів про наукову картину світу як інтелектуальний інструмент діяльності, але й осмислити їх у взаємодоповненні. Разом з тим звертаємо увагу на те, що для досягнення успіху такому учневі необхідно мати перед собою як зразок або приклад якийсь начерк наукової картини світу, щоби з його до-

помогою напевне контролювати процес побудови власної НКС. Однак такого начерку або зразка НКС у філософській, науковій, педагогічній літературі ми не виявили. Не знайшли ми ні поняттєвого, ні образно-схематичного викладу НКС у фундаментальній праці В. С. Стьопіна „Теоретичне знання” (2000). Ні філософи, ні інші вчені, ні педагоги чомусь не ризикують викласти НКС у словесно-поняттєвій або в образно-схематичній формі. Чому? Уважаємо, причина в тому, що ніхто із них не прийняв до розв’язання наведене нами раніше дидактичне завдання – розвинути інтелект на основі побудови НКС.

Припускаємо, що для побудови НКС як засобу розв’язання основного дидактичного завдання необхідно з’ясувати той факт, що вона є інструментарієм методологічно озброєного інтелекту фахівця. Причому не будь-якого фахівця, а саме третього рівня соціального дозрівання діяльнісної здібності – особистості.

З урахуванням роздумів М. Гайдеггера, П. С. Дишлевого та Л. В. Яценко продовжимо осмислювати роль, значення та призначення НКС для успішної професійної діяльності. На нашу думку, світоглядне призначення НКС полягає в тому, що вона повинна допомогти людині укорінитися в бутті, відчутти й усвідомити свою органічну єдність зі світом. У картині світу Нового часу людина була деміургом, що привело її до антрополого-глобальної катастрофи. Вихід із катастрофи передбачає усвідомлення людиною своєї єдності зі світом.

Методологічне призначення НКС полягає в тому, що вона мусить бути інструментом професійної діяльності, тобто сформувані систему понять, образів-схем, на підставі яких здійснювалася б наукова та професійна діяльність фахівця.

Гносеологічний сенс НКС полягає в тому, що її поняттєвий апарат повинен розкривати єдність людини зі світом, в іншому випадку діяч руйнуватиме природне середовище та знищуватиме самого себе.

Антропологічний сенс НКС в афористичній формі сформулював М. Гайдеггер: людина має усвідомлювати себе пастухом буття [46, с. 255]. НКС повинна допомогти людині переосмислити свою місію у світі, відчутти себе органічною частиною єдиного цілого. Цю місію вперше усвідомив християнський мислитель Франциск Ассизький. Аналогічну думку висловив американський філософ Дж. Холтон: „Найголовніша функція картини світу полягає в тому, що вона виконує роль *єднальної сили, спрямованої на консолідацію людського співтовариства, на керівництво його життєдіяльністю*” [48, с. 39 – 40].

Дж. Холтон вважає, що в центрі НКС має бути „тематичне ядро”, яке утворює когнітивну структуру, що складається, своєю чергою, із категорій і припущень. На думку вченого, в основу НКС може бути покладено такі поняття: „ієрархія/редукціонізм – цілісність/холізм” <...> „віталізм – матеріалізм”, „еволюція – статизм – регрес” [48, с. 41]. Уважаємо, що запропоновані Дж. Холтоном поняття радше говорять про спосіб сприйняття світу, ніж про його будову та причини розвитку.

Не знайшовши прикладу побудови НКС, представленого публічно й такого, що заслуговує бути запропонованим учневі як зразок для побудови особистої НКС, викладаємо наше бачення НКС у словесно-поняттєвій і образно-схематичній формі. Передусім перерахуємо мінімальну кількість понять, зміст яких має всезагальний характер, тобто стосується всіх без винятку різноманітних явищ дійсності й витримало

випробування сучасною наукою, із них і слід будувати особисту НКС: 1) матерія; 2) основні форми руху; 3) простір-час; 4) елемент; 5) властивість; 6) система; 7) структура; 8) взаємозв'язок; 9) сигнал; 10) інформація; 11) відбиття; 12) відображення.

На шляху до побудови НКС учневі необхідно створити з цих понять сітку логічно взаємозалежних категорій, яка передбачає як джерело їхнього походження, так і наслідки з нього. Ось якого вигляду набуває система категорій:

- матерія – основні форми руху – простір-час
- елемент – властивість – система
- структура – (взаємо)зв'язок – сигнал
- інформація – відбиття – відображення

Джерелом походження системи категорій є зміст категорій: 1) першоматерія; 2) Великий вибух; 3) континуум [5, с. 17 – 47; 14, с. 39 – 50], а наслідком із нього є зміст категорій: 1) мозок; 2) життєва активність (діяльність); 3) психіка (свідомість). З урахуванням джерела й наслідку система категорій набуває такого вигляду (див. рис. 16). Запропонована система категорій, покладена в основу НКС, має ту перевагу, що її може бути побудовано й уточнено. Побудовуватися, уточнюватися й розвиватися може як кожна категорія, так і система категорій загалом. Отже, запропонована НКС як сукупність понять універсальна.

Щоби було зрозуміло, чому розгортання змісту категорій у систему вибудовується саме в такому порядку, а не в якомусь іншому, необхідно вказати ключ до осмислення розгортання змісту категорій системи, тобто ключ заводу пружини інтелекту учня на роботу з побудови особистої НКС. Ключем до розгортання системи категорій у НКС є зміст категорії протиріччя, і міститься воно в змісті категорії першоматерія, а проявляється в розгортанні змісту категорії Великий вибух та в розгортанні змісту всіх інших наступних категорій, причому проявляється різними своїми аспектами або в різний спосіб: 1) як притягання й відштовхування; 2) як неперервність і перервність; 3) як стійкість і мінливість – так, що один з аспектів, які завжди одночасно діють в одному й тому самому відношенні, є таким, що визначає процес, а інший – таким, що підлягає визначенню. А саме – відштовхування, неперервність, мінливість – головні аспекти протиріччя, а притягання, перервність, стійкість – керовані аспекти протиріччя в просторово-часовому бутті будь-якого матеріального утворення та його ідеального відображення. Зазначимо, що міркування про суперечливість і мінливість як про головний аспект буття відповідають пригожинській картині світу, але стосовно людського буття в масштабах нашої планети ці акценти слід уточнити. Стан антрополого-глобальної катастрофи примушує переосмислювати основи буття людини в бік стійкості та єдності. Оволодіння логічним ключем дозволяє учневі успішно впоратися з розв'язанням дидактичного завдання в кілька дій:

1. Осмислити суперечливість свого положення учня, тобто будучи органічною частиною Всесвіту, поставити себе рефлексивно у своїй свідомості (уяві) в позицію стороннього, зовнішнього щодо неї спостерігача-дослідника та зрозуміти, чому вона така, яка відкривається Розуму, що пізнає, – тому, що такий спосіб її існування, який полягає в суперечливості руху.

2. Побудувати образно-схематичну онтологічну наукову картину світу за ескізом Гегеля-Енгельса у двох варіантах, які взаємодоповнюють один одного (як рекомендує



Рис. 16. Система категорій, розгортання змісту яких утворює наукову картину світу

О. Тоффлер): ньютонівська НКС, у якій зафіксовано увагу на стійкості руху, дискретності явищ світу, специфіці складу матеріальних утворень, що утворюють континуум, і пригожинська НКС, у якій увагу акцентовано на мінливості руху, на неперервності процесів буття та взаємоперетворенні всіх явищ світу, на специфіці способу існування різноманітних матеріальних утворень. Першу з них можна назвати субстанційно-субстратною, а другу – функціонально-динамічною. Знання про одні й ті самі пізнавані явища світу в контексті першої викладено за законами формальної логіки, а в контексті другої – за законами діалектичної. Якщо почати з умовного зображення Великого вибуху у вигляді деякого спалаху та керуватися алгоритмом рекурсивного породження більш складних форм руху простими, що вибудовуються в деяку просторово-часову ієрархію, то НКС можна зобразити в такому вигляді (див. рис. 17). Викладені перші два пункти охоплюють онтологічний зміст освоєння НКС.

3. Гносеологічний зміст побудови НКС полягає в тому, що учні отримують можливість упорядковувати засвоєвані в навчальному процесі знання про об'єктивні, тобто ні від кого не залежні властивості та зв'язки, пізнавані матеріальні утворення всіх семи основних форм руху матерії, причому означуваних у формах і засобах суб'єктивних, у контексті змісту категорій, які складають наведену вище сітку. Пропонуємо сітку категорій розгортати за запропонованою нами схемою (рис. 17), так що утворювана в підсумку особиста НКС може переживатися-осмислюватися залежно



від необхідності, яку диктує професійна діяльність, або як стійка (ньютонівська), або як плинна (пригожинська). При цьому той, хто будує власну НКС, повинен усвідомлювати той факт, що істиною вона стає лише за умови одночасного врахування й переживання цих протилежних її аспектів або характеристик, тобто як щось третє.

4. Педагогічний смисл побудови НКС полягає в тому, що особиста НКС є умовою для оволодіння соціумом і власною поведінкою (діяльністю) у вигляді безпомилкового контролю за змістом і напрямом власного інтелектуального розвитку, заради чого,

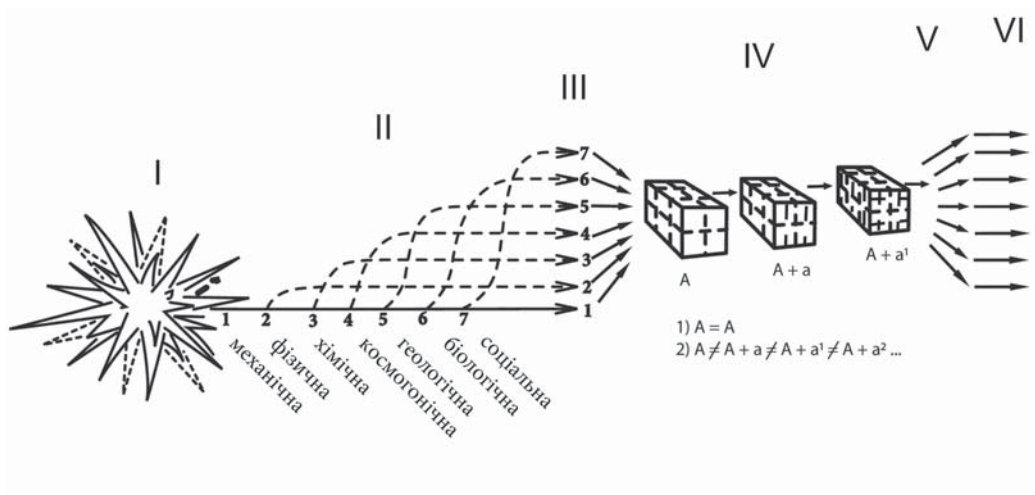


Рис. 17. Образно-схематичне зображення наукової картини світу

власне, усю цю конструкцію образів і категорій було створено. Якщо зобразити засвоєну учнями НКС на моделі людини, то вона набуде такого вигляду (див. рис. 18).

Отже, ми виклали наше розуміння й бачення НКС взагалі та її освоєння учнями зокрема й відобразили його на нашій моделі людини в ситуації діяльності. Уважаємо, що воно достатньо обґрунтоване й цілком прийнятне для досягнення практичної мети – допомогти учневі в прийнятті й успішному розв'язанні основного дидактичного завдання – побудові під час навчального процесу з матеріалу різних навчальних дисциплін власної, особистої НКС.

Уважаємо, що запропонований варіант НКС співзвучний із принципом гносеологічного оптимізму, який утверджує, що людина має майбутнє, а тому її діяльність має сенс. Запропонований варіант НКС окреслює умови реалізації принципу гносеологічного оптимізму – пріоритетне положення в пізнавальній і практичній діяльності фахівця особистісного рівня розвитку здібностей.

Звертаємо увагу, що побудова особистої НКС для учня не самоціль, а неодмінна умова засвоєння методології професійної діяльності. Схематичне зображення на рис. 18 моделі людини, яка оволоділа науковою картиною світу в зовнішньому жит-

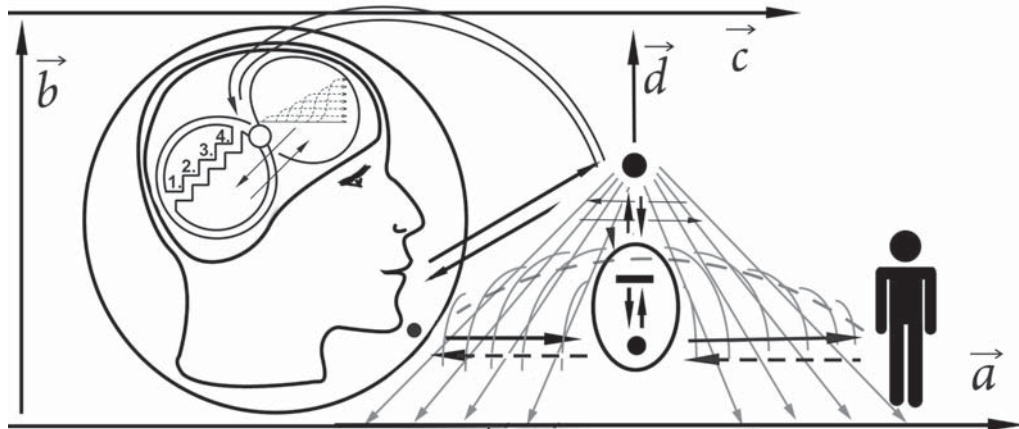


Рис. 18. Вибудовування особистої наукової картини світу як завершення оволодіння індивідом методологією професійного виробництва відповідного продукту, що проявляється в репродуктивній і продуктивній рефлексії

тевому світі й концепцією ієрархії чотирьох основних спонукань до діяльності у внутрішньому життєвому світі й розвинула здібність включати в процесі діяльності почергово або одночасно репродуктивну й продуктивну рефлексії, пояснює такий висновок І. Н. Смирнова про сутність цієї умови: „Філософське пізнання людини відповідно до критеріїв і норм науковості вимагає дотримуватися двох умов: по-перше, до людини й соціуму слід підходити з позиції загальносвітового космічного контексту, що є необхідною передумовою їх розуміння на основі всезагальних універсальних законів будови й розвитку світу; по-друге, сам соціум розглядаємо як закономірний історичний процес, структуру якого становлять його власні закони, які не суперечать законам об'єктивної дійсності” [36, с. 21]. Маючи систему логічно взаємопов'язаних понять, що утворюють НКС, людина отримує можливість упорядковувати власні переживання, трактувати суспільні явища й наукові відкриття з чітких наукових позицій. НКС дає можливість уточнити уявлення Дж. Келлі про особистість. Психолог уважав, що особистість є організованою системою конструктів, які людина використовує для того, щоб інтерпретувати переживання, події й передбачити майбутнє.

### Висновки до розділу 3

Г. П. Щедровицький, розмірковуючи над місією методології, дійшов фундаментального висновку, що її кінцева мета має глобальний характер і не може обмежуватися розвитком мислення та здібностей окремих індивідів. Місія методології – це розвиток сукупного мислення й сукупної діяльності людини, які повинні бути орієнтовані на забезпечення системного розвитку людства [49, с. 47].

Отже, адекватна діяльність фахівця (як пізнавальна, так і перетворювальна) може здійснюватися лише з позиції загальносвітового контексту, тобто з позиції збереження органічної єдності людини зі світом, що, своєю чергою, можливо тоді, коли діяч піднявся у своєму розвитку на третій – особистісний – рівень. Глобальні проблеми як відображення розбалансованих взаємин людини зі світом свідчать про те, що ні вчені, ні державні й політичні діячі ще не стоять на особистісних позиціях, тому не володіють методологією професійної діяльності. Необхідність оволодіння такою методологією сьогодні продиктовано, з одного боку, глобальними проблемами, а, з іншого, – відсутністю фахівців, здатних мислити й діяти з позиції збереження життя на землі.

Ми запропонували механізм розвитку рефлексії в процесі побудови моделі людини, яку, на нашу думку, може бути прийнято як особистісний ідеал. Про роль і значення особистісного ідеалу А. Адлер сказав: „У житті й розвитку людини немає нічого, що виконується з такою прихованістю й наполегливістю, як утвердження особистісного ідеалу” [1, с. 104]. Сьогодні, коли в людському співтоваристві гостро відчутна відсутність ідеалу, запропонована модель розвитку людських здібностей набуває фундаментального значення. Навчання через модель людини й через побудову особистої НКС є ефективним тому, що воно заздалегідь інформує учня про ті переваги, які він матиме внаслідок розвитку власних здібностей. Процес навчання стає відкритим. Учень отримує можливість свідомо зробити свій вибір. Установка на розвиток і побудову особистої НКС дозволить суттєво підняти інтелектуальний і моральний потенціал людини.

Запропонована концепція розвитку діяльнісної здібності індивіда дозволяє подолати протиріччя, що склалося у філософії, етиці, психології з приводу співвідношення інтелектуальних здібностей і моральних якостей фахівця. Існує думка, що інтелектуальний потенціал фахівця не залежить від моральної позиції людини. Уважаємо, що інтелектуальний потенціал людини не залежить від її моральної позиції в тих сферах, де немає безпосереднього виходу в соціальні проблеми (техніка, наука). Ситуація кардинально змінюється, коли розумова діяльність стосується соціальних проблем. Розв'язувати їх здатен лише фахівець, який поєднує в собі інтелектуальний потенціал (здібність до рефлексії) і високі моральні якості. Оволодіння НКС створює інтелектуальні передумови для того, щоб діяльність фахівця мала цілісний характер, тобто не завдавала шкоди природі, людині, суспільству. Запропонована модель розвитку людини доводить органічний взаємозв'язок її інтелектуального потенціалу з моральними якостями. Формування НКС як інтелектуального інструментарію фахівця під силу лише тому суб'єктові діяльності, який спонукуваний інтересом свого суспільства.

Слід зазначити, що наше розуміння місії методології зазнає свідомого спротиву півного типу людини – людини маси. Вона усвідомлює, що не здатна досягти такого рівня розумової діяльності передусім у соціальній і гуманітарній сферах. Уважаємо, що подолання цього спротиву необхідно починати зі школи.

### Література до розділу 3

1. Адлер А. О нервическом характере / А. Адлер ; пер. с нем. И. В. Стефанович ; под ред. Э. В. Соколова. – СПб. : Унив. кн., 1997. – 388 с.
2. Анисимов А. В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А. В. Анисимов. – Киев : Наук. думка, 1988. – 224 с.
3. Бердяев Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. – М., 1989. – С. 254–535.
4. Блум Ф. Мозг, разум и поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер ; пер. с англ. Е. З. Годиной. – М. : Мир, 1988. – 248 с.
5. Вайнберг С. Первые три минуты : соврем. взгляд на происхождение Вселенной / Стивен Вайнберг ; пер. с англ. А. В. Беркова. – М. : Энергоиздат, 1981. – 208 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : [перевод] / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 2 : Философия природы. – 1975. – 695 с.
7. Голосовкер Я. Э. Логика мифа / Я. Э. Голосовкер. – М. : Наука, 1987. – 218 с.
8. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
9. Делез Ж. Логика смысла : пер. с фр. / Ж. Делез. – М. : Академия, 1995. – 298 с.
10. Дышлевый П. С. Научная картина мира и мир культуры / П. С. Дышлевый, Л. В. Яценко // Научная картина мира: логико-гносеологический аспект. – Киев, 1983. – С. 5–37.
11. Еременко А. История как событийность : в 2 т. / Александр Еременко ; МВД Украины, Луган. акад. внутр. дел им. 10-летия независимости Украины. – Луганск : РИО ЛАВД, 2005. – Т. 1. – 2005. – 544 с.
- Еременко А. История как событийность : в 2 т. / Александр Еременко ; МВД Украины, Луган. акад. внутр. дел им. 10-летия независимости Украины. – Луганск : РИО ЛАВД, 2005 – Т. 2. – 2005. – 496 с.
12. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // Вопр. психологии. – 2007. – № 6. – С. 3–20.
13. Кедров Б. М. О «Диалектике природы» Энгельса / Б. М. Кедров. – М. : Высш. шк., 1973. – 184 с.
14. Крейг У. Самое начало: (происхождение Вселенной и существование Бога) / У. Крейг ; авториз. пер. с англ. А. Цветкова. – М. : Тонар, 1990. – 73 с.
15. Ладенко И. С. Становление и развитие идей генетической логики / И. С. Ладенко // Вопр. методологии. – 1991. – № 3. – С. 7–12.
16. Ленин В. И. Философские тетради / В. И. Ленин // Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М. : Политиздат, 1976. – Т. 18. – 525 с.
17. Лефевр В. А. От психофизики к моделированию души / В. А. Лефевр // Вопр. философии. – 1990. – № 7. – С. 25–31.
18. Лосев А. Ф. Комментарии. Софист. Диалектика бытия и небытия как условие возможности различения истины и лжи / А. Ф. Лосев // Платон. Сочинения : в 3 т. / Платон. – М., 1970. – Т. 2. – С. 567–585.
19. Лосев А. Ф. Комментарии. Парменид. Диалектика одного и иного как условие возможности существования порождающей модели / А. Ф. Лосев // Платон. Сочинения : в 3 т. / Платон. – М., 1970. – Т. 2. – С. 585–602.

20. Лосев А. Ф. Комментарии. Тимей. Мифологическая диалектика космоса / А. Ф. Лосев // Платон. Сочинения : в 3 т. / Платон. – М., 1971. – Т. 3, ч. 1. – С. 647–676.
21. Лосев А. Ф. Комментарии. Филеб. Общая диалектика идеи как порождающей модели / А. Ф. Лосев // Платон. Сочинения : в 3 т. / Платон. – М., 1971. – Т. 3, ч. 1. – С. 563–578.
22. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – К. : Центр „Магістр-S” Твор. спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
23. Менегетти А. Система и личность / А. Менегетти ; сост. и подгот. текста С. Н. Сиренко. – М. : Серебрян. нити, 1996. – 128 с.
24. Мигдал А. Б. Физика и философия / А. Б. Мигдал // Вопр. философии. – 1990. – № 1. – С. 5–32.
25. Мостепаненко М. В. О понятии исходной основы и первой стадии построения научной теории / М. В. Мостепаненко // Филос. науки. – 1987. – № 5. – С. 101–102.
26. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет // Х. Ортега-и-Гассет Избранные труды: Пер. с исп. / Сост., предисл. и общ. ред. А. М. Руткевича. 2-е изд. – М. : Весь мир, 2000. – С. 43–163.
27. Поппер К. Открытое общество и его враги : пер с англ. / К. Поппер ; под ред. В. Н. Садовского. – М. : Феникс, 1992. – Т. 1 : Чары Платона. – 1992. – 448 с.
28. Платон. Государство / Платон // Платон. Сочинения : в 3 т. : [пер. с древнегреч.] / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. – М., 1971. – Т. 3., ч. 1. – С. 89–454.
29. Програми для середньої загальноосвітньої школи: природознавство : Довкілля. Фізика. Хімія. Біологія. Еволюція природничо-наукової картини світу / голов. упр. заг. серед. освіти ; С. У. Гончаренко (заг. ред.), В. Р. Ільченко. – К. : Перун, 1996. – 232 с.
30. Сабадуха В. Особистісна парадигма буття людини як суспільна форма реалізації відношення „Я є інший” / В. Сабадуха // Філософська антропологія та сучасність (пам'яті В. Г. Табачковського). – К., 2008. – С. 357–364.
31. Сабадуха В. О. Філософія єдності людини зі Світом / В. О. Сабадуха // Практ. філософія. – 2011. – № 4. – С. 38–46.
32. Сабадуха В. О. Я-концепція науковця в умовах антрополого-глобальної катастрофи / В. О. Сабадуха // Практ. філософія. – 2011. – № 2. – С. 74–83.
33. Сабадуха В. О. Я-концепція філософа, або Протест проти постмодерної безвідповідальності філософії перед світом / В. О. Сабадуха // Практ. філософія. – 2010. – № 1. – С. 100–110.
34. Сабадуха О. В. Психологія сприймання історичних подій / О. В. Сабадуха // Вісн. держ. ун-ту внутр. справ ім. Е. О. Дідоренка. – Луганськ, 2010. – № 2, ч. 1 : Соціально-політичні події сучасності: правові наслідки та філософське осмислення. – С. 151–157. – (Спец. вип.).
35. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
36. Смирнов И. Н. Человек: философское понимание и объяснение / И. Н. Смирнов // Современная наука: познание человека. – М., 1988. – С. 15–31.
37. Сорос Д. Советская система: к открытому обществу : пер. с англ. / Дж. Сорос. – М. : Политиздат, 1991. – 222 с.
38. Спиркин А. Г. Методология / А. Г. Спиркин, Э. Г. Юдин, М. Г. Ярошевский // Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – С. 365–367.

39. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
40. Тоффлер О. Наука и изменение / О. Тоффлер // Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1986. – С. 11–33.
41. Тульвисте П. Знание о мышлении и механизмы рефлексии / П. Тульвисте // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск, 1988. – С. 69–80.
42. Управление по результатам : пер. с фин. / Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне, Й. Х. Ниссинен ; общ. ред и предисл. Я. А. Лейманна. – М. : Прогресс, 1988. – 318 с.
43. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины / П. А. Флоренский. – М. : Правда, 1990. – Т. 1. – 490 с. Флоренский П. А. Сочинения : в 2 т., 3 кн. / П. А. Флоренский. – М. : Правда, 1990. – Т. 1, кн. 1 : Столп и утверждение истины. – 1990. – 490 с.
44. Форд Г. Моя жизнь, мои достижения : пер. с англ. / Г. Форд. – Киев : Грайлык, 1993. – 204 с.
45. Фурман А. В. Идея професійного методологування : монографія / А. В. Фурман. – Ялта ; Т. : Екон. думка, 2008. – 205 с.
46. Хайдеггер М. Бытие и время : ст. и выступления : пер. с нем. / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
47. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге : сборник : пер. с нем. / М. Хайдеггер ; под ред. А. Л. Доброхотова. – М. : Высш. шк., 1991. – 192 с.
48. Холтон Д. Что такое „антинаука“? / Дж. Холтон // Вопр. философии. – 1982. – № 2. – С. 26–58.
49. Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Г. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 30–49.
50. Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності / Г. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – № 3. – С. 58–69.
51. Щедровицький Г. П. Предисловие / Г. П. Щедровицький // Педагогика и логика. – М., Касталь, 1983. – С. 3 – 15.
52. Щедровицький П. Г. Проблема рефлексии в теории деятельности и СМД-методологии / П. Г. Щедровицький // Вопр. методологии. – 1991. – № 3. – С. 72–82.
53. Энгельс Ф. Диалектика природы / Ф. Энгельс // Маркс К. Сочинения : [в 30 т.] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – М., 1961. – Т. 20. – С. 343–628.
54. Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии / Ф. Энгельс // Маркс К. Сочинения : [в 30 т.] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – М., 1961. – Т. 21. – С. 269–317.
55. Энгельс Ф. – Марксу К. 30 мая 1873 года // Маркс К. Сочинения : [в 30 т.] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – М., 1961. – Т. 33. – С. 67–71.

## РОЗДІЛ 4 ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НОВОЇ ШКОЛИ

*Нам залишається зробити лише один  
висновок: єдиним інститутом,  
за допомогою якого можна сподіватися  
щось змінити, є школа.  
Альфред Адлер*

Вище було доведено необхідність розвитку діяльнійшої здібності індивіда та проаналізовано механізми її формування під час побудови особистої наукової картини світу в навчально-виховному процесі. Для розвитку здібностей людини необхідні ще відповідні зміни в ставленні суспільства до школи, тобто у сфері виробництва людини й самої школи. Тому метою розділу є переосмислення філософсько-методологічних, психологічних і педагогічних основ наявної школи та формування принципів нової школи як умови реалізації пріоритету духовного над матеріальним.

### 4.1. Філософський аналіз нездоланної кризи наявного типу школи

*Безособистісність – основна  
характеристика наявної школи  
Олександр Гречаний*

З кінця 60-х років ХХ ст. відомі зарубіжні й вітчизняні вчені, громадські діячі й учителі-практики А. Адлер, Р. Акофф, Ш. Амонашвілі, Г. Балл, У. Глассер, Ф. Кумбс, В. Ф. Шаталов, Г. П. Щедровицький, М. П. Шетинін та ін. починають фіксувати кризові явища в школі й докладають теоретичних і практичних зусиль для її реформування. Проаналізуємо основні досягнення теоретиків і практиків педагогіки щодо подолання кризових явищ у сфері освіти за останні сорок п'ять років.

Для довідки зазначимо, що про кризу виховання й освіти писав ще в 1920 – 30-ті роки австрійський психолог Альфред Адлер (1870 – 1937). Він зафіксував дисгармонію у взаєминах людини із суспільством. Ця проблема примусила його замислитися над питанням, які суспільні структури здатні усунути дисгармонію дитини зі світом. Психолог доходить висновку, що таким інститутом може бути лише школа [1, с. 243]. Але критичне осмислення стану справ у навчальних закладах примушує його відмовитися від цього висновку. Психолог розуміє, що школа є витонченим інструментом контролю над свідомістю людини: „До останнього часу будь-яка людина, яка отримала контроль над школою, завжди використовувала її для втілення своїх марнославних і честолюбних задумів” [1, с. 244]. Висновок А. Адлера цілком відповідає висновкам Х. Ортеги-і-Гассета. Посередня людина, отримавши безмежну владу в державі й у суспільстві на початку ХХ століття, не могла залишити школу без „уваги”.

Прийнявши свою обмеженість за норму, вона через школу стала її тиражувати. Висновок психолога про те, що школа – це не лише органічна частина суспільства, але й механізм контролю над свідомістю його членів, випереджав свій час. Незважаючи на песимістичний висновок про те, що школа не може підготувати молоду людину до життя [1, с. 243], А. Адлер висловлює впевненість, що вона після деяких змін може стати механізмом розвитку людини [1, с. 244].

У жовтні 1967 р. у Корнелльському університеті (м. Вільямсбург, штат Вірджинія, США) відбулася Міжнародна конференція, що започаткувала осмислення кризових явищ у галузі освіти. Голова конференції, ректор Корнелльського університету Джеймс А. Перкінс зафіксував фундаментальне протиріччя в галузі виробництва людини: невідповідність між системою освіти та потребами людини (суспільства), а також наявність гуманітарних диспропорцій між розвинутими країнами й тими, що розвиваються, які система освіти не долає, а відтворює. „Криза, яка полягає в нездатності освіти розвиватися разом із суспільством, наявна. Вона набуває двох форм. Перша – це наявна в усьому світі невідповідність між надіями окремих особистостей і потребами суспільства, з одного боку, та можливостями системи освіти, – з іншого. Друга – зростання розриву між країнами, що розвиваються, які страждають від гострої нестачі ресурсів, і розвинутими країнами, які в основному турбуються про власні потреби” [33, с. 201]. Аналізуючи це протиріччя, звертаємо увагу на фразу „надії окремих особистостей”. У контексті філософських ідей російського психолога А. В. Петровського це висловлювання означає, що в кожній людині є соціогенна потреба досягти у своєму розвитку рівня особистості [34, с. 243], але система освіти, орієнтована на розвиток мислення, що обчислює, ігнорує цю фундаментальну потребу.

Дж. А. Перкінс звернув увагу на факт, який до цього залишався поза увагою дослідників: знизилася гносеологічна активність учнів, тоді як серед працівників школи зростає усвідомлення того, що саме учні повинні стати суб'єктами діяльності. „Необхідно, щоб самі учні стали більш активною стороною навчального процесу. <...> Треба, щоб учні були по-справжньому зацікавлені в навчанні, уміли максимально використовувати навчальний заклад в інтересах власного розвитку” [33, с. 205 – 206]. Ми прийняли цей висновок, проаналізували сучасний навчально-виховний процес у середній і вищій школі й дійшли висновку, що учні з двох причин швидко втрачають здатність бути суб'єктами пізнавальної діяльності. Перша: психологія споживацького суспільства проникла в школу й розбещує людину, робить її об'єктом споживання як у житті, так і в пізнавальній сфері. Споживацьке суспільство перетворило людину на об'єкт маніпулювання, що проявилось й у галузі освіти. Друга: філософія не змогла сформулювати ідеал людини, а тому педагогам нічого запропонувати учням.

Результати роботи конференції в Корнелльському університеті Ф. Г. Кумбс узагальнив у книзі „Криза освіти” (1968), підкресливши, що „зараз ми спостерігаємо світову кризу освіти” [25, с. 10]. Він услід за А. Адлером зафіксував органічний взаємозв'язок освіти й суспільства та зробив висновок про те, що для виходу з кризи необхідна взаємна адаптація соціуму і школи. „Для того щоби подолати кризу, вочевидь, необхідна серйозна взаємна адаптація суспільства й освіти. Без цього розрив між ними, який стає все більшим, обов'язково розтратить основу освіти, а в деяких країнах – основу самого суспільства. Такий перехід неминучий <...>, а запити,



які висувають до освіти, усе підвищуються; у цих умовах буде неможливо розв'язати проблему, без кінця збільшуючи асигнування" [25, с. 10 – 11]. Зловісні передрікання Ф. Кумбса про те, що система освіти розтрощить власні основи, а заодно й суспільство загалом, почали проявлятися в 1991 році, коли припинив своє існування Радянський Союз. Проголошене й розпірене гасло про новий тип людини: кожна радянська людина – особистість [39, с. 48 – 50]) ганебно розвіялось. (Рефлексуючи щодо якостей радянської людини, слід сказати, що гасло про новий тип людини, яке народилося після революції 1917 року, художньо дослідили М. Булгаков у „Майстрові та Маргариті”, А. Платонов у „Котловані”, а також у своїх філософських працях М. Бердяєв [9] і С. Франк [45, с. 247]).

Ф. Кумбс піддає систему освіти філософському аналізу. На його думку, вона перестала задовольняти потреби розвитку людини й суспільства. Про людину, яка не спроможна критично оцінювати власні можливості й результати діяльності, говорять, що вона втратила здатність бачити реальність, а точніше, здібність до рефлексії, але в цьому випадку система освіти як сукупність освічених людей втрачає здатність до критичного бачення результатів своєї діяльності. Ф. Кумбс попереджає: „Система освіти може втратити здібність бачити саму себе. Якщо вона тримається за загальноприйняті форми лише тому, що вони є сталими, якщо вона чіпляється за застарілі догми, щоби не потонути в морі незрозумілого, якщо вона підносить поширені уявлення до рангу науки, а інертність уважає основою основ – така система виглядає пародією на освіту. Справді обдаровані особистості можуть пробити собі дорогу й за такої системи, але це зовсім не означає, що вони є продуктом цієї системи; вони просто знайшли в собі сили вистояти” [25, с. 12]. Про які старі догми пише Ф. Кумбс? Уважаємо, він говорить про те, що вичерпано безособистісну парадигму буття, яка формувала соціальне замовлення на посередню людину. Саме в 60-і рр. ХХ ст. В. Франкл зробив висновок про „екзистенційний вакуум”, у якому знаходиться сучасна людина [46, с. 24].

Ф. Кумбс уперше фіксує фундаментальний недолік наявної системи освіти – випускники вищої школи виявляються нездатними розв'язувати як особисті, так і суспільні проблеми: „Більше того, з погляду суспільства, кошти, витрачені на зміст такої системи, викинуто на вітер, оскільки більшість учнів, закінчивши навчальний заклад, буде надто погано підготовлена для того, щоби з користю служити собі й своєму суспільству” [25, с. 12]. Пізніше цю проблему зафіксує А. Печчеї та скаже, що складність проблем зростає, а в суспільстві не вистачає людей, здатних їх розв'язувати [35, с. 133]. Уважаємо, що всі міркування Дж. Перкінса, Ф. Кумбса, А. Печчеї, В. Франкла сягають роботи Х. Ортеги-і-Гассета „Повстання мас” (1929), у якій на основі соціально-філософського та психологічного аналізу доведено, що в Європі до влади прийшла людина посереднього рівня розвитку й розпочалася масова примітивізація життя.

Ф. Кумбс усвідомлює, що для реформування системи освіти необхідно змінити форми підготовки педагогічних кадрів. „Зрозуміло, що не можна й мріяти про модернізацію системи освіти доти, поки радикально не зміниться система підготовки педагогічних кадрів, поки не буде достатньо сильної мотивації щодо досліджень у галузі педагогіки, поки вона не стане інтелектуально багатшою та сміливішою, не перестане обмежуватися первісною підготовкою й не перетвориться в систему по-

стійного підвищення професійного рівня всіх учителів” [25, с. 194]. Слід погодитися з цією критикою та пропозиціями, але, на жаль, Ф. Кумбс нічого не говорить про ту ідею, яку необхідно покласти в основу реформування освіти й системи підготовки педагогічних кадрів. Резюмуючи погляди Ф. Кумбса на систему освіти, зазначимо, що його аналіз не проникає в сутність кризи, він аналізує те, що лежить на поверхні.

Кризу освіти фіксували одночасно в західних країнах і в Радянському Союзі, лише з тією різницею, що в західному суспільстві про ці проблеми говорили відкрито, а в Радянському Союзі кризу замовчували. Першим про проблеми школи та освіти в СРСР став писати Г. П. Щедровицький. Аналіз проблем він починає з того, що констатує: система освіти, побудована на фундаменті, закладеному ще Я. А. Коменським, давно застаріла. „Немає іншої сфери соціальної діяльності, яка була би настільки ж архаїчною, настільки ж неорганізованою й недосконалою, як діяльність навчання й виховання. Дотепер вона побудована на традиціях і звичках 250-літньої давності...” [51, с. 4]. Модерне суспільство, яке проголосило духовну рівність, сформувало концепт „кожна людина – особистість”, але, за суттю, проігнорувало особистість, а точніше – відкинуло особистість як ідеал і сформувало безособистісне суспільство, а школа відтворювала це суспільство через безособистісну модель навчально-виховного процесу.

Г. П. Щедровицький звертає увагу на те, що безнадійно застарілий зміст шкільної та вишівської освіти: „На нашу думку, біда сучасної системи освіти не в тих або тих окремих недоліках окремих підручників або методик навчання. Незадовільною стала вся програма навчання й виховання знизу доверху, весь зміст сучасного шкільного й вишівського навчання. Причина цього лежить передусім у бурхливому розвитку виробництва, науки й усього соціального життя, який відбувся за останні 60 років. Люди створили собі такі умови життя, до яких традиційна система навчання й виховання вже не може підготувати” [52, с. 18]. Г. П. Щедровицький абсолютно самостійно доходить того самого висновку, що й Ф. Кумбс, — зникло узгодження між системою освіти й суспільством, і сталося це в одному й тому самому році – у 1968. Це розбалансування закладено в змісті навчальних програм, у соціально-психологічних установках учителів. Від себе додамо, що це знайшло закріплення в соціальному замовленні держави на фахівця посереднього рівня здібностей з мисленням, що обчислює.

Г. П. Щедровицький доходить висновку, який педагогіка того часу, як, утім, і сучасна, прийняти не можуть. По суті, методолог сказав, що сучасної педагогіки як науки немає, а тому поставив перед педагогікою й великою наукою завдання: створити нову педагогіку [51, с. 9]. Через 40 років після цих висновків проблема залишається нерозв’язаною, а точніше, її ігнорують учені-педагоги, які продовжують виконувати соціальне замовлення безособистісного суспільства й відтворюють безособистісну модель навчально-виховного процесу під прикриттям концепту „кожна людина – особистість”.

Г. П. Щедровицький уперше звернув увагу на те, що об’єкт навчання й виховання принципово відрізняється від об’єктів природничих наук. „Як об’єкт вивчення, система навчання й виховання набагато складніша, ніж об’єкти таких наук, як фізика, хімія й біологія; до аналізу і опису об’єктів такої складності людство лише під-

ходить. З цього погляду педагогіка знаходиться на передньому краї сучасної науки, і тому наївно скаржитися на те, що наукову педагогіку не було побудовано раніше, або припускати, що це можна зробити враз” [51, с. 9]. На нашу думку, філософський смисл цих роздумів Г. П. Щедровицького полягає в тому, що він зафіксував у педагогіці панування механістичних уявлень про людину. Панування спрощених уявлень про людину як гвинтик соціальної системи є, з одного боку, результатом панування марксистської філософії, яка не змогла створити філософську антропологію, а, з іншого, – утіленням тоталітарної ідеології. Під впливом зростаючих потреб середньої людини природничі науки суттєво обігнали у своєму розвитку гуманітарні. Г. П. Щедровицький через десять років дійшов того самого висновку, що й М. Гайдеггер: мислення, що обчислює, озброєне знаннями математики, механіки, фізики, хімії, випередило мислення, яке осмислює. Для відновлення рівноваги методолог пропонує переосмислити взаємовідношення між педагогікою та наукою. Таке переосмислення було розпочато в 1968 році, але не завершено до сьогодні.

Г. П. Щедровицький стверджує, що для створення нової педагогіки немає методології. У цих умовах на перше місце виходять проблеми методологічних досліджень: „Методологічні дослідження постають як перший етап усієї роботи з побудови педагогічної науки, вони повинні дати нам загальний проект педагогічної науки...” [51, с. 10]. Висновок абсолютно справедливий. Особисті зусилля Г. П. Щедровицького й зусилля організованого ним методологічного руху було спрямовано на створення нової методології – системо-мислєдїяльнїсної (СМД-методології). Досліджуючи взаємозв'язок мислення й діяльності, він увів нове поняття „мислєдїяльнїсть”, уточнив розуміння рефлексії, але зупинився перед проблемою ієрархічного розуміння людських здібностей, тобто, по суті, продовжував мислити в межах старої філософсько-антропологічної парадигми: кожна людина – особистість. Уважаємо, що суттєвим недоліком методологічної школи Щедровицького було те, що вона не змогла поєднати методологію з філософською антропологією. Відсутність філософської антропології й призвела до невдачі в осмисленні причини кризи освіти.

Якщо Г. П. Щедровицький звернув увагу на незадовільний зміст навчальних програм, відсутність методології, то в 1969 р. американський психолог і психоаналітик У. Глассер стверджує, що для подолання кризи школи немає філософії освіти. „Більшість із тих, хто пише про школи, не зачіпає ключового питання. <...> Камінь спотикання – філософія сучасної освіти: філософія відчуженості, відірваності від життя й обмеженості мислення. Освіта повинна прийти до філософії з прямо протилежної сторони: взаємне залучення, чуйність до вимог життя, вільність думки. У іншому випадку нам ніколи не розв'язати проблему дітей-невдах, для яких навчання – справжня каторга” [13, с. 12]. Правильно зауважує У. Глассер, що в школі панує „обмежене мислення”. Поглибимо його розуміння кризи школи, спираючись на філософські роздуми М. Гайдеггера про два типи мислення – таке, яке осмислює, і таке, що обчислює.

Школа, яка існує, розвивала в учнів мислення, що обчислює, а те, яке осмислює, ігнорувала. Замість установки на духовний розвиток, школа, виконуючи соціальне замовлення споживацького суспільства, орієнтує людину на задоволення матеріальних потреб. Хтось знаходив у собі сили протистояти, але більшість „успішно” деградувала. Мислення, що обчислює, відривало, відчужувало людину від її сутності,

духовних і природних основ буття. У контексті філософських ідей кінця 1960-х – початку 1970-х років спробуємо розкрити філософський сенс тверджень У. Глассера про філософію відчуженості й відірваності освіти від життя. Соціогенна потреба бути особистістю в цьому світі властива багатьом, але вона не реалізується через те, що філософська антропологія, психологія особистості, педагогіка не можуть розкрити таїну людських здібностей і спонукань до діяльності та сформулювати умови їхнього розвитку. Учні так або так відчують екзистенційну порожнечу навчально-виховного процесу, а тому й відчужуються від нього.

За словами У. Глассера, із школи виходить деформована людина. А ми скажемо: деградована. З погляду пропонованої концепції чотирьох рівнів, сучасна школа випускає залежну людину, а точніше – інтелектуально-психологічних рабів і пристосованців.

У. Глассер назвав одну з причин кризи освіти – відчуження між учасниками навчально-виховного процесу. Безумовно, Глассер-практик досяг певних успіхів. За 20 років до нього подібно діяв В. О. Сухомлинський. Ми переконані, що відчужений характер навчального процесу усвідомлювали Ш. О. Амонашвілі, коли він виступав проти імперативного (примусового) характеру навчально-виховного процесу [3, с. 7 – 12], В. Ф. Шаталов, який обстоював навчання із захопленням [50, с. 26 – 27] та інші вчені, педагоги-новатори, які боролися за реалізацію ідей педагогіки співробітництва. Але чому їхній досвід не був затребуваний школою? Тому, що в педагогів-новаторів основним педагогічним засобом були не знання, методики й технології, а особистісні здібності, за допомогою яких вони долали відчуження між учителем та учнями. Наслідувати особистісний характер стосунків з учнями, який був у У. Глассера й педагогів-новаторів у Радянському Союзі, маса зарубіжних і вітчизняних педагогів не змогла через відсутність здібностей. Відтворювати й копіювати технології легше, ніж наслідувати особистісні здібності й особистісний характер стосунків з учнями. Що ж треба зробити, щоб їх наслідували?

У 1986 р., майже через двадцять років після Міжнародної конференції з питань освіти в Корнелльському університеті (жовтень 1967 р.), генеральний директор ЮНЕСКО і член Римського клубу Федеріко Майор Сарагоса знову сказав про те, що система освіти потребує термінового й докорінного реформування [38, с. 134 – 135]. Разом з тим у міркуваннях з'явилася нова думка. Освіта за її суттю повинна бути засобом установа справедливості, умовою духовного розвитку людини, але вона перемістила акценти з гуманітарного розвитку на природничо-науковий і перетворилася на свою протилежність – на засіб установа несправедливості й нерівності. „Якщо ми дійсно хочемо встановити новий справедливий порядок, треба сконцентрувати свої зусилля на освіті, тому що *сама вона є засобом усунення несправедливості й нерівності*” [38, с. 135]. Якщо раніше засобом несправедливості й нерівності вважали приватну власність, то тепер гуманітарії та громадські діячі починають розуміти, що освіта – одна з причин соціально-культурної нерівності.

Осмислюючи результати досліджень Дж. Перкінса, Ф. Г. Кумбса, У. Глассера, Ф. Сарагоси, зазначимо, що вони не врахували висновків А. Адлера: школа – це механізм контролю за свідомістю людини. Реформувати школу без реформування самого суспільства неможливо, адже і школа, і суспільство – продукти діяльності посередньої

людини. Це була їхня філософсько-методологічна помилка.

З початком перебудови в СРСР усвідомлення кризи школи охоплює доволі широкі кола вчених, педагогів-практиків, журналістів. Суттєвий внесок в осмислення проблеми зробив методологічний рух на чолі з Г. П. Щедровицьким. На початку 1990 - х років про кризу освіти говорять уже як про щось звичне. В. О. Жегалін у 1991 році пише: „Банально сьогодні звучить твердження, що сучасна освіта (початкова, середня, вища, професійна) цілком віджила своє” [22, с. 26]. Разом з тим у цих роздумах з’явилася нова ідея – навчальний процес повинен бути орієнтований на „суб’єктивність учня та його духовність...” [22, с. 26]. Мовою поняттєвого апарату М. Гайдеггера це означає, що учнів слід орієнтувати на мислення, яке осмислює, а на підставі поняттєвого апарату концепції чотирьох рівнів – на цілісний розвиток діяльнісної здібності.

Дослідник навчально-виховного процесу В. К. Дьяченко в 1991 році доходить висновку про те, що „наш багаторічний аналіз навчально-виховного процесу в школі й інших навчальних закладах дав підстави, щоб найголовнішим, найважливішим у навчально-виховному процесі вважати два „кити”: *самостійність і колективізм*. Саме на них має перебудовувати сучасний учитель навчально-виховний процес у школі. Тому завдання сучасного вчителя, точніше вчительства, можна сформулювати в найзагальнішому вигляді так: *докорінна перебудова навчально-виховного процесу на основі рішучого підвищення самостійності учнів і всілякого посилення колективізму*” [20, с. 7]. Як засіб розв’язання цього завдання В. Дьяченко розглядав колективний спосіб навчання (КСН), головна ідея якого полягала в тому, що він надавав учневі ігрову можливість бути суб’єктом діяльності (учителем) щодо іншого учня [20, с. 17]. У цьому підході є сенс, але, на жаль, його було абсолютизовано. Орієнтація на колективний спосіб навчання може комусь здатися даниною колективістській соціалістичній ідеології, але, як довів Г. П. Щедровицький, формування методологічної культури можливе лише в процесі колективної мислєдіяльності (див. розд. 3).

Учені й педагоги відчували, що проблема – в особистості, але не могли її теоретично сформулювати, а тому всі сили спрямували на критику школи. Так, Іван Гончаров у 1993 році пише: „Загальний висновок: нинішня світова школа віджила своє. У ній не виховують духовну особистість, є лише її „аспекти”. Зі школи виходить „деформована” людина. Цілісна людина з її духовністю, універсальністю, творчим началом, яку все-таки іноді відтворювали до цього часу, стає рідкісним винятком. Школа у світі загалом стрімко втрачає свої колишні переваги” [12, с. 14]. Зазначимо, що школа й не могла виховати особистість, оскільки не було теорії особистості. Її може створити лише особистість, тоді як у гуманітарних науках панувала людина маси, яка, прикриваючи свою знеособленість, сформувала й дотепер відстоює концепт „кожна людина – особистість”.

І. Гончаров після сплеску публікацій, виступів і творчих успіхів Ш. О. Амонашвілі, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетиніна робить у 1993 році висновок про те, що основною причиною кризи школи стали педагогічні кадри. Для пострадянського простору цей висновок мав деяку цінність, але з погляду досягнень європейської педагогіки й досвіду методологічного руху вже не був чимось новим. „Ця віджила школа тримається за рахунок рутинних структур і людей, які не спроможні ні зрозуміти, ні змінити

в ній щось суттєво. Ці люди мають корисливий інтерес нічого не змінювати, крім слів і вивісок, оскільки отримали тут міцну нішу” [12, с. 15]. Разом із тим І. Гончаров доходить важливого висновку, що ніякі косметичні реформи не зможуть змінити стан справ у школі. „Віджила своє педагогічна система не може бути підправлена ніякими деталями, ін’єкціями, ремонтом, додаваннями, прибудовами. Ні реставрація, ні відродження, а будівництво – це наше педагогічне гасло: школу необхідно створити знову” [12, с. 15]. На жаль, автор цих критичних міркувань не зміг запропонувати нових ідей для побудови нової школи, а в сутності він повторив висновок Г. П. Щедровицького 1968 року про необхідність створення нової педагогіки.

Зарубіжні й вітчизняні дослідники зафіксували різні аспекти кризи школи: розбалансування між школою та суспільством (А. Адлер, Р. Акофф, Ф. Кумбс, Дж. Перкінс), застарілий зміст навчальних програм і відсутність методології для подолання кризи (Г. П. Щедровицький), відсутність філософії освіти (У. Глассер), професійна невідповідність педагогічних кадрів (І. Гончаров). Усе, що можна було сказати, було сказано, але нової методології та нової філософії освіти так і не з’явилося. Зараз читач може зрозуміти причину цього. Нова методологія й філософія вимагали перегляду філософсько-антропологічної парадигми. Необхідно було відмовитися від старої парадигми (*кожна людина – особистість*) і перейти до нової – *ієрархії чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності людини*. На жаль, ніхто з критиків старої школи не дійшов цього висновку.

До сьогодні не проаналізовано досвід вчителів-новаторів. Їхній досвід виявився незатребуваним. Уважаємо, що педагогічні технології можна наслідувати, а от наслідувати особистісні здібності учителів-новаторів дано не кожному. Ніхто з учених не сказав, що вчителі-новатори працювали не технологіями, а своїми особистісними здібностями, своїм способом життя. Вони були особистостями, і в цьому полягав успіх їхнього підходу до навчання. Їхні технології народжувалися від їхніх особистісних здібностей. На жаль, кінець ХХ – початок ХХІ століття проходять під знаком педагогічних технологій. Абсолютизація педтехнологій свідчить про те, що розвиток педагогіки пішов в абсолютно протилежному напрямі, ніж той, який пропонували вчителі-новатори та якого об’єктивно вимагає час.

Крах Радянського Союзу не знищив руху педагогів за реформування школи. Він перейшов у нові незалежні держави. На підставі ідей Г. П. Щедровицького й методологічного руху в 1994 році український учений Г. О. Балл пише, що система освіти виконує дві основні функції. Перша, звернена до суспільства, полягає в забезпеченні постійності його функціонування через передачу новому поколінню визначеної сукупності цінностей, установок, знань, умінь, правил поведінки. Друга пов’язана з першою, але звернена до індивіда й полягає в тому, щоби підготувати його до життя, допомогти йому посісти гідне місце в суспільстві, пристосуватися до його вимог [6, с. 3]. Погоджуючись із наведеними твердженнями, вважаємо, що їх необхідно довести до логічного філософського завершення. Сьогодні освіта не виконує ні першої, ні другої функції, не спроможна передати новим поколінням напрацьовану суспільством суму знань, сформувати особистісні якості, необхідні для успішної соціалізації. Друга функція зведена до пристосування до панівних соціально-політичних умов. Для того щоб успішно соціалізуватися, молода людина повинна забути про все багатство своїх

здібностей, про саморозвиток і ставитися до себе як до товару.

Продовжуючи аналізувати стан справ у школі, Г. Балл зауважує: „Гуманістичній свідомості <...> важко погодитися з такою суто утилітарною вимогою цієї другої функції. Тому й проголошуються гасла гармонійного, усебічного, творчого, вільного розвитку особистості” [6, с. 3 – 4]. Г. Балл, по суті, звинувачує педагогіку й суспільство в тому, що вони не здатні забезпечити людині самореалізацію, а тому займаються піаром під гаслами всебічного розвитку особистості.

Г. Балл також фіксує протиріччя між державним замовленням на формування конформних, легко керованих членів суспільства та соціогенною потребою людини бути в цьому житті особистістю. Отже, учений поставив крапку в роздумах про перманентну кризу школи: держава, очолювана людиною посереднього рівня здібностей, формує соціальне замовлення й контролює відтворення таких самих посередніх людей, як і ті, хто керує державою. Наш висновок цілком узгоджується із законом функціонування складних систем, в основі якого лежить механізм рекурсії: „Під рекурсією розуміємо таку організацію складної системи, при якій виділяється деякий набір базових підсистем; система здатна в процесі функціонування створювати необмежену кількість копій базових систем; здійснювати взаємодію між ними та знищувати їх...” [5, с. 66 – 67]. Тобто посередня людина, ставши системоутворювальним елементом безособистісного суспільства, за власною подобою почала відтворювати всю систему суспільного буття та свідомості. Незважаючи на такий песимістичний висновок, Г. О. Балл наполегливо підкреслює: „Докорінне реформування освіти все більше й більше стає насущною необхідністю” [6, с. 4].

Дослідники проблем освіти звертають увагу на те, що сьогодні сфера освіти опинилася в залежності не лише в держави, але й у найбільших транснаціональних корпорацій [27, с. 240], які нав'язують університетам свої стандарти в підготовці фахівців. Безумовно, цим компаніям потрібні фахівці, які мають мислення, що обчислює, а не кадри з мисленням, яке осмислює. Отже, сфера освіти опинилася під тотальним тиском посередньої людини як з боку держави, так і з боку промислових компаній.

Конструктивні ідеї пошуку виходу з нездоланої кризи освіти пропонують А. В. Фурман і його наукова школа. Ми абсолютно згодні з їхніми висновками про те, що результати реформування школи не можна вважати позитивними [15, с. 44]. Поділяючи цю думку, додамо, що процес реформування школи необхідно здійснювати в контексті пріоритету духовного над матеріальним. Погоджуючись із принципом модульності, вважаємо, що він має охоплювати не лише компоненти умінь, навичок і знань, але й компоненти мислення та спонукань до діяльності.

Незважаючи на те, що від держави не надходить замовлення на розвиток особистості, А. В. Фурман і його наукова школа продовжують розробляти нові освітні програми й технології. Так, О. Гуменюк, усвідомлюючи, що нова школа потребує інноваційного психологічного клімату, здійснює теоретичне дослідження „Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект” (2007). Мета створення такого „клімату” – формування у внутрішньому світі кожного учасника навчально-виховного процесу гармонійної Я-концепції, яка б охоплювала когнітивний складник (Я-образ), емоційно-оцінний компонент особистості (Я-ставлення), поведінково-творчий складник (Я-вчинок) і духовний компонент (Я-духовне) [15, с. 9]. Погоди-

мося з думкою О. Гуменюк про те, що розробка нових програм і технологій можлива лише з урахуванням досягнень у сфері методології й передусім з урахуванням СМД-методології Г. П. Щедровицького.

Вирішальною психологічною умовою формування методологічної культури є психологічний вплив. О. Гуменюк вважає, що для сучасної школи характерна наявність деякої частини педагогів, які не можуть установити психологічний контакт з учнями [15, с. 58]. Причина відома: ці педагоги не можуть конструктивно впливати на учнів через відсутність у них особистісних здібностей. Учні розуміють, що вчителі не відповідають рівню особистості, а тому не є для них ідеалом для соціально-психологічного наслідування (мімезису). Намагаючись зрозуміти сутність психологічного впливу, дослідниця пише, що це багатогранний процес взаємного впливу, самовпливу, який здійснюється на основі предметної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу.

Психологічний вплив буде ефективним лише тоді, коли охопить емоційну й ментальну сфери, коли вчитель зможе психологічно стати в позицію учня й ідентифікувати себе з ним. О. Гуменюк виділяє чотири типи психологічного впливу: пізнавальний, нормативно-особистісний, самовплив і самотворчість, які здійснюються в просторі й часі в контексті минулого, сучасного й майбутнього [15, с. 62 – 63]. По суті, погляди О. Гуменюк на психологічний вплив мають рефлексивний характер.

Ми згодні також з висновками О. Гуменюк про те, що кожен учасник модульно-розвивальної системи стає суб'єктом діяльності. Освітньо-розвивальна культура створює принципово нову систему координат та орієнтує всіх учасників навчально-виховного процесу на розвиток діяльнісних здібностей до особистісного рівня.

О. Гуменюк розглядає пізнавально-суб'єктний вплив як первинний. Але на що він має бути спрямований? Ми розуміємо, що це питання виходить за межі психології. Уважаємо, що предметом такого впливу має бути формування наукової картини світу як системи понять, що розкриває найзагальніші закономірності функціонування буття, універсуму.

Другим видом взаємодії між учителем та учнями О. Гуменюк називає нормативно-особистісний взаємовплив. У контексті концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнісної здібності ми пропонуємо цей вплив назвати особистісним.

Заслуговують на увагу роздуми О. Гуменюк щодо змісту виховання в модульно-розвивальному навчанні. Дослідниця вважає, що це процес полідіалогічної активності, метою якого є формування мотивації до діяльності. З позиції концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнісної здібності процес виховання є піднесенням спонукань до діяльності від стимулу через мотив до інтересу й ідеалу. В основі виховання, на думку О. Гуменюк, лежить засвоєння норм. Слід погодитися, що нормативно-особистісна взаємодія – це не лише механічне відтворення норм, але й процес творчості на основі освоєння особистісних норм, носієм яких є вихователь, учитель. На жаль, О. Гуменюк не здійснила класифікацію норм на особистісні та безособистісні. Особистість як норма навчально-виховного процесу повинна стати чинником його активізації.

Сутністю психологічного впливу, на нашу думку, є мімезис і персоніфікація. Щодо сутності мімезису (копіювання) О. Гуменюк пише, що він є універсальним методом



оволодіння дійсністю й стосується передусім здібностей учня. Мімезис – це дійсно універсальний закон, який діє в кожному компоненті діяльній здібності: у компонентах умінь, навичок, знань, мислення та спонукань до діяльності.

Третій вид психологічного впливу – ціннісно-індивідуальний самовплив, який містить автономність, орієнтацію на майбутнє, ментальність, здатність до морального вибору. В основі такого впливу лежить поняття „цінність”. Носієм цінності в онтологічному відношенні є особистість. Завдання цього виду психологічного впливу полягають, по-перше, у розвитку ціннісно-сміслової сфери свідомості учнів; по-друге, у співвіднесенні ціннісно-сміслової сфери свідомості учнів з менталітетом нації, вітакультурними та світоглядними орієнтирами; по-третє, у пробудженні здібності бути суб'єктом діяльності.

Сутнісним моментом інноваційно-психологічної взаємодії між учасниками модульно-розвивального навчання, на думку О. Гуменюк, є мотив афіляції – свідомого прагнення допомагати іншим [15, с. 198]. Уважаємо, такі здібності має лише індивід особистісного рівня розвитку.

Незважаючи на зусилля психологічної школи А. В. Фурмана, опір консерваторів від освіти не подолано. На наш погляд, на сьогодні досліджено всі аспекти кризи освіти, крім найголовнішого. Учені не змогли зрозуміти, що в межах старої філософсько-антропологічної парадигми (кожна людина – особистість) проблему реформування школи вирішити не можна. Ця парадигма охопила всі боки життя суспільства, сформувала замовлення на виробництво людини посереднього типу. На її формування було спрямовано всі складники сфери освіти – від програм і методик до виробництва учительських кадрів. Усі ми жили й не усвідомлювали, що живемо, навчаємося, „розвиваємося” в безособистісній парадигмі, успішно прикритій концептом „кожна людина – особистість”. Ця теорія до сьогодні володіє нашими душами: як солодко знати, що кожен – особистість, а значить і я, такий маленький, теж особистість. Це здається неймовірним: людина живе в умовах самообману з часів епохи Просвітництва.

Дослідники парадигм Т. Кун, Дж. Баркер стверджують, що тут немає нічого дивного, оскільки парадигми дуже часто не усвідомлюються [26, с. 40, 61, 131; 8, с. 12]. Європейські, американські, радянські, українські учені й дослідники кризи галузі освіти роблять одну й ту саму філософсько-методологічну помилку – намагаються реформувати частину (школу), не зачіпаючи основ цілого (знеособленого суспільства й держави). Одна й та сама помилка різних дослідників яскраво підкреслює її парадигмальну природу, яка не залежить від країни, соціально-політичного устрою, світоглядної орієнтації дослідників.

Для розв'язання проблеми, по-перше, слід перейти до парадигми чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності людини. По-друге, зважаючи на те, що школа є частиною держави й виконує державне замовлення, вона для її реформування повинна отримати від держави замовлення на формування особистості. Виникає парадокс. Не лише Україна, але й людство зіткнулося з неусувною причиною – нелюдський суспільний устрій зумовлює нелюдську, знеособлену школу, яка формує в людини нелюдські якості, здібності. Коло замкнулося. У цих умовах посередня людина повинна сформувати замовлення на власне духовне й соціальне „знищення”. Хіба розумна людина піде на соціальне самогубство?

Стверджуємо, що в усі часи й в усіх народів порочне коло розривають особистості

або, як сказали Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі, концептуальні персонажі, які здатні змінити стару парадигму діяльності на нову [18, с. 80 – 96]. Ніхто з критиків кризи школи не зрозумів, що необхідно змінити антропологічну парадигму, і ніхто не наважився взяти на себе роль концептуального персонажа. Отже, умовою подолання неусувної причини кризи школи й суспільства, що триває, є соціальна, професійна, творча активність усіх, хто не відчужується від цих проблем. Для конкретизації нашого висновку сформулюємо кілька положень.

По-перше, ніхто не може завадити вчителів, викладачів, доцентів, професорів змінити його характер стосунків з учнями з безособистісного на особистісний.

По-друге, ніхто не може завадити вченим, філософам, психологам, педагогам обґрунтовувати й реалізовувати переваги особистісної моделі навчально-виховного процесу порівняно з безособистісною.

По-третє, ніхто не може завадити лідерів політичного руху сформулювати в його програмі положення про необхідність трансформації безособистісної парадигми буття людини в особистісну й тим самим почати реалізовувати політичне замовлення на особистість, а не на посередніх осіб. (Детально ознайомитися з цим аспектом проблеми можна в статті І. Т. Пасько, В. О. Сабадуха „Я-концепція політика та державного службовця в умовах необхідності трансформації безособистісної парадигми буття людини в особистісну” [32]).

#### 4.2. Філософсько-методологічні принципи нової школи

*Перейти від безособистісної моделі  
навчально-виховного процесу  
до особистісної – місія сьогодинського  
покоління працівників галузі освіти.  
Володимир Сабадуха*

Подолати нездоланну кризу школи, про яку йшлося в попередньому підрозділі, цілком можливо лише за умови керівництва точнішими, порівняно з наявними в розпорядженні членів суспільства, філософсько-методологічними уявленнями про місце й роль школи, про структуру навчального процесу та його результати, причому осмисленими на загальнолюдському рівні й вираженими в категоріальній формі. Дотримання цієї умови дозволяє з'ясувати шлях і способи виходу школи із кризи – чи продовжувати реформувати й удосконалювати наявну школу, чи розпочати підготовку до перетворення, трансформації її в принципово нову, давши порівняльні характеристики навчального процесу за такими структурними параметрами: спонукання до діяльності, мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби, результат, осмисленими стосовно роботи конкретного навчального закладу, конкретного учня й педагога.

Школа належить до сфери виробництва, що забезпечує саму можливість життя народу й поділяється на виробництво засобів для життя – матеріальних, духовних, організаційно-управлінських та виробництво діяльнісних здібностей індивідів, необхідних для забезпечення засобів для життя. Звідси виникає можливість переваги цих двох виробництв одного перед одним у суспільному житті того або того народу, яка

актуалізувалася наприкінці ХХ століття як проблема пріоритетності їх у діяльності органів саморегуляції суспільства – держави, громадських організацій. Підкреслимо, що в Законі України „Про освіту” від 23.05.1991 р. № 1060-ХІІ, розд. І, ст. 4, сказано: „Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства” [23, с. 12]. Правда, там, на жаль, не сказано, перед чим пріоритет і в чому він виражений, що унеможливує керівництво законом у виведенні школи України з кризи. Ми вважаємо, що українське суспільство, якщо воно не хоче зникнути з політичної карти світу, повинне віддати пріоритет виробництву людини, точніше особистості, здатної спонукатися інтересом цілого.

Уявлення про сутність діяльній здібності індивіда має бути *першим* основоположним теоретичним принципом, який лежатиме в основі нової школи. Підводячи підсумок попереднім дослідженням, концентровано викладемо наші узагальнені уявлення про діяльній здібність індивіда. Діяльній здібність індивіда як результат шкільного виробництва, здійснюваного в навчальному процесі, – це здібність свідомо створювати в процесі трудової діяльності двоєдиний продукт: по-перше, предмет для споживання і, по-друге, суспільний зв’язок з іншими людьми, як з тими, хто споживатиме предмет, так і з тими, хто створив сировину й засоби праці, необхідні для створення предмета. За створення предмета споживання в діяльній здібності індивіда відповідає професійна здібність, що складається зі здібності засвоювати й уречевлювати в продукті трудової діяльності вміння й навички щодо виробництва предмета та зі здібності засвоювати й використовувати знання, необхідні для його створення – це зовнішня сторона діяльній здібності. За відтворення суспільного зв’язку в діяльній здібності індивіда відповідає інтелектуальна здібність, що складається зі здібності мислити поняттями й образами рух продукту в соціальному просторі й соціальному часі та зі здібності відчувати різноманітні просторові й часові масштаби життєвої значимості суспільного зв’язку в контексті конкретної суспільної ситуації та її еволюції в суспільстві як цілісному організмі, зумовлені конкретною якістю предмета й переживаються як економічні, політичні, правові, моральні, світоглядні, естетичні відносини – внутрішня сторона діяльній здібності.

*Другим* основоположним принципом має бути таке положення: у продукті трудової діяльності цілісно опредметнюються всі чотири компоненти діяльній здібності індивіда: 1) вміння й навички, 2) знання, 3) мислення, 4) спонукання до діяльності, що забезпечено цілком визначеними нейропсихічними процесами, знання про які розгортаються, упорядковуються в такий спосіб.

Перше: кожному з чотирьох названих здібностей як компонент цілісної діяльній здібності індивіда забезпечено функціонуванням особливих, абсолютно відмінних, відповідних їм нейропсихічних механізмів або органів його організму. Друге: кожен із нейропсихічних органів функціонує за своїми особливими законами, розвивається й удосконалюється через виконання своїх особливих вправ. Третє: до розвитку й удосконалення функціонування того або іншого нейропсихічного органа в різних індивідів можуть бути й зазвичай бувають ті або ті спадкові чи здобуті переваги чи утруднення. Четверте: кожен із чотирьох компонентів діяльній здібності може стати й зазвичай стає підставою професійної спеціалізації учня у виборі ним напряму життєдіяльності.

*Третім* принципом нової школи має стати положення про чотири рівні розвитку діяльнійної здібності індивіда, яке конкретизуємо в таких положеннях.

Перше. У розвитку діяльнійної здібності індивіда можливі чотири основні, якісно відмінні рівні, у межах кожного з яких він може вдосконалюватися більшою або меншою мірою – від навичок функціонування до віртуозності, не втрачаючи при цьому своєї якісної визначеності.

Сформулюємо й опишемо рівні розвитку кожного компонента. У компоненті умінь і навичок виділяємо такі рівні: перший – уміння механічно відтворювати окремі технологічні операції, другий – уміння свідомо відтворювати продукт на підставі відомих алгоритмів (технологічних процесів), третій – уміння створювати новий продукт на підставі відомих принципів, четвертий – уміння знайти нові технологічні рішення на основі нової наукової парадигми.

Компонент знань має таку структуру: на першому рівні індивід спроможний лише засвоювати інформацію про властивості та зв'язки предметів; на другому здатний засвоювати теорії просторових або часових процесів зміни характеристик властивостей і зв'язків предметів; на третьому відбувається розуміння сутності взаємодії різноманітних процесів, що здійснюються в предметах; на четвертому стає здатним осягнути (прозріти) сенс буття предметів, у їхньому відношенні до буття людини й людства. Виходячи з наведеної ієрархії, необхідно визнати, що школа, яка існує, націлена на розвиток в учнів лише першого й другого рівнів здібності засвоювати й використовувати знання та здібності. З цієї причини всі шкільні новації про способи, зміст, форми навчальної роботи, які виводять педагога й учня на третій рівень взаємин, у цій школі не приймають.

У компоненті мислення фахівці виділяють чотири рівні розвитку: одновимірне (лінійне), двовимірне (площинне), тривимірне (об'ємне), чотиривимірне (генетичне) [42, с. 26 – 28].

У компоненті спонукань до діяльності також виділяють чотири установки: перша – стимул (установка на задоволення матеріальних потреб), друга – мотив (установка на владу й вигоду), третя – інтерес (установка на розвиток Іншого), четверта – ідеал (установка на цілісну діяльність у межах суспільства з урахуванням усіх аспектів людського буття: технологічного, економічного, політичного, правового, морального, духовного).

Узагальнюючи уявлення про рівні розвитку кожного компонента діяльнійної здібності, зобразимо їх графічно (див. рис. 19).

Такі уявлення про структуру кожного компонента діяльнійної здібності відкривають учневі спектр можливостей для розвитку, а також різноманітні моделі самонавчання й самовиховання. Наш висновок цілком узгоджується з висновком А. Бандури про вплив різноманітних моделей мислення на розвиток учня: „Люди, які зазнавали впливу різноспрямованих моделей мислення, на практиці виявляються більш схильними до новаторства, ніж ті люди, які бачили перед собою лише приклади стереотипних моделей” [7, с. 75].

Друге. Якість процесу та двоєдиного продукту трудової діяльності індивіда зумовлено рівнем розвитку діяльнійної здібності та ступенем удосконалення функціонування кожного її компонента за тієї умови, що якість продукту зумовлено, у під-

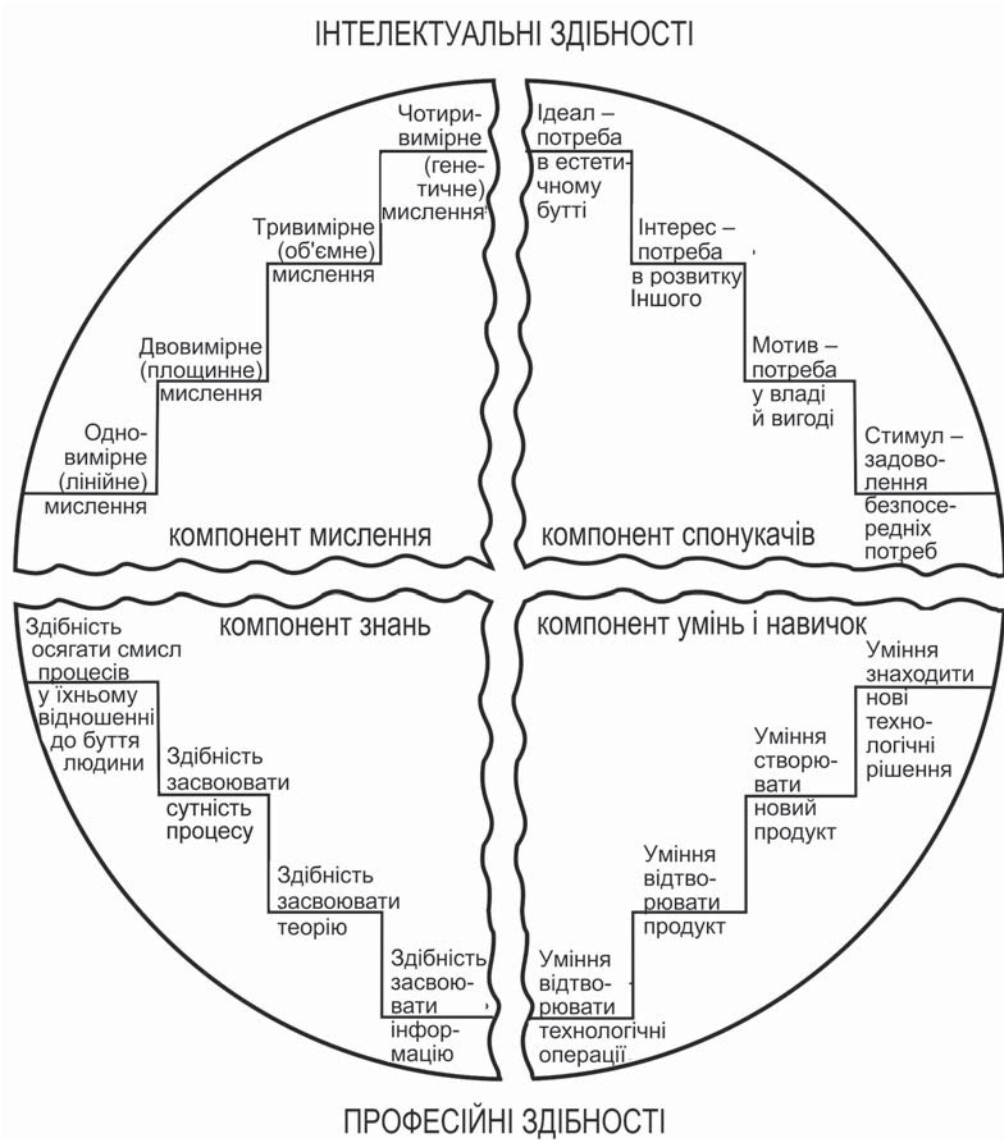


Рис. 19. Цілісне уявлення про рівні розвитку кожного компонента діяльнійої здібності

сумку, не найбільш розвинутим, а найбільш нерозвинутим або слабо розвинутим компонентом.

Третє. Системотворчим компонентом у розвитку цілісної діяльнійої здібності є здібність індивіда усвідомлювати як власні спонукання до діяльності, так і спонукання інших. Кожен із рівнів розвитку цього компонента проживається ним і виявляється в його діяльності як ієрархія спонукань до діяльності: на першому рівні – стимул, на другому – мотив, на третьому – інтерес, на четвертому – ідеал.

Четверте. Кожен із рівнів розвитку здібності індивіда (залежний, той, що відчужується, особистість і геній) закріплюється в нервовій системі його головного мозку як домінуючий механізм (за О. О. Ухтомським) і працює в структурі його психіки як установка (за Д. М. Узнадзе) на відповідний рівень освоєння соціального механізму життєзабезпечення, якими є форми економічних, виробничих, базисних відносин: перший рівень – відносини розподілу й отримання, другий – відносини обміну й управління, третій – відносини власності й володіння, четвертий – цілісне переживання всього механізму життєзабезпечення в усіх масштабах його життєвої значимості одночасно.

П'яте. Підвищення або зниження рівня розвитку діяльній здібності індивіда внаслідок підвищення або зниження установки його психіки на економічні форми життєзабезпечення відбувається як процес, описуваний законами діалектики, наприклад, законом переходу кількісних змін через стрибок у нову якість або законом заперечення заперечення – у цілковитій відповідності з характером взаємовідношення між формами економічних відносин у суспільному житті народу.

Викладене в стислому вигляді уявлення про структуру змісту, форми й механізми розвитку, варіанти втілення в продукті діяльній здібності індивіда незвичайне. Наскільки нам відомо, у такій формі про неї поки ніхто не говорить, і цілком можливо, що при першому ознайомленні це може здатися надто складним для сприйняття. Разом з тим у такому уявленні немає ні краплі вигадки, фантазії, у нього включено вже відомі й розпорошені фрагментами в різних джерелах наукові знання про ту найважливішу людську – особистісну – якість, яку кожен індивід носить у собі в тому чи тому варіанті її поєднання, що він дуже рідко усвідомлює як стосовно себе, так і щодо будь-якого іншого індивіда.

Уявлення про діяльній здібність має бути для учня й учителя методологією, тобто керівництвом у діяльності, оскільки воно збуджуватиме в них здібність умовлядно простежувати за проявами якості продукту трудової й навчальної діяльності сутність рівня, стан і тенденцію еволюції компонентів як власної діяльній здібності, так і будь-якого іншого діяча, що дозволить контролювати процес її розвитку. Отже, виходячи з цих міркувань, наявну школу необхідно визначити як унітарно-безособистісну. У новій школі навчальний процес має бути організовано так, щоб кожен учень навчального закладу будь-якого рівня й профілю мав реальну можливість свідомо, тобто зі знанням справи, цілісно розвивати свою діяльній здібність через більш або менш рівномірне вдосконалення всіх чотирьох її компонентів, з неодмінним виділенням одного з них як провідного в професіоналізації. Зазначимо, що в новій школі не повинно бути диференціювання за різними класами або групами як обдарованих і бездарних, як теоретиків і практиків, як керівників (організаторів) і виконавців та ін.

Щодо характеру навчального процесу або рівня розвитку діяльній здібності учнів, то на перший погляд здається, що він має бути обов'язково особистісним. Однак оскільки насильно, примусово, наказом нікому не дано ні відмінити безособистісний характер навчальної роботи, ні впровадити особистісний, то необхідно створити реальну можливість альтернативи для вчителя й для учня, тобто вільного, гласного, зіставного, змагального вибору особистісного або безособистісного характеру навчальної роботи – кому що до душі, а значить під силу, без будь-яких оргвисновків.

Метою роботи навчального закладу проголошено гармонійний розвиток діяльнійності здібності учнів, а змістом – надання допомоги можливо більшій кількості педагогів та учнів для підйому на третій – особистісний – рівень навчальної роботи, що є *четвертим* принципом нової школи. Для здійснення цих намірів у навчальному закладі за-своюють і вводять, разом з індивідуальною, парною, груповою, як обов’язкову та про-відну колективну форму навчальної роботи у парах змінного складу, яку в 1918 році відкрив О. Г. Ривін, а потім розробляв та пропагував В. К. Дьяченко [20, с. 3 – 189]. Тому нову школу необхідно визначити як альтернативно-варіативну.

У порядку підготовки до перетворення старої школи в нову в межах навчального закладу необхідно виконати значну за обсягом роботу – вагому за змістом, різно-манітну за напрямками, одночасно й оперативно здійснювану в часі, у якій можна виділити такі етапи:

1 етап. Письмове й усне інформування кожного педагога та учня про чотири ком-поненти діяльнійності індивіда, про чотири рівні їх підвищення за законами діалектики, про безособистісний та особистісний характер навчального процесу – у доступній формі, щоб ніхто не залишився необізнаним з головною справою свого життя – навчальну роботу над розвитком власних здібностей.

2 етап. Розробка чотирьох циклів навчальних дисциплін і занять з них, що скла-даються з інформаційно-теоретичного рівня й рівня практичних вправ, які забез-печують розвиток і вдосконалення кожного з чотирьох компонентів діяльнійності учня. Для реалізації цієї частини роботи необхідно залучити матеріал, на-копичений науковою школою А. В. Фурмана [47; 48].

3 етап. Переструктурування змісту навчальних дисциплін кожного із чотирьох циклів в контексті наукової картини світу й наукової картини суспільства, осмис-лених як система мінімальної кількості визначених логічно взаємодіючих категорій, з метою забезпечення учневі можливості засвоювати наукові знання особистісно, тобто на рівні розуміння сутності взаємодії процесів, які вивчають, осмислюючи їх відповідно до третього рівня розвитку розумової здібності – об’ємно, як взаємодію трьох перемінних, а не лінійно, як на першому рівні, і не площинно, як на другому.

4 етап. Скласти порівняльні співвідносні характеристики навчального процесу за такими основними його параметрами, як спонукання до діяльності, мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби, результат – у їх безособистісному та в особистісному здійсненні з боку педагога та з боку учня. Результати порівняльного аналізу зведено у табл.4.1

Таблиця 4.1

**Порівняльний аналіз безособистісної та альтернативно-варіативної моделей навчально-виховного процесу**

<b>Параметри здібностей і характеристики навчально-виховного процесу</b>	<b>Безособистісна модель</b>	<b>Альтернативно-варіативна модель</b>
Стосунки педагог – учень	Примушування, маніпулювання	Співробітництво, свобода й рівність
Мета навчально-виховного процесу	Засвоєння знань, умінь, навичок	Цілісний розвиток діяльній здібності
Співвідношення мети й засобів у свідомості учасників навчально-виховного процесу	Мета виправдовує засоби її досягнення	Мета визначає засоби її досягнення
Психологічна установка	На себе	На Іншого
Логіка мислення	Формально-логічна	Діалектична
Характер навчально-виховного процесу	Стереотипний, репродуктивний	Продуктивний, творчий
Ставлення до себе	Самоконсервація досягнутого рівня розвитку діяльній здібності	Саморозвиток
Рівень оволодіння предметом	На рівні інформації та знання	На рівні розуміння (поняття, категорії, ідеї)
Відношення між суміжними курсами	Розірваність	Взаємопов'язаність, взаємодоповнення
Енергопотенціал учасників навчально-виховного процесу	Обмежений, а тому вимагає відпочинку та спеціальних форм релаксації	Розвивається в діяльності до безкінечності.
Спонування до діяльності	Стимул або мотив	Інтерес або ідеал

Результати порівняльного аналізу двох моделей навчально-виховного процесу суттєво доповнюють висновки О. Гуменюк, яка, аналізуючи основні принципи, характеристики традиційного навчально-виховного процесу, указує на такі його суттєві недоліки: по-перше, навчальний процес тримається на основі зовнішнього тиску (зовнішніх стимулів, соціального засудження або заохочення), що призводить до негативних емоцій, зростання психічного напруження в усіх учасників навчально-виховного процесу, зниження інтересу до діяльності, гальмується розвиток творчого потенціалу, знижуються внутрішні спонування до діяльності; по-друге, психоло-



гічна атмосфера в школі відтворює соціально-психологічну атмосферу суспільства; по-третє панівні методи й технології тримаються на використанні витончених, а часом і жорстких методів контролю, що негативно впливає на психологічний клімат навчально-виховного процесу й психіку педагогів та учнів [15, с. 215].

Прокоментуємо мету навчально-виховного процесу в безособистісній та особистісній моделях. Альтернативно-варіативна модель має на меті розвиток діяльній здібності учнів, а знання, уміння й навички розглядають як засіб досягнення мети. Установка на розвиток діяльній здібності дозволяє всім учасникам навчально-виховного процесу стати повноцінними його суб'єктами. Пріоритет альтернативно-варіативної моделі навчально-виховного процесу не означає заперечення безособистісної моделі. Остання може існувати лише за обопільною згодою педагогів та учнів. Учень вибирає собі модель навчально-виховного процесу – особистісну або безособистісну, а вчитель приймає цей вибір.

Учень також визначає, якому компоненту своїх діяльній здібностей він віддає пріоритет, і задає вчителю програму їх розвитку. Такий підхід дозволяє учневі варіювати розвиток власних здібностей залежно від життєвих цілей і майбутньої професійної діяльності. Навчально-виховний процес за його сутністю стає альтернативно-варіативним, тобто плюралістичним, а учень отримує реальну можливість стати суб'єктом власної діяльності та свідомо вдосконалювати процес саморозвитку своїх діяльній здібностей. Наші висновки не суперечать синергетичній концепції сучасної філософії освіти, яку розробляють В. Андрющенко й В. Лутай. Так, вони підкреслюють, що сучасний процес підготовки фахівців має бути побудовано на принципах плюралізму й релятивізму [4, с. 59]. Порівняльний аналіз двох моделей навчально-виховного процесу дозволяє зробити висновок про те, що альтернативно-варіативна модель має якісні переваги перед безособистісною, тому прийшов час віддати їй пріоритет, але необхідну трансформацію гальмують різні чинники, зокрема застаріла Я-концепція викладача.

5 етап. Проаналізувати шкільні новації останніх 30 років щодо їх застосування в безособистісному або альтернативно-варіативному характері навчального процесу й адаптації до особистісного характеру навчального процесу. Маємо на увазі досвід педагогічної діяльності Ш. О. Амонашвілі, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетиніна та ін. Особливо пильну увагу працівники освіти мають звернути на досвід наукової школи А. В. Фурмана з науково-експериментального обґрунтування й розробки принципу модульності в навчальному процесі.

Викладені ідеї щодо реформування школи було розроблено ще в 1991 р., і з того часу ми стали пропонувати співробітництво в підготовці трансформації безособистісного характеру навчального процесу на особистісний ректорам, проректорам, завідувачам міських управлінь освіти, директорам шкіл і технікумів, але ніхто не схвалював нашої роботи, не хотів прийняти наші пропозиції. Нас безкінечно дивувало таке ставлення до потреб розвитку здібностей людини, адже в Законі України „Про освіту” так сказано про цілі школи: „Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального,

творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [23, с. 11]. Якщо це не пусті слова, то як може школа з безособистісним характером навчального процесу, націленим на подання й засвоєння учнями наукових знань, не змінюючись, забезпечити всебічний розвиток особистості учнів, тобто розвиток у них талантів і високих моральних якостей? Відповідь ми знайшли в американського вченого Р. Л. Акоффа в статті, яка має симптоматичну назву „Неузгодженість між системою освіти та вимогами до успішного управління”. Він доходить висновку, що всередині шкільної системи не знайдеться сил, достатніх для її перетворення, ці сили мають прийти в неї ззовні, зі сфери споживання її випускників, головним чином, зі сфери промисловості [2, с. 54]. І з цим треба погодитися.

Уважаємо, що в основу реформи школи (середньої, професійної, вищої) слід покласти ідею трансформації безособистісної моделі навчально-виховного процесу в альтернативно-варіативну. Безособистісна модель орієнтована на виробництво засобів для життя, а протилежна їй, альтернативно-варіативна – на розвиток діяльнісних здібностей. Підкреслимо, що орієнтація альтернативно-варіативної моделі на цілісний розвиток здібностей людини зовсім не означає, що вона ігнорує процес формування умінь, навичок, знань, мислення, що обчислює.

Стосовно України з її тривалою економічною кризою й активізацією в ній суспільно-політичного руху цей висновок американського вченого необхідно уточнити: імпульс сили, необхідної для перетворення школи, повинен прийти до неї від громадських організацій, політичних партій, творчих союзів працівників України, якщо вони хочуть, щоби країна дійсно розвивалася.

#### **4.3. Я-концепція педагога та закони виховання**

*Особистість – одиниця виміру  
ефективності роботи школи  
Володимир Сабадуха*

Незважаючи на зусилля в реформуванні вищої, професійної й середньої школи в Україні, навчально-виховний процес залишається безособистісним. Уважаємо, що реформувати чинну школу та сформулювати особистісну Я-концепцію випускника вищої школи на основі старих уявлень про сутність людини (кожна людина – особистість) неможливо. Безумовно, на формування Я-концепції випускника вищої школи вирішальний вплив має Я-концепція педагога, тому її дослідження є актуальною проблемою педагогіки. Отже, мета розділу – формулювання основних постулатів Я-концепції викладача вищої школи в умовах необхідності трансформації безособистісної моделі навчально-виховного процесу в альтернативно-варіативну, що передбачає розв’язання таких завдань: 1) з’ясувати основні положення наявної Я-концепції викладача вищої школи; 2) сформулювати закони виховання з погляду концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнісної здібності індивіда.

Поняття Я-концепції народилося й розвивалося в гуманістичній психології

(Е Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс). В українській психології це поняття конструктивно розробляють А. Фурман та його психологічна школа. Достатньо продуктивними є роботи О. Гуменюк, С. Ткачук. У працях цих учених досліджено Я-концепцію щодо різних аспектів соціально-психологічного буття людини [15, с. 220 – 274; 16; 17], проаналізовано процес самоформування Я-концепції учасниками модульно-розвивального навчання [41].

Уявлення про сутність Я-концепції інтегровано в монографії О. Гуменюк „Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект” [15] і в спільному з А. В. Фурманом навчальному посібнику „Психологія Я-концепції” [49]. Незважаючи на різні підходи до осмислення Я-концепції, можна виділити усталений зміст цього поняття: динамічна система уявлень людини про себе, яка містить усвідомлення власних фізичних, психологічних та інтелектуальних якостей, можливостей, самооцінку. При такому підході Я-концепція постає як структурний елемент самоусвідомості, психічних установок людини, орієнтованих на саму себе. На нашу думку, у цьому підході є значний елемент егоцентризму.

Поділяючи основні теоретичні положення, сформульовані в психологічній школі А. В. Фурмана щодо Я-концепції, спробуємо зробити кілька сутнісних доповнень. По-перше, у контексті концепції чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності необхідно сказати, що в індивіда кожного рівня розвитку буде своя Я-концепція, свої уявлення про власні можливості і про своє місце у світі. Тому можна виділити Я-концепцію залежної людини (залежність від своїх нерозвинутих здібностей і від соціальних обставин); Я-концепцію посередньої людини (одвічне пристосування себе до наявних обставин); Я-концепцію особистості (творити світ, виходячи з установки на Іншого); Я-концепція генія (творити світ за нормами істини, добра й краси). По-друге, уявлення людини про власні можливості формуються в органічному взаємозв'язку з уявленнями про свою місію в цьому світі. Уявлення про себе та свої можливості (внутрішній бік Я-концепції) та уявлення про свою місію в цьому світі (зовнішній бік Я-концепції) мають деяку самостійність, хоча, безумовно, між ними є органічний взаємозв'язок. Уважаємо, що поняття „Я-концепції” має охоплювати також уявлення людини про її призначення в цьому світі, зокрема про її екологічні, соціальні та професійні, моральні, світоглядні зобов'язання. Такий методологічний підхід дозволяє поставити проблему: якою має бути Я-концепція педагога в умовах необхідності трансформації безособистісної моделі навчально-виховного процесу в альтернативно-варіативну.

Школа й суспільство деякою мірою усвідомлюють необхідність виховання особистості, але її свідоме формування неможливе в умовах безособистісної парадигми навчально-виховного процесу. І це триватиме доти, поки людинознавство не визнає ієрархічного характеру розвитку діяльній здібності людини, а тому прийшов час парадигмальних змін у гуманітарних науках і в педагогіці зокрема. На необхідність фундаментальних трансформацій у галузі філософії освіти вказують такі дослідники як В. П. Андрющенко, В. С. Лутай, А. В. Фурман та ін.

Під впливом безособистісної моделі навчально-виховного процесу в педагогів склалися спрощені уявлення про їхню місію в суспільстві й вищій школі зокрема. По-перше, викладач сприймає себе переважно як ретранслятора вмінь, навичок і

знань, оскільки в безособистісній парадигмі категорія знань є системутворювальною. По-друге, єдиним типом мислення визнають лише таке, що обчислює. По-третє, дивляться на себе як на носіїв істини у сфері своєї професійної діяльності. По-четверте, педагоги сприймають себе авторитетом, а тому дозволяють собі в репресивний спосіб контролювати процес становлення фахівця. По-п'яте, професорсько-викладацький склад практично не бере на себе функції вихователя. По-шосте, педагоги не усвідомлюють необхідності розвитку мислення, яке осмислює.

Безособистісний навчально-виховний процес має концептуальний недолік, який не можна подолати жодною сучасною педагогічною технологією. Здійснюючи процес навчання, викладач розповідає про предмет дисципліни, яку вивчають, її об'єкт, структуру об'єкта, механізми його розвитку, але „забуває” пояснити, що має бути предметом і продуктом навчальної діяльності студента. Предметом і продуктом навчальної діяльності студента мають бути його діяльнісні здібності. Викладачі вищів цього не роблять тому, що діяльнісні здібності людини залишаються terra incognita не лише для педагогів і психологів, але й для філософів. Уважаємо, що концепцію ієрархії діяльнісних здібностей людини необхідно покласти в основу сучасної Я-концепції викладача вищої школи.

У процесі навчання майбутнього фахівця привчають контролювати якість продукту споживання й майже не звертають увагу на необхідність контролю характеру суспільних зв'язків і відносин, тобто не орієнтують на відповідальне ставлення до комунікативних результатів своєї діяльності. Проаналізуємо вплив структури й рівня розвитку діяльнісної здібності індивіда на характер його професійної діяльності.

Професійні й інтелектуальні можливості фахівця *першого* (залежного) рівня розвитку дозволяють освоювати лише найпростіші технологічні дії й операції, тому він не може вийти за їхні межі. У найкращому випадку спеціаліст цього рівня здібностей може виконувати операції різними способами, тому до творчості абсолютно не здатний. Процес осмислення комунікативних результатів діяльності (суспільних зв'язків і відносин) залишається за межами його інтелектуальних можливостей. Мета його діяльності, зазвичай, не виходить за межі матеріальних потреб, а процес діяльності супроводжується значними психологічними навантаженнями.

Професійні здібності фахівця *другого* (посереднього) рівня розвитку діяльнісної здібності дозволяють освоювати деякі технології та знання, необхідні для виробництва продукту споживання. Мислення має двовимірний характер, що дає можливість уявити процес руху предмета в соціальному просторі й часі, а також його вплив на суспільні відносини. Він розуміє проблеми в галузі своєї професійної діяльності, але установка на вигоду (економічну, політичну, правову, моральну, адміністративну, психологічну й навіть релігійну) не дозволяє їх розв'язувати. Характер діяльності – виконання, тобто діяльність здійснюється в межах соціального очікування й функціональних обов'язків. Індивід посереднього рівня розвитку здібностей не здатний завбачити екологічні, політичні, соціальні, моральні, світоглядні результати своєї професійної діяльності, тому їхні наслідки можуть бути непередбаченими (див. підрозд. 1.2). Якщо подивитися на результати роботи фахівця цього рівня розвитку через призму категорій форми та змісту, то слід визнати, що його діяльність має переважно формальний характер. Продукти його професійної діяльності не задовольняють суспільні потреби,

а навпаки, створюють нові проблеми. За своїм соціальним статусом індивід посереднього рівня розвитку діяльній здібності повинен розв'язувати проблеми, але оскільки він не здатний цього робити, то лише імітує їх розв'язання. Отже, його здібності не сприяють процесу творчості. Спільним для фахівців залежного й посереднього рівнів розвитку є те, що в них переважає професійний бік здібностей і недорозвинутий інтелектуальний, тому вони не здатні передбачити соціальні (комунікативні) результати їхньої професійної діяльності. Осмислюючи ці характеристики здібностей індивідів залежного й посереднього рівнів розвитку філософською мовою М. Гайдегера, скажемо, що в них переважає мислення, яке обчислює, і відсутні здібності до мислення, що осмислює. Професійна діяльність загалом протікає під пріоритетом матеріального.

Фахівець *третього* (особистісного) рівня розвитку діяльній здібності має достатній професійний та інтелектуальний потенціал, щоби створити продукт, який відповідає суспільним потребам. Він цілісно сприймає предметні й комунікативні результати своєї професійної діяльності, але мислить у межах панівної технологічної, наукової, соціально-політичної парадигми. Фахівець особистісного рівня здібностей може не лише створювати нові продукти споживання, засоби виробництва, але й винаходити нові технології. Разом із тим його творча уява обмежена панівними технологічними, економічними, політичними, правовими, освітніми парадигмами. Фахівець особистісного рівня розвитку здатний несуперечливо поєднувати різні форми діяльності: технологічну з економічною, технічну з правовою, економічну з правовою та ін., але робить це в межах панівної парадигми. Мета діяльності фахівця особистісного рівня розвитку знаходиться в іншому „Я”, колективі, культурі, нації, суспільстві, а діяльність набуває творчого характеру.

Геній не лише цілісно сприймає результати своєї й чужої діяльності (як предметні, так і комунікативні), але й здатний передбачити їхні наслідки та співвіднести їх із сенсом життя людини. Його не задовольняє панівна парадигма діяльності, і він виходить за її межі, створює нові принципи. Отже, діяльність набуває органічного й творчого характеру. У структурі діяльній здібності особистостей і геніїв пріоритет належить розумовому й чуттєвому компонентам. Професійна діяльність здійснюється під пріоритетом духовного.

Узагальнюючи результати дослідження, скажемо, що між рівнем розвитку діяльній здібності фахівця та характером його діяльності існує органічний взаємозв'язок. Результати наших досліджень інтегруємо в табл. 4.2.

Теоретичне осмислення проблеми структури й рівнів розвитку діяльній здібності індивіда дозволяє на філософсько-антропологічному рівні обґрунтувати необхідність переосмислення мети та змісту освіти. Панівний (безособистісний) навчально-виховний процес з його установками на освоєння умінь і знань не створює жодних можливостей для розвитку діяльній здібностей учня. Так звані „інноваційні педагогічні технології” теж не виходять за межі традиційних уявлень про мету та зміст навчально-виховного процесу, а лише декларують необхідність розвитку творчого потенціалу учнів. Очевидно, що в українському суспільстві пріоритет належить фахівцеві посереднього рівня розвитку діяльній здібності, оскільки саме таких фахівців випускають вищі навчальні заклади. Фахівці особистісного рівня розвитку здібностей, якщо і з'являються в нашому суспільстві, то не завдяки, а всу-

переч безособистісної моделі навчально-виховного процесу.

Таблиця 4.2

**Професійні та інтелектуальні здібності індивіда різного рівня розвитку діяльнісної здібності**

Рівень розвитку здібностей	Професійні здібності		Інтелектуальні здібності	
	Уміння, навички	Знання	Мислення	Почуття
Залежний	Освоєння окремих операцій	Інформація про окремі елементи та їхні властивості	Одновимірне	Почуття залежності
Посередній, репродуктивний, людина маси	Освоєння окремих технологій	Знання закономірностей процесів	Двовимірне	Почуття відчуження
Особистість	Цілісне оволодіння професійною діяльністю	Знання закономірностей процесів у контексті наукової картини світу	Тривимірне	Почуття персоніфікації
Геній, концептуальний персонаж	Цілісне оволодіння суміжними видами діяльності	Осмислення процесів у контексті смислу буття людини	Багатовимірне	Почуття уособлення

Для того щоб навчально-виховний процес був орієнтований на розвиток діяльнісних здібностей учня, необхідно здійснити принципові перетворення в його змісті, а саме: пріоритет у навчально-виховному процесі має перейти до викладача та студента особистісного рівня розвитку, а метою повинен стати розвиток діяльнісних здібностей усіх його учасників. Такі перетворення дозволять зробити зміст навчально-виховного процесу діяльнісним, як це пропонують учасники Московського методологічного гуртка [14, с. 403 – 445].

У педагогіці та психології напрацьовано багато окремих закономірностей навчально-виховного процесу, але відсутня метатеорія, яка б об'єднала їх у цілісну теорію та сформулювала закони виховання. На нашу думку, концепція чотирьох рівнів розвитку діяльнісної здібності може стати такою метатеорією. Так, у контексті цієї концепції роздуми І. Канта щодо мети виховної роботи набувають сили закону: „Виховувати – значить виховувати особистість, виховувати істоту, яка вільно діє, може оберігати саму себе та стати членом суспільства, має внутрішню цінність

<...> у власних очах” [24, с. 459].

Мета виховання не повинна бути визначена лише потребами соціалізації, її мають зумовлювати більш досконалі суспільні відносини й ідеали. Саме про таке розуміння мети виховання говорить Й. Фіхте: виховувати необхідно людину, що спонукається одвічними ідеалами духовного аристократизму [44, с. 47 – 54]. З погляду запропонованої концепції, це означає, що метою навчально-виховного процесу має бути виховання індивіда третього рівня розвитку здібностей – особистості. Якщо цього не роблять, то свідомо чи несвідомо з вихованця формують „стійкого олов'яного солдата”, тобто залежну, одновимірну людину (Г. Маркузе), або людину посереднього рівня здібностей. Закон Канта вимагає не на словах, а реально зробити учня суб'єктом власної навчальної діяльності.

Роздуми К. Ушинського щодо ролі вихователя-особистості також набувають сили закону: „У вихованні все має ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається лише з живого джерела людської особистості. Жодні статuti та програми, жодний штучний організм закладу, як би хитро його не було придумано, не може замінити особистості в справі виховання. <...> Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця істинне виховання, що проникає в характер, неможливе. Лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером можна створити характер. *Причини такого морального магнетизування приховані глибоко в природі людини*” [43, с. 191]. Якщо вчитель не досягає рівня особистості, то учні для нього виконують роль об'єкта, тому вчитель свідомо або підсвідомо схилитиметься до авторитарного контролю над навчально-виховним процесом. Психологічно спустошений учень внутрішньо й зовнішньо повторюватиме свого вихователя. З часом вихованець із жертви перетвориться на „творця” насилля – отримуємо негативну рекурсивну петлю.

Незважаючи на важливість законів І. Канта й К. Ушинського, виховний процес не буде досконалим, якщо в учня немає прагнення до саморозвитку власних діяльнісних здібностей. Важливість цього аспекту процесу виховання зрозумів В. Сухомлинський, через усю його педагогічну творчість червоною стрічкою проходить ідея про справжнє виховання: „Виховання, яке спонукає до самовиховання, – це і є, на моє глибоке переконання, справжнє виховання. <...> Лише виховання, що спонукає до самовиховання, може вирішити цю складну проблему” [40, с. 36]. Парадокс самовиховання полягає в тому, що учень не здатний самостійно привести свої здібності в стан саморозвитку. Він може стати суб'єктом власної діяльності лише за двох умов. По-перше, коли поставлену перед ним мету інтеріоризує та зробить предметом власних зусиль. (На жаль, психологи й педагоги поки не спроможні розкрити перед учнем (студентом) структуру його діяльнісних здібностей, тому процес самовиховання в реальності здійснюється дуже рідко). По-друге, методологи стверджують, що суттєвою характеристикою суб'єкта є наявність об'єкта, тобто у вихованця має бути інший об'єкт діяльності – інший учень. Розвиваючи Іншого, я розвиваюся сам, але не навпаки.

Отже, об'єкт виховної діяльності має двоїстий характер: внутрішній – власні діяльнісні здібності, і зовнішній – розвиток діяльнісних здібностей іншої людини. На підставі цих роздумів сутність четвертого закону можна сформулювати так: щоби привести в дію власний механізм розвитку й підняти себе до рівня особис-

тості, учневі необхідно знайти для себе об'єкт діяльності (іншого учня) й допомогти йому (як колись це робили щодо нього) стати суб'єктом. Цей механізм реалізував на практиці О. Рівін у „методиці роботи в парах змінного складу” [20].

Вивчення практики виховання різних спільнот однозначно свідчить про те, що реально воно завжди здійснюється на національному ґрунті. Цей бік процесу виховання достатньо точно сформулював український філософ і літературний критик Микола Євшан (1889 – 1919). „Нема ніякого загального виховання, виховання не національного, яке могло б однаковою мірою задовольнити всі національні типи й характери, не порушуючи їхньої духовної рівноваги й не затираючи їхньої індивідуальності <...> Зміст виховання та його тенденції мусять відповідати конкретним обставинам національного життя, рахуватися з народною психікою та її проблемами, кристалізувати характер нації й давати напрям її моральному розвитку” [21, с. 9].

На підставі сформульованих законів виховання спробуємо дати визначення поняття „виховання”. Виховання – це процес розвитку спонукань до діяльності в людині від стимулу через мотив до інтересу й ідеалу, який можливий лише за умови виконання п'ятьох законів: по-перше, коли за мету поставлено виховання особистості, тобто індивіда третього – особистісного – рівня розвитку здібностей (закон Канта); по-друге, коли сам вихователь – особистість (закон К. Ушинського); по-третє, коли учень робить себе суб'єктом власної діяльності, предметом самовиховання (закон В. Сухомлинського); по-четверте, коли внутрішнім спонуканням до самовиховання стає розвиток діяльнісних здібностей іншої людини; по-п'яте, виховання можна здійснювати лише на національному ґрунті (закон М. Євшана). Сформульований підхід до розуміння виховання описує не лише процес підвищення спонукань до діяльності, але й зворотний процес – деградації. Якщо один із законів не виконують, то неминучою є деградація учасників навчально-виховного процесу.

Отже, оволодіння концепцією чотирьох рівнів розвитку діяльнісної здібності, механізмами формування й функціонування рефлексії, законами виховання дозволяє цілісно контролювати процес розвитку діяльнісної здібності учня, а також кожного компонента окремо. Виведені теоретичні положення принципово змінюють статус і викладача вищої школи, і вчителя: вони із ретрансляторів знань перетворюються на вихователів діяльнісних здібностей.

На підставі викладеного сформулюємо основні постулати Я-концепції педагога в альтернативно-варіативній моделі навчально-виховного процесу.

Під Я-концепцією педагога розуміємо сукупність концептуальних положень, що регулюють його взаємини з усіма учасниками навчально-виховного процесу й суспільства загалом. По-перше, ідеалом навчально-виховного процесу має бути педагог третього – особистісного – рівня розвитку діяльнісної здібності. По-друге, процес взаємодії викладача зі студентами необхідно здійснювати через модель людини (див. розд. 3). По-третє, педагог повинен уміти визначати рівень розвитку діяльнісної здібності учня (тобто вміти визначати рівень спонукання до життєдіяльності й до навчальної роботи зокрема), рівень розвитку кожного компонента (умінь і навичок, знань, мислення, спонукань) діяльнісної здібності. По-четверте, на основі конкретних знань про структуру й рівні розвитку діяльнісної здібності педагог по-



винен уміти кваліфіковано встановити психологічний та інтелектуальний контакт із кожним учнем (студентом) і запропонувати йому оптимальний шлях розвитку його діяльнісних здібностей. По-п'яте, педагог своїм основним завданням повинен уважати формування конструктивної Я-концепції майбутнього громадянина України.

Лише педагог з особистісною Я-концепцією здатний сформувати особистісну Я-концепцію в учня. Своєю чергою, учень з особистісною Я-концепцією матиме інтелектуально-психологічний потенціал для формування особистої НКС. Сутнісним моментом уявлень наукової школи А. В. Фурмана про Я-концепцію є Я-духовне. Духовний вимір Я-концепції має бути орієнтований на формування органічних взаємин людини зі світом, тобто на пошуки форм їхньої єдності. Слід погодитися з фундаментальним філософським висновком О. Гуменюк про те, що при такому розумінні духовні протиріччя між „Я – Ти – Вони – Природа – Бог зникають...” [15, с. 270]. Таке розуміння духовного може бути реалізовано спільними зусиллями школи, Церкви, соціальної держави. Школа має стати реальним носієм нового розуміння духовного.

Священнослужителі можуть побачити в цих роздумах замах на місце Церкви в житті суспільства, але це не так. Прийшов час не розділяти Церкву, школу й державу, а спільними зусиллями утверджувати єдність людини та світу, займатися вихованням особистості й вивести людину з-під пріоритету матеріального над духовним.

В умовах альтернативно-варіативної моделі навчально-виховного процесу створюються організаційні, когнітивні, психологічні, педагогічні умови для самостворення Я-концепції для всіх учасників навчально-виховного процесу. Формування Я-концепції стає не лише предметом діяльності учасників навчально-виховного процесу, але й психологічною подією. Загальновідоме твердження про те, що кожна людина є творцем власного життя й долі, наповнюється конкретним інтелектуально-психологічним змістом.

Досліджуючи вплив Я-концепції на когнітивні процеси учнів, О. Гуменюк відзначає, що учні засвоюють лише ту інформацію та знання, які відповідають їхнім Я-схемам [15, с. 234]. Маючи на увазі цю закономірність, стверджуємо, що НКС як систему загальних понять про світ може сформувати у своїй свідомості лише індивід, який має Я-концепцію особистісного рівня розвитку.

Отже, в альтернативно-варіативній моделі навчального процесу взаємодія між учителем та учнями здійснюється не лише через модель людини, але ще й через взаємодію Я-концепцій учителя й учня. Безумовно, для вчителя є суттєвий ризик вступати у взаємодію з учнем, якщо його Я-концепція не досягає особистісного

рівня розвитку, а саме ризик, що викриють його професійну некомпетентність.

#### **4.4. Обґрунтування необхідності створення методологічної лабораторії в структурі обласної державної адміністрації**

*Лише державний службовець, який володіє методологією професійної діяльності, здатний реалізувати інтерес своєї нації*  
Володимир Сабадуха

У сучасному світі актуалізується, загострюється життєва значущість методологічного забезпечення фахівців як посадових діячів усіх рівнів у всіх сферах життєдіяльності суспільства того або того народу. Можна назвати принаймні дві об'єктивні причини: перша – не просто збереження досягнутого науково-технологічного та промислового потенціалу життєзабезпечення, але й подальший якісний розвиток його шляхом подолання кризових явищ у різних сферах життєдіяльності суспільства; друга – зі зростанням масштабів кількісних і якісних параметрів життєзабезпечення населення тої або тої країни слабне ідеологічно-політичне або державно-правове регулювання норм діяльності та взаємозв'язків фахівців на посадах і зростає свобода творчої самостійності, яка реалізується лише за наявності в них відповідного рівня здібностей, а за його відсутності породжує ефект анархії, егоїзму й безвідповідальності.

Дія цих причин, що проявляється у вигляді посилення вимог самого життя до якості здібностей фахівців, збільшується тим, що навчальні заклади в усьому світі не ставлять і не розв'язують завдання методологічного озброєння своїх вихованців, яким би це не здалося комусь неймовірним або неправдоподібним. Це факт. Тому, якщо комусь і вдається компенсувати цей недолік, то лише в процесі самоосвіти й зазвичай стихійно, отже, випадково. Решта ж, сповнені самозадоволення, продовжують перебувати в стані блаженного незнання щодо можливостей власних діяльнісних здібностей, відсутності суб'єктивної потреби у власній методологічній освіті.

Сутність методологічного забезпечення фахівця можна звести до здібності впорядковувати всі знання про світ, які він має, у струнку структуру в контексті сучасної НКС, що дозволяє, з одного боку, осмислювати процес і результат своєї діяльності, а отже, і діяльності будь-якої іншої особи, у контексті суспільства як цілісного й живого соціального організму. З іншого боку, методологічна культура зводиться до здібності практичного оволодіння концепцією чотирьох рівнів розвитку діяльнісної здібності індивіда, яка дозволить здобути воістину рентгенівську здібність за проявами характеру діяльності та її результату безпомилково визначати рівень соціального розвитку діяльнісної здібності діяча – чим він спонукається: стимулом, мотивом, інтересом чи ідеалом. Це все зводиться до саморозвитку здібності свідомо спонукатися особистим інтересом, який збігається з інтересом рідного народу.

Саме цей третій рівень (який зумовлює можливість виходу в четвертий) соціального розвитку діяльнісної здібності дозволяє індивідові в професійній посадовій ді-

яльності оптимально захищати та здійснювати інтерес народу творчим розв'язанням проблем у кожній відповідній ситуації так, що інакше діяти він просто не здатний. Для того фахівця, який захоче розпочати роботу над своїми здібностями, *перше*, що необхідно зробити, це прийняти питання й не ухилитися від пошуку відповіді на нього: „Хто я?“, тобто чим спонукуваний – стимулом, мотивом, інтересом, ідеалом?, що хочу із собою зробити?

Якщо той, хто прийняв це питання, переконається, що він спонукуваний особистісним інтересом, то уже не зупиниться в прагненні створити умови для появи можливо більшої кількості співгромадян з таким самим особистісним рівнім розвитку діяльній здібності. А якщо він виявить, що не має цього рівня, але захоче розвинути його в собі, то в цьому прагненні також не зупиниться на півдорозі. Той же, хто не прийме це питання, тобто, по суті, відчує та зрозуміє, що спонукуваний стимулом нагороди або покарання, або мотивом вигоди, або збитку, і не захоче підвищувати свої спонукання до рівня особистого інтересу, ознайомившись із проблемою методології, уже не зможе сказати, що не чув і не знає про концепцію чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності індивіда, що цілком змінює ситуацію: він об'єктивно покладає на себе відповідальність (гріх) за гальмування, перешкоджання своєю діяльністю здійсненню життєво важливих, назрілих і цілком здійснених змін у суспільстві. Але про цей випадок розмова особлива. Це духовна деградація і смерть.

*Друге*: оскільки саме школа – це та сфера або той орган життєдіяльності суспільства, завдяки якому народ може отримати можливо більшу кількість громадян з третім, особистісним, рівнім соціального розвитку діяльній здібності найбільш швидко, ефективно й надійно, то той, хто прийняв цю концепцію, неминуче прийде до питання: що досі перешкоджало школі йти новим шляхом і які зміни в ній необхідно здійснити, щоб надалі вона могла задовольнити соціальне замовлення народу, сформульоване в Законі України „Про освіту“ як мета освіти: „усебічний розвиток людини як особистості“ [23, с. 11]? У пошуках відповіді він неодмінно прийде до висновку, що самим працівникам школи необхідно так змінити основні характеристики навчального процесу, що назвати це інакше, як перетворенням наявної школи в школу нову, просто неможливо. Зрозуміло, що підготовка до таких змін потребує від працівників освіти коштів, часу й зусиль, що можливо лише за умови здійснення проголошеної Законом „Про освіту“ пріоритетності освіти в соціально-економічному й культурному розвитку України.

Тому *третьє*, що необхідно зробити, – це звернутися до еліти суспільства з роз'ясненням важливості методологічного забезпечення діячів для досягнення успіху в діяльності. Треба невтомно пояснювати й обґрунтовувати цей факт так, щоб він став надбанням суспільної свідомості, громадської думки. Усі повинні усвідомити, що однією з основних, якщо не головною, причиною нездоланості й поглиблення кризи в різних сферах життя суспільства є методологічна беспорядність наших фахівців, посадових осіб, що виявляється по-різному: то як нездатність досягти компромісу, то як нездатність об'єднати зусилля для його здійснення, то як дефіцит відвертості, чесності, достоїнства, справедливості, людяності в діяльності. Відомо, що будь-яка криза в суспільстві починається в головах його громадян, але найраніше вона починається в головах еліти. Отже, їй першою й починати її подолання. Візьмі-

мо сферу економіки періоду початку незалежності України: замість перебудовування фундаменту – економічних відносин обміну й розподілу в наближенні до еквіваленту, рівності, справедливості – завалили всю будівлю; замість перетворення державної власності в суспільну шляхом законного перетворення кожного трудівника на власника й володаря засобів, процесу й результату виробництва почали незаконне, злочинське перетворення її на приватну власність, прикриті фразами про перехід до ринкової економіки; у політичній сфері замість об'єднання зусиль розбіглися по своїх кутках, по улюблених партійних „принципових” нірках; у соціальній сфері замість взаємовигоди вдалися до монопольного тиску; у моральній сфері замість відвертості й довіри – приховані хитромудрощі підступів та ін.

Хто, як не працівники школи – освічені, розумні й чуйні людинознавці – можуть і повинні сказати на повний голос цю правду, щоб кожна душа сприйняла її, як бальзам, а саме, що школа в попередні роки погано готувала своїх вихованців до вільної, самостійної, творчої життєдіяльності, і запропонувати тим зі своїх випускників, хто ще остаточно не заскнів у нелюдськості, практичну можливість удосконалюватися у підвищенні свого спонукання до рівня інтересу: чи то через клуби ділових людей, чи то в постійно й вільно діючих семінарах, а разом з тим пробуджувати й формувати свідомість у такий спосіб організованої громадськості в розумінні необхідності надати працівникам школи дієву соціально-інтелектуальну й матеріальну допомогу в порядку дійсного забезпечення пріоритету школи перед іншими, настільки ж життєво важливими процесами суспільства, зокрема й особливо перед матеріальним виробництвом.

Можливо, хтось скаже, що ці міркування наївні, непереконливі, непрактичні. Ми відповімо: запропонуйте більш реалістичні й порівняймо їх, але в будь-якому випадку не зволікаймо, оскільки порятунок потопельників – справа рук самих потопельників, і ми не бачимо нічого нездійсненого в тому, щоб, не очікуючи дозволу або наказу зі столиці від центральних органів, почати тут і зараз шукати, збирати й організовувати людей, здатних і охочих зайнятися проблемою допомоги фахівцям у методологічній самоосвіті, у саморозвитку їхньої здібності бути спонукуваними особистісним інтересом у діяльності.

Справа в такому випадку залишається за малим – створити необхідний для такої роботи орган та інституалізувати його місце, структуру, засоби й повноваження в системі чинних органів суспільного організму. Під тиском жорсткої потреби розв'язання проблеми здібностей діячів, місцеві владні еліти по всіх областях України раніше чи пізніше, але обов'язково зрозуміють, що так, як розв'язує проблеми один фахівець третього рівня розвитку діяльнісної здібності, не можуть і сто або навіть чотириста фахівців другого рівня, а саме вони, фахівці третього рівня, і забезпечують успіх. Висловимо кілька організаційних міркувань щодо створення методологічної лабораторії. Над тим, яким може бути цей орган, як він може бути вписаний у систему наявних установ і закладів, які його права, обов'язки й повноваження, як його назвати, необхідно добре подумати тим представникам місцевої влади, хто відчуває потребу в його створенні. Залежно від характеру потреби, а отже, і відповідної йому мети, таку структуру можна створити в складі того чи того вишу або в структурі обласної державної адміністрації.

На нашу думку, найкраще, якби це була методологічна лабораторія або методологічний центр у безпосередній підлеглих владних органів, покликаних силою закону захищати й організувати здійснення інтересів народу загалом і кожного громадянина окремо. Метою його роботи в такому випадку було би створення умов розвитку у фахівців здібності бути спонукованими особистим інтересом. Саме в такому випадку основними напрямками його роботи були би, передусім, розробка можливостей надання допомоги працівникам навчальних закладів у перетворенні характеру навчального процесу – з безособистісного на особистісний, далі – розробка можливостей надання допомоги фахівцям у створенні умов самопідвищення їхньої діяльній здібності до особистісного рівня й, нарешті, участь у розробці й підготовці можливостей з проблеми підвищення діяльній здібності фахівців на місцевому, районному й міському рівнях.

Щодо програми роботи такого органу за передбачуваними основними напрямками попередньо можна сказати таке. Передусім перерахуємо напрями роботи:

1. Робота на школу – на підготовку перетворення характеру навчального процесу.
2. Пошук та об'єднання фахівців, здатних і охочих працювати над проблемою підвищення діяльній здібності індивіда в навчальному або в позанавчальному процесах діяльності.
3. Робота на позашкільну професійну громадськість – розробка програми постійно діючого методологічного семінару й підбір посібників для його учасників.
4. Установлення й підтримка зв'язків з колегами та інстанціями.

Роботу за всіма напрямками необхідно починати одночасно й вести цілісно, тобто так, щоб її хід і результати з кожного напрямів було враховано в усіх інших, щоби здійснювався їхній взаємовплив.

Специфіка змісту роботи за кожним напрямом різною мірою дозволяє прогнозувати та програмувати. Скажімо, пошук та організацію здатних та охочих працювати над проблемою методології або підтримку зв'язків з інстанціями можна уявити наперед лише в найзагальніших рисах. Інша справа – робота на навчальний заклад або на громадськість.

Щодо *програмних положень допомоги працівникам школи* можна висловити такі міркування:

1. Розробка заготовок блоків інформації про безособистісний та особистісний характер навчального процесу для керівників навчальних закладів, учителів, учнів (з урахуванням молодшого, середнього та старшого віку). Це дозволить через подання інформації про концепцію чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності індивіда попередньо познайомити всіх учасників навчально-виховного процесу з принципами роботи над підвищенням своєї діяльній здібності до третього – особистісного – рівня.
2. Розробка механізму реструктурування змісту базових навчальних дисциплін у контексті сучасної наукової картини світу – на допомогу вчителям і викладачам вищої школи.
3. Розробка заготовок структури чотирьох циклів базових і факультативних навчальних дисциплін, орієнтованих на забезпечення можливості рівномірного розвитку в навчальній роботі всіх чотирьох компонентів діяльній здібності індивіда.

4. Розробка способів практичного оволодіння учнями колективною формою навчальної роботи за О. Г. Рівіним – В. К. Дьяченко – у парах змінного складу, що забезпечує із зовнішнього боку взаємодопомогу серед учнів, а з внутрішнього органічний розвиток усіх компонентів діяльній здібності в процесі спільної навчальної діяльності.

У роботі на *громадськість* як програмні моменти окреслюються такі міркування. Високопрофесійним і досвідченим фахівцям необхідно запропонувати більш або менш деталізовану програму осмислення таких вузлових проблем цілісно функціонуючого природно-суспільного буття, „благополучно” загублених ними в роки навчання:

1. Структурно-системна організація всіх матеріальних утворень, виражена в мінімальній кількості виведених і логічно взаємодіючих філософських категорій, які відображають їхню стійкість та алгоритми еволюції і становлять сучасну наукову картину світу.

2. Спільне й відмінне суспільства як соціального організму народу з організмом біологічним, виражене в тих самих категоріях, що й сучасна наукова картина суспільства.

3. Форми економічних відносин, які являють собою в сукупності цілісний соціальний механізм життєзабезпечення кожної людини як соціальні чинники, що визначають формування чотирьох основних рівнів соціального дозрівання діяльній здібності індивіда, що проявляються в характері його спонукань до діяльності: на першому рівні – стимул, на другому – мотив, на третьому – інтерес, на четвертому – ідеал.

4. Доступність і потрібність освоєння методологічної культури лише для індивіда, здатного бути спонукуваним або хоча б охочого бути спонукуваним у своїй професійній діяльності особистим інтересом як інтересом свого народу.

5. Досягнення науки, техніки, технології, економіки дозволяють і вимагають теоретично обґрунтованого перетворення кожного трудівника на власника й володаря засобів і результатів праці (виробництва) за законом і в житті, оскільки лише таке перетворення суспільного устрою забезпечує подальший розвиток досягнень життєзабезпечення народу тим, що створює максимально сприятливі умови для розвитку здібності бути спонукуваним інтересом у якомога більшій кількості членів суспільства в якнайкоротший термін.

6. Сучасна школа, забезпечувана необґрунтованою педагогічною теорією, віджила своє, оскільки орієнтована на безособистісний характер навчального процесу, тобто на перший і другий рівні соціального розвитку діяльній здібності учнів, та руйнування самої можливості розвитку в них третього рівня діяльній здібності. Тому необхідно підготуватися до перетворення сьогоднішньої школи на школу нову, принципово відмінну від наявної, для чого їй працівникам потрібна інтелектуальна й матеріальна допомога з боку організаційної громадськості.

Передбачаємо, що добровільні учасники семінарів засвоюватимуть ці проблеми та істини не як знання, але як здібність мислити в їхньому контексті проблеми й варіанти їх практичного розв'язання у своїй професійній діяльності.

Умови створення й продуктивної роботи методологічного органу зумовлено, на

нашу думку, збігом трьох випадковостей. *Перша* – це наявність у тій або тій владній підсистемі першої посадової особи, яка для себе відчула необхідність створення такого органу для забезпечення успішного виконання своїх посадових обов'язків. Без наявності такої особи нічого й фантазувати про створення методологічного органу. *Друга випадковість* – це наявність особи, достатньо підготовленої, здатної та охочої взяти на себе роботу щодо створення й керівництва діяльністю такого органу при обов'язковій постійній взаємодії з першою особою. Без наявності такого фахівця також нічого не вийде зі створенням цього органу. Але навіть якщо зустрінуться дві такі особи та знайдеться достатня кількість інших осіб, здатних та охочих працювати в такому органі над проблемою методології, то й тоді його робота не буде успішною й продуктивною без *третьої випадковості* – наявності в суспільній свідомості потреби в діях із третім, особистісним, рівнем соціального розвитку діяльній здібності, що проявляється у вигляді деякої „моди” на особистісний розвиток здібностей серед певних кіл ділових людей та учнівської молоді й пробуджує в окремих індивідів суб'єктивну потребу в особистісному розвитку. Без такої об'єктивної потреби в суспільній свідомості як невідмінної передумови успішності розв'язання проблем розраховувати на успіх у діяльності такого центру не доводиться.

Як же справа з наявністю всіх трьох випадковостей у самому житті та з можливістю їх „збігу”? Щодо перших двох, то їх наявність можна перевірити найбільш недосконалим, але найнадійнішим методом „тику”, методом особистих бесід. Щодо наявності третьої випадковості скажемо, що її немає, але її може бути створено. Достатньо проглянути програми теленовін на будь-якому каналі будь-якої країни про важливі події внутрішнього й міжнародного життя, які щоденно пропонують телеглядачам, де немає й натяку на проблему достатності або недостатності діяльній здібностей у головних дійових осіб – президентів, прем'єр-міністрів, політичних лідерів, керівників підприємств, виконавців, тобто тих, хто своїми діями або бездіяльністю визначає долю народу, а тим більше немає спроб якоїсь класифікації наявних у них здібностей, щоб одразу стало зрозуміло, наскільки мала ймовірність наявності третьої випадковості, як і можливості її перетворення на дійсність за допомогою тих самих засобів масової інформації. Незважаючи на відсутність умов для створення методологічної лабораторії, питання про її організацію стоїть на порядку денному.

Наведемо кілька фактів, що свідчать про те, як далека громадськість від прийняття концепції чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності індивіда, і про те, як сам хід суспільних процесів впритул підводить до необхідності зробити цей цілком уже підготовлений напрацюваннями вирішальний, доленосний і неминучий крок.

У 1977 році А. Печчеї, узагальнюючи й концентруючи результати осмислення й дослідження глобальних, загальнолюдських проблем життєзабезпечення, переконливо обґрунтовує висновок: усе наштовхується на необхідність розвитку самої людини. „З якого би погляду ми не вивчали нинішній стан людства, його проблематику або перспективи його подальшого розвитку, ми неминуче приходимо до того, що саме людина – з усіма її недоліками, з усіма її якостями й навіть невикористаними й незвіданими можливостями – виявляється центром усіх проблем і подій. Не усвідомлюючи зазвичай цієї простої й очевидної істини, ми часто намагаємося знайти складні, немислимі рішення десь поза межами самих себе, але ж, по суті, за відповіддю про

причини майже всіх людських складностей і світових потрясінь зовсім не треба ходити так далеко – вона всередині нас самих” [35, с. 260]. Громадський діяч зробив висновок, від якого не відмовився б і філософ зі світовим іменем. Минуло півстоліття, але, на жаль, ні філософи, ні психологи, ні педагоги, ні державні й політичні діячі не усвідомили, що розв’язання як регіональних, внутрішньодержавних, так і глобальних проблем залежить від здібностей людини (доведенню цього факту ми присвятили перший розділ книги).

В умовах, коли суспільствознавці й державні діячі злочинно замовчують проблему вдосконалення людських якостей, громадський діяч А. Печчеї відкрито говорить про необхідність пошуку механізму впливу на людську свідомість: „Питання зведено до того, як переконати людей у різних куточках світу, що саме в удосконаленні їхніх людських якостей лежить ключ до вирішення проблем, що це відповідає нашим спільним інтересам і що лише мобілізація зусиль та енергії на глобальному рівні створить необхідні для цього умови” [35, с. 208]. Яка сучасна філософська система поклала в основу своєї діяльності вдосконалення людини? Гуманітарні науки дотепер ігнорують ці обґрунтовані висновки й вимоги часу.

А. Печчеї невтомно в різних формах підкреслює необхідність удосконалення людських якостей і здібностей, уважаючи це нагальною проблемою людства. На жаль, слід зазначити, що він не конкретизував уявлення про розвиток і вдосконалення людських якостей та здібностей, про соціальні чинники та способи, які їх визначають і зумовлюють. Ця абстрактність його висновків і тверджень дозволила академікові Д. Гвішіані в післямові до книги „Людські якості” (1980) так оцінити їх: „Часом Печчеї шукає причини та шляхи вирішення проблем зовсім не в тій площині, де вони дійсно лежать, не бачить, що шлях до кардинального розв’язання всіх описаних ним проблем лежить не через удосконалення людини, а через глибоке перетворення того соціального устрою, який породжує в людині всі ті якості, які, на думку Печчеї, заважають їй упоратися з проблемами, що виникли перед нею” [11, с. 294]. Через тридцять років після міркувань Д. Гвішіані, очевидно, що він мислив, не виходячи за межі марксистської філософії, – соціальне визначає розвиток людських якостей, але життя спростувало й самого Д. Гвішіані: Радянський Союз з його одіозною ідеологією пішов в історичне небуття. Комуністична ідеологія, говорячи про пріоритет соціального над духовним, не змогла реалізувати це гасло.

В аналітичному огляді ідей Римського клубу в 1982 році доктор філософії В. М. Лейбін поділяє думки Д. Гвішіані, причому спрощує висновок А. Печчеї про необхідність підвищення й розвитку якостей і здібностей людини. Так, В. М. Лейбін висновує: „Отже, теоретики Римського клубу покладають надію на *трансформацію свідомості* людей, уважаючи, що цього цілком достатньо для здійснення гуманізації світу й людини. Трансформацію свідомості вони сприймають як справжню революцію в мисленні й поведінці людей, яка справляє перетворювальний вплив як на саму людину, так і на навколишній світ. На відміну від попередніх революцій, пов’язаних із насильницькою руйнацією соціальних структур, „революція свідомості”, як уважають представники Римського клубу, дозволить людині по-новому подивитися на саму себе, на своє місце у світі, пробудить у ній бажання стати справжньою людиною й тим самим стане відправною точкою її нового ставлення до світу” [28, с. 237].



З позиції концепції співвідношення мислення й реальності Дж. Сороса рефлексивно осмислимо ідеї А. Печчеї та його критику В. М. Лейбіним. У міркуваннях А. Печчеї помітний вплив свідомості на реальність (продуктивна рефлексія), тобто активна роль духовного щодо реальності. Уважаємо, що В. М. Лейбін це побачив, але не зміг прийняти, оскільки стояв на позиціях марксистської доктрини. У його роздумах чітко виражено думку про те, що соціальна реальність визначає свідомість. В. М. Лейбін виключає можливість впливу свідомості на соціальну реальність, заперечує активність духовного: „Представники Римського клубу вважають, наприклад, що катастрофічна ситуація, пов'язана із забрудненням навколишнього середовища та виснаженням природних ресурсів, примусить замислитися багатьох людей, серед яких підприємці, керівники корпорацій і політичні лідери, над наявним станом справ у західному світі. Усвідомивши недопустимість подальшого марнотратного ставлення до природи, зрозумівши, що є добро, а що зло, вони прийдуть до висновку про згубність їхніх екологічних корисливих цілей і необхідність постановки таких цілей, реалізація яких не призводитиме до негативних наслідків, зокрема до погіршення стану навколишнього середовища” [28, с. 238]. Урешті-решт, він у дусі марксистської ідеології робить висновок: „Як бачимо, представники Римського клубу стоять на типово буржуазних позиціях” [28, с. 248]. Але хіба можна назвати буржуазною позицію тих, хто вважає, що усвідомлення (особливо, якщо воно особистісне) здатне впливати на реальність? На нашу думку, методологічною основою поглядів А. Печчеї і є активна роль духовного, а саме особистісного чинника у взаємодії з матеріальним.

Наведені протилежні позиції аналізованої проблеми достатності або недостатності розвитку здібностей діячів для успішного подолання кризових явищ у життєзабезпеченні, які в недавньому минулому панували у свідомості громадськості по обидва боки пресловутої „залізної завіси” як „буржуазна” й „комуністична” концепції, надовго залишилися у свідомості, незважаючи на їхню теоретичну та практичну безплідність. Разом з тим, з урахуванням подій, які відбулися за цей час, явно видно, якщо в кожній із концепцій виділити істинне ядро й подолати обмеження, свідомо або несвідомо створені їхніми прибічниками, то вони дивно співпадають одна з одною, утворюючи децю цілісне – концепцію чотирьох рівнів соціального розвитку діяльнійшої здібності індивіда. Насправді, істинним є висновок А. Печчеї про те, що для успішного подолання кризових явищ у життєзабезпеченні потрібні нові якості та здібності діячів і що проблема розвитку їх повинна стати головною в житті народів та індивідів. Але дослідники Римського клубу так і не сказали, у чому ж новизна тих людських якостей і здібностей, які потрібні для творчого розв'язання кризових явищ, якими соціальними чинниками їх зумовлено, де і якими способами їх розвивати якщо не в усіх, то хоча б у деяких діячів, які саме й визначають характер прийняття та здійснення тих чи тих рішень.

Між тим давно вже відомо, що не лише люди творять обставини, але й обставини творять людей і що нові здібності – це результат дії нових обставин. Отже, завдання полягає в тому, щоби визначити, які саме обставини й у який саме спосіб повинні змінити самі ж люди для розвитку відповідних нових, яких вимагає саме життя, а не свавілля кого б то не було, якостей і здібностей діяча. Тому ніяк не можна погодитися з висновком Д. Гвініані, що „шлях до кардинального вирішення ... проблем лежить

не через удосконалення людини” – саме й лише через удосконалення! – здійснюване саме „через глибоке перетворення... суспільного устрою”, яке В. М. Лейбін згадує як „революцію, пов’язану з насильницькою руйнацією соціальних структур”, маючи на увазі насильницьке перетворення капіталізму в соціалізм. Уточнімо, що означає по суті перетворення капіталізму в соціалізм за Карлом Марксом і подивімося, чи здійснилося воно в Радянському Союзі, і стане зрозумілим, як воно зумовлює в діячів розвиток нових якостей і здібностей.

Дивно, що не стільки „буржуазні” захисники капіталістичного суспільного устрою, скільки „комуністичні” борці за соціалістичний устрій, які називали й називають себе марксистами, замовчували основний висновок К. Маркса, зроблений ним логічно бездоганно, теоретично обґрунтовано, соціально достовірно, по-людськи продуктивно – так, що ніхто не спокусився на його спростування, а саме: на зміну панувannya приватної власності йде „з необхідністю природного процесу” власність суспільна, тобто перетворення найманого працівника на власника й володаря засобів, процесу й результату виробництва [31, с. 773] фактично в справі й за законом, що забезпечується силою, і тим більше нічого для його здійснення не зробили, будучи стільки десятиліть наділеними державною владою.

Є якась загадка в тому, чому цей висновок К. Маркса по суті не спростували й не прийняли ні „буржуазні”, ні „комуністичні” ідеологи. А між тим лише перетворення приватної, тобто частини членів суспільства, власності на засоби й результати виробництва з обумовленою нею конкуренцією й небезпекою розорення на власність суспільну, тобто кожного члена суспільства як трудівника з обумовленим нею співробітництвом їх у примноженні спільних благ для всіх і для кожного, відкриває простір можливостям розвитку здібності бути спонукованим своїм, особистим, інтересом у діяльності в можливо більшій кількості членів суспільства. Така трансформація суспільних відносин відкриває, з одного боку, реальні можливості для розвитку здібностей усіх членів суспільства, а, з іншого, – загострює в суспільній свідомості потребу в такому розвитку. І здійснитися таке перетворення власності може, як ми тепер бачимо не лише з теорії, але й із практики багатьох народів, не „насильницькою руйнацією соціальних структур”, не революційним примушенням однієї людини іншою, однієї спільноти людей іншою, а взаємною добровільною згодою всіх зацікавлених суспільних сил того або того народу, укладанням ними чіткого громадянського компромісу, угоди, договору з неодмінним зобов’язанням принципового дотримання його. Такий громадянський компроміс може забезпечити умови збереження й розвитку досягнутого рівня життєзабезпечення народу, розв’язання кризових явищ, які загрожують знищенням самого життя.

Прообразом того, якою може бути процедура вироблення такого компромісу, а разом із тим і показником того, як близько підійшла громадськість до ідеї рівнів соціального розвитку діяльній здібності індивіда, є створення та зміст книги „Прорив. Становлення нового мислення” (1988). Написана в 1985 – 1987 рр. групою учених, вона охоплює різні аспекти життя народів та індивідів, виходить на проблему виживання людського роду й містить конструктивні роздуми авторів про проблему якості діяльності фахівців, які приймають і здійснюють рішення. Висновки книги зроблено у формі побажання, а не в оцінно-рекомендаційній. Наведемо кілька прикладів.

Ричард Роні: „Наше виживання вимагає переходу до нової свідомості” [36, с. 134]. Олесь Адамович: „Це практична необхідність змінюватися адекватно небувалій ситуації, у яку люди самі себе поставили, загнали, – у всьому змінюватися” [36, с. 178]. Джон Річардсон-молодший: „Щоби працювати над будь-якою глобальною проблемою, щоби визначити цінності й політичні цілі як окремої людини, так і суспільства, життєво важливо зрозуміти, чому люди такі, які вони є, чому вони приймають ті або ті рішення, і, головне, як усе це можна змінити” [36, с. 151]. Андрій Кортунів: „Чи не час деяким державним діячам серйозно замислитися про те, що ж насправді являють собою національні інтереси їхніх країн, а вже потім відшукувати засоби для їх здійснення” [36, с. 203]. Скажемо: слухне побажання, але чому лише державним діячам, тим більше, чому лише деяким?

Осмилюючи зміст цих висновків, зазначимо, що автори книги так і не порушили проблему рівнів здібностей діячів навіть там, де йдеться про перебудову в СРСР. Федір Бурлацький: „Це потребує переоцінки суспільної власності з метою поставити дійсного виробника – робітника, колгоспника, представника інтелектуальної праці – в умови, які стимулюватимуть працю високої якості, глибоку зацікавленість у використанні останніх досягнень науки, механізації й технології та подальше підвищення професійної майстерності” [36, с. 350]. Спитаймо: що означає „поставити” і в які „умови”? Як поєднуються в одному й тому самому процесі стосовно одного й того самого суб’єкта діяльності поняття „стимулювання” та „зацікавленість”?

Рефлексуєючи над цими питаннями, зазначимо, по-перше, і радянські, і західні учні-суспільствознавці припускаються тої самої методологічної помилки – результати діяльності людини відривають від її здібностей, „забуваючи”, що продукт діяльності однозначно репрезентує моральні якості, інтелектуальні здібності, психологічну позицію, уміння й навички його творця; по-друге, ніхто не порушив роль форм економічних відносин у визначенні рівнів розвитку діяльнійшої здібності. І це при тому, що ідея рівнів розвитку діяльнійших здібностей має 25-столітню історію. Ідею духовної ієрархії людей прийняли до дослідження ще китайський мислитель Конфуцій, європейські філософи, історики, психологи, письменники Платон, Д. Дефо, Дж. С. Мілль, І. Кант, Г. Гегель, Ф. Шиллер, Х. Ортега-і-Гассет, К. Роджерс, А. Маслоу, К. Юнг; російські філософи О. Герцен, К. Леонтєв, В. Соловйов; українські філософи, історики, письменники І. Вишенський, Г. Сковорода, Т. Шевченко, Д. Донцов [19, с. 128 – 130], В. Липинський [29], Леся Українка, І. Франко, Є. Маланюк.

Замовчування сучасними вченими-суспільствознавцями проблеми духовної ієрархії одночасно дивує, насторожує й викликає нерозуміння. Причину ігнорування проблеми духовної ієрархії з усією чіткістю сформулював український філософ, поет, публіцист Євген Маланюк (1897 – 1968). Він дійшов висновку, що прийняття проблеми духовної ієрархії автоматично означає ієрархічне самовизначення того, хто оцінює [30, с. 76]. Страх самооцінки примушує переважну більшість учених-гуманітаріїв замовчувати проблему духовної ієрархії, жити й „творити” в рамках антигуманної парадигми: „кожна людина – особистість”.

Це негативне ставлення як західних, так і радянських-пострадянських учених-професіоналів до самої ідеї рівнів діяльнійшої здібності й до проблеми чинників і механізмів їх визначення професор Пенсильванського університету США Р. Л. Акофф

висловив у такій делікатній фразі: „Студентам рідко дають зрозуміти, що існує чотири різні способи поводження з проблемою”. Автор називає їх *absolution, resolution, solution, dissolution* і дає коротку характеристику кожному з них [2, с. 51 – 52].

На нашу пропозицію покласти концепцію рівнів соціального дозрівання діяльній здібності в основу навчального процесу ректор одного з вишів м. Луганська відповів, маючи на увазі рівні: „А я – хто? А ви – хто?”, давши тим самим зрозуміти, що теоретична концепція, яка спонукає ставити та з’ясовувати в той чи той спосіб це питання, схилаючи до публічності називання речей своїми іменами – „що є що і хто є хто” – неприйнятна у вищій школі. Чи можна погодитися та примиритися з цим висновком і з таким ставленням? Уважаємо, що, незважаючи на негативне ставлення учених-суспільствознавців до концепції чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності індивіда, потреба виживання все-таки примусить організовану громадськість збудити у свідомості народу як останню надію потребу в особистостях – у здібностях індивідів бути спонукуваними в діяльності інтересом суспільства й ввести до навчального процесу в школі концепцію чотирьох рівнів соціального розвитку діяльній здібності індивіда.

#### Висновки до розділу 4

Криза школи пов’язана з концептом „кожна людина – особистість”, який є продуктом діяльності посередньої людини. Усім нинішнім і майбутнім реформаторам школи слід зрозуміти, що без заміни концепту „кожна людина – особистість” на концепцію чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності всі реформи будуть приречені на поразку. Уся складність ситуації, яку переживає Україна й людство, полягає в тому, що реформування школи має супроводжуватися зміною парадигми буття людини, оскільки школа й суспільство – два боки однієї медалі. Учителі у школі й викладачі у вищій школі мають стати концептуальними персонажами, тобто живим уособленням концепції чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності.

Сформульовані на основі концепції чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності індивіда закони виховання дозволяють перейти від розмов про особистість до реального процесу її виховання. Запропонована концепція повертає в школу ідеал, наповнює смислом діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу, дозволяє перейти від кількісної оцінки ефективності роботи школи до якісної. Особистість повинна бути мірилом оцінки діяльності сфери освіти. Ці висновки вимагають трансформації безособистісної моделі школи в альтернативно-варіативну.

Концепція чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності закладає основи принципово нової кадрової політики. Суспільство як суб’єкт діяльності повинне зрозуміти, що до державної служби можна допускати лише фахівців особистісного рівня розвитку діяльній здібності. Спонування інтересом нації є єдиним і абсолютним критерієм, який дає право на політичну й державну діяльність. Якщо результати попередньої професійної й політичної роботи претендента суперечать інтересам нації й моральним нормам, то для всіх має бути зрозуміло, що його діяльній здібність не відповідає вимогам часу й не досягла особистісного рівня.

На завершення скажемо, що концепцію особистісного розвитку індивіда може бути органічно включено в національну ідею будь-якого народу як її ядро. Отже, український народ має реальну можливість, урахувуючи поєднання особливостей його ментальності та його теперішнього становища, одним із перших здійснити цей прорив, що довів В. О. Сабадуха в монографії „Українська національна ідея та концепція особистісного буття” [37].

Ці роздуми „на задану тему” призначені працівникам школи в надії допомогти їм пробудити в собі почуття громадянської сміливості та професійної відповідальності в забезпеченні високої якості результату тієї справи, якій вони присвятили своє життя.

## ДОДАТОК

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТИПОЛОГІЯ ЛЮДЕЙ У ЛЮДИНОЗНАВСТВІ: ХТО Є ХТО ЗА ЗДІБНОСТЯМИ

*Скажи мені свій обов'язок,  
а я скажу, хто ти!*  
Олександр Гречаний

У розділі 1.1. наведено лише деякі відомості про рівневість розвитку людських здібностей. У філософській, психологічній, соціально-політичній, художній літературі та публіцистиці є значно більше інформації про цей дивний, але поки ще людинознавцями не вивчений факт. Результати наших досліджень рівності людських здібностей ми узагальнили у вигляді таблиці.

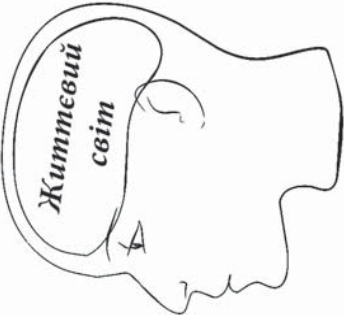
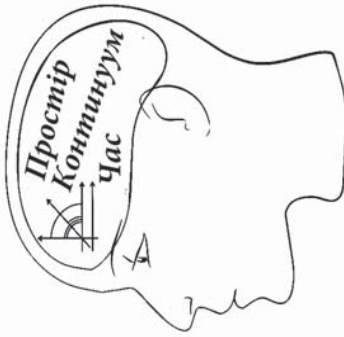
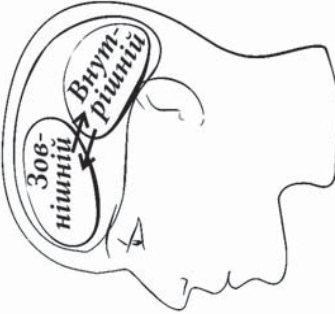
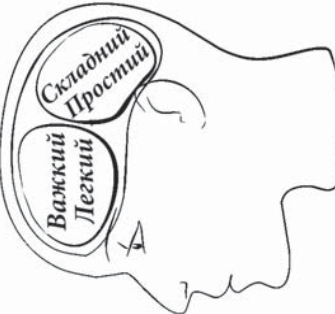
За вертикаллю відкладено рівні розвитку здібностей, за горизонталлю – види здібностей. Внизу таблиці подано джерело інформації. Ознайомлюючись із цими таблицями-тестами, читач може здійснити самотестування наявного рівня розвитку за кожним із видів здібностей. Спеціально звертаємо увагу на те, що ієрархічний підхід до духовного світу людини притаманний дослідникам різних часів і різних світоглядних орієнтацій. Пояснення цього дивного факту ми знайшли в роботі К. Юнга „Синхронія”. Він пише, що в людській культурі існує єдине смислове поле [53, с. 7 – 8]. Ідея єдиного смислового поля дозволяє зрозуміти, чому лише окремі представники людського роду піднімаються до розуміння й визнання прихованого факту рівності розвитку людських здібностей. Побачити цей факт, визнати його й описати здатний лише дослідник особистісного рівня розвитку здібностей, який піднімається до смислотворчих установок, до розуміння необхідності пріоритету духовного над матеріальним, і який, урешті-решт, набирається сміливості поставити собі питання: „Хто я?”

Читач, який наважиться на самотестування, може побачити в „дзеркалі” відображення, яке йому не сподобається, але принцип чесності перед собою [10, с. 158] повинен допомогти прийняти те, що є, і почати сходження до особистісного буття. Зупинки на досягнутому не може бути – або розвиток у напрямку до особистості, або деградація. Виходячи з такої жорсткої альтернативи, людина приречена на постійне зусилля в напрямку до особистісного рівня розвитку своїх здібностей.





Конкретне людинознавство – terra incognita...

### ФІЛОСОФСЬКІ «ТЕСТИ» ДЛЯ САМОПІЗНАННЯ Й САМОТЕСТУВАННЯ

Усім, хто не лише не боїться правди про самого себе, але й жадає її.


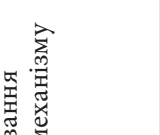
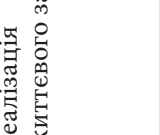
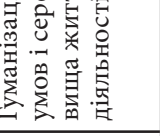
			
<p><b>I.</b> Психіка людини – в її складових частинах: підсвідоме, свідоме, надсвідоме – становить її життєвий світ, її душу.</p>	<p><b>II.</b> Елементи життєвого світу індивіда функціонують у формах психічного простору та психічного часу, які становлять його психічний континуум.</p>	<p><b>III.</b> За змістом і функціями елементів життєвий світ індивіда поділяється на зовнішній і внутрішній у їхній взаємодії, які становлять роботу душі й інтелекту.</p>	<p><b>IV.</b> Основні характеристики зовнішнього світу (важкий або легкий) і внутрішнього (складний або простий) у їхньому співвідношенні визначають тип життєвого світу, типологію його здібностей і способів переживання критичних ситуацій.</p>

V. Типологія життєвого світу індивіда, критичних ситуацій і способів їх переживання





а) тип життєвого світу індивіда	б) онтологічне поле життєвості	в) тип активності	г) цільова детермінація, внутрішня необхідність	ґ) сприйняття життя	д) тип критичної ситуації	е) принцип переживання
	Життя як ціле	Воля	Реалізація життєвого задуму	Важкість і складність	Криза	Творчість
	Внутрішній світ	Свідомість	Внутрішня поодженість	Складність	Конфлікт	Цінність
	Окреме життєве відношення	Діяльність	Реалізація мотиву	Важкість	Фрустрація	Реальність
	Вітальність	Життєвості організму	Тут-і-тепер задоволення	Безпосередність життя	Стрес	Задоволення







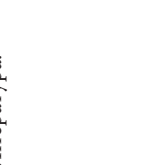
### VI. Чинники й механізми визначення діяльнісних здібностей індивіда

<p>а) тип життєвого світу індивіда</p> 	<p>б) орієнтація індивіда на форму виробничих відносин як базисний механізм соціального життєзабезпечення класу, сім'ї, самого себе</p> <p>На цілісне функціонування системи соціального механізму життєзабезпечення</p>	<p>в) орієнтація механізму домінанти головного мозку індивіда в життєдіяльності</p> <p>На іншого</p>	<p>г) тип панівної установки свідомості індивіда</p> <p>Реалізація життєвого задуму</p>	<p>д) мета життєвості як задоволення потреби в житті</p> <p>Гуманізація умов і середовища життєвості</p>
<p>а) тип життєвого світу індивіда</p> 	<p>б) орієнтація індивіда на форму виробничих відносин як базисний механізм соціального життєзабезпечення класу, сім'ї, самого себе</p> <p>На власність або володіння (у суспільній або приватній системі)</p>	<p>в) орієнтація механізму домінанти головного мозку індивіда в життєдіяльності</p> <p>На іншого</p>	<p>г) тип панівної установки свідомості індивіда</p> <p>Смислотворювальна</p>	<p>д) мета життєвості як задоволення потреби в житті</p> <p>Розширення відтворення життя</p>
<p>а) тип життєвого світу індивіда</p> 	<p>б) орієнтація індивіда на форму виробничих відносин як базисний механізм соціального життєзабезпечення класу, сім'ї, самого себе</p> <p>На обмін і управління (у суспільній або приватній системі)</p>	<p>в) орієнтація механізму домінанти головного мозку індивіда в життєдіяльності</p> <p>На себе</p>	<p>г) тип панівної установки свідомості індивіда</p> <p>Цілепокладання</p>	<p>д) мета життєвості як задоволення потреби в житті</p> <p>Просте відтворення життя</p>
<p>а) тип життєвого світу індивіда</p> 	<p>б) орієнтація індивіда на форму виробничих відносин як базисний механізм соціального життєзабезпечення класу, сім'ї, самого себе</p> <p>На розподіл та отримання (у суспільній або приватній системі)</p>	<p>в) орієнтація механізму домінанти головного мозку індивіда в життєдіяльності</p> <p>На себе</p>	<p>г) тип панівної установки свідомості індивіда</p> <p>Операційна</p>	<p>д) мета життєвості як задоволення потреби в житті</p> <p>Підтримання життя</p>
<p>Література:</p>	<p>К. Маркс Экономические рукописи 1857-1861 годов / К. Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения. 2-е изд. - М., 1968. - Т. 46, ч.1. - С. 17 - 36.</p>	<p>Ухтомский А.А. Письма // Новый мир. - 1973. - №1. - С. 253-257.</p>	<p>Асмолов А.Г. Деятельность и установка. - М.: МГУ, 1979. - С. 62-94.</p>	<p>Гречаний О.Ф.</p>

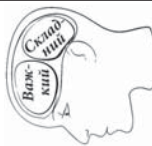
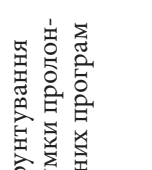
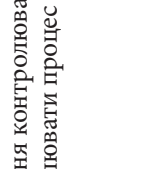

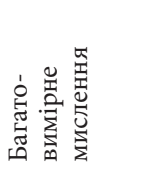
## VII. Праксеологічні здібності

а) Тип життєвого світу індивіда	б) Здібності до роботи на виробництві орієнтованому на:	в) характер трудової діяльності	г) здатність до вирішення проблем	г) рівень трудових здібностей	д) рівень енергопотенціалу трудової активності
	збереження єдності людини з природою	Створення нового, необхідного	Dissolution – розв'язати, усунути, розчинити, переробити або об'єкт, або його оточення, створення нової парадигми діяльності	Праця на рівні натхнення – геній	Натхнення, обмеженість в освоєнні нових навичок, умінь, знань
	задоволення потреб (інтенсивне)	Реалізація ідеї	Solution – вирішити проблему, отримати оптимальний результат у заданих умовах	Праця на рівні інтуїції – творець	Надлишковий – збільшується під час розв'язання проблеми
	прибуток – ринок (ефективне)	Прийняття до наявного	Resolution – часткове розв'язання проблеми, що задовольняє поточний момент	Праця на рівні почуттів – споживач, виконавець	Рядовий – рівновага
	вал – план (екстенсивне)	Виконання заданого	Absolution – ухвалення від розв'язання проблеми	Праця на рівні емоцій – раб	Збитковий, зношуваний
Гречаний О. Ф., Сабадуха В. О.	Гречаний О. Ф.	Акофф Л. Рассогласование между системой образования и требованиями к успешному управлению // Вестник высшей школы. – 1990. – №2. – С.51–52.	Акимов И., Клименко В. О мальчике, который умел летать, или Путь к свободе. – [Электр. ресурс] // И.Акимов, В.Клименко. – Реж. доступа: http://www.samohin.ru/books/taiant/taiant.html.	Акимов И., Клименко В. О мальчике, который умел летать, или Путь к свободе. – Реж. доступа: http://www.samohin.ru/books/taiant/taiant.html.	Акимов И., Клименко В. О мальчике, который умел летать, или Путь к свободе. – Реж. доступа: http://www.samohin.ru/books/taiant/taiant.html.

VIII. Соціальні здібності – тип творення й освоєння соціуму

а) тип життєвого світу індивіда		б) схильність до типу суспільства	в) здібність до типу управління суспільними процесами	г) спосіб подолання самотності	ґ) характер спілкування з іншими індивідами	д) характер стосунків між статями	е) характер індивідуальної життєвості діяльності
		Культуроване гуманізмом	Аристократія – найкращі	Любов до людини	Відвертість, повнота осягнення суті	Любов	Життя як побудова долі
		Цивілізоване правом	Демократія – більшість	Творчість	Щирість, проникливість	Взаємність	Життя як прояв долі
		Маса заклопотаних посередніх індивідів	Автократія – диктатура	Злиття з групою	Хитрість, лицемірство, погальність.	Розпуста	Життя як ланцюг звичок
		Натовп самотніх індивідів	Охлократія – анархія	Наркотичний, оргастичний	Безпосередність, Santa simplicitas	Секс	Життя як ряд (не завжди обдуманих) вчинків
Література:	Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Избранные труды: 2-е изд., М., 2000.	Платон Государство. – Соч.: в 3-х т. Т.3., ч.1.; Бердяев Н. А. Философия неравенства. – М., 1990. – 288 с.	Фромм Э. Искусство любить М.: Педагогика, 1990. – С. 26-43	Гречаний О.Ф.	Гречаний О.Ф.	Гречаний О. Ф.	Піпріслів'я: «Посієш вчинок – пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю».

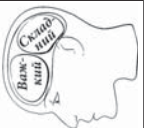



### ІХ. Інтелектуальні здібності

а) тип життєвого світу індивіда		б) когнітивна здібність	в) рівень пізнавального оволодіння предметом діяльності	г) тип логічного оволодіння континуумом (соціумом)	г) тип мислення під час прийняття управлінських рішень	д) рівень розвитку здібності здійснювати розумові дії по-натягтями подумки
Обґрунтування подумки пролонгованих програм		Уміння контролювати, регулювати процес	Генетична логіка	Багато-вимірне мислення	Аналіз внутрішньої структури завдання та складання внутрішнього плану дій	
Мислення за пролонгованими програмами без пояснення		Розуміння смислу	Об'ємна логіка	Тривимірне мислення	Здібність формувати план інтелектуальних дій на основі практичних дій	
Установочно-оперативне мислення з короткотерміновими програмами		Знання про функції та процеси	Площинна логіка	Двовимірне мислення	Здібність маніпулювати уявленнями про предмети без підкорення інтелектуальних операцій вимогам словесно поставленого завдання	
Реактивне мислення «спроб і помилок»		Інформація про властивості та зв'язки	Лінійна логіка	Одновимірне мислення	Здібність розв'язувати словесно поставлене завдання, маніпулюючи предметами	
Література: Абульханова-Славская К. А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология. М.: Наука, 1986. – С.167.	Акоф Л. Расположение между системой образования и требованиями к успешному управлению // Вестник высшей школы. – 1990. – №2. – С. 53-54.	Ладенко И. С. Становление и развитие идей генетической логики // Вопросы методологии. – 1991. – №3. – С. 7–13.	Управление по результатам / Сангалайнен Г., Воутилайнен Э. и др. М., Прогресс, 1988. С. 26–28.	Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Моск. Психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – С.343–344.		

**Інтелектуальні здібності (продовження)**



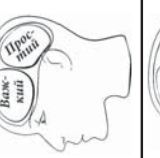
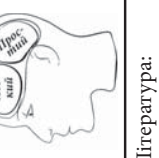
е) тип інтуїції	е) тип антиципації	ж) характер чуттєвого переживання психологічного континуума в критичних ситуаціях	з) характер співвідношення своїх і чужих думок і почуттів у діяльнісному ставленні до людини	и) інструмент інтелектуальної діяльності	і) спрямованість людського духу
Інспірація (натхнення)	Пророкування	Почуття втілення – творчість: свобода чи необхідність	Чужі почуття – свої думки	Ієрархія матриць	Релігійне перетворення (духовність)
Інтелі-гібельна	Угадування наперед	Почуття уособлення – упевненість, обов'язок чи переконання	Чужі почуття – чужі думки	Матриці станів власної душі	Культура
Інтелекту-альна	Передбачення (не далі власного носа)	Почуття відчуження – розумлість, нудьга чи страх	Свої почуття – свої думки	Набір штампів чужого досвіду	Цивілізація
Чуттєва	Попередження (операційна)	Почуття залежності – страждання, покора чи бунт	Свої почуття – чужі думки	Штамп – чужий досвід	Варварство
Голосовкер Я.Э. Логика мифа. – М.: Наука, 1987. – С. 158	Ломов Б.Ф. Антиципація в структурі діяльності / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980, С. 244–252.	Гречаний О. Ф.	Симонов П.В. Темперамент. Характер. Личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Наука, 1984, С.40; Гречаний О.Ф.	Акимов И., Клименко В. О мальчике, который умел летать, или Путь к свободе Реж.дступла: <a href="http://www.samohin.ru/books/talant/talant.html">http://www.samohin.ru/books/talant/talant.html</a>	Бердяев Н.А. Воля к жизни и воля к культуре / Н.А. Бердяев // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: философия и мировоззрение. – М.: 1990. – С. 82–83.

### Х. Педагогічні здібності

а) тип життєвого світу індивіда		б) типи педагогіки	в) соціальний характер педагогіки	г) типи предметних підручників – рівень одного підручника	г) методи навчальної роботи вчителя й учня	д) типи вчителів учня за рівнем розвитку здібностей	е) типи сприйняття й перенесення творчості мистецтва	є) тип життєвої мудрості – філософії
		Педагогіка Сухомлинського, Станіславського – індивідуальностей	Педагогіка Макаренківська педагогіка – педагогіка колективізму	3-й рівень – для самостійного поглибленого вивчення предмета, посібник для факультативних занять	Індивідуальний	Геній	Естетично орієнтовані	Загальнолюдська: мета визначає засоби її досягнення, етапи, темпи
		Педагогіка власне виховання, або педагогіка співробітництва	«Брежнєвська педагогіка» – педагогіка пристосуванців	2-й рівень – для всіх тем, для самостійної роботи	Парний	Словживач	Моралісти	Класово-особистісна: одноаспектність інтересу, вигідно те, що вигідно моему класу
		Педагогіка формування заданих якостей	«Сталінська педагогіка» – педагогіка рабів	1-й рівень – базовий: обов'язковий «супермінімум»	Груповий	Раб	Ті, що розважаються	Кінізм, цинізм: мета виправдовує засоби: що потрібно? Чого бажаєте?
Література:		Баглицев Г. Три типи педагогіки // Учительська газета. – 1988. – 14 апр. – С. 2.	Радиковський Л. Сталінська педагогіка // Учительська газета, 14 іюня. – С.3.	Дайнеко В. Концепція «3-х рівнів» // Учительська газета». – 1988, 19 іюля. – С. 3	Дьяченко В. К. Сопруди-чество в обучении. – М.: 1991. – 192 с.	Левшина И. С. Как воспринимается произведение искусства. – М., 1983, С. 38-44	Гречаний О. Ф.	Рабська філософія страждання: обгрунтування й виправдовування терпіння або бунту



ХІІ. Аспекти інтегративної класифікації типів якостей діяльнісних здібностей індивіда

а) тип життєвого світу індивіда		б) масштаб і зміст психологічного континууму	в) характер ставлення до економічних і політичних умов життєдіяльності	г) характер ставлення до культури, до людини (суспільства)	г) соціально-психологічний тип свідомості	д) характер оволодіння нормами моралі – моральне обличчя	е) загальна соціальна характеристика типу
						Орієнтація на самого себе як людину із совістю	Геній
		Мега-людина	Людина-творець, творить умови життєдіяльності	Людина вищого типу – аристократ духу, вимогливість до себе, делікатність до інших	Свідомість сильних та енергійних	Вільне прийняття норм	Особистість
		Макро-людина	Пристосовується до соціально-економічних умов, до позиції сильнішого	Людина посереднього типу – самозадовolenня, вимогливість до інших, поблажливість до себе	Свідомість благодійників	Ідентифікація себе з нормами поведінки	Присто-суванець, посередній
		Мікро-людина	Підкоряється наявним соціальним та політичним умовам	Людина нижчого типу – залежний, чернь	Люмпенізована свідомість	Пис норм поведінки іззовні	Раб, залежний
Література:	Валеев Д.Н. Три лика - М.: Мысль», 1990. - С. 192 -193.	Донцов Д. Де шукали наших історичних традицій: Дух нашої давнини. - К.: МАУП, 2005. - С. 128-130	Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. - Избранные труды. - 2-е изд. М.: 2000. - С. 45-46, 76-77.		Панарин А. Диалектика гуманизма // Коммунист. - 1989. - №5. - С. 46 - 51	Мораль: сознание и поведение. - М.: Наука, 1986. - С. 77-78	Гречаний О.Ф.



### **ХІІІ. Деякі загальновідомі наслідки тестування власних здібностей.**

1. Якщо рівень (тип) здібностей відповідає претензіям (прагненням) – добре, їх треба зміцнювати, удосконалювати; якщо ж не відповідає – погано, тому що це відомо всім, і розраховувати на успіх не слід, і, захищаючись, треба об'єднуватися в кліку.
2. Кожен рівень (тип) здібностей а) життєво необхідний, б) зумовлений об'єктивними чинниками, в) може мати різні ступені досконалості – від навичок до віртуозності, г) може бути або підвищений унаслідок самовиховання, або знижений унаслідок саморозбещування.
3. Діяч нижчого рівня (типу) здібностей може розуміти діяча вищого рівня здібності лише до певної межі, за якою діє бар'єр розуміння, тоді як у зворотному напрямку бар'єрів розуміння немає.
4. Підвищення рівня (типу) здібностей відбувається за законами логіки – формальної й діалектичної, передусім за законом заперечення заперечення.
5. Підвищення рівня (типу) здібностей здійснюється з опорою на певні умови – систему взаємин з іншими людьми, на рівень культури.
6. Керівництво цими тестами здатне зашкодити, а отже, не зовсім безпечно, тому, переконавшись у їхній дієвості, необхідно дотримуватися норм взаємовідносин до інших людей, які взаємовиключають одна одну (наступальної активності й тонкої делікатності).
7. Успіхів у розвитку здібностей до особистісного рівня!

#### Література до розділу 4 та додатка

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер ; пер. Е. А. Цыпина. – СПб. : Акад. проект, 1997. – 256 с.
2. Акофф Л. Рассогласование между системой образования и требованиями к успешному управлению / Л. Акофф // Вестн. высш. шк. – 1990. – № 2. – С. 50–54.
3. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
4. Андриющенко В. П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андриющенко, В. С. Лутай // Практ. філософія. – 2004. – № 2. – С. 35–44.
5. Анисимов А. В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А. В. Анисимов. – Киев : Наук. думка, 1988. – 224 с.
6. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3–12.
7. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия. – 2000. – 320 с.
8. Баркер Дж. Парадигмы мышления: Как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире / Джоэл Баркер ; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 187 с.
9. Бердяев Н. А. Философия неравенства / Н. А. Бердяев ; сост., предисл. и примеч. Л. В. Полякова. – М. : ИМА-пресс, 1990. – 288 с.
10. Винниченко В. Щоденники / Володимир Винниченко // Київська старовина. – 2000. – №3. – С. 153–166.
11. Гвишиани Д. Послесловие / Д. Гвишиани // Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М., 1980. – С. 283–300.
12. Гончаров И. Школа отживающая и восходящая / И. Гончаров // Нар. образование. – 1993. – № 1. – С.14–15.
13. Глассер У. Школа без неудачников : пер. с англ. / У. Глассер ; общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.
14. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громыко. – М. : Моск. акад. развития образования, 1996. – 545 с.
15. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. Є. Гуменюк. – Т. : Екон. думка, 2007. – 385 с.
16. Гуменюк О. Соціальний формат розвитку Я-концепції / О. Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – № 3. – С. 82–90.
17. Гуменюк О. Я-концепція у пліні соціального довкілля / О. Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 125–143.
18. Делёз Ж. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари ; пер. с фр. и послесл. С. Н. Зенкина. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1988. – 288 с.
19. Донцов Д. Де шукати наших історичних традицій ; Дух нашої давнини / Д. Донцов. – К. : МАУП, 2005. – 568 с.
20. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы : кн. для учителя / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
21. Євшан М. Національне виховання / М. Євшан // Україна. – 1991. – № 9. – С. 9–10.
22. Жегалин В. А. К проблеме механизации учебной деятельности / В. А. Жегалин // Вопр. методологии. – 1991. – № 3. – С. 17–26.

23. Закон України „Про освіту” // Освіта України : нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – 472 с.
24. Кант І. О педагогіці / І. Кант // Кант І. Трактати і письма. – М., 1980. – С. 445–504.
25. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф. Г. Кумбс ; пер. с англ. С. Л. Володиной, В. А. Кузнецова, С. П. Романовой ; под ред. Г. Е. Сорова. – М. : Прогресс, 1970. – 260 с.
26. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
27. Культура, філософія, образование в стратегиях XXI века / О. Н. Кузь, В. А. Стрижко, П. В. Брунько и др. ; [под общ. ред. канд. соц. наук, доц. О. Н. Кузя]. – Харьков : ХНЭУ, 2006. – 260 с.
28. Лейбин В. М. „Модели мира” и образ человека : (крит. анализ идей Рим. клуба) / В. М. Лейбин. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
29. Липинський В. Хам і Яфет / В. Липинський // Сучасність. – 1992. – №6. – С. 63–76.
30. Маланюк Є. Ієрархія / Є. Маланюк // Український націоналізм. Антологія. Т. 2 / Упор. В. Рог. – К. : Українська Видавнича Спілка ім Юрія Липи, 2011. – С. 69–80.
31. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Том первый. Книга I: Процесс производства капитала / Маркс К. // Сочинения. – 2-е изд. – М., 1960. – Т. 23. – 907 с.
32. Пасько І. Т. Я-концепція політика та державного службовця в умовах необхідності трансформації безособистісної парадигми буття людини в особистісну / І. Т. Пасько, В. О. Сабадуха // Практ. філософія. – 2010. – № 2. – С. 97–107.
33. Перкинс Д. Итоговый доклад председателя международной конференции по вопросам мирового кризиса образования, Вильямсбург (штат Вирджиния), 9 окт. 1967 г. / Дж. Перкинс // Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф. Г. Кумбс. – М., 1970. – С. 200–210.
34. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии : избр. тр. / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1984. – 271 с.
35. Печчеи А. Человеческие качества : пер. с англ. / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1980. – 302 с.
36. Прорыв: Становление нового мышления. Сов. и зап. ученые призывают к миру без войн. / Редкол.: Анат. Громыко, М. Хеллман (рук.) и др. – М. : Прогресс, 1988. – 368 с.
37. Сабадуха В. О. Українська національна ідея та концепція особистісного буття : монографія / В. О. Сабадуха. – Івано-Франківськ : Фоліант, 2011. – 176 с.
38. Сарагоса Ф. М. Завтра всегда поздно : пер. с исп. / Ф. М. Сарагоса ; предисл. Ч. Айтматова. – М. : Прогресс, 1989. – 320 с.
39. Смирнов Г. Л. Советский человек: формирование социалистического типа личности / Г. Л. Смирнов. – 3-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1980. – 463 с.
40. Сухомлинский В. А. Воспитание и самовоспитание / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. – 1965. – № 12. – С. 34–40.
41. Ткачук С. Психологічний аналіз самотворення позитивної Я-концепції / С. Ткачук // Психологія і суспільство. – 2003. – № 3. – С. 107–113.
42. Управление по результатам : пер. с фин. / Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне, Й. Ниссинен ; общ. ред. и предисл. Я. А. Лейманна. – М. : Прогресс, 1988. – 320 с.
43. Ушинский К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. – М., 1988. – Т. 1. – С. 177–193.

44. Фіхте Й. Що таке народ у вищому розумінні цього слова і що таке любов до Батьківщини? / Й. Фіхте // Націоналізм : антологія / упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К., 2000. – С. 46–55.
45. Франк С. Л. Реальность и человек: метафизика человеческого бытия / С. Л. Франк. – Париж : YMCA-press, cop., 1956. – 416 с.
46. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
47. Фурман А. Психокультура української ментальності / А. Фурман. – 2-ге наук. вид. – Т. : НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.
48. Фурман А. В. Методи дослідження модульно-розвивальних форм навчання / А. В. Фурман, М. Б. Бригадир ; Терноп. акад. нар. госп-ва. – Т. : Ін-т ЕСО, 1999. – 36 с.
49. Фурман А. В. Психологія Я-концепції : навч. посіб. / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк. – Л. : Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.
50. Шаталов В. Ф. За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопр. По пробл. перестройки общеобразоват. шк. – Донецк: Донбасс, 1988. – 69 с.
51. Щедровицкий Г. П. Предисловие / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Никита Алексеев и др. – М. 1993. – С. 3–15.
52. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований : (методол. анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Алексеев Никита и др. – М., 1993. – С. 16–29.
53. Юнг К. Г. Синхрония : [сборник : пер. с англ.] / К. Г. Юнг. – 2-е изд., испр. и доп. письмами К. Г. Юнга „О синхронии”. – М. ; Киев : Рефл-бук : Ваклер, 2003. – 320 с.

*Sapere aude!*  
(Наважся бути мудрим)  
Латинський вислів  
Пріоритету духовного над  
матеріальним немає альтернативи  
Володимир Сабадуха

## ВИСНОВКИ

У книзі вперше в єдності методології, філософії, психології, педагогіки й нейрофізіології досліджено взаємозв'язок між рівнем розвитку діяльнійної здібності індивіда й продуктами його праці на основі пріоритету духовного над матеріальним. Проаналізовано й установлено причини неузгодженості взаємин людини зі світом. Сформульовано авторську концепцію розвитку діяльнійної здібності людини та на її основі створено теорію особистості. Проаналізовано умови оволодіння методологією професійної діяльнійної й роль наукової картини світу в процесі професійного й інтелектуального становлення. Результати дослідження узагальнено в таких висновках:

I. Людська діяльнійність у сучасних умовах набула не просто деструктивного, а некрофільського характеру. Винуватцем цих тенденцій є людина посереднього рівня розвитку діяльнійної здібності. Для подолання антрополого-глобальної катастрофи необхідно зробити можливим неможливе – подолати панування посередньої людини. Наявна парадигма буття ґрунтується на пріоритеті матеріального над духовним. Для подолання деструктивних і некрофільських тенденцій людству слід змінити парадигму свого буття, замість пріоритету матеріального має бути прийнято пріоритет духовного. У сучасних умовах зберігати пріоритет матеріального над духовним подібне самогубству. Подальший розвиток світу повинен відбуватися в напрямку, який максимально актуалізує духовне начало людського буття. Пріоритет духовного створить умови для виявлення всіх можливостей матеріального. Рушійною силою цих змін може бути лише індивід особистісного рівня розвитку діяльнійної здібності.

Модерна й постмодерна філософія не змогли продовжити філософську революцію, розпочату І. Кантом. Логічним наслідком першого висновку Канта (предмети, речі повинні відповідати поняттям) є формування закону: суспільне буття має відповідати ідеалу, матеріальне повинне підкорятися духовному. Логічним наслідком із другого висновку Канта про автономію моралі є другий закон буття: категоричний імператив („Вчиняй так, щоб ти завжди ставився до людства й у своїй особі, і в особі всякого іншого так само, як до мети, і ніколи не ставився б до нього як до засобу”) має бути реальним регулятором людських взаємин. У філософів не вистачило мужності прийняти до практичної реалізації висновку Канта. За їхню легкодухність людство розплачується страхом перед навислою антрополого-глобальною катастрофою.

Пріоритет духовного розвитку над матеріальним передбачає, що його буде реалізовано спільними зусиллями школи, Церкви й соціальної держави. Подолати наростання деструктивності людської діяльнійності без участі Церкви неможливо. Проблема виживання людства вимагає, щоби Церква більш активно використовувала свої можливості духовного впливу на людину й громадянське суспільство. Без Церкви

проблему відновлення єдності людини зі світом не може бути розв'язано. Дотепер пріоритет духовного над матеріальним переважно реалізовувався через релігійну діяльність. Не заперечуючи цього напряму в реалізації пріоритету духовного над матеріальним, уважаємо за необхідне доповнити його діяльністю школи й держави.

II. Сучасні гуманітарні науки опинилися в полоні середньовічної схоластики, вони не спроможні подолати сформовану в Новий час парадигму „кожна людина – особистість”, яка становить ядро гуманітарного знання і є прикриттям, що приховує егоцентризм посередньої людини. Наш „герой” прекрасно усвідомлює, що „недосягає” рівня особистості, а тому пішов на навмисне викривлення дійсності: огульно всіх проголосив особистостями. Принцип „кожна людина – особистість” становить серцевину наявної парадигми буття, яка, незважаючи на проголошений принцип, є знеособленою, оскільки до людини ніхто не ставиться як до особистості. Твердження, що кожна людина є особистість – це форма філософсько-психологічного захисту посередньої людини від власної екзистенційної пустоти. Ця парадигма принесла „тріумф” посередній людині, а людство опинилося в ситуації антропологічної катастрофи.

На підставі сучасних філософських, психологічних досліджень уперше науково доведено ієрархічний характер людських здібностей. Діяльнісну здібність розглянуто як результат освоєння соціуму (структури виробничих відносин), відповідних форм культури, удосконалення професійних та інтелектуальних здібностей, пізнання власної психологічної природи й передусім спонукань до діяльності. Розвиток діяльнісної здібності людини органічно передбачає зміну характеру стосунків між людьми й перетворення людини на повноцінного суб'єкта соціальної діяльності.

Запропонована концепція є логічним розвитком теорії духовно-практичного освоєння світу, яку розробляла київська філософсько-антропологічна школа. Концепція чотирьох рівнів діяльнісної здібності допомагає розв'язати такі проблеми суспільного розвитку й філософської антропології:

1. Створює філософські основи для більш гуманного розв'язання проблеми рівності. Концепція визнає, що не всі люди об'єктивно рівні за рівнем розвитку їхнього духовного потенціалу, але в дусі християнства вимагає ставитися до кожної людини як до особистості, тобто в соціальному, політичному, правовому, етичному відношенні наша концепція розглядає всіх людей особистостями.

2. Для розв'язання проблеми рівності в соціальному аспекті ця концепція пропонує стати на шлях реального подолання проблеми відчуження, яке можна здійснити не шляхом експропріації приватної власності, а через залучення трудящих до сфери управління.

3. Проблема рівності з позиції концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнісної здібності індивіда набуває зовсім нового звучання. Школа й соціальна держава повинні створювати всі умови для розвитку здібностей людини. Для розвитку діяльнісної здібності в усіх навчальних закладах усіх рівнів акредитації необхідно здійснити трансформацію безособистісної моделі навчально-виховного процесу в альтернативно-варіативну.

4. Формулює антропологічний і соціальний ідеал і створює умови для подолання в суспільстві стану екзистенційного вакууму, оскільки показує напрям розвитку людини – розвиток діяльнісної здібності до особистісного рівня.

5. Закладає методологічний і теоретичний фундамент трансформації безособистісної парадигми буття людини в особистісну.

Ми розуміємо, що парадигма чотирьох рівнів розвитку діяльнійшої здібності індивіда ставить під удар усіх, хто стоїть на позиціях „кожна людина – особистість”. Чим вищий науковий і соціальний статус, тим більше психологічне й інтелектуальне напруження відчуватиме людина. Посередня людина всіма наявними в неї засобами чинитиме опір прийняттю нової парадигми, проголошуватиме її негуманною, ненауковою, необґрунтованою, говоритиме про відсутність критеріїв. Можливо, як це не раз було в історії, дійде до фізичного знищення носіїв нової парадигми. Але необхідність відповіді на історичний виклик, перед яким опинилася сучасна людина, примушує забувати про особистий комфорт і можливі наслідки та обґрунтовувати необхідність переходу до нової антропологічної й соціальної парадигми буття людини. Лише особистість здатна надати людині можливість досягнути світ не через призму насолоди, вигоди, успіху, прибутку, влади (що врешті-решт привело до абсурду), а як стійку й міцну реальність, сповнену культурного й духовного сенсу.

О. О. Ухтомський побачив дивовижний взаємозв'язок між типом домінанти та пануванням спрощених ідей у науці й головах людей (див. підрозд. 2.4). Абстрактні соціальні ідеї типу „світлого майбутнього”, „кожна радянська людина є особистістю”, всезагальної соціальної справедливості (розумій – зрівнювального розподілу) – односторонні, а тому їх легко засвоюють народні маси, оскільки в їхній психіці переважають односторонні установки й домінанти. Панівний тип людини – людина посереднього рівня розвитку – органічно зацікавлений у продукуванні абстрактних ідеологем, які орієнтовані на формування спрощеної свідомості народних мас.

Запропонована концепція чотирьох рівнів розвитку діяльнійшої здібності надає людині значно більше можливостей розпоряджатися власною долею. Людина зможе керувати ходом свого життя настільки, наскільки здатна розвинути й удосконалити систему конструктивних, цінностей, тлумачень, уявлень, з якою себе свідомо або несвідомо отожднює. На жаль, сьогодні більшість людей ідентифікує своє буття з матеріальними цінностями. Чим досконалішою буде система особистих конструктивних, тим більшою мірою людина зможе контролювати власну долю й жити в єдності зі світом.

У сучасному світі заперечувати панування людини посереднього рівня розвитку здібностей та її провину за деструктивні процеси – це все одно, що заперечувати, що Земля обертається навколо Сонця. Буття несумісне з панівним становищем людини маси, яка узурпувала право на розвиток і на ідеал. Панівний тип людини не здатний реалізувати право людства на буття. Уважаємо, що парадигмальною умовою реалізації права людини на буття є пріоритет духовного над матеріальним. Реалізувати цю умову людина посереднього рівня розвитку діяльнійшої здібності не здатна, тому має усвідомити свої обмежені духовні можливості й добровільно залишити авансцену людського буття або „вмерти” у своїх якостях пристосування й у процесі колективної розумової діяльності виховати в собі особистісні здібності.

Реалізація права людини на буття передбачає розв'язання проблем:

- 1) створення умов реалізації права людини на духовний – особистісний – розвиток;
- 2) створення умов для політичного, морального пріоритету особистості в усіх сферах життя суспільства.

3) створення умов для того, щоби людина була суб'єктом діяльності, що, своєю чергою, передбачає право на власність і процес прийняття рішень в умовах комунікативних практик в усіх сферах життя суспільства.

Парадигма пріоритету духовного над матеріальним передбачає, що філософ, учитель, священнослужитель повинні стати концептуальними персонажами, персоніфікацією особистісного рівня розвитку, носіями цінностей особистісного буття. На жаль, слід констатувати, що ні філософ, ні вчитель, ні священнослужитель, ні учений, ні художник усе ще не можуть виконувати місію концептуального персонажа.

Запропоноване розуміння особистості на підставі концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнійної здібності індивіда повертає в суспільне буття ідеал людини, який знищила посередня людина під час Великої французької революції. Ідеал – це особистість, яка здатна бути спонукуваною у своїй діяльності інтересом цілого, діє з погляду пріоритету духовного над матеріальним.

III. На основі єдності методологічного, філософського, психологічного підходів уперше доведено, у чому полягає інтелектуальна відмінність між фахівцем особистісного рівня розвитку здібностей та фахівцем посереднього рівня, пояснено таїну таланту й геніальності. Ця відмінність полягає в наявності у свідомості фахівця особистісного рівня розвитку наукової картини світу, яка є інтелектуальним інструментом діяльності та дозволяє приймати рішення, що відповідають інтересам індивіда й суспільства, органічно інтегрувати економічні, політичні, правові й моральні аспекти буття, не порушуючи єдності людини зі світом.

IV. Уперше сформульовано філософсько-методологічні та психолого-педагогічні засади нової школи на основі концепції чотирьох рівнів розвитку діяльнійної здібності індивіда. Концепція чотирьох рівнів розвитку здібностей орієнтує учня на внутрішню й зовнішню активність у напрямку самоактуалізації.

Пріоритет матеріального над духовним, що реалізується безособистісною моделлю навчально-виховного процесу, суперечить сучасним фундаментальним відкриттям у галузі гуманістичної психології, а саме – потребі в самоактуалізації. Пробудження такої потреби – це водночас зародження духовності, що є фундаментальною потребою людини й доведено результатами нейрофізіологічних досліджень. В умовах альтернативно-варіативної моделі школи активно здійснюється самовизначення всіх учасників навчально-виховного процесу та формується Я-концепція особистості. Альтернативно-варіативний навчально-виховний процес створює умови для реалізації пріоритету духовного над матеріальним.

Сформульовані філософсько-методологічні, психолого-педагогічні засади нової школи є лише зовнішніми умовами розвитку учня до особистісного рівня. Дійсні причини розвитку своїх діяльнійних здібностей усі учасники навчально-виховного процесу мають шукати в собі. Наш акцент на самотворчості людини ґрунтується на психологічних дослідженнях Дж. Келлі, який стверджував, що об'єктивними причинами пояснити поведінку людини ніколи до кінця не можна. Концепція чотирьох рівнів розвитку здібностей дозволяє подивитися на світ не з позиції зовнішнього спостерігача, а зсередини. Подивитися на світ зсередини – це означає оцінити себе з позиції: наскільки мої здібності відповідають тому рівневі розвитку людського Духу, якого досягло суспільство, наскільки я своїми здібностями зможу бути органічною



частиною цього світу. Сприймати себе органічною частиною духовної та природно-соціальної ієрархії здатна лише людина особистісного рівня розвитку.

Уперше на основі концепції чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності індивіда сформульовано закони виховання, які нарешті дозволять вивести педагогіку із кризи й підняти її на рівень науки. Українська школа відтворювала й відтворює безособистісний спосіб буття, хоча з усіх трибун проголошують особистісно-орієнтоване навчання. Політична еліта дає школі соціальне замовлення на посередню людину й тим самим прирікає українську націю на духовне вимирання й матеріальне зубожіння. Чи вистачить у працівників галузі освіти, політичної й економічної еліти сил піти на перетворення своїх егоцентричних установок і домінант в особистісні якості? Ось проблема, яка стоїть на порядку денному, і замовчувати її вже не можна.

Людина матиме майбутнє лише за умови одночасної зміни, по-перше, парадигми свого буття, по-друге, поглядів на проблему духовної ієрархії людей, по-третє, механізмів детермінації до життєдіяльності, по-четверте, методології наукових досліджень, по-п'яте, етичних принципів життєдіяльності. Установка на майбутнє вимагає від людини зробити ці надзусилля. Вичерпаність пріоритету матеріального над духовним, безособистісної парадигми буття людини, відтворюваної безособистісною моделлю навчально-виховного процесу, ставлять перед людством нові виклики, на які гуманітарні науки мусять знайти відповіді:

- 1) дослідити форми єдності духовного й матеріального;
- 2) проаналізувати та сформулювати економічні, соціальні, політичні, правові, моральні, світоглядні механізми реалізації пріоритету духовного над матеріальним;
- 3) дослідити та сформулювати нові принципи суспільного життя – особистісної парадигми буття людини;
- 4) відновити органічну єдність людини з природою;
- 5) дослідити та запропонувати способи подолання внутрішнього й зовнішнього хаосу, які є продуктом діяльності людини посереднього рівня розвитку;
- 6) проаналізувати, які якості повинна мати еліта, щоби вона могла відігравати роль концептуального персонажа в суспільстві;
- 7) дослідити та запропонувати громадськості механізми реалізації політичного, правового, морального, духовного пріоритету індивіда особистісного рівня розвитку щодо людини посереднього рівня здібностей;
- 8) вивчити діалектику взаємин еліти й народних мас.

Хтось може заперечити, що концепція чотирьох рівнів розвитку діяльній здібності – це відступ від гуманізму й установлення якоїсь нової диктатури. Духовний пріоритет особистості – це не диктатура, а можливість розвитку для всіх членів суспільства, тоді як панування людини посереднього рівня розвитку – це хаос і антрополого-глобальна катастрофа.

Сподіваємося, що наша праця зможе призупинити процес деградації людини й орієнтуватиме її на конструктивну діяльність у пошуку відповідей на історичні виклики. Шановний читач може розцінювати нашу книгу, як він захоче. Ми ж писали її, як молитву за людину, її воскресіння із знеособленого животіння.

12.01.1999 – 10.07. 2013.

## ПАМ'ЯТЬ ПРО ФІЛОСОФА

Неможливо вилучити з пам'яті людей, які мислять, але яких уже немає з нами, хоча б уже тому, що, маючи здібність до творення суджень, вони жили й продовжують жити з нами. Як і раніше, хвилюючи нашу уяву й заражаючи пристрасною до подібної творчості, вторгуються в наше життя й посідають у ньому, поряд із „прохолодою” непорозуміння, почесне для існування місце. Навіть несподівано явлена в помислах, сутність вимовлених їхніми вустами смислів речей, інколи незрозумілих і часто не прийнятих оточенням і часом, примушує думку повертатися знову й знову до нерозгаданих таємниць прореченого.

Дивно представлена у свідомості таких одинаків думка, спроектована на світ повсякденності в її сірих напівтонах, раптом займається спалахами світла. І тоді світ, осяяний смислом у свідомості інших одинаків, породжує дух, спрагу й відчуття одностудності. Ця представлена читачеві праця одностудців – яскраве тому підтвердження. І якщо один з одностудців-співавторів ще сповнений сил та енергії для втілення в життя все нових і нових ідей щодо проблем сучасності, то відголосок ідей його натхненника доноситься з минулого як настанова й мудра порада гуру. „Мертвих... ми бачимо в істинному світлі, відчуваючи до них повагу, якій чужі дрібниці; і їхня здібність давати поради походить з того, що їх більше немає – і це чи не найвидатніше явище в житті людства” (Ален). Видатне тому, що таїть у собі найпотаємніше й найважливіше, – мудрість у контексті філіації ідей, які передають від покоління в покоління, у русло невичерпної ріки на ім'я ЖИТТЯ.

Олександрові Феногеновичу Гречаному довелося жити не стільки в епоху змін, скільки в часи, які їх вимагали. Відносна й ідеологічно заангажована стабільність у радянському суспільстві, яка влаштувала багатьох (лише не його питливий розум), багато в чому не дозволяла мислити широко й глобально вже хоча б тому, що й коло читання було надто обмежене суто марксистськими теоріями в осмисленні соціальних проблем. „Інформаційний голод” відчувався винятково неможливістю читати сучасних зарубіжних авторів, більшість із яких автоматично відносили до буржуазних мислителів, нібито адептів ідеології капіталістичної системи. І, разом з тим, у повітрі носилися ідеї тої високої класики, яка імпліцитно містилася в шедеврах світової філософії, створених синами маленької, але героїчної Греції – воістину колиски всієї європейської культури. Невичерпна жага пізнання філософської істини, сполучена з ідеями добра та краси, вела навчену життєвим досвідом людину шляхом осягнення все більш вигядливих і часом парадоксальних дистинкцій, вела його в безмежний світ уяви, яка проникає в глибинні пласти людської сутності.

Остання обставина у творчій еволюції скромного педагога Олександра Феногеновича Гречаного посідала все більше й більше місце в його професійно-просвітницькій діяльності в міру того, як він переймався тривожними думками про наближення загрози падіння моралі тих, хто за родом своєї діяльності покликаний був підносити цю мораль власним прикладом служіння вітчизні. Перебуваючи в напруженому пошуку причин людської деструктивності, Олександр Феногенович занурювався в складні розумові конструкції генія Маркса, намагаючись уже в надрах основи

всезагального „торжества” соціальної несправедливості (відчужених форм капіталістичних виробничих відносин) виявити духовні викривлення у свідомості особистості в період її становлення. Саме поняття особистості в уявленні О. Ф. Гречаного втілювало глибинний магічний сенс першооснови ідеалу суспільних відносин. Приймаючи ідею Маркса про сутність людини як ансамблю всієї системи суспільних відносин, він приходив до необхідності елімінації з цього ансамблю всього того, що гальмує реалізацію гуманістичного складника суспільного розвитку в структурі його буттєвих матеріально-виробничих основ.

Виникає ідея розвести якості та ознаки особистості майбутнього. Мислителем виношується думка поняттєвого забезпечення теоретичної реалізації цієї ідеї. Зріє концепція, яка переростає в переконання. При цьому конструювання концепції – не самоціль, а керівництво до практично-прикладної діяльності, передусім – у системі освіти. Знаходячи головне своє призначення в здійсненні місії сіяча розумного, доброго, вічного в умах молодих поколінь, О. Ф. Гречаний був переконаний, що підходити до виконання цього важливого завдання необхідно найвищою мірою відповідально із залученням найбільш ефективних та якісних засобів продуктивної методології. Формуючи особливий погляд у розумінні проблем вищої школи, він уважав, що результатом кропіткої праці педагогів повинен бути не просто фахівець у тій або тій галузі суспільного виробництва, а особливий тип особистості діяча, „озброєного” діалектичним арсеналом нової методології, яка перетворює дійсність за законами краси.

Пристрасні дискусії в просуванні цієї ідеї забирали чимало сил і нервової енергії, породжували часом нерозуміння, яке межувало з неприязню й холодною байдужістю колег. І все ж цей духовний порив, сповнений боротьби й надій, утілювався й трансформовався в шуканнях учня, який продовжує наукові дослідження в утвердженні тієї концептуальної лінії в дискурсі, що колись виникла у свідомості метра, який надихнув однодумця.

Справжній філософ не шукає легких шляхів у досягненні істини, мудрість приходить як нагорода за довготерпіння, за наполегливе проникнення в сутність нерозкритої таємниці буття. Виконуючи місію викладача вищої школи в галузі філософських дисциплін, Олександр Феногенович залучав у глибину своїх роздумів не лише колег, але й тих, хто тільки-но ставав на шлях прозріння, – студентську молодь. Застосовуючи маєвтичний метод Сократа, викладач на рівних з учнями розмірковував про приховані смисли непізнаного, спонукаючи їх до співтворчості в досягненні істини. Проте нелегким був процес взаєморозуміння в осмисленні проблем, важких для розв’язання, які палко та із завидною наполегливістю ставив викладач. Лише одиниці часом могли осягнути витіюватість думки філософа, але й вони часто не бачили грандіозності задуму. І тоді в душі винятково морального філософа виникали гнів і протест проти всього того, що породжувало в багатовимірній сутності особистості на стадії її становлення її безликість, лицемірство й конформізм.

Боротьба за утвердження ідеї принесла свої плоди – перед читачем робота, яка знаменує одвічне протистояння матеріального та ідеального, буття й духу в життєвих прагненнях людини, яка належить саме тому, хто найбільше зрозумів філософа й продовжив його боротьбу, донісши до нас потаємні думки й сподівання того, хто

пішов. На думку того самого Алена (Еміля Огюста Шарт'є), звичаї культу мертвих „дають зрозуміти, що існує деякою мірою пасивна манера думати про мертвих, і нічого хорошого в ній немає. Пам'ятати – це ще не все; існує обов'язок щодо їх пам'яті, і полягає він у тому, щоб, очистивши мертвих від грубої оболонки, досягти їхньої справжньої присутності, гідної поваги”. Учень О. Ф. Гречаного це вдалося, і читач, який ознайомиться з книгою, має можливість переконатися в цьому самостійно.

*Олександр Чернов, кандидат філософських наук,  
доцент кафедри соціології Східноукраїнського  
національного університету імені Володимира Даля*

Наукове видання

**Гречаний**  
Олександр Феногенович  
**Сабадуха**  
Володимир Олексійович

**ФІЛОСОФІЯ ЗДІБНОСТЕЙ  
У КОНТЕКСТІ ПРІОРИТЕТУ  
ДУХОВНОГО НАД МАТЕРІАЛЬНИМ**

**МОНОГРАФІЯ**

Українською мовою  
за ред. Сабадухи В. О.

Оригінал-макет  
А. Закорецького

Коректори  
В. Леснова  
М. Сабадуха

Підписано до друку 11.10.2012  
Формат 70x100/16. Папір типограф. Гарнітура Times.  
Друк офсетний. Умов. друк. арк. 11.34. Обл.-вид. арк.11.06.  
Тираж 300 прим. Вид. № 3 Замов № 195

Видавництво Східноукраїнського національного  
університету імені Володимира Даля

Свідоцтво про реєстрацію: серія ДК №1620 від 18.12.2003.

Адреса видавництва: 91034, м.Луганськ, кв. Молодіжний, 20а  
Телефон: 8(0642) 41-34-12, факс 8(0642) 41-31-60  
E-mail : uni@snu.uaun <http://www.snu.edu.ua>

Видруковано у друкарні  
МПП «Таля»  
Адреса друкарні:  
Брошнів-Осада, вулиця Шкільна, 2