

Вознюк О. В. Теоретичний базис акмеології // Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – С. 9-39.

ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС АКМЕОЛОГІЇ

Акмеологія – комплексна міждисциплінарна наука про часткові та кінцеві смисли і цілі людини, що постають "вершинними" досягненнями – "акме. Вершинні характеристики акме дослідники-акмеологи (Н.В. Кузьміна, О.О. Бодальов, В.П. Бранський, Ю.А. Гагін, А.О.Деркач, С.Д. Пожарський, П.А. Флоренський та ін.) розглядають як сутність, що розуміється *внутрішнім, загальним, відносно стійким, досягним розумом підтриманим явищем і характеризується вершинними ознаками, котрі проявляється у таких властивостях, які розкривають сутність визначення акме: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконалість; вершина, як зрілість усього; вершина досконалості у людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина, як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості і могутності*¹.

Відтак, акмеологія – наукова дисципліна, що займається вивченням: закономірностей самореалізації творчого потенціалу людей у процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин); об'єктивних та суб'єктивних чинників, що сприяють чи перешкоджають досягненню вершин; закономірностей навчання вершинам життя і професіоналізму в діяльності; самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю; закономірностям самовдосконалення, самокорекції і самореорганізації діяльності під впливом нових вимог, що йдуть як ззовні, від професії і суспільства, розвитку науки, культури, техніки, так і, особливо, зсередини, від власних інтересів, потреб і установок, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, достоїнств і недоліків власної діяльності.

Вершинно-цільові досягнення пожна розглядати як *телеологічний (цільовий), процесуальний та результативний* феномени, сутність яких вивчали і вивчають не тільки професійні акмеологи, але всі мислителі, оскільки вершинні аспекти людини виступають не тільки спонтанним (природно-еволюційним) феноменом, але й цільовим (ціннісно-світоглядним), а тому таким феноменом, який пов'язаний, по-перше з ціннісними орієнтаціями та процесом цілеутворення (а також

¹ Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с. – С. 5-6.

целесвідчення), і, по-друге, з сенсом як таким, оскільки, як засвідчує аналіз наукової та релігійної літератури, "*сeнс є мета*", "*сeнс – це думка про цілі*"².

1. ЦІЛЬОВИЙ АСПЕКТ АКМЕОЛОГІЇ

1.1. Мета як фундаментальний феномен науки та філософії

Серед педагогічних пріоритетів, які виділяють науковці, проблема цілеутворення постає найважливішим мотиваційним механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Дійсно, мета є необхідною умовою цього процесу, без якого останній неможливо здійснити. Н.В. Кузьміна зазначає: *слід завжди пам'ятати, що у реальному педагогічному процесі мета – визначальний чинник. Вона допомагає добирати зміст навчання, його методи і форми. Мета стає тим стрижнем, навколо якого педагог поєднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них. Глибоке розуміння викладачем мети навчання і виховання, як правило, веде його до пошуків ефективних засобів їх досягнення, зумовлює його творче ставлення до педагогічної праці. Байдушність до цілей педагогічного процесу робить викладацьку працю неусвідомленою, стихійною, веде до невиправданих витрат часу і сил, що, у свою чергу, негайно позначається на ставленні школярів до навчального предмету* [Методика воспитательной работы, с. 44; Кузьміна, 1980].

Тим більше, як довели науковці (І.Д. Бех, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), сeнс життя впливає з його мети, з його цільового аспекту. П.К. Анохін розглядав людину як функціональну систему, системоутворювальним чинником якої є шуканий кінцевий результат, що забезпечує продуктивний саморозвиток людини у новому середовищі.

Відтак, можна говорити про два каузальних чинника людського життя – *причинна детермінація*, яка фіксує залежність людської діяльності і поведінки від минулого, та *цільова (телеологічна) детермінація*, що виявляє їх зв'язок із майбутнім. При цьому ці чинники постають у діалектичній єдності, оскільки минуле визначає теперішнє і майбутнє, а з іншого боку, майбутнє може впливати на теперішнє. Як засвідчує сучасна наука, *причинний і телеологічний шлях пояснення реальності є еквівалентними* [Голицын, 1990, с. 13; Полак, 1960].

Отже, важливим є з'ясування мети освітнього процесу, чому й присвячували свої дослідження філософи і педагоги всіх часів і народів від Платона до А.С. Макаренка. Тому існує багато концептуальних підходів до

² Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.; Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 774 с.; Демина Л.А. Парадигмы смысла: логико-гносеологический анализ: автореферат дис. . докт. филос. наук: 09.00.01. / Л.А. Демина. – М., 2006. – 63 с.; Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.; Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.; Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

проблеми розвитку особистості, який реалізується у контексті певної цілі цього розвитку. Ціль [Советский энциклопедический словарь, 1980, с. 1480] визначається як ідеальне, розумове передбачення результату діяльності. До структури будь-якої діяльності входять три складові: *цілепокладання, цілездійснення й ціледосягнення*.

Мета (від грец. – за, після) – це те, що перебуває за чимось, наприклад, за фізикою (метафізика), за мовою (метамова), за логікою (металогіка), за дидактикою (метадидактика). Це результат, який ідеально мисленнево передбачається до початку діяльності й знаходить свій прояв у меті з тим, щоб надати діяльності цілеспрямованого перебігу. Відтак, під метою можна розуміти ідеальний, наперед визначений еталон результату людської діяльності, спрямованої на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби.

Ціль "як ідеальний внутрішньо спонукальний мотив виробництва (діяльності) є законом практики, яким визначається напрям і регулюється людська діяльність, спрямована на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби... Ціль як закон мобілізує волю й енергію людини, спрямовує людську діяльність на свідомо визначений напрям руху до результату... Усвідомлена, прийнята як мотив діяльності ціль регулює вибір засобів діяльності... У педагогіці поняття мета і ціль ототожнюються і сукупно трактуються як ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель, учні... Категорія мети у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є активним фактором людської свідомості... Ціль, як закон, спрямовує діяльність, мобілізує досвід, волю й енергію людини. Вона реалізується за допомогою засобів як сукупності матеріальних і духовних факторів та способів дій людини, що ведуть до досягнення мети. Остання співвідносна з результатом діяльності, який повністю чи частково відповідає їй, збігається з нею більшою чи меншою мірою... У кожному окремому випадку мета формулюється і сприймається як наперед визначений кінцевий результат людської діяльності: дослідницької, навчальної, виховної, управлінської" [Бондар, 2005, с. 37-39]. При цьому, зміст цілі залежить від об'єктивних законів дійсності, реальних можливостей суб'єкта і засобів, що застосовуються.

Відтак, аналіз категорії "*мета*" дозволяє дійти висновку, що у психології під метою розуміється усвідомлений образ майбутнього результату [Психологические механизмы целеобразования]; у педагогіці – ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання, те, до чого прагнуть учитель, учні; у теорії прийняття рішень [Основы системного подхода] – стан, на який спрямована тенденція руху об'єкта, бажаний стан об'єкта, бажаний результат діяльності, який можна досягти в межах деякого проміжку часу [Поспелов, 1976]. У структурі діяльності мета виконує мотивувальну, регулювальну та системоутворювальну функції [Психологические механизмы целеобразования]. Задати, наприклад, ціль функціонування певної організаційної системи означає описати той кінцевий продукт, який має бути

отриманий у результаті функціонування цієї системи. При цьому слід ураховувати, що можливі різні ступені деталізації при поданні результату діяльності. Іншими словами, ціль може бути задана на різних рівнях, які відрізняються глибиною деталізації її опису [Биков, 2009, с. 220]. Мета постає необхідним аспектом будь-якого розвитку особистості.

1.2. Мета як принцип досягнення людиною успіху

Одним із найважливіших пріоритетів нашої цивілізації є успіх, з досягненням якого пов'язуються практично всі життєві цінності сучасної людини, серед яких найголовніша – щастя. Бути щасливим – означає бути успішним, і навпаки, успішна людина – щаслива. Інакше – навіщо бути успішним?

Успіх як такий, як принципово целепокладальна категорія пов'язується з процесом ефективного досягнення людиною *життєвих цілей*.

Учені ще в 70-ті р. ХХ ст. довели, що деструктивна поведінка школярів безпосередньо пов'язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка й спілкування залежать від рівня успішності учня в навчанні. Водночас успіх у навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, поліпшення взаємин з навколишніми, зміни самопочуття учня³. Нині ця теза може здатися парадоксальною, оскільки успіх у сучасному суспільстві, яке все більше занурюється в безодню аморальності, починає визначатися іншими критеріями.

Було також доведено, що захистом від безпорадності в навчанні є досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки, який дозволяє людині контролювати ситуацію⁴. Окрім того, неуспішність (як комплекс неповноцінності) через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що активізує агресію не тільки на рівні окремих індивідів, але й цілих народів (після поразки в Першій світовій війні Німеччина була поставлена на коліна й через деякий час розвила войовничий дух арійської переваги над іншими народами, що призвело до однієї з найжорстокіших воєн в історії людства).

Проблема успіху дедалі частіше починає підійматися не тільки у філософських, психологічних, але й у педагогічних виданнях⁵. У книзі «Людина у пошуках смислу» В. Франкл пише про значеннєвий вакуум сучасної цивілізації, що є однією з найсерйозніших проблем людини й суспільства. Смысл як система цілей людського існування тут розуміється як мета, як «думка про мету», що належить майбутньому, тобто постає як потенційна категорія.

³ Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; [пер. с англ. Т. Гутмана, Н. Мухиной; послесл. Е. П. Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с.

⁴ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л. А. Редуш, А. В. Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 40.

⁵ Романовський О. Г. Педагогіка успіху : підручник / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко, Л. М. Грень. – Х. : НТУ «ХГП», 2014. – 268 с. – Англ. мовою.

Ціль при цьому є основним еволюційним чинником. Як зазначає П. Таранов у книзі «Секрети поведінки людей», «примітивна швидкоплинність, вона або байдужна до наслідків, але огидна й злого норову концепція відстороненої перспективи. Коли в ім'я віддаленості нехтується найближче». У цьому зв'язку цікавим є висновок про те, що еволюція живих істот обрала шлях удосконалювання прогностичної здатності інтелекту, що знаходить відображення в міфі про Прометея, який наділив розумом «сліпих, жалюгідних людей, що жили як мурахи в печерах», навчив їх зводити будинки, будувати кораблі, займатися ремеслами, носити одяг, лічити й писати, розрізняти пори року, приносити жертви богам і ворожити. Останнє – ворожити – означає моти передбачати події, про що говорить і саме ім'я «Прометей», яке означає «спочатку мислячий», «той, хто передбачає». Як бачимо, саме функція передбачення є стрижнем розуму як здатності розширювати актуальне поле буття людини, звільнюватися з полону «даності», «тут і тепер», навчитися відобразити потенційне майбутнє в контексті актуального сьогодення, тобто бути віруючою істотою, що сприймає «невидиме як видиме». Отут віра помежована зі знанням, адже «віра таки є здійснення очікуваного й упевненість у майбутньому»⁶.

Тут можна навести й історію просвітління Г. Будди, що вступив на шлях духовного розвитку після відкриття в молодому віці істини про чотири камені спотикання людського життя – старість, хвороби, страждання й смерть, що очікують на кожну людину у віддаленому майбутньому. Таке знання про події, які відбудуться з кожним з молодих людей через багато років, змусило Будду, який сприймав потенційне майбутнє (майбутні страждання) як актуальне сьогодення, ступити на тернистий шлях просвітління, результатом якого була свідомість світової релігії.

Із кристалізацією образу майбутнього пов'язаний і *наріжний механізм успішного управління*, оскільки для того щоб ставити управлінські завдання, потрібно мати образ майбутнього, що, своєю чергою, неможливий без адекватної картини світу.

Відомо, що в нашому суспільстві менше трьох відсотків людей досягають у багато разів більшого, ніж всі інші разом узяті. І одна з основних якостей, що відрізняє цих успішних особистостей від загальної маси людей, – наявність ясних цілей і вміння жити, плануючи своє життя. Наочно це показав експеримент, розпочатий 1953 року в Гарвардському університеті (США). До всіх випускників звернулися з питанням про те, є чи у них мета в житті, чи властиве їм прагнення досягти цю мети. Виявилось, що менше трьох відсотків студентів ставлять перед собою конкретні цілі й мають хоч якесь уявлення про те, чого вони хочуть від життя. Протягом наступних 25 років, спостерігаючи за їхніми успіхами, було виявлено, що ці випускники досягли значно більшого, ніж інші в усіх сферах життя.

⁶ Евр. 11 : 1

Відтак, важливим постає процес формування в учнів мотивацій до успіху за різних умов розвитку навчально-виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

Розпочнемо з важливих результатів «зефірного тесту», що ілюструють можливість людини (дитини) мотивувати свою життєдіяльність ідеальним (віртуальним) чинником мети, яка перебуває у відділеному майбутньому. Розглянемо цей тест, уперше проведений У Мішелем наприкінці 1960-х у Колумбійському університеті і який став наріжним каменем психології розвитку.

Діти із стенфордського дитячого садка Bing у віці чотирьох-шести років були поміщені в кімнату, умебльованій тільки столом і стільцем. На стіл клали одним видом ласощів – на вибір дитини. Кожному учасникові було сказано, що, якщо він зможе витримати 15 хвилин, не з'ївши ласощі, він одержить ще. Потім піддослідного залишали в кімнаті наодинці з ласощами.

Наступні дослідження цих людей у дорослому віці показали зв'язок між здатністю чекати стільки, скільки необхідно для одержання інших ласощів, і різними формами життєвого успіху, наприклад, більш вищими результатами випускних іспитів. А проведена професором Корнелльського університету Б. Кейсі 2011 року функціональна МРТ головного мозку 59 учасників експерименту (яким зараз за сорок) показала вищу активність прифронтальної кори головного мозку у тих учасників, які відклали задоволення заради більшої нагороди в майбутньому. Це відкриття видається особливо важливим, оскільки дослідження останніх двох десятиліть демонструють, що прифронтальна кора відіграє критичну роль у сфері уваги й керування емоціями.

А. Лурія відзначав дефіцит прифронтальних зон у закоренілих рецидивістів; це, очевидно, пов'язане з тим, що в останніх слабо розвинені механізми аналітичного прогнозу й передбачення майбутнього, а це, своєю чергою, приводить до того, що такі люди, для яких майбутнє не є актуальним чинником їхньої поведінки (як це має місце також і в дикунів, і дітей), схильні до ризикованих авантур, пускаються у будь-які тяжкі, не боячись (не прогнозуючи) наслідків своїх почасти злочинних дій.

Зазначимо, що доросла людина також піддається випробуванням за принципом «зефірного тесту», оскільки її тимчасово спокушають численними предметами світу тотального споживання.

Реалізацію смислу як мети можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, який провів кілька років у концентраційному таборі. В. Франкл пише, що в'язень концтабору потрапляє у своєрідне передчасне пекло, оскільки перебуває в атмосфері «кінця невизначеності» і «невизначеності кінця», оскільки «ніхто з ув'язнених не міг знати, як довго йому доведеться там перебувати. Наскільки завидним здавалося нам становище злочинця, котрий точно знає, що йому доведеться відсидіти свої десять років, котрий завжди може підрахувати, скільки днів ще залишилося до строку його

звільнення... щасливчик!» Це була одна з найважчих психологічно обставин життя в таборі⁷.

Звільнитися з пекельного полону невизначеності концтабору можна за допомогою механізму цілеутворення, про що свідчить життя Г. Альтшуллера, котрий кілька років провів у сталінських концтаборах. «Потрапивши в табір, Г.С. Альтшуллер швидко зорієнтувався, що, якщо працювати так, як жадали від ув'язнених наглядачі, довго не протягнеш. Незважаючи на те, що для тих, хто виходить на роботи передбачався значно більший пайок, ніж тим, хто на роботи вийти вже був не в змозі, – умови й навантаження були такі, що цього пайка ніяк не могло вистачити для відновлення сил. «Губить більша пайка!, – зрозумів Генріх Саулович і добровільно відмовився від неї, переставши виходити на роботи й перейшовши в розряд «чахликів» – помираючих людей, на яких усі махнули рукою. Таких у бараку було багато. Щодня вмирили люди. Серед «чахликів» виявилось багато представників технічної інтелігенції: фахівці з різних галузей техніки, професори й доценти технічних вузів. Усі ці люди були літнього віку, дуже ослаблені, знаходилися на стадії повільного помирання. І тоді Генріх Саулович відкрив у бараку «університет одного студента». Щодня, за певним розкладом, він слухав лекції когось-небудь зі своїх товаришів по нещастя. Люди ожили. У них з'явилася мета: передати свої знання молодій людині. І люди в бараку перестали помирати!»⁸.

Самого В. Франкла, за його спогадами, врятували від смерті мрії про щасливе майбутнє: він уявляв себе у світлій аудиторії за читанням лекції студентам про психологічні особливості перебування людини в концтаборі.

Ще один аспект досягнення успіху в концентраційному таборі пов'язаний з дією механізму волі, про що пише у книзі «Прояснене серце» Б. Беттельгейм, котрий кілька років провів у фашистських концтаборах. Він вивчив умови табірного середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за провини; знищення тих, хто хоч якось виділявся з юрби, що змушувало ув'язнених зливатись із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожний самостійний крок карався; регламентація найдрібніших деталей табірного життя. Автором книги був знайдений метод уникнення корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, у якій можна самостійно робити вчинки й нести за них особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити те щось незначне, що в таборі не заборонялося (але те, що робити не змушували), наприклад, чистити зуби⁹.

⁷ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 139-142.

⁸ Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.percudrumma.com/tvorchestvo/teoriyaresheniya-izobretatelskih-zadach-teoriya-razvitiya-tvorcheskoy-lichnosti-altshuller-ili-chto-takoe-triz-ariz-trtl.html>

⁹ Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.

У книзі «Ігри, у які грають люди. Люди, які грають в ігри» Э. Берн пише, що структура дитинства є сценарієм подальшого життя людини¹⁰. «Результати дослідження мозку показують, що людина – це єдина жива істота, що володіє волею змінювати, вправляючись і навчаючись, функції свого мозку, аж до глибокої старості. З іншого боку, результати дослідження міжособистісних зв'язків свідчать, що воля й автономія особистості не можуть розкритися в літньому віці, якщо в людини в перші роки життя не було можливості вибудувати максимально міцний зв'язок з кимсь із близьких»¹¹.

Як писав А. Адлер, риси нелюбих дітей у найрозвиненішій формі можна спостерігати, вивчаючи біографії всіх видатних ворогів людства. Тут одразу впадає в око те, що коли вони були дітьми, з ними погано поводитися дорослі, тому вони й розвили в собі жорстокість характеру, заздрість, ненависть, вони не можуть пережити того, що інші щасливі (1956 р.). Крім того, учений зазначав, що немає жодної коли-небудь учиненої жорстокості, яка не ґрунтувалася б на прихованому безсиллі й нездатності, при цьому посправжньому сильна людина не здатна на жорстоке ставлення до оточення (1964 р.). Тобто, нерозв'язаний характер внутрішньої суперечності між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати є джерелом постійної афективної напруженості, що у багатьох випадках спричинює компенсаторну гіпертрофію власного «Я» і розвиває егоцентризм, хворобливе самолюбство й неадекватне почуття власного достоїнства^{12; 13}.

Отже, дитинство, особливо раннє, є потужним плацдармом для подальшого розвитку людини. Водночас дитинство ніби занурене у стан радості, що виявляється фундаментальним процесом становлення людського «Я».

Тут доречно послатися на «Школу радості й успіху» А. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості й базується на принципі «завтрашньої радості» А. Макаренка, на «Школі радості» В. Сухомлинського, коли весь педагогічний процес спрямований на те, щоб викликати в дітей почуття радості через успіх у навчальній діяльності і спілкуванні з однолітками. Як зазначає А. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчального предмета й типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу

¹⁰ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192-206.

¹¹ Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с. – С. 11.

¹² Глассер У. Школы без неудачников / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского / У.Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.

¹³ Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1988. – 247 с.

життєву траєкторію людини, її соціальний статус і загальну успішність у майбутньому дорослому житті»¹⁴.

Відтак, успішність дитини хоча б в одній зі сфер діяльності веде до формування психологічної установки на успішність і радість, які завдяки синергетичному ефекту спрямовують будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіху й радості у родині, під час перебування в дитячому садку, у школі, то в подальшому житті для неї буде досить проблематично досягти успіху.

Водночас важливо зазначити, що вкорінення дитини в одній формі успіху може призвести до деструктивної прив'язки до такого специфічного успіху. Для ілюстрації цього висновку наведемо приклад, узятий з життя знаного персонолога України В. Рибалки, котрий був свідком трагічного випадку під час навчання на психологічному факультеті МДУ. Серед студентів-психологів популярністю користувалася відмінниця, зірка факультету, яка покінчила життя самогубством, оскільки не розуміла змісту лекцій нового викладача вищої математики. Очевидно, ця дівчина з дитинства була успішною тільки в навчальній діяльності, що перетворилася для неї на найвищу життєву цінність...

У цьому зв'язку особливо важливим є синергетичний принцип «талант – це сума талантів і здатностей», оскільки основою для всіх спеціальних здатностей є загальні здатності («генеральний чинник інтелекту», «базальний чинник обдарованості»)¹⁵. Тож завдання з розвитку в людини окремої якості має бути водночас і завданням розвитку «помежованих» якостей і здатностей, коли для того щоб виховати фахівця, потрібно, крім занепокоєння про спеціалізацію, розвивати «людину взагалі», людину в цілому.

Це відповідає синергетичному принципу нададитивності (виявляє системні властивості цілого), реалізацію якого можна ілюструвати практикою Вальдорфської школи, де дитина з першого класу включається паралельно з вивченням точних дисциплін у заняття художньо-естетичного циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання евритмії – особливого виду мистецтва як синтезу думки й слова, кольору, музику, рухів¹⁶.

Успіх безпосередньо пов'язаний із творчою активністю: Р. Роу, досліджуючи біографії видатних творців, знайшов єдине загальне в їхніх біографіях – прилучення до радості творчого відкриття в підлітковому віці.

¹⁴ Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

¹⁵ Чудновский В.Э. Одаренность : дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.

¹⁶ Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков: Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.

При цьому успіх заперечує егоцентризм, оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку¹⁷, що виступає, у відомому сенсі, функцією егоїстичної позиції людини, що викликає агресивне ставлення людини до зовнішнього середовища¹⁸. Так, егоцентризм виконує захисну функцію в конфлікті між «Я» і «не-Я», ведучи до «закриття», ізоляції «Я», до перекручування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розитковій агресивного ставлення до дійсності.

А от незмога учня виявити свої таланти перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою й моральним осудом, що демобілізує учня, підриваючи віру у свої можливості. Як наслідок, знижується його пошукова активність. Це, своєю чергою, визначає появу нових невдач і формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. М. Селігман у концепції «навченої безпорадності» довів, що люди, перед якими ставилися завдання, що не мають розв'язку, виявлялися нездатними надалі виконати навіть легкі завдання.

Наведемо приклад [за: ¹⁹] з життя. Директор однієї школи в дитинстві пережив стресову ситуацію. Справа в тому, що до восьмого класу він учився добре, а потім через нові захоплення відстав з математики. Через це на черговій контрольній роботі він неправильно виконав завдання, за що й одержав двійку, хоча іншим учням за таку саму помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, що призвела до повної відрази від предмета. Таке почуття підігрівалося реакцією вчительки, яка постійно йому дорікала: «Я вважала, що ти здатний, а ти...». Це спричинило погіршення справ з математики, і, як наслідок, неуспішність захопила хлопця настільки, що з 9-го класу цієї школи учень змушений був піти й почав працювати, продовживши навчання у вечірній школі. До математики він ставився з острахом, але вчителька вечірньої школи якось сказала: «Ти ж здатний! От тобі завдання для вищої школи. Я впевнена – впораєшся!» І учень упорався, повірив у себе і вчительці, і, як результат, – вступив до педагогічного інституту, закінчив його з відзнакою. Згодом став директором тієї самої школи, звідки довелося піти через комплекс неуспішності. У процесі педагогічної діяльності цього директора сформувалося стійке переконання в тому, що якщо ми не бажаємо «зламати» дитину в період формування її особистості, то маємо допомагати їй в розитковій, у жодному разі не позбавляючи дитину відчуття завтрашньої радості, віри у свої можливості, надії на позитивні перспективи в майбутньому.

Висновки.

¹⁷ Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с. – С. 177.

¹⁸ Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с. – С. 96-97.

¹⁹ ¹⁹ Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с. – С. 97-98.

1. Успіх, що постає одним із головних акме-пріоритетів людини, як целепокладальна категорія пов'язується з процесом ефективного досягнення людиною життєвих цілей. Люди, які ясно й чітко усвідомлюють свої життєві цілі та засоби їх досягнення досягають у житті значно більшого, ніж решта інших, хто не ставить перед собою цілей і не бачить життєвих перспектив. Люди, які не усвідомлюють свої цілі, відчувають вакуум життєвого сенсу, оскільки смисл як система цілей людського існування розуміється як мета, як «думка про мету», що є потенційною категорією, спрямованою у майбутнє.

2. Неуспішність призводить до розвитку комплексу неповноцінності та через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що оскалює агресивне ставлення людини до оточуючого світу. Неуспішність учнів часто трансформується у стійку психологічну установку, яка визначає появу нових невдач і формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. Деструктивна поведінка школярів пов'язана зі шкільною неуспішністю.

3. Успішність дитини хоча б в одній зі сфер діяльності веде до формування психологічної установки на успішність і радість у житті. Успіх у навчальній діяльності веде до зміцнення самостійності, самоповаги, поліпшення взаємин з навколишніми, веде до гармонізації поведінки всіх учасників освітнього процесу. Водночас вкорінення дитини в одній формі успіху може призвести до деструктивної прив'язки до такого специфічного успіху, що може мати негативні наслідки у подальшому житті.

1.3. Універсальні цінності людини як мета її розвитку

Вступ. Правильно визначити фундаментальні, а значить універсальні цінності людини – значить сформулювати магістральні цілі її буття, які окреслюють як наріжні цілі її розвитку, так і відповідну педагогічну парадигму з усіма освітніми наслідками, що з цього випливають.

Як засвідчує аналіз системи матеріальних і духовних ціннісних орієнтацій людини, головним пріоритетом її життя постає щастя – всезагальна життєва мета більшості представників *Homo sapiens*.

При цьому ми говоримо про щастя людини як особистості – вільної, унікальної, тотожною тільки самій собі, самодостатньою, свідомою, мислячої сутності, оскільки щастя стосується істоти, яка володіє свободою, а не біологічного робота – тварини, поведінка якої не є вільною, а постає мимовольною, такою, що визначається інстинктами і автоматизмами.

Для людини не як особистості, а як тварини щастя втрачає будь-який сенс, про що пише П. О. Сорокін в главі "Соціологічний прогрес і принцип щастя" [Сорокін, 1991], відзначаючи, що дилема людини, яка страждає, і тварини, яка є щасливою, постала перед Дж. Миллем, утилітарна позиція якого приводить до висновку ("краще бути задоволеною свинею, ніж незадоволеною людиною; щасливим дурнем, ніж нещасним і страждаючим Сократом"), що суперечить здоровому глузду. Це змусило Дж. Мілля

стверджувати зворотне: "Мало знайдеться таких людей, які заради повної чаші тваринних насолод погодилися б проміняти своє людське життя на життя якої-небудь тварини ... Краще бути незадоволеною людиною, ніж задоволеною свинею; незадоволеним Сократом, ніж задоволеним дурнем".

Виходячи з поданого висновку про фундаментальні умови людського щастя, можна виявити два питання: *Що є особистість? Що є щастя?*

1.3.1. Особистісний аспект щастя

Сутністю особистості, необхідною і достатньою умовою її кристалізації, за визначенням, виступає свобода людини від детермінізму – причинної зумовленості світу (Всесвіту, буття в цілому).

Людська особистість вільна як від світу, так і від самої людини, сформованої в цьому світі і яка постає його елементом. Психологічний механізм такої свободи передбачає наявність самосвідомості людини, що дозволяє її *рефлексувати* – тобто усвідомлювати себе, дивитися на себе з боку.

Принципово важливо відзначити, що така позиція стороннього спостерігача, що передбачає здатність особистості подивитися з боку на людину як істоту, детерміновану буттям, в яке людина інтегрована, – така позиція передбачає здатність дивитися з боку на все це цілісне буття, в якому його елементи пов'язані воедино причинно-наслідковими зв'язками (такий відсторонений погляд постає, з позиції квантової фізики, принципом, який творить реальність – див. парадокс "*Спостерігач*").

Як бачимо, конституюючий особистість погляд з боку передбачає акт дистанціювання особистості від буття, тобто трансцендування, вихід за його межі.

Цей акт трансценденції кристалізує особистість на основі зазначеної *трансцендентної позиції* – позиції, що дозволяє особистості піднятися над буттям, Всесвітом, тобто бути поза меж усілякої реальності.

Зазначений же процес, у свою чергу, означає ототожнення особистості з якимось *X* – таємною і парадоксальною позамежною і вільною від світу сутністю, яку здавна називають *Богом* (Абсолютом, Творцем).

Отже, головна умова кристалізації особистості як вільної від світу сутності, полягає в *трансценденції* – виході за межі світу, що, в свою чергу, передбачає ототожнення особистості з Абсолютом – вільною від світу Сутністю, коли, висловлюючись мовою орієнтальної філософської доктрини, Атман (індивідуальна душа) є тотожним Брахманові – верховній душі Всесвіту.

В Християнстві така трансформація людини реалізується в *Апокаліпсисі*, де Ісус Христос звертається до Ангелів семи церков. Тут представлена коротка характеристика цих церков, а також в рамках кожної церкви дається формула "перемагаючої" людини, яка, таким чином, немов би еволюціонує, переходять від однієї церкви до іншої, поки в лоні сьомої *Лаодикійської* церкви не досягає статусу Сина Божого: "*Перемагаючому дам*

сісти зі Мною на престолі Моєму, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його". Відтак, людина, що реалізувалася в статусі жителя нового Єрусалиму, дістає можливість стати Сином Божим: як говорили батьки Церкви, "Бог зробився людиною, щоб людина змогла стати богом".

Суттєво, що на цьому рівні відбувається творіння Боже: "Але, як ти теплий, а не гарячий і не холодний, то вивергну тебе з вуст Моїх", – говорить Господь. Саме з нейтральної стихії – *Ніщо* (стан недиференційованої теплохолодності: "Бо ти говориш: "я багатий, розбагатів і ні в чому не маю потреби"; а не знаєш, що ти нещасний, і жалюгідний, і убогий, і сліпий, і голий") – Бог творить світи, "вивергаючи" їх зі Своїх вуст: "на початку було Слово".

Відтак, процес подолання особистістю буття, вихід за його межі передбачає здатність особистості дивитися на буття як на певну єдину абстрактну реальність, як на *ЦІЛІСНІСТЬ*.

Ця здатність сприймати (усвідомлювати і розуміти) буття, Всесвіт як цілісність передбачає розуміння даної цілісності як єдності всіх її аспектів і елементів, їх загального взаємозв'язку – зв'язку всього з усім, на підставі чого і створюється Всесвіт як *Ціле, Тотальне, Єдине*.

Даний висновок, у свою чергу, виявляє низку науково-теоретичних і ціннісно-поведінкових наслідків, один з яких полягає в необхідності особистості володіти *парадоксально-діалектичним мисленням*, що дозволяє усвідомлювати як принцип єдності світу, загального зв'язку явищ, так і принцип справедливості і правди ("свободи, рівності, братерства").

Саме парадоксально-діалектичне, "нейтральне" мислення дає людині можливість побачити єдність світу в контексті інтеграції безлічі як подібних один одному, так і полярних, що виключають один одного, елементів, поєднати воедино які можна тільки за допомогою *нейтрально-парадоксальної гносеологічної позиції*, яка реалізує *диспластію* – властивого тільки людській свідомості психологічного феномена ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного.

У психології диспластія реалізується у вигляді категорій *бісоціації* (або бісоціативності, яка, на відміну від асоціативності, є здатністю людини до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків – це поєднання того, що ніколи ще не було поєднане через інтеграцію декількох елементів і формування з них нової цілісності), парадоксальному (багатозначному, сутінковому) мисленні, енантіосемії (подвійність, парадоксальність смислів), "операціональній інтеграції" [Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1992], парадоксальному світорозумінні. Цікаво, що парадоксальність як нейтральний феномен виступає сутністю творчих і геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації.

Таким чином, бути особистістю як вільною сутністю передбачає бути богом, а також володіти парадоксальною здатністю бачити і втілювати єдність у всьому суцюзьому, що реалізує нейтрально-парадоксальну праксеологічну (поведінково-діяльнісну), гносеологічну та аксіологічну позиції людини.

Отже, бути щасливою людиною – це, перш за все, бути особистістю з усіма викладеними нижче умовами, що передбачає божественний статус людини плюс здатність мислити парадоксально-нейтральним, діалектичним способом.

1.3.2. Психофізіологічний аспект щастя

На рівні психофізіологічному бути щасливим – значить відчувати задоволення (насолоду), що виступає фундаментальною цінністю людини, про що ми можемо дізнатися у Г. Спенсера, який у своїх "*Основах моральності*" ототожнив добро із задоволенням, або із щастям: "Задоволення, де б воно ні було, коли б воно не було, для якої б не було істоти, становить основний, неподільний елемент цього поняття (моральної мети)".

Задоволення ж, яке відчуває щаслива людина як особистість не повинно при цьому порушувати принцип єдності світу (сприйняття світу як єдності постає, як ми зазначали, однією з умов кристалізації особистості), тобто не повинно призводити до руйнування світу і його елементів, оскільки порушення єдності світу призводить до його руйнування.

Унаслідок цілісності, єдності світу до його руйнування також призводить і руйнування будь-якого його елементу, оскільки в світі все пов'язано з усім, і цей загальний зв'язок феноменів порушується при руйнуванні будь-якого з цих феноменів, що становлять єдиний континуум буття.

Виходячи з викладеного вище, ми говоримо про задоволення, яке не є задоволення садиста, який мучить свою жертву; не є задоволення вандала і некрофила, руйнуючого навколишній простір; а також не є задоволення гурмана, котрий насолоджується соковитою відбивною, оскільки ця відбивна готується з трупа вбитої (зруйнованої) тварини, що входить у загальний контекст цілісного буття.

Отже, справжнє задоволення, яке приносить щастя особистості, є радість як піднесене задоволення, що отримується поза агресією і руйнуванням. Відтак, істинне задоволення – це *духовне* творче задоволення, це *радість* творчості.

Радість можна безпосередньо пов'язати з *енергією*, коли стан радості передбачає генерацію, творіння енергії, оскільки під час руйнування об'єктів, вони, підвищуючи ентропію внутрішнього середовища, втрачають енергію, котра постає принципом і механізмом цілісності і життєвості цих об'єктів (О.Й. Вейник, О.М. Козирєв).

Відтак, радість, що виключає будь-яке руйнування, при цьому означає неприпустимість радіючої особистості отримувати енергію із зруйнованих об'єктів Всесвіту.

Отже, радість як енергогенеруючий стан означає генерації енергії особистістю за допомогою процесу творіння, що є протилежним руйнуванню.

Цей висновок знаходить своє віддзеркалення в контексті результатів досліджень Інституту кінесіології (США), які наводить в своїй книзі *“Десять заповідей творчої особистості”* П. Вайнцвайг, котрий зазначає, що психологи, вивчивши численні психофізіологічні показники людини в умовах комунікації з собі подібними, дійшли висновку: якщо спілкуються дві людини, життєвий тонус однієї з яких є вищим, ніж у іншої, то життєва енергія “перетікає” до останньої (дещо подібне ми зустрічаємо в електротехніці у вигляді “ефекту захоплення”: якщо в одну енергомережу ввімкнути два звукових генератори, що генерують коливання з близькими, але різними частотами, і якщо перший генератор характеризується більшою потужністю, ніж другий, то має місце ефект “захоплення”, коли “сильний” генератор “поведе” за собою “слабкого” та примусить його працювати на своїй частоті), оскільки фіксується підвищення її життєвого тону, тоді як у першої людини цей тонус знижується.

Зазначений висновок був зроблений на основі численних досліджень процесу комунікації людей з одночасною фіксацією багатьох психофізіологічних параметрів їх організмів, таких, наприклад, як частота пульсу, кров'яний тиск, шкірна електропровідність, склад крові та ін. Баланс цих показників у двох людей, які певний час спілкуються один з одним, привело до висновку про те, що в даному випадку має місце своєрідне перетікання “життєвої енергії” з одного організму в інший, оскільки прилади фіксують, що життєвий тонус першої людини підвищується, а іншої людини – еквівалентним чином знижується [Diamond, 1979; Вайнцвайг, 1990].

Було також помічено, якщо людина позитивно ставиться до свого оточення, то вона значно підвищує тонус своєї життєдіяльності; і навпаки, негативне ставлення до оточуючого світу знижує енергетичний тонус людини. Ці висновки отримані на підставі досліджень Інституту кінесіології в США, директор якого Д. Даймонд показав, що щитовидна залоза крім виконання головної функції імунологічного нагляду, постає основним “розподільником” живлющої, регенеруючої енергії організму. Щитовидка направляє й регулює потік електромагнітної енергії по всьому організмі, проводячи миттєву корекцію, яка необхідна для подолання певних відхилень у життєдіяльності.

Також показано, що негативні почуття й думки є джерелом стресу людини й відтоку її енергії. Любов, віра, відвага, подяка, довіра тощо активізують діяльність щитовидної залози і підвищують нашу життєву енергію. Ненависть, заздрість, підозра, страх, а також неприємні асоціації й спогади гальмують діяльність щитовидки і знижують життєвий тонус організму.

Крім того, усе розмаїття поведінкових аспектів людини виявилось прямо пов'язане з діяльністю щитовидки, тобто з процесами підвищення та зниження життєвого тону людини. Так, наприклад, стверджувальний кивок підсилює діяльність щитовидки й підвищує життєвий тонус людини, її енергії, а негативний жест призводить до протилежного ефекту, тобто до зниження енергії людини. Так званий жест вираження любові – “жест

Мадонни” (розпростерті для обіймів руки) позитивно впливає на людину в стресовій ситуації, навіть якщо цей жест лише уявлюваний (але неодмінно глибоко емоційний). Посмішка також стимулює діяльність щитовидки не тільки людини, що посміхається, але й людей, що сприймають цю посмішку. Звертаючи увагу на обмін енергії між людьми, Д. Даймонд дійшов висновку, що різні прояви життєвої енергії взаємозалежні. Енергія “сильної” людини послаблюється при особистому контакті зі “слабкою”, одночасно при цьому енергія останньої підсилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людської істоти до іншої: настрої і думки вкрай заразливі.

У цьому аспекті можна говорити про *фізіологічний аспект болю* [Кассиль, 1975; Флекенштейн, 2008] як *дефіцит енергії в людському організмі*, що виявляє найважливішу проблему людського страждання, пов’язаного з процесом енергетичної регуляції, котра має місце не тільки на соматичному, але й психосоматичному рівнях. Відповідно до деяких сучасних теорій (Флекенштейн) біль виникає кожен раз, коли процеси розпаду, руйнування біологічних структур починають переважати над процесами синтезу. Оскільки синтез, відновлення біологічних структур вимагають витрат енергії (і, зокрема, кисню), то дефіцит енергетичних ресурсів має призвести до посилення процесів розпаду і виникнення болю. І дійсно, будь-які процеси, що збільшують дефіцит кисню, – застій в крові, ішемія (недостатнє постачання тканин киснем), дія отрут (які блокують процеси окислення), механічні дії, тепло – призводять до посилення болю. І навпаки, все, що знижує потребу тканин в кисні – спокій, холод, посилення кровотоку – зменшує біль. При цьому негативні емоції сигналізують крім іншого про дефіцит енергетичних ресурсів в організмі [Голицын, 1990, с. 85]. Відтак, можна дійти висновку про те, що такі феномени, як вампіризм, вандалізм, агресія зумовлюються енергетичним дефіцитом та потребують руйнування біологічних (та, загалом, матеріальних) структур, що приводить до випромінювання енергії-часу (це довели відомі науковці М.О. Козирєв, О.Й. Вейник та ін. дослідники).

Звертаючи увагу на обмін енергією між людьми, Д. Даймонд з’ясував, що різні прояви життєвої енергії взаємопов’язані. Енергія “сильної” людини послаблюється при особистому контакті з “слабкою”, одночасно при цьому енергія останньої посилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людини до іншого. Настрої і думки вкрай заразливі. Відтак, можна говорити про феномен своєрідного “вампіризму”. Приведемо приклад, узятий у П. Вайнцвайга, що ілюструє феномен психологічного вампіризму.

Одна жінка досить успішно навчилася користуватися “внутрішніми фільтрами”, що оберігали її від “вампіричних” намірів її чоловіка, який, повертаючись додому, насамперед повідомляв їй всі неприємні новини. Як правило, він заходив на кухню, де дружина готувала сімейну вечерю, і з ходу обрушував на неї весь “негативний багаж”, починаючи зі вселяких негараздів на його роботі і закінчуючи катастрофами світового масштабу. До моменту,

коли він закінчував свої щоденні новини, вечеря була готова. Чоловік з апетитом брався за їжу, а дружина, уважно вислухавши похмуру розповідь чоловіка, починала відчувати гострий напад депресії. Цей ритуал протягом довгих років отруював їх сімейне життя. Одного разу наша пара була запрошена в гості, де дружина краєм вуха почула, як її чоловік признавався своєму другу: “До кінця робочого дня я “готовий”, відчуваю себе огидно, як вичавлений лимон. Але як тільки я приходжу додому, я викладаю всі неприємності своїй дружині, і мені відразу легшає”. Почувши цю розмову, дружина стала поводити себе по-іншому, удавшись до своїх внутрішніх фільтрів. Тепер, коли її чоловік повертався додому, входив на кухню і починав свій негативний репортаж, дружина, як завжди продовжувала готувати вечерю, але вже... не слухала чоловіка. Невідомо тільки, як відчував себе при цьому її чоловік.

*Таким чином, позитивний настрій та позитивне ставлення до світу є чинниками підвищення життєвого тону людини з усіма соціальними, педагогічними й медико-біологічними наслідками, що з цього випливають. При цьому, наріжним чинником здоров'я людини є її **світогляд**, що постає інтегральним принципом психічної і соматичної цілісності людини.*

У цьому контексті важливо врахувати і таку інформацію. Науковці дослідили зв'язок між соматичним та душевно-духовним аспектами здоров'я [Тихоплав, 2003, с. 281-282]. У різних людей вивчалися еритроцити крові, які постачають енергію людському організму, оскільки переносять кисень. У крові психічно здорових людей червоні кров'яні клітини – правильною дископодібною форми, вони рівномірно заповнюють увесь внутрішній простір. Під мікроскопом у крові людей, які страждають на шизофренію, спотворених еритроцитів неправильної форми дуже багато. У багатьох клітин пошкоджена мембрана: або розірвана в декількох місцях, або нерівномірно потовщена, або взагалі відшаровується від внутрішнього вмісту. Такі ж пошкодження науковці виявили в еритроцитах розумово відсталих пацієнтів, крім того, в багатьох їх клітинках крові гранули гемоглобіну розподілені нерівномірно, утворюють окремі скупчення. Навіть невротичні розлади позначаються на картині крові. У крові невротиків виявилось досить багато клітин зі схожими змінами: їх було менше, ніж у хворих шизофренією і розумово відсталих, але більше, ніж у здорових людей.

Відомо, якщо в крові багато пошкоджених еритроцитів, вона гірше забезпечує киснем тканини і органи. Виходить, що хвороби психіки викликають збій у роботі всього організму. Цікаво, що подібні зміни знаходять в еритроцитах хворих раком, гострим вірусним гепатитом, інфарктом міокарду та іншими хворобами. Таким чином, душевно хвора людина виявляє дефіцит енергії на соматичному рівні, коли формула "у здоровому тілі – здоровий дух" виявляється цілком адекватною істинному стану речей.

1.3.3. Розвивальний аспект щастя

Відзначимо, що ми пов'язуємо радість з *енергією* – фундаментальною категорією, яка використовується як повсякденною свідомістю людини, так і філософією і наукою як формами суспільної свідомості, оскільки енергія є символом активності, життєвості, цілісності, здатності рухатися, змінюватися. Людина втомлена, а тому такою, що відчуває дефіцит енергії, виявляє роздратування, злість, агресію, тобто потяг до руйнування. Сповнена ж енергією людина, як правило, відчуває умиротворення, любов і радість.

Отримання особистістю енергії за допомогою її творіння означає її творення не зі світу (це призводить до його руйнування), а з *Ніщо* (ефіру, фізичного вакууму, порожнечі, нуля, шуньї й ін.) за допомогою його розщеплення на "+" і "-", *Дещо* і *Антидещо* (Г. І. Наан).

Релігійна свідомість також проводить думку, що все суще створено Богом з “нічого” (2 Макк. 7, 26), з “невидимого” (Евр. 11, 3) шляхом розщеплення (дихотомічного розділення) його на світло та темряву, тобто на дещо негативне та позитивне.

Це передбачає, що творіння енергії означає, по-перше, вміння особистості створювати *Ніщо* (*ідеальні образи*), і, по-друге, вміння розщеплювати це *Ніщо*, тобто поляризувати фізичної вакуум, творячи при цьому світ як єдність *Дещо* і *Антидещо* – матерії і антиматерії ("світ є збудженим станом фізичного вакууму").

Уміння як створювати *Ніщо* (на Сході його називають порожнечею, або шуньєю), так і його поляризувати є, як бачимо, прерогативою не тільки Божественної Сутності, а й особистості як репліки (образу) цієї Сутності, що ілюструється такими поетичними рядками:

*Пустое все, но Мы от века
Из шуньи лепим человека.
Забавно результат нам свой увидеть,
Как из человека шунья выйдет*

Відтак, людина, вільна від буття, має виходити за його межі, де традиційно покладається *Абсолют* (тотожна самій собі, унікальна та неповторна, відсторонена, вільна від світу сутність – Вища реальність, Бог), що може розумітися як творчий початок буття. Таким чином, бути особистістю, бути "Я" – це бути вільним від детермінізму буття, що передбачає вихід за його просторові межі та усвідомлення Абсолюту, з яким особистість людини немов би ототожнюється через цей акт усвідомлення. У цьому процесі людина і постає як особистість – вільна від буттєвої детермінації сутність. Сам акт такого усвідомлення на гносеологічному рівні реалізується у вигляді парадоксу – єдина когнітивна фігура, яка фіксує стан логічної невизначеності.

У розвивальному аспекті парадоксальне мислення є умовою створення стану буттєвої трансценденції людини у сферу Абсолютного, що кристалізує особистість як принципово трансцендентну, вільну, божественну сутність. Парадоксальне мислення тут постає *педагогічною метою розвитку людини* як умова кристалізації її особистісного начала.

Саме на це спрямовані духовні системи світу. Так, Діамантова сутра, наріжне філософсько-психологічне джерело буддизму, складається з серії парадоксальних діалогів, покликаних розвивати почуття парадоксу, що приводить до просвітлення [Торчинов, 1986]. Як пише О. Клеман, у Богові міститься "невичерпна парадоксальна таємність" [Клеман, 1994].

Не лише релігійно-міфологічне, але й науково-теоретичне мислення використовує парадокс як творчий елемент наукового дослідження. Цю думку можна ілюструвати як рядками геніального поета ("и гений, парадокса друг" – О.С. Пушкін), так і висловом Н. Бора, який вважав, що фізична ідея має бути достатньо божевільною (парадоксальною) для того, щоб бути істинною.

У цілому, трансценденція означає самозречення людини, її відмова від самої себе. Отже, бути "Я" – значить бути самозреченим і мислити про Бога, "перебувати в Бозі", коли "особистість – це храм Божій, у якій вселяється Господь" (А.Белій, 1991): "Вселюся в них і буду ходити в них" (*Левит 26, 12*).

Зазначений висновок підтверджується сутністю Христа, про яку в Євангелії від Іоанна сказано: "Я нічого не можу творити Сам від Себе. Як Я чую, суджу, і Мій суд справедливий, – не шукаю бо волі Своєї, але волі Отця, що послав Мене" (5, 30). "Коли свідчу про Себе Я Сам, то свідоцтво Моє неправдиве" (5, 31). "Бо Я з неба зійшов не на те, щоб волю чинити Свою, але волю Того, Хто послав Мене" (6, 38). "...Я не прийшов Сам від Себе..." (7, 28). "...Сам Я від Себе нічого не дію, але те говорю, як Отець Мене був навчив..." (8, 28). "...Я завжди чиню, що Йому до вподоби" (8, 29). "...Хто бачив мене, той бачив Отця..." (14, 9). "Чи не віруєш ти, що Я – в Отці, і Отець – у Мені?" (14, 10).

В Індуїзмі ми зустрічаємося з дещо подібним. У Бхагавад-Гіті можна прочитати, що вищою долею тих, хто живе, є доля самозабутнього служіння Божеству, а ціль життя людини – стати знаряддям божественної волі. У Даосизмі ми зустрічаємося з божественним принципом недіяння, що заперечує маніпуляторно-індивідуальну природу людини в ім'я спонтанно-інтуїтивної поведінки "істинно мудрої людини": "безмовний, перебуває в недіянні, але усьому причетний; незворушний, не управляє, але усе тримає у порядку. Те, що називаю "недіянням", означає не випереджати ходу речей; те, що називаю "усьому причетний", це слідувати ході речей; те, що називаю "усе тримає у порядку", додержуватися взаємної відповідності речей" [Література древнього Востока, 1984, с. 131, 148].

Порівняйте з біблійним принципом: "нехай твоя права рука не відає, що робить ліва". У буддизмі метою людського існування є пробудження "вищої" природи. У її рамках людина переборює протистояння Я і не-Я, приймаючи принцип "анатта" (відсутність Я, квієтизм), відкидаючи бажання та волю, виявляючи "дзен" як виразник інтуїтивно-просвітленої поведінки, що відповідає стану самореалізації А.Маслоу, а також трансперсональному буттю, виявленому дослідженнями Ст. Грофа.

Загалом, для людини, що прагне стати "Я", актуальним є процес самовідчуження (*самозречення, порятунку, звільнення, пробудження, просвітління, нірвани...*) від уявного, ілюзорного Я на користь якоїсь "поза межної Сутності". На практиці даний процес має такий вигляд: ми формулюємо тотальну відмову від свого Я, "відчуваючи" ("фіксуючи") наявність "Вищого Я", що "є присутнім" у нас.

На Сході ця практика реалізується у заклик: "спустошся і Я тебе наповню". На Заході, в рамках християнства, з актом самозречення ми зустрічаємося, коли чуємо молитви, що закликають Святий Дух "прийти і вселитися в нас".

Метод самотрансценденції відрізняється від містичних практик тим, що в ньому наявний не простий "заклик Божества", а принцип розширення свідомості до рівня *парадоксального бачення світу*, тому що "відчувати", "фіксувати", мислити поза межами – це відбивати його, використовуючи форми, поза межні світу. Єдиною ж такою формою є в плані образного мислення *Ніщо, Пустота, Велика Межа*, а в плані логічного мислення – *парадокс*. Єдиною ж формою людської активності, що сприяє "розумінню" *Ніщо*, є трансцендентальна (тобто, поза межна, "пустотна") медитація (у християнській аскетичній антропології – "чиста молитва", де відсутні як думки, так і образи), що дозволяє досягти "недуальності", "розірвати узи концептуального мислення" [Хемфрейс, 1994, с. 131, 148], тобто звільнитись від принципу "Я", ставши "істинно мудрою людиною". Як говорять на Сході, Бодхисаттва (довершена Сутність) повинний перебувати в довершеному знанні, залишаючись у пустоті, його довершене знання порожнє, а мудрість зріє через "пустотність".

Мотиваційний же чинник, що змушує медитувати, випливає зі сформованого парадоксального мислення, яке є результатом розвитку концептуального (абстрактно-логічного) мислення, котре незмінно приходить до парадокса як до логічного завершення своєї еволюції.

2. ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ АКМЕОЛОГІЇ

2.1. Універсальна парадигма розвитку

Розгляд розвитку здійснюється не кільки як структурного, але й процесуального феномену, який на методологічному рівні загального виявляє **універсальну парадигму розвитку**.

Універсальна парадигма розвитку виявляє універсальну схему будь-якого розвитку, що постає універсальною ж властивістю Всесвіту: *теза – антитеза – синтез*.

Тріадна модель руху **постає універсальною моделлю реальності**, фундаментальною характеристикою якої постає рух, зміна, що здійснюється принципово як коливально-хвилястий процес, аналіз якого на рівні найпростішої синусоїдальної моделі руху як тріадної сутності дозволяє

побудувати "універсальну мову", котра, на думку академіка Л.І.Мандельштама, дозволяє синтезувати універсальні знання²⁰ (рис. 1).

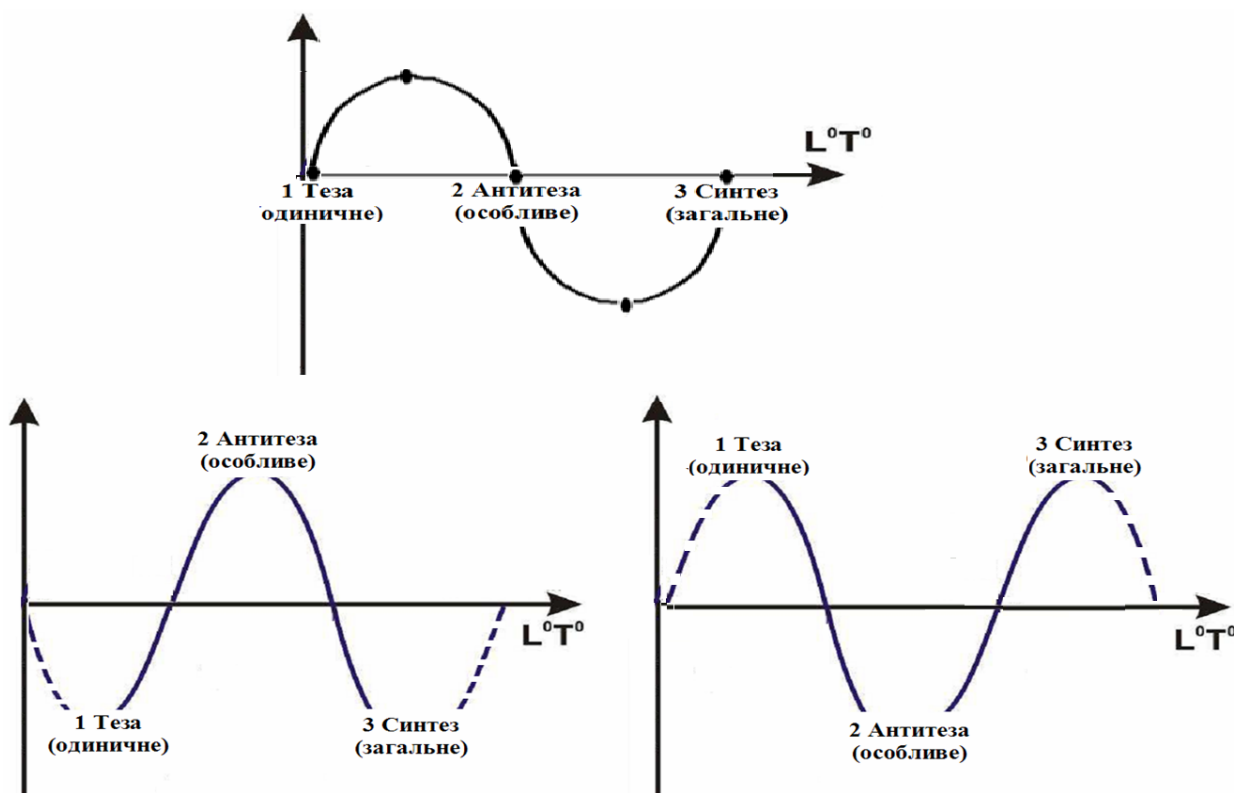


Рис. 1. Синусоїдальні моделі руху, які демонструють різні конфігурації фундаментальних тріад: "теза – антитеза – синтез", "одиничне – особливе – загальне"

Структурно синусоїда – це єдність двох аспектів – висхідної та низхідної ланок хвилі, які діалектичним чином переходять одна в одну через точку максимуму (чи мінімуму) синусоїди. Відтак, синусоїдоподібна модель розвитку постає тріадною пояснювальною моделлю розвитку реальності, зокрема й педагогічної.

Цю тріадність можна пояснити діалектичними побудовами Гегеля, який диференціює будь-яке поняття (і явище, яке стоїть за цим поняттям) на три моменти, кожен з яких також розбивається на трійки (і так далі, до нескінченності). Але у цій нескінченній рекурсії є одна властивість, яка дозволяє розгорнути її у послідовний ланцюг: рух від першого до третього моменту – це не тільки поглиблення в надра поняття, але водночас і вихід за його межі, його самопереборення. В теорії пізнання це правило забезпечує якісні стрибки у розвитку наших уявлень про об'єкт. В контексті гегелівської онтології воно ж дозволяє Ідеї не просто нескінченно розпорозуватися на тріади, залишаючись незмінною, але самій розвиватися у напрямку від

²⁰ Валянський С.Н. Путь на Восток, или без вести пропавшие во времени / С.Н.Валянський, Д.В. Калужный. – М.: ЛЕАН, 1998. – 304 с. – С. 283.; Мандельштам Л.И. Лекции по теории колебаний / Л.И. Мандельштам. – М.: Наука, 1972. – 470 с.

порожнечі і простоти до змістовності, наповненості сенсом. Схематично рух в тріаді можна подати на *рис. 3*.

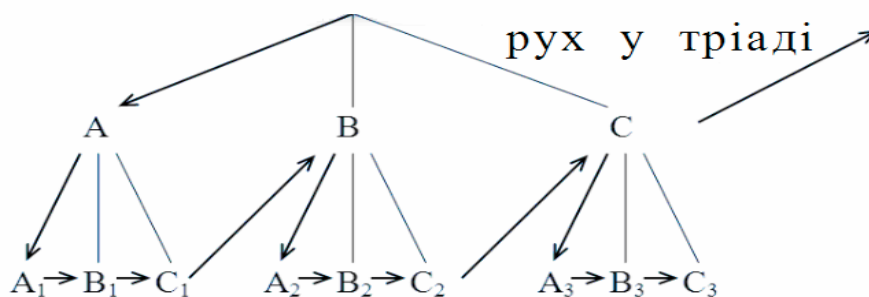


Рис. 2. Тріадна діалектична модель розвитку

Таким чином, розвиток виявляє "закон трійок", або закон розподілу випадкових величин, згідно з яким *розподіл будь-яких подій не залежить від характеру самого випадкового ряду*. Цей закон фіксує інваріантний розподіл на числовій осі: якщо взяти таблицю випадкових чисел і розглянути її уважніше, то можна побачити, що випадкові числа розташовуються аж ніяк не випадково: розбивши цифровий ряд на трійки цифр, можна помітити, що середня цифра в середньому більше двох сусідніх. Тому картина Айвазовського "Дев'ятий вал" виявляється фактично вірною, оскільки саме дев'ята хвиля – найвища, що пояснюється ефектом зазначеного вище цифрового ряду: дев'ять хвиль можна розбити на три трійки, з яких одна превалює над сусідніми, а в цій домінуючою постає одна з хвиль, яка виявляється більшою ніж дві сусідні²¹.

2.2. Моделі універсальної парадигми розвитку

Проілюструємо методологічний ресурс універсальної парадигми розвитку (таб. 1).

Таблиця 1.

Узагальнена схема розвитку реальності

<i>Етапність розвитку</i>	<i>ТЕЗА</i>	<i>АНТИТЕЗА</i>	<i>СИНТЕЗ</i>
<i>Форми буття матерії</i>	рух	простір	час
<i>Іпостасі Абсолюту</i>	Бог-Отець	Бог-Син	Бог-Дух
<i>Методологічні начала</i>	Загальне	Особливе	Одиничне (як фрактально-голограмне втілення загального та особливого)
<i>Реальність, за О.Ф. Лосевим</i>	Єдине	Множинне	Ціле

²¹ Розенберг Г. Тройка, семерка, туз // Знание-сила. –1987. – № 1. – С. 18–23.

<i>Типи логік</i>	логіка визначення	логіка доведення	парадоксальна логіка
<i>Типи цивілізацій</i>	примітивні соціуми	традиційні соціуми	інформаційні соціуми
<i>Етапи дорослості</i>	дитина	доросла людини	зріла людина
<i>Орієнтація у світі</i>	ставлення до інших	діяльність	ставлення до себе
<i>Модуси людини</i>	громадянин	фахівець	особистість
<i>Форми діяльності</i>	гра (процес)	праця (продукт)	творчість (процес + продукт)
<i>Розвиток індивіда</i>	мотиваційна сфера	операційна сфера	інтегральна, творча сфера
<i>Форми взаємодії</i>	суб'єкт – суб'єкт	суб'єкт – об'єкт	суб'єкт–об'єкт–суб'єкт
<i>Субстрат ВНД</i>	права півкуля	ліва півкуля	півкульовий синтез
<i>Етапи пізнання</i>	чуттєво-конкретний	абстрактно-логічний	духовно-конкретний
<i>Механізми пізнання</i>	традукція (трансдукція)	індукція/ дедукція	інсайт
<i>Шляхи пізнання</i>	ірраціональний	раціональний	медитативний
<i>Форми освіти</i>	виховання	навчання	виховання+навчання
<i>Форми впливу</i>	ініціюючий	формувальний	творчий
<i>Ролі вчителя</i>	вчитель-священик	вчитель-фахівець	вчитель-особистість

Відповідно, можна говорити про тріадний сценарій розвитку суспільної свідомості як найбільш загальну модель розвитку людської цивілізації.

(1) *Початковий етап* онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

(2) *На другому етапі* розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

(3) *Третій етап* – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх

сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип синтезу науки і релігії. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сцієнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сцієнтично-технократичних цінностей із вищими духовними. Таке поєднання, як вважає І. Р. Пригожин, засвідчує про зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що є однією з найважливіших культурних подій нашого часу.

2.3. Розвиток як біфуркаційний феномен

Розглянемо розвиток як біфуркаційний феномен. У синергетиці (науки про самоорганізацію й розвиток систем) процес розвитку реалізується як перехід системи, що розвивається (дисипативної структури), через неврівноважені біфуркаційні стани. Якщо за вихідну систему відліку прийняти стан, у якому реальність зазнає не ієрархізації, а деієрархізації, то процес самоорганізації прийме форму чергування диференціації й інтеграції систем, що розвиваються²²:

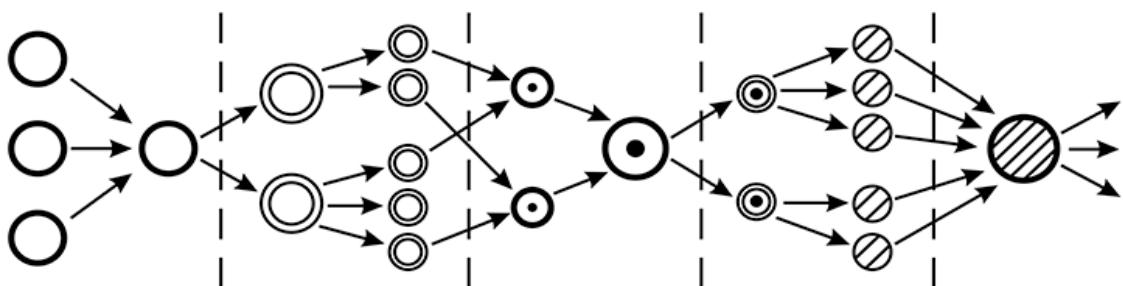


Рис. 3. Чергування процесів ієрархізації та деієрархізації

Тут виявляється взаємний перехід **упорядкованого (речовинного) та неупорядкованого (польового) станів** матеріальних об'єктів.

²² Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.; Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112-130.

Як бачимо, сам універсальний характер розвитку виявляє його **циклічний** характер, який, у свою чергу, набуваючи універсального характеру, виявляє фрактально-голограмний, тобто самоподібний характер розвитку та будови будь-чого, що дозволяє проводити **моделювання педагогічної реальності на основі певних інваріантних начал**.

Прикладом може слугувати феномен фрактально-голограмної вкладеності різних історичних циклів розвитку різних предметів та явищ та їх відповідності методологічним рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та одиничному):

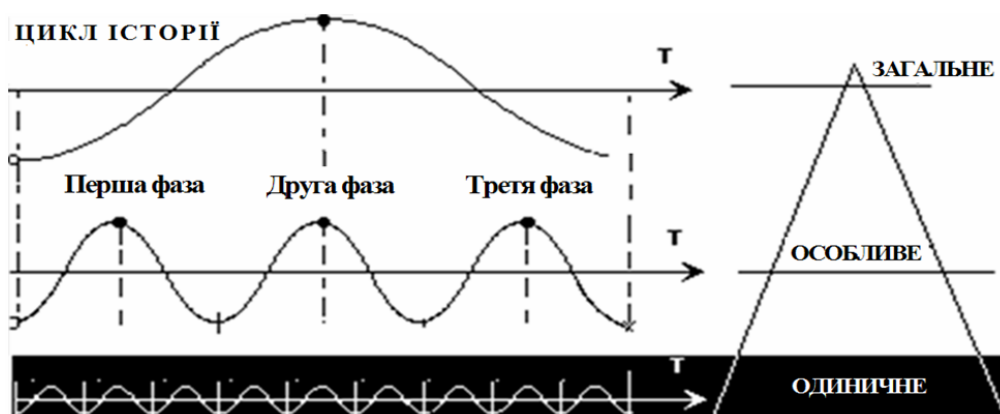


Рис. 4. Ілюстрація феномену фрактально-голограмної вкладеності різних циклів розвитку, за М.М. Александровим

Важливо, що **фундаментальний механізм розвитку** розуміється як діалектичний процес підйому на більш високий рівень певних якостей предмета, що розвивається. При цьому, відповідно до діалектичного закону заперечення заперечення, цей предмет у процесі розвитку одночасно стає іншим, але в певному сенсі залишається одним й тим самим: старе за таких умов не просто відкидається чи знищується, але, висловлюючись мовою філософії, "знімається", коли позитивні його боки, моменти зберігаються в новій більш довершеній якості у площині нової цілості²³.

3. РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ АСПЕКТ АКМЕОЛОГІЇ

Результативний аспект акмеології має справу з трьома цілями людини у контексті загального (розвиток людини взагалі), особливого (розвиток окремих аспектів людини) і одиничного (розвиток окремих якостей людини).

3.1. Розвиток людини у контексті загального

Універсальна парадигма розвитку як важливе методологічне підґрунтя акмеології дозволяє легко виявляти цілі, а також окреслювати **універсальний механізм їх досягнення**, що полягає в синтезі протилежностей, оскільки

²³ Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с. – С. 471, 619.

третьою стадією розвитку завжди виступає синтез протилежних першої та другої стадій. Одночасно вища третя стадія є спиралепобідним повторення першої, але на більш високому рівні розвитку. Звідси виникає парадигма циклічності, а також стає зрозумілим звернення Христа до дорослим людям "будьте як діти".

У даному контексті стає зрозумілим і сентенція С. Б. Церетелі про те, що "істина є єдність протилежностей", а також прояснюється зміст фундаментальної властивості мислення людини – дипластія²⁴ (притаманний лише людської свідомості психологічний феномен "ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного) – продуктивний психологічний механізм орієнтації людини в оточуючому світі.

Прикладом дипластії може слугувати така фігура мови, як оксиморон – "живий мрець", "сильна слабкість" і ін., що знаходить відображення в орієнтальній мудрості: як говорив Лао-цзи, "Для того, щоб щось зменшити, безумовно, слід спочатку збільшити. Для того, щоб послабити, безумовно, слід спочатку надати сил. Для того, щоб скинути, безумовно, спочатку слід звеличити. Для того, щоб взяти, безумовно, слід дати. Це називається витонченою мудрістю". Й ще: "будь зігнутим, і ти залишишся прямим; Будь незаповненим, і ти будеш повним. Будь зношеним, і ти залишишся новим"²⁵.

Наведемо приклад використання в акмеології зазначеного вище механізму розвитку. Визначимо *вищу мету і сенс життя людини*. Для цього слід подати три етапи життя: (1) народження – (2) розквіт і стабілізація – (3) вмирання. Як бачимо, вмирання повторює народження, але на більш високому рівні розвитку, що реалізує перехід людини в іншу якість. З цієї позиції життя людини може розумітися як підготовка до смерті (Я.А. Коменський). З іншого боку, вмирання є синтезом двох попередніх етапів, тому в післясмерті, як показали феномени людей, що побували в стані клінічної смерті і повернулися до життя (про що в своїх книгах пишуть Р. Моуді та ін. автори) вищі цінності життя не зникають: люди, які повернулися до життя, починають, як правило, пізнавати світ, інтенсивно вчитися, розширювати свій кругозір, отримувати другу, третю освіту. Крім того, ці люди починають вірити в Бога (якщо були атеїстами), перестають бути релігійними фанатиками (якщо були такими до клінічної смерті), починають цінувати життя, любити навколишній світ, сповнюватися вищими життєствердними цінностями, розуміти загальний зв'язок всього зі всім, усвідомлювати, що кожен вчинок людини має "симетричні" наслідки, які впливають із духовно-моральних особливостей цього вчинку.

Загалом, можна говорити про цілісний розвиток людини в онто - і філогенезі як процесі подолання людською істотою рамок соціального буття, розуміння чого реалізується на рівні *синтезу науки і релігії* як форм суспільної свідомості.

²⁴ Див.: Брагіна Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека.– М.: Медицина, 1988. – С. 10.

²⁵ Lao Tzu Tao Te Ching / Tzu Lao. – N. Y.: Samuel Weiser, 1973. – Ch. 22–36.

Сутністю особистості, необхідною і достатньою умовою її кристалізації, за визначенням, виступає свобода людини від детермінізму – причинної зумовленості світу (Всесвіту, буття в цілому).

Людська особистість вільна як від світу, так і від самої людини, сформованої в цьому світі і яка постає його елементом. Психологічний механізм такої свободи передбачає наявність самосвідомості людини, що дозволяє її *рефлексувати* – тобто усвідомлювати себе, дивитися на себе з боку.

Принципово важливо відзначити, що така позиція стороннього спостерігача, що передбачає здатність особистості подивитися з боку на людину як істоту, детерміновану буттям, в яке людина інтегрована, – така позиція передбачає здатність дивитися з боку на все це цілісне буття, в якому його елементи пов'язані воєдино причинно-наслідковими зв'язками (такий відсторонений погляд постає, з позиції квантової фізики, принципом, який творить реальність – див. парадокс "*Спостерігач*").

Як бачимо, конституюючий особистість погляд з боку передбачає акт дистанціювання особистості від буття, тобто трансцендування, вихід за його межі.

Цей акт трансценденції кристалізує особистість на основі зазначеної *трансцендентної позиції* – позиції, що дозволяє особистості піднятися над буттям, Всесвітом, тобто бути поза меж усілякої реальності.

Зазначений же процес, у свою чергу, означає ототожнення особистості з якимось *X* – таємною і парадоксальною позамежною і вільною від світу сутністю, яку здавна називають *Богом* (Абсолютом, Творцем).

Отже, головна умова кристалізації особистості як вільної від світу сутності, полягає в *трансценденції* – виході за межі світу, що, в свою чергу, передбачає ототожнення особистості з Абсолютом – вільною від світу Сутністю, коли, висловлюючись мовою орієнтальної філософської доктрини, Атман (індивідуальна душа) є тотожним Брахманові – верховній душі Всесвіту.

В Християнстві така трансформація людини реалізується в *Апокаліпсисі*, де Ісус Христос звертається до Ангелів семи церков. Тут представлена коротка характеристика цих церков, а також в рамках кожної церкви дається формула "перемагаючої" людини, яка, таким чином, немов би еволюціонує, переходять від однієї церкви до іншої, поки в лоні сьомої *Лаодикійської* церкви не досягає статусу Сина Божого: "*Перемагаючому дам сісти зі Мною на престолі Моєму, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його*". Відтак, людина, що реалізувалася в статусі жителя нового Єрусалиму, дістає можливість стати Сином Божим: як говорили батьки Церкви, "Бог зробився людиною, щоб людина змогла стати богом".

Суттєво, що на цьому рівні відбувається творіння Боже: "Але, як ти теплий, а не гарячий і не холодний, то вивергну тебе з вуст Моїх", – говорить Господь. Саме з нейтральної стихії – *Ніщо* (стан недиференційованої теплохолодності: "Бо ти говориш: "я багатий, розбагатів і ні в чому не маю потреби"; а не знаєш, що ти нещасний, і жалюгідний, і убогий, і сліпий, і

голий") – Бог творить світи, "вивергаючи" їх зі Своїх вуст: "на початку було Слово".

Відтак, процес подолання особистістю буття, вихід за його межі передбачає здатність особистості дивитися на буття як на певну єдину абстрактну реальність, як на *ЦІЛІСНІСТЬ*.

Ця здатність сприймати (усвідомлювати і розуміти) буття, Всесвіт як цілісність передбачає розуміння даної цілісності як єдності всіх її аспектів і елементів, їх загального взаємозв'язку – зв'язку всього з усім, на підставі чого і створюється Всесвіт як *Ціле, Тотальне, Єдине*.

Цей висновок, у свою чергу, виявляє низку науково-теоретичних і ціннісно-поведінкових наслідків, один з яких полягає в необхідності особистості володіти **парадоксально-діалектичним мисленням**, що дозволяє усвідомлювати як принцип єдності світу, загального зв'язку явищ, так і принцип справедливості і правди ("свободи, рівності, братерства").

Саме парадоксально-діалектичне, "нейтральне" мислення дає людині можливість побачити єдність світу в контексті інтеграції безлічі як подібних один одному, так і полярних, що виключають один одного, елементів, поєднати воедино які можна тільки за допомогою **нейтрально-парадоксальної гносеологічної позиції**, яка реалізує *дипластію* – властивого тільки людській свідомості психологічного феномена ототожнення двох протилежностей.

Таким чином, бути особистістю як вільною сутністю передбачає бути богом, а також володіти парадоксальною здатністю бачити і втілювати єдність у всьому суцюзьому, що реалізує нейтрально-парадоксальну праксеологічну (поведінково-діяльнісну), гносеологічну та аксіологічну позиції людини.

Цей розвиток можна проаналізувати як процес руху людини до Бога в контексті **Одкровення св. Іоанна Богослова**.

У першому і другому розділах Апокаліпсису представлений шлях розвитку людини від дикунського (райського) стану до людини, яка набуває божественного статусу. У цих розділах Ісус Христос звертається до Ангелів семи церков. Тут представлена коротка характеристика цих церков, а також в рамках кожної церкви дається формула "перемагаючої" людини, яка, таким чином, немов би еволюціонує, переходять від однієї церкви до іншої, поки в лоні сьомої Лаодикійської церкви не досягає статусу Сина Божого. **Розглянемо сім ступенів еволюції (розвитку) людини**. При цьому ці ступені в цілому складають три діалектичні етапи: райське проживання → проживання в новому Єрусалимі (Царстві Небесному) → проживання в лоні Божому (у Його трону).

ПЕРШИЙ ЕТАП

Людина відкриває духовний статус, переборює предметну реальність природи. Таким чином, людина покидає своє старе житло – "райський сад", в якому спостерігається єдність людини і навколишнього її середовища.

1. "перемагаючому дам куштувати від дерева життя, яке посеред раю Божого".

Людська істота, що знаходиться в лоні даної церкви, є істота райська *примітивного співтовариства*, проте воно ще не досягла статусу того, який "куштує від дерева життя". Цей статус одержує саме перемагаючий, тобто той, хто вступає на перший ступінь еволюції – з дикунського райського стану переходить на рівень людської еволюції. При цьому перемагаючи істота окрім фізичного інстинктивного тіла дикуна набуває тіла духовне – здатність мислити.

2. "перемагаючий не зазнає шкоди від другої смерті".

Людина вступила на рівень людської еволюції на етапі *рабовласницької формації* в духовному тілі і коли вона перемагає в ньому, то це дає можливість далі продовжувати свою еволюцію після смерті фізичного тіла: людина вже не вмирає в своєму духовному тілі і, таким чином, "не зазнає шкоди від другої смерті".

ДРУГИЙ ЕТАП

Людина залишає дикунський стан і створює умови розвитку свого "Я".

3. "перемагаючому дам куштувати сокровенну манну, і дам йому білий камінь і на камені написане нове ім'я, якого ніхто не знає, крім того, хто одержує".

"Сокровенна манна" – їжа Господа, якої у людини ще не було. Можливо, це їжа духовна. "Камінь" і "ім'я, якого ніхто не знає, крім того, хто одержує" – є індивідуально-особистісний принцип людини, її "Я", який дає їй здатність до самосвідомості і усвідомлення своєї унікальності, автномності, що реалізується на рівні *феодалльної формації*.

ТРЕТІЙ ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП

Людина входить в сонм святих і знаходить нове житло "новий Єрусалим".

4. "Хто перемагає..., тому дам владу над поганцями... і дам йому зірку ранішню". Людина, що відкрила особистісний початок, створює сучасну *капіталістичну цивілізацію*, яка панує над язичниками, що знаходяться на примітивному (дикунському) рівні розвитку.

5. "Перемагаючий вдягатиметься в білий одяг; і не згладжу імені його з книги життя, і сповідатиму ім'я його перед Отцем Моїм і перед Ангелами Його".

Білий одяг – символ праведності. Перемагаючий на особистісному рівні, тобто той, хто переборює свій індивідуально-особистісний початок, одержує статус праведності, святості і збагачує своє особистісне ім'я, яке набуває кафоличний, соборний сенс, оскільки заноситься в Книгу життя. Цей етап відповідає *соціалістичній формації*, яка переборює ліберальну модель соціального буття і вперше починає реалізовувати нові "праведні" соціальні цінності, що орієнтують людину у "світле комуністичне майбутнє".

6. "Перемагаючого зроблю стовпом в храмі Бога Мого, і він вже не вийде з нього; і напишу на ньому ім'я Бога Мого і ім'я міста Бога Мого, нового Єрусалиму, низхідного з неба від Бога Мого, і ім'я Моє нове".

Праведна людина, що реалізовує свою праведність, дістає можливість існувати в "новому Єрусалимі", який відповідає *комуністичній формації*.

ПЕРЕХІД У НОВУ ЯКІСТЬ

Святий досягає статусу Сина Божого і сідає на Його престолі.

7. "Перемагаючому дам сісти зі Мною на престолі Моєму, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його".

Людина, що реалізувалася в статусі жителя нового Єрусалиму, дістає можливість стати Сином Божим. Як говорили батьки Церкви, "Бог зробився людиною, щоб людина змогла стати богом". На цьому рівні реальності відбувається творіння Боже: "Але, як ти теплий, а не гарячий і не холодний, то вивергну тебе з вуст Моїх", – говорить Господь. Саме з нейтральної стихії – Ніщо (стан недиференційованої теплохолодності: "Бо ти говориш: "Я багатий, розбагатів і ні в чому не маю потреби"; а не знаєш, що ти нещасний, і жалюгідний, і убогий, і сліпий, і голий") – Бог творить світи, "вивергаючи" їх зі Своїх вуст: "на початку було Слово".

3.2. Аналіз розвитку людини у контексті особливого

Тут можна говорити про розвиток трьох фундаментальних аспектів людини – *особистості, фахівця і громадянина* у контексті системно-цільового підходу.

Аналіз державних освітніх документів України («Про освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті»²⁶ та ін. дозволяє диференціювати *три глобальні напрями педагогічного дослідження, пов'язані із трьома загальними цілями освіти*. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток: *1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина як патріотичного суб'єкта; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності*. Ці орієнтири відповідають і імперативам цивілізаційних змін українського суспільства: гаслами Першої помаранчевої революції в Україні (2004 р.) були порядність, професіоналізм та патріотизм.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цілісного формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування *особистості, громадянина і фахівця* мають реалізовуватися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

Розглянемо *системну інтерпретацію зазначеного процесу, який реалізується на основі загальної теорії систем Ю. О. Урманцева*, який будує свою теорію на основі трьох універсальних властивостей (ізомерій). Закон системних перебудов (який є системною універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сім'ю способами: шляхом зміни трьох базових характеристик світу – *кількості, якості,*

²⁶ Закон України «Про освіту». – К.: Генеза, 1996. – 36 с. – С. 3-4.; Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с. – С. 4-5.

відносин між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак (ізомерій); якщо представлені ознаки позначити як *A* (якість), *B* (відношення), *C* (кількість), тоді одержимо чотири додаткові з'єднання: *AB*, *AC*, *BC*, *ABC*. Отже, всього є сім способів формування систем (якім підкорюються всі системні утворення світу): *A*, *B*, *C*, *AB*, *AC*, *BC*, *ABC*²⁷.

У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує універсальну системну базу предметів і явищ Усесвіту (рис. 6).

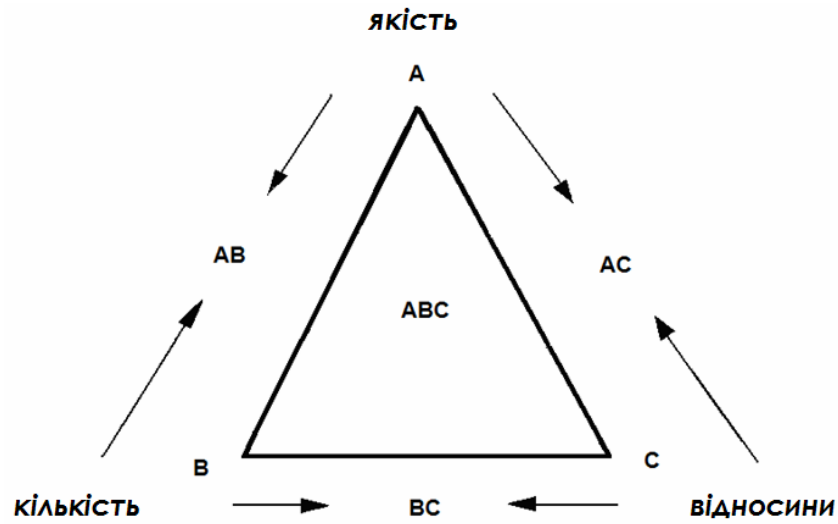


Рис. 6. Графічне вираження загальної теорії систем

Покажемо системну кореляцію деяких освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем (рис. 7).



Рис. 7. Модель школи як суспільного інституту

Відповідно, ключовими словами державної освітньої політики щодо мети освіти є: всебічний, багатогранний розвиток особистості як найвищої

²⁷ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

цінності суспільства та створення умов для її самореалізація як громадянина держави; спрямованість на формування таких аспектів особистості людини, як талант, розумові, фізичні, моральні якості, свідомість, інтегрованість у суспільне буття (творчий, культурний, освітній потенціал), кваліфікований. компетентний фахівець, формування покоління, що навчається впродовж життя, створення та розвиток цінностей громадянського суспільства.

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати **три глобальні педагогічні цілі розвитку людини** (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – генератором ідей, ерудитом, критиком): **гносеологічну** – формування особистості через освіту як цілісну систему; **праксеологічну** – формування фахівця через навчання; **аксіологічну** – формування духовно-моральної патріотичної особистості через виховання.

Суттєво, що зазначений **фундаментальний тріадний методологічний принцип** диференціації реальності, який ми розробляємо²⁸, відповідає компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітнянського простору, відповідно до якого формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямками (фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість), що співвідноситься з *узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця*, яка, відповідно до А.А. Сбруєвої, включає 1) модель діяльності, 2) модель професійних характеристик, 3) модель розвитку²⁹.

Зазначена модель може бути збагачена трьома стратегіями освоєння людиною світу, а також такими аспектами педагога, як особистість, фахівець, громадянин (рис. 8).

²⁸ Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О.В.Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/9067/>; Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монографія / А.В.Вознюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 774 с. – [Електронний ресурс]; Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монографія / А.В.Вознюк.. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/10049/4>; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монографія / А.В.Вознюк.. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/9545/>; Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монографія / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/5167/>; Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/19921/>; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/4073/>; Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія / О.В.Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/16366/>; Вознюк О.В. Развитие личности педагога в условиях цивилизационных изменений: теория и практика : монографія / О.В.Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 608 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/12948/>

²⁹ Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка / А.А. Сбруева. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с. – С. 159.

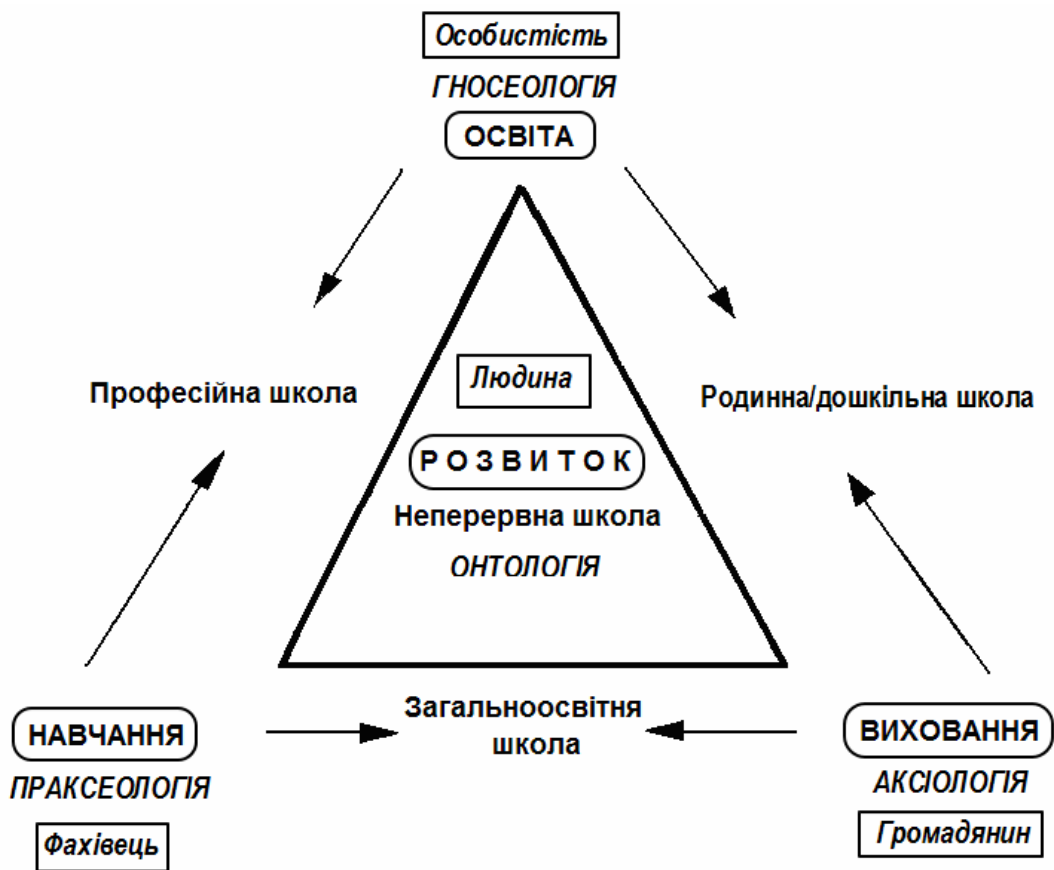


Рис. 8. Системна кореляція головних категорій педагогіки

Розглянемо *головні шляхи формування гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина.*

3.2.1. Формування гармонійної особистості

Як засвідчує аналіз наукових джерел та наші дослідження, головним аспектом особистості як тотожної тільки собі унікальної вільної сутності постає *свобода*, що виявляється як внутрішня мотивація. Остання, як засвідчують психологічні дослідження, реалізується в так званій надситуативній творчій діяльності (як способі трансцендування наявної життєвої ситуації). Тобто внутрішня мотивація, що звільняє людину від детермінації зовнішнього середовища, реалізує творчий акт, який виступає діяльністю, вільною від зовнішніх впливів, діяльністю заради самої діяльності³⁰, подібно до "мистецтва заради мистецтва".

Так, В. А. Петровський стверджує, що в надситуативній активності активно-неадаптивного виходу людини за межі відомого і заданого проявляється суб'єктність, тенденція людини діяти у напрямку оцінки себе як

³⁰ Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

носія вільної причинності³¹. Такий надситуативний мотив поведінки характеризується спонуканнями, які є надлишковими з точки зору задоволення актуальних потреб і які можуть навіть перебувати на протилежному їм полюсі, коли прийняття надситуативної цілі не виникає з безпосередніх вимог ситуації³². Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребова-ситуативної детермінації) й описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Органічно пов'язаним з внутрішньою мотивацією і надситуативною активністю є феномен творчої діяльності: Д. Б. Богоявленська виявила, що творча активність не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети і високим рівнем креативності³³.

Тому формування внутрішньої мотивації до певного виду діяльності впливає з розвитку творчої складової вихованця, коли формування (і розвиток) творчої особистості є головним механізмом кристалізації внутрішньої (самодетермінантної) мотивації поведінки людини, а творчість при цьому є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її освоєння. Тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта долати принцип доцільності, виходити за рамки "тут і тепер"³⁴, як уміння бачити ціле раніше частин, трансцендувати, переборювати межу безпосередній даності і використовувати у процесі реалізації механізму цілепокладання категорії потенційно-можливого, віртуального. Отже, саме *творчість є наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до самодетермінації*.

Важливо, що внутрішня мотивація формується на шляхах непрагматичної діяльності (якою і виступає творчість): експерименти Річарда де Чармса показали, що якщо *людина отримує винагороду за роботу, яку вона робить за власним бажанням, то внутрішня мотивація цієї діяльності буде слабшати; а якщо ж людина не винагороджується за нецікаву діяльність, то внутрішня мотивація до неї може парадоксальним чином посилюватися*³⁵.

Відтак, *творча активність реалізується принципово як непрагматична діяльність, не спрямована на отримання результатів*.

Важливе те, що внутрішньо мотивована діяльність, що характеризується творчими рисами, приносить людині значне задоволення, коли з'являється *"відчуття потоку", самодетермінації і компетентності*, які характеризується певними психофізіологічними і поведінковими аспектами:

³¹ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 1996. – 512 с. – С. 91.

³² Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.

³³ Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.

³⁴ Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

³⁵ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Х.Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. – С. 727.

- відчуття повної (розумової і фізичної) включеності в діяльність;
- повна концентрація уваги, думок, чуттів на занятті, що вилучає зі свідомості сторонні думки і відчуття;
- чітке знання того, що слід робити у певний момент часу, ясне усвідомлення мети діяльності, повне підкорення вимогам, які йдуть від самої діяльності;
- чітке усвідомлення того, наскільки вдало виконується робота, чіткий і визначений зворотний зв'язок;
- відсутність тривоги з приводу можливої невдачі, помилки;
- відчуття суб'єктивної зупинки часу, або час починає перебігати дуже швидко;
- втрата звичайного відчуття чіткого усвідомлення себе і свого оточення, "розчинення" у справі;
- відчуття компетентності – усвідомлення людиною всієї повноти своїх можливостей, стан "я знаю, я можу", що дозволяє педагогу відчути себе професіоналом в своїй сфері;
- відчуття самодетермінації (внутрішній локус контролю) – це усвідомлення педагогом себе причиною своїх дій і вчинків³⁶.

Р. де Чармс показав, що всі **жорсткі зовнішні вимоги до людини знижують відчуття потоку**. І якщо людині вдається протистояти цим вимогам, то у неї з'являється, по-перше, задоволення від діяльності, по-друге, виникає відчуття самостійності і розуміння себе причиною своїх дій. У протилежному випадку, коли людина не може протистояти зовнішнім вимогам, то вона втрачає контроль над своїм життям, що призводить до відчуття незадоволеності, страху перед майбутнім, невпевненості в собі.

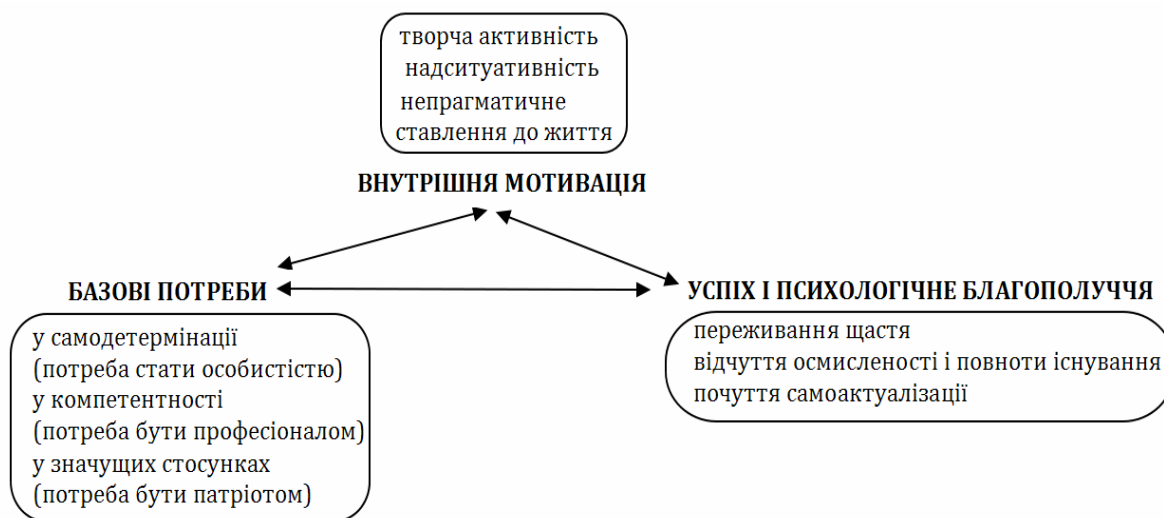
Едвард Діси показав, що **відчуття людиною самої себе як компетентного діяча і самодетермінованої особистості виступає її базовими потребами**. З іншого боку, задоволення цих базових потреб в тій або іншій діяльності вмикає **механізм формування внутрішньої мотивації до цієї діяльності**, як і остання виступає чинником реалізації відмічених базових потреб, з якими тісним чином пов'язана ще одна базова потреба, – **потреба в значущих відносинах**.

³⁶ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.; Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.; Чирков В. И., Диси Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.; Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.; Deci E. L., Ryan R. M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. No. 4. 227-268.



Наведені вище результати дозволили Е. Діси і Р. Раяну на базі Ротчерського університету (*Department of Clinical and Social Sciences in Psychology, University of Rochester*) створити **теорію когнітивної оцінки**, згідно якої людина в процесі тієї або іншої діяльності проводить оцінку трьох параметрів: **причинного** (коли людина прагне з'ясує, що є причиною її дій – вона сама або дещо ззовні), **компетентнісного** (пов'язаного із з'ясуванням ефективності діяльності) і **соціального** (коли людина, включена в діяльність, прагне з'ясувати, наскільки її діяльність сприяє підтримці значущих міжособистісних взаємин).

В умовах, коли людина упевнено локалізує причину своїх дій в собі, вважає себе компетентною і інтегрованою в соціальну систему значущих відносин, ця людина формуватиме внутрішню мотивацію своєї діяльності (поведінки), а сама діяльність набуває творчих рис, приносячи людині успіх і психологічне благополуччя. Останнє ініціює переживання щастя, відчуття свідомості і повноти свого існування, відчуття самоактуалізації. Як засвідчили дослідження, психологічне благополуччя безпосереднім чином визначається процесом задоволення базових потреб, оскільки чим вищим є рівень задоволення базових потреб, тим вищим є рівень психологічного благополуччя особистості:

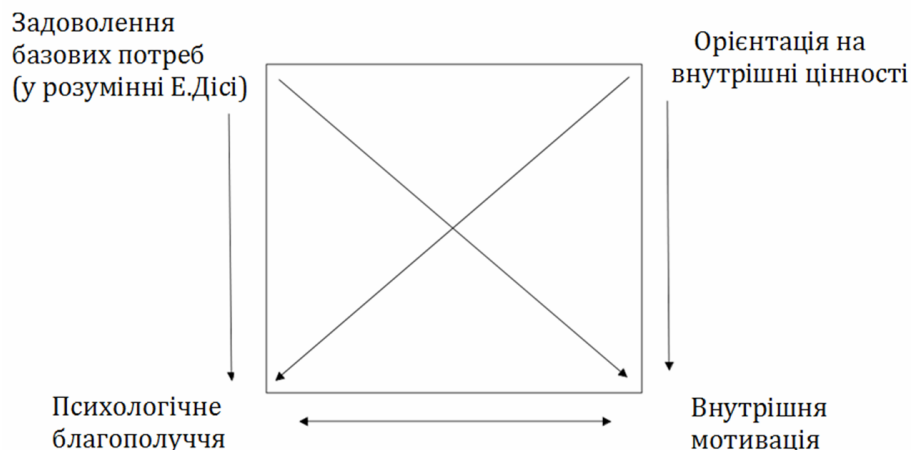


Подібно до того, як існує дихотомія "внутрішня мотивація – зовнішня мотивація", так само була виявлена і дихотомія "внутрішні/зовнішні цінності" людини. При цьому внутрішні цінності окреслюють особистісне зростання, міжособистісні взаємини, інтелектуально-естетичний розвиток, а зовнішні – фінансовий успіх, зовнішню привабливість і силу (владу), а також славу, популярність³⁷.

Суттєво, що люди, орієнтовані на зовнішні цінності, як правило мотивовані зовнішніми чинниками, а також мають достатньо низький рівень психологічного благополуччя, оскільки зовнішні чинники завжди непостійні і можуть створювати кризові зони соціально-матеріальної нестабільності.

І навпаки, люди, орієнтовані на внутрішні цінності, по-перше, кидають виклик зовнішнім мотиваторам, по-друге, прагнуть самостійно приймати рішення, що і робить їх благополучними і успішними (при цьому успіх тут пов'язаний з внутрішніми критеріями і не має нічого спільного з такими зовнішніми атрибутами, як привабливість і влада).

В.А. Клімчук побудував на основі цих чинників мотиваційний квадрат³⁸:



Окрім чотирьох розглянутих чинників розвитку людини доцільно залучити ще два. Один з цих чинників – це **особистісна орієнтація**, яка має такі типи:

1. **Автономна орієнтація**, заснована на переконанні людини про зв'язок усвідомленої поведінки з її результатами; джерелом поведінки виступає при цьому усвідомлення людиною своїх потреб і відчуттів.

2. **Підконтрольна орієнтація**, заснована на відчутті людини зв'язку поведінки з її результатом, проте джерелом поведінки виступають зовнішні вимоги.

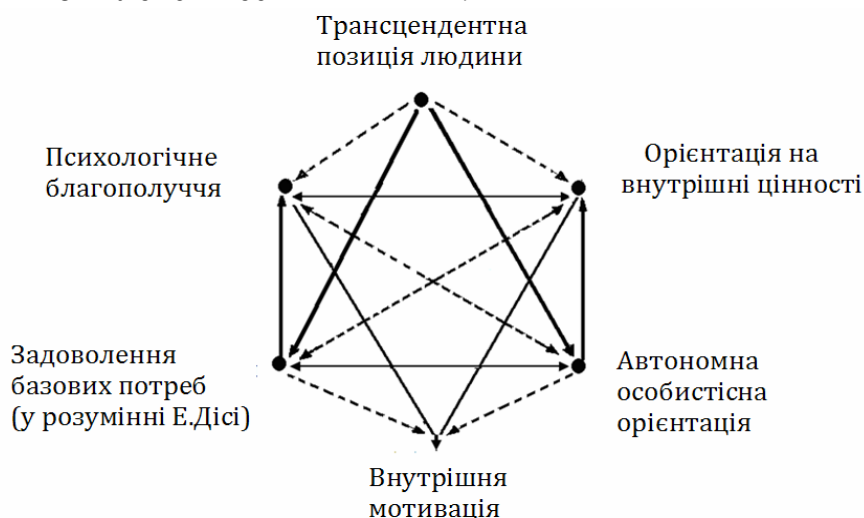
3. **Безособистісна орієнтація** заснована на переконанні, що результат не може бути досягнутий цілеспрямовано і передбачений³⁹.

³⁷ Чирков В. И., Диси Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.

³⁸ Клімчук В. А. Тренинг внутрешней мотивации / В.А. Клімчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 14.

Наступний чинник – вже розглянута нами **трансцендентна позиція людини**, її спрямованість на сакрально-містичну, духовну поведінкову ідеологію, згідно якої парадоксальним чином поєднуються особистісна свобода людини і передбачення Всевишнього, без волі Якого "і волосся не впаде з голови людини". При цьому ця трансцендентна позиція реалізується як позиція творця, "Спостерігача" (у розумінні квантової фізики), що ініціює реальність через занурення людини в парадокс, в творчу активність створення життєвих сенсів, оскільки **трансцендентна позиція людини реалізується завдяки парадоксальному (творчому, діалектичному, надситуативному) мисленню**, а також **ініціюється певним сенсом як парадоксальним поєднанням різних і протилежних аспектів існування предмету, сенс якого відшукується**.

У цілому, внутрішня мотивація діяльності і поведінки людини реалізується в комплексі шести чинників:



Таким чином, **по-перше**, для здійснення професійного розвитку особистості слід інтегрувати його в розвивально-професійне соціально-педагогічне середовище, коли це навчальне середовище, по-перше, має генерувати творчу професійну діяльність, активність щодо створення життєвих сенсів і породжувати механізми внутрішньої мотивації.

По-друге, це розвивально-професійне середовище має бути наближене до життя (що відповідає принципу контекстного навчання, згідно якому навчальний процес у системі професійної освіти має в його найбільш істотних рисах імітувати, моделювати майбутню професійну діяльність студента).

По-третьє, це дане середовище має сприяти формуванню у людини трансцендентальної позиції через занурення людини в парадокс, що дозволяє генерувати творчу активність створення життєвих сенсів.

Отже, процес розвитку людини починається зі світоглядного аспекту (що виражає вищий рівень життєвих цінностей людини), який актуалізується

³⁹ Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25.

за допомогою розвитку парадоксального мислення. Цей момент є вирішальним в нашій системі формування внутрішньої мотивації, яка відрізняється від інших подібних систем. Розглянемо дві з них.

Р. С. Уейнберг і Д. Гоулд дають наступні *рекомендації з розвитку внутрішньої мотивації персонала*:

1. Забезпечувати успішний досвід. Успіх підвищує відчуття компетентності, а це одна з базових потреб, що має відношення до внутрішньої мотивації.

2. Забезпечувати відповідність заохочення і труднощі виконаної справи. Якщо такого балансу не буде, виникає або відчуття низької оцінки, або відчуття зовнішнього контролю – у будь-якому випадку потреба в компетентності і самодетерміації може бути фрустрована.

3. Використовувати не тільки матеріальне, але і словесне заохочення. У разі словесного заохочення окрім потреби в компетентності задовольняється потреба в самодетерміації (людина не відчуває зовні мотивуючої дії матеріальних стимулів), а також в значущих відносинах.

4. Залучати персонал до різноманітних видів діяльності. Працюючи над якоюсь однією справою довго, людина до неї звикає, і через деякий час її базові потреби знову ж таки можуть перестати задовольнятися.

5. Залучати персонал до процесу прийняття рішень. Тут можуть бути задоволені всі базові потреби.

6. Ставити перед персоналом реальні цілі, співмірні з можливостями. Якщо мета реальна – людина після того, як її досягне, відчуватиме себе компетентною. Якщо ж мета дуже складна, компетентність буде блокована, і внутрішня мотивація почне знижуватися⁴⁰.

Інші рекомендації можна знайти в огляді теорії внутрішньої мотивації А. Б. Орлова. Для формування внутрішньої мотивації необхідно:

1. Допомогти людині з'ясувати свої сильні і слабкі сторони. Знання цього дозволить ставити оптимальні за своїми труднощами цілі.

2. Намічати разом з підлеглим поетапну стратегію досягнення мети. Це приводить до підвищення відчуття самодетермінованої і задовольняє потребу в значущих відносинах.

3. Намагатися знайти баланс між жорстким керівництвом і свободою.

4. Вивчати теорії мотивації самостійно. Знання теорій мотивації допоможе краще розібратися в мотивах дій підлеглих і також і у власних діях.

5. Консультуватися з організаційними психологами. Не всі знання можна взяти з книг. Для того, щоб система запрацювала потрібна досвідчена людина, професіонал у сфері мотивації.

6. Демонструвати внутрішню мотивацію. Навряд чи у начальника, який нудьгує на своїй роботі, що не приносить йому задоволення, можуть бути

⁴⁰ Уейнберг Р. С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 325 с.

внутрішньо мотивовані працівники. Тільки коли він на власному прикладі покаже, що це таке, можливі зрушення в позитивний бік ⁴¹.

Аналізуючи процес формування внутрішньої мотивації, слід сказати, що традиційно розглядаються три рівні даної мотивації:

1. Ситуативний – поява внутрішньої мотивації визначається здатністю діяльності задовольнити потреби в *самодетерміації, компетентності і значущих відносинах*.

2. Ситуативно-ціннісний – поява внутрішньої мотивації на цьому рівні можлива навіть тоді, коли в діяльності задовольняються не всі згадані психологічні потреби. Потрібно лише, щоб діяльність була для людини значущою.

3. Суб'єктно-ціннісний – внутрішня мотивація стає особистісною властивістю, потреби в самодетерміації, компетентності і значущих відносинах набувають статусу цінностей, а людина сама здатна змінити ситуацію або переформулювати зовні поставлене завдання. Важливо, що на цьому рівні людина може сформувати внутрішню мотивацію до будь-якої діяльності, підіймаючись над вимогами ситуації.

При цьому *завдання розвитку внутрішньої мотивації* полягає в тому, щоб, по-перше, сприяти появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки і, по-друге, сприяти переходу стратегій, отриманих в цьому досвіді, в ціннісну сферу ⁴².

Виходячи з такого рівневого розуміння мотивацій, В.А. Клімчук пропонує *Програму розвитку внутрішньої мотивації*:

Перший етап – вступне заняття, мета якого полягає в знайомстві учасників групи, створення атмосфери довіри і саморозкриття, формулювання цілей. Основні методи – ролеві ігри, психогімнастичні вправи, бесіди, дискусії. На вступному занятті учасники Програми знайомляться з правилами поведінки в групі (конфіденційність, принцип "тут і тепер", правило добровільності та ін.), висловлюють очікування з приводу участі в програмі. Потім відбувається перехід до основної частини вступного заняття – аналізу власного життя, виявлення сили мотивації професійної діяльності, а також прихованих бажань і очікувань. Завершується робота релаксаційною вправою.

Другий етап – теоретичний, мета якого полягає в ознайомленні учасників з основами теорії внутрішньої мотивації і ціннісної регуляції діяльності. Досягається вона за допомогою міні-лекцій, вирішення проблемних задач, бесід, дискусій і ролевого програвання проблемних ситуацій. На занятті учасники програми аналізують причинно-наслідкове підґрунтя подій власного життя з погляду "відчуття потоку" і порівнюють свої відчуття з результатами досліджень М. Чикзентміхалі. Після цього організовується дискусія про вплив винагород і покарань на мотивацію діяльності. Коли точки зору учасників стануть ясні, група ділиться на три

⁴¹ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

⁴² Клімчук В. А. Тренинг внутрешней мотивации / В.А. Клімчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 23.

підгрупи, кожна з яких одержує опис експериментального дослідження впливу винагород і покарань на внутрішню мотивацію, проте без результатів. Завдання – спрогнозувати результат проведеного дослідження. Запропоновані завдання аналізуються в підгрупах, потім обговорюються в спільному колі, після чого тренер повідомляє реальні результати, які спростовують значущість винагород і покарань для мотивації діяльності. Учасникам читається міні-лекція про теорію внутрішньої мотивації Е. Діси і Р. Раяна і ролі цінностей в розвитку внутрішньої мотивації діяльності. Після міні-лекції організовується обговорення, після закінчення якого проводиться релаксаційна вправа.

Третій етап має на меті аналіз особистісних конструктів і цінностей учасників Програми в контексті внутрішньої мотивації. Для цього використовується процедура, запропонована О.Л. Музикою (інтеграція каузометрії з репертуарними і ранговими сітками) і написання нарисів самохарактеристик. На початку заняття керівник робить акцент на ролі цінностей в розвитку внутрішньої мотивації, після чого учасники переходять до вивчення власної ціннісної сфери. Коли дослідження завершено, учасники на основі його результатів пишуть нарис самохарактеристики.

Четвертий етап – цілетворення, мета якого полягає в створенні учасниками Програми нарисів фіксованих ролей (описів себе як осіб, які наділені системою цінностей і конструктів внутрішньої мотивації). Для досягнення цієї мети розробляються відкореговані системи конструктів, на основі яких пишуться нариси фіксованих ролей, відбувається ролеве програвання в групі. На цьому етапі учасники програми обмінюються результатами досліджень своїх конструктів і нарисами самохарактеристик. Далі вони об'єднуються в підгрупи і аналізують одержаний матеріал з погляду наявності в ньому конструктів і цінностей внутрішньої мотивації (**самодетермінації, компетентності і значущих міжособистісних відносин**). Коли аналіз завершений, учасники розробляють один для одного нові системи конструктів, змінюючи, додаючи або виключаючи конструкти відповідно до теорії внутрішньої мотивації. На основі трансформованих систем конструктів учасники пишуть нариси фіксованих ролей (детальні описи способів поведінки осіб з трансформованими ціннісними сферами). Після цього відбувається загальне обговорення результатів роботи, досягається згода із запропонованими нарисами і розпочинається формувальний етап програми.

П'ятий етап – формувальний, метою якого – отримання учасниками досвіду внутрішньо мотивованої поведінки. Для цього учасникам групи пропонується програти в житті роль особи, створеної в нарисі фіксованої ролі. Цей етап є найбільш незвичайним у всьому тренінгу, і саме завдяки ньому досягається ефект зростання внутрішньої мотивації.

Шостий етап – контролюючий: група зустрічається для контролю програвання ролі і аналізу проблем, які виникали. Для цього проводяться обговорення ситуацій, ролеві ігри, дискусії.

Сьомий етап – формувальний – продовження роботи над змінами в мотиваційній сфері. Учасники групи як і раніше програють нарис фіксованої ролі.

Восьмий етап – діагностичний, метою якого є виявлення змін в системах індивідуальних цінностей і конструктів досліджуваних, а також в реальній поведінці. Для цього учасники Програми знову виявляють свої цінності і конструкти за допомогою методу, використаного на третьому етапі, і порівнюють їх з результатами попереднього дослідження⁴³.

Як бачимо, наведена **Програма** заснована на лінійному уявленні про формування внутрішньої мотивації, яка розуміється як те, що поступово зростає. Проте внутрішня мотивація виступає новою якістю (особистісним новоутворенням, яке, у свою чергу, формує саму особистість), перехід до якої має здійснюватися завдяки діалектико-синергетичному механізму фазового переходу, коли поява внутрішньої мотивації має схожість з процесом "пробудження від сну сірого буденного життя" (Л. Н. Андрєєв), прояснення, "вибуху" – неважливо, чи буде цей вибух мати місце на тренінгових заняттях, або, накопичуючись "приховано", через декілька місяців або років раптово сфонтанує в нову якість – внутрішню мотивацію, яка подібна до воладівської "свіжості осетрини", – має "першу свіжість", вона ж і останньою.

При цьому в Програмі спеціально не обговорюються механізми творчої активності, а отримання сенсів людиною відбувається в достатньо вузькому функціональному полі – в полі особистісних сенсів, які, проте, безпосередньо пов'язані як з життєвими сенсами – соціальними, так і Вселенськими, Божественними, а отже мають досягатися на шляхах вивчення та засвоєння життєвих фактів.

У контексті нашої педагогічної системи реалізувати розвиток людини у напрямі формування внутрішньої мотивації можна за допомогою педагогіки життєвих фактів, яка на основі підбору істотних (як тривіальних, так і **парадоксальних**) життєвих фактів (що витягуються безпосередньо як із життя, так і з педагогічної діяльності), а також педагогічних ситуацій, занурених в тренінгові форми навчання, дозволяє трансформувати свідомість молоді і ініціювати творчі форми діяльності, що виступає чинником розвитку особистості людини взагалі, так і людини як професіонала.

3.2.2. Формування компетентного фахівця

Розглянемо **головні аспекти формування компетентного фахівця**. Тут можна погодитися із загальноприйнятою думкою, що вищим рівнем розвитку компетентності є здатність до творчості – творчого мислення та діяльності.

⁴³ Климчук В. А. Тренінг внутрішньої мотивації. – С. 24-27.

Для того, щоб зрозуміти шляхи формування творчої діяльності слід залучити потужний методологічний інструмент – *універсальну парадигму розвитку, яку ми розвиваємо*.

Відповідно до універсальної парадигми розвитку можна говорити про універсальну модель розвитку форм діяльності.

(1) *Теза*: гра (діяльність, що не спрямована на досягнення прагматичних цілей і існуюча заради самої себе як суб'єкт-суб'єктний феномен, подібно «мистецтву заради мистецтва»). В більшості древніх (примітивних) співтовариств не існувало різкого кордону між працею і дозвіллям, коли праця могла супроводжуватися співами, розповідями казок.

(2) *Антитеза*: праця (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, яка виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер). Тільки у період промислової революції ми спостерігаємо диференціацію праці і дозвілля, коли остання почала пов'язуватися з неробочим часом.

(3) *Синтез*: творчість (суб'єкт-суб'єктний феномен – діяльність, що повторює гру, але на більш високому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці – активності, яка виявляє певний практичний результат). У творчості праця та дозвілля сполучаються, поєднуються.

Відтак, *творчість є вищим рівнем розвитку компетентного фахівця*.

3.2.3. Формування громадянина

Розглянемо *головні аспекти формування громадянина*. Наш аналіз зазначеного процесу дозволяє дійти висновку, що системотвірна якість громадянина пов'язана з його здатністю працювати у команді (колективі, співтоваристві).

При цьому, найвищим рівнем розвитку життєвої активності людини постає творча праця. Одна з простих і ефективних умов перетворення праці на творчу активність – включення працівника у колективну трудову активність, в якій вигоду від праці отримує колектив, і тільки через колектив згодом блага отримує кожна окрема людина («від кожного за здібностями, кожному за потребами»). Таким чином, істинна праця на благо колективу звільняє цю працю від прагматичної орієнтації, перетворюючи її на творчу активність.

Висновки. Можна диференціювати *три глобальні цілі освіти* у контексті триєдиного розвитку:

- 1) гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей;
- 2) громадянин як патріотичний суб'єкт;
- 3) компетентний фахівець як суб'єкт діяльності.

Ця триєдина мета розвитку людини реалізується завдяки формуванню в учнівської молоді *здатності до творчої діяльності (активності)*. Відтак,

творчість постає нарізної інтегральної метою освіти як системи та суспільного інституту.

3.3. Аналіз розвитку людини у контексті одиничного

У цьому контексті слід розглядати *розвиток окремих якостей та вмінь людини*. Так можна розглянути процес розвитку моторних навичок в рамках східних бойових мистецтв, коли спочатку (*теза, етап ініціації*) новачок немов би досконало спонтанно володіє цими навичками на рівні підсвідомих автоматичних мимовільних навичок, які на другому етапі виводяться на рівень свідомих довільних якостей (це *антитеза, етап учнівства*). Нарешті, на третьому вищому етапі новачок перетворюється у майстра (*синтез, етап майстерності*), він немов би повертається на перший етап, але на більш високому рівні – починає володіти відпрацьованими прийомами знову вже на спонтанно-інтуїтивному рівні (в айкідо, наприклад, це рівень досягнення *Кі-форми*).

Подібним чином розвиваються (актуалізуються) всі якості людини.

Так, розглянемо *процес навчання дитини читанню*.

На першому етапі вона не вміє читати, однак це вміння на цьому етапі реалізується як підсвідомо-спонтанна невиявлена активність. Для розуміння особливостей цієї активності слід залучити телеологічний парадокс (парадокс розвитку), який полягає в тому, що нове виникає з старого (як актуально нове) і одночасно не з старого, оскільки в цьому випадку зникає різниця між новим і старим⁴⁴. Виходячи з розглянутих міркувань ми можемо стверджувати, що світ в потенційному (віртуальному, латентному, згорнутому, не проявленому) вигляді містить в собі всі можливі власні метаморфози, план своєї еволюції, який прихований тут як потенційна модель, або структура його подальшої еволюції.

Таким чином, здатність дитини до читання (як і безліч інших здібностей, умінь, якостей, психічних новоутворень) існує і завжди існувала в прихованому потенційному вигляді в сфері підсвідомої психіки.

На другому етапі за певних умов за допомогою відповідних навчальних процедур ця прихована здатність до читання входить в актуальну площину життєдіяльності дитини, тобто починає реалізовуватися на актуальному рівні.

Третій етап – остаточна актуалізація вміння, що розвивається, його реалізація на спонтанно-інтуїтивному мимовільному рівні, коли процес читання відбувається несвідомо і автоматичним чином.

Тріадну діалектичну модель розвитку можна знайти у різних сферах буття людини.

Етапи становлення професіонала

⁴⁴ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай.– М.: Мысль, 1976. – С. 22-23.

А.К. Маркова в якості критерію виокремлення етапів становлення професіонала вибрала рівні професіоналізму особистості. Вона виділяє 5 рівнів і 9 етапів: 1) допрофесіоналізм, на якому відбувається первинне ознайомлення з професією; 2) професіоналізм, який складається з трьох етапів: а) адаптації до професії; б) самоактуалізації в професії; в) вільне володіння професією у формі майстерності; 3) суперпрофесіоналізм, який також складається з трьох етапів: а) вільне володіння професією у формі творчості; б) опанування низкою суміжних професій; в) творче самопроекування себе як особистості; 4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно деформованими нормами на тлі деформації особистості; 5) післяпрофесіоналізм завершення професійної діяльності.

На етапі професіоналізму ми виявляємо синергетичну схему розвитку фахівця, який рухається від

(1. Теза) адаптації (усталений, ієрархічний стан) до

(2. Антитеза) самоактуалізації (дезінтегрований біфуркаційний, дезієрархічний стан), а від неї до

(3. Синтез) нового рівня адаптації (майстерність).

Розвиток психосексуального аспекту людини і людства

(1) "Божественний андрогін", синтез чоловічого і жіночого начал. Психосексуальна андрогінна єдність.

(2) Стадія статевого диморфізму. Стан "статевої розпорошеності".

(3) Розмивання психо-сексуальних ролей. Вихід за межі жорсткої статевої диференціації, зближення чоловічого і жіночого сексуального сценаріїв.

Розвиток особистісного самосвідомого початку людини

(1) Злиття людини і космосу на рівні внутрішньоутробного (ембріонального) розвитку.

(2) Формування людського "Я" як особистісного принципу волі і самосвідомості.

(3) Трансценденція "Я", подолання буттєвої сфери, злиття з Абсолютом.

Соціогенеза

(1) Цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади (високий рівень соціальної синергії), єдність дозвілля та праці, виробництва і споживання, переважно матриархальна гендерна матриця суспільного ладу.

(2) Стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозвілля та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця.

(3) Відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму.

Етапи економічного розвитку людства

(1) Натуральне господарство, "злидений комунізм", високий рівень соціальної симетрії.

(2) Просте товарне виробництво плюс капіталістичне виробництво, низький рівень соціальної симетрії.

(3) Відновлення стану "злиденного комунізму" на більш високому рівні, високий рівень соціальної симетрії

Розвиток сфери чуттів

(1) Наявність єдиного тактильно-кінестетичного комплексу, що формується у дитини на рівні внутрішньоутробного розвитку.

(2) Єдиний комплекс розпадається на візуальну і аудіальну складові.

(3) Злиття сфер відчуттів, вихід на інтегральний кінестетичний (синестезичний) рівень сприйняття.

Розвиток педагогіки і світової освіти як соціального інституту

(1) *Примітивні співтовариства.* Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня, "пряма" передача знання через спонтанний акт містичної ініціації або спільної діяльності; ціннісно-домінуючий тип суспільної свідомості, який виявляє переважну роль символів, обрядів, ритуалів, що ініціюють форми виховання, яке будувалися на яскравих образах і міфологемах, котрі надовго запам'ятовувалися, утворюючи емоційно-символічний характер освіти.

(2) *Соціуми нового часу.* Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя і учня, передача знання вчителем-раціократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинами; когнітивно-домінуючий тип суспільної свідомості, характерний для епохи Просвітництва, культуроорганізуючою міфологемою є максима "знання – сила" (Ф. Бекон), коли на передній план висуваються природно-наукові, гуманітарні та технічні дисципліни, а значущість людини тут оцінюється досить низько (у плані утвердження індивідуальності, свободи життєвого вибору, цінності природи в аспекті її духовного впливу на людину). Міфологетика Просвітництва проявила себе в радянський період, коли перебільшувалася значущість природничонаукових і технічних дисциплін, практично не здійснювалося екологічне виховання.

(3) *Інформаційне суспільство.* Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня (вчитель і учень постають цілісним освітнім комплексом), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання; повернення до суб'єкт-суб'єктних принципам освіти прадавніх соціумів, реалізується потреба у природовідповідній, ноосферній освіті. Семимільними кроками розвиваю нові нетрадиційні форми навчання й виховання.

Розвиток освітніх стратегій

(1) У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації.

(2) У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.

(3) У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову превалює, в той час як навчання в силу розвитку сугестивний та інших подібних освітніх відсувається на задній план.

Розвиток вітчизняної освіти та педагогічної думки (радянський та

пострадянський період)

(1) 20-40 роки ХХ століття. Активний пошук нових форм навчання та виховання, становлення "трудової школи", орієнтація на трудове навчання як засіб інтеграції учнів у саме життя, розвиток бригадно-лабораторних, самоврядувальних форм навчання, кому-нарського виховання, педагогічної системи А.С.Макаренка.

(2) 50-80 роки ХХ століття. Усталений, догматизований стан освіти, відхід від принципу "трудової" школи, поширення "книжної школи", репродуктивних форм навчання, сувора регламентація шкільного життя, назрівання освітньої кризи.

(3) Кінець ХХ століття. Повернення до "трудової школи", "нове педагогічне мислення", гуманізація освіти, її суб'єкт-суб'єктний особистісно орієнтований, ноосферний, людиномірний, глобалізаційний характер, розвиток педагогіки спів-робітництва, рух авторських шкіл, дистанційно-інно-ваційні процеси в освіті, розвиток педагогічної акмеології, педагогічної синергетики, педагогіки толерантності, учнівського та студентського самоврядування.

Розвиток особистісного складу людини

(1) Розвиток особистісного начала проходить від людини як цілісної соборної людської істоти примітивних спільнот (де внутрішнє і зовнішнє є в силу феномена психізації дійсності єдиним цілим) до

(2) індивіду, представнику соціумів нового часу, а від нього до

(3) особистості – цілісної людської істоти, інтегрованої в своє соціо-космопланетарне оточення, яке інтегрує людину як представника *Homo sapiens* і індивіда як володаря унікальної індивідуальності: тут має місце застосування філософської методології, коли в процесі аналізу ми розглядаємо такі аспекти *Homo sapiens*, як одиничне (особистість), особливе (індивідуум) і загальне (людина).

Розвиток творчих здібностей людини

(1) На першому етапі цього процесу виявляється стан обдарованості, що характеризується функціями правої півкулі головного мозку, які актуалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, високу афективно-перцептивну сензитивність, що є ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, який на

(2) другому етапі свого розвитку повинен сублімуватися в лівопівкульові інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні) форми психічної діяльності.

(3) На третьому етапі розвитку людини інтеграція право-і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для творчого (парадоксального, діалектичного) мислення та освоєння дійсності. Таким чином, півкульова динаміка (відомо, що права півкуля в генетичному відношенні є більш древньою, ніж ліва) недвозначно говорить нам про генетичну та структурну субординацію розглянутих категорій.

Розвиток ціннісного ставлення людини до світу (розвиток аксіології)

(1) Центральна інтегральна якість, в межах якої Добро і Краса, Благо і Буття були тотожні.

(2) Актуалізація аксіології як науки і теорії цінностей, в якій зазначена інтегральна якість розпадається на дві полярні якості – реальність і цінність, що виявляє проблему їх невідповідності у вигляді дихотомії дійсного і розумного. На цьому етапі, з одного боку, піднімається питання про суб'єктивність, відносність цінностей (Т. Гоббс, Б. Спіноза), а з іншого, – система цінностей як сукупність ціннісних уявлень членів спільнот розуміється як колективно-об'єктивний феномен (Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсон).

(3) Виявляється можливість відновлення єдності реальності і цінності в площині деяких новітніх поглядів і концепцій (антропний космологічний принцип, універсальний семантичний простір Всесвіту та ін.)

ЕТАЛОННЕ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Людство завжди прагнуло створити довершене соціально-педагогічне середовище навчально-вихованого закладу, в якому були б гарантовані умови гармонійного розвитку людини. Такі розвивальні середовища виникали у різні епохи і в різних соціально-економічних умовах. Достатньо згадати відповідні класифікації педагогічної реальності⁴⁵, зокрема шість світових моделей систем освіти, які змінюють одна одну у процесі історичного розвитку людства⁴⁶: прусська (1742-1820, ідеал – лояльний громадянин), французька (1791-1870, ідеал – технічна еліта), англійська (1820-1904, ідеал – освічений джентльмен), американська (1840-1910, ідеал – безперервний розвиток індивіда), японська (1868-1890, ідеал – компетентний внесок у групу), радянська (1917-1935, ідеал – будівник комунізму).

У зв'язку з цим розглянемо також і *моделі освіти*, виявлені Н.В.Бордовською та О.А. Реан⁴⁷:

Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. За такого підходу відкидається погляд на школу як на "освітній конвеєр".

Модель розвивальної освіти (В. В. Давидов, В. В. Рубцов та ін.) передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня.

Модель освіти як державно-відомчої організації: система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям в низці інших галузей народного господарства.

⁴⁵ Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.

⁴⁶ Корсак К. В. Про міфологічність поняття "освіта" / К. Корсак // Науковий світ. – 2009. – № 4. – С. 2-5.

⁴⁷ Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 56-79.

Неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Л. Бернар та ін) орієнтована на організацію освіти позасоціальних інститутів, зокрема шкіл і вузів. Ця модель включає освіту "на природі", за допомогою

Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін) – це модель систематичного академічного освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури.

Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку його організацію, яка перш за все забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. мережі Інтернет, в умовах "відкритих шкіл", дистанційне навчання та ін.

Можна також розглянути й **реформаторські напрями у антитрадиційній педагогіці ХХ століття:**

Педагогіка особистості (Е.Вебер, Г.Гаудінг, Г.Шаррельман, Е.Зальвюрк, А.Лихтварк, Німеччина) – виховання як синхронна взаємодія вихователя та вихованця носить творчий характер, виключає придушення особистості та передбачає виховання через мистецтво.

Прагматична педагогіка, прогресивізм (Д.Дьюї, Е. Паркхерст, У.Кілпатрик, Е. Коллінс, США) – метод учіння через дію, школа дії, а не навчання.

Експериментальна педагогіка (В.А.Лай, Е.Мейман, Німеччина, А.Біне, Франція, О.Декролі, Бельгія, П.Бове, Е.Клапаред, Швейцарія, Е. Радндайк, У.Кілпатрик, США) – культ факту та математичної точності, навчання та виховання виходить з психології дитини, теорія вродженої обдарованості, інтелектуальні тести, біхевіоризм.

Вільне виховання (Е.Кей, Швейцарія, М. Монтесорі, Італія) входить з потреб дитини.

Функціональна педагогіка (Е.Клапаред, А.Ферьєр, Швейцарія, С. Френе, Франція) – дитяча гра, опора на інтереси кожного учня, періодизація розвитку дитини та дитячих інтересів.

Трудова школа та громадянське виховання (Г. Кершенштейн, Німеччина) – головна мета: трудова і фізична підготовка до професійної діяльності.

Важливими також постають **типи інноваційних шкіл ХХ століття:**

"Відкриті школи" (з'явилися в Великій Британії) стверджували індивідуальний характер навчання, яке зводилося до фактичної відмови від обов'язковості навчальних планів і програм, класно-урочної форми навчання, твердого розкладу та єдиного шкільного режиму, скасування оціночної системи контролю .

Школа, організована відповідно до "методом проектів" (У. Кілпатрик, США, Б. Рассел, Великобританія), надавала учням право вільного вибору занять.

"Школа для життя, через життя" (О. Декролі, Бельгія) – навчання і виховання в тісному зв'язку з природою, опора на діяльність і свободу дитини, тісний контакт з сім'ями учнів.

"Школа діяння" (Д. Дьюї, США) прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дітей, стимулюючи їх природний розвиток. З даного напрямку виникли: "Лабораторна школа" (Д. Дьюї); "Ігрова школа" (К. Пратт), "Дитяча школа" (М. Наумберг), "Органічна школа" (М. Джонсон) та ін.

"Трудова школа" (вперше з'явилися в Німеччині, Швейцарії, Австрії, Франції; в Росії це трудові школи А. С. Макаренка, С. Т. Шацького, П.П. Блонського) забезпечувала професійну підготовку школярів, орієнтувала на працю як самоцінність і як елемент культури, спиралася на самостійність школяра і організацію самоврядування.

Школи, які працюють за "дальтон-планом" (вперше з'явилися в Англії, потім у США), керувалися такими принципами: свобода дитини, взаємодія його з групою дітей, розподіл навчального часу.

"Неградуйовані школи" (США) – навчальні заклади, в яких скасовано поділ на річні класи. Навчання по кожному циклу надає можливість освоювати програму в індивідуальному ритмі.

Вальдорфська школа (Р. Штайнер, Німеччина) вирішувала завдання всебічного розвитку особистості дитини за допомогою інтенсивної духовної діяльності. Тому школа орієнтувалася на автономне від соціального світу духовне життя дітей.

"Вільні шкільні громади" (засновані в Німеччині Г. Літц, П. Гехебом) – школи-інтернати, організація життя якої будувалася на принципах вільного розвитку дитини і співробітництва громадян невеликого суспільства.

У зв'язку з цим важливими постають й **типи сучасних шкіл**:

Гімназія-лицей відтворює академічний рівень освіти, яка існував в Росії у дореволюційний період. Установи цього типу значно змінюють навчальні плани за рахунок додавання нових предметів, як правило, гуманітарного профілю і намагаються залучати до процесу викладання фахівців високого класу. Гімназія відтворює гуманітарно-художній тип пізнання та освоєння дійсності.

Традиційна школа загальноосвітнього (орієнтована на передачу готових знань, коли кожному предмету відводиться сувора кількість годин) та спеціалізованого (з поглибленим вивченням одного або комплексу предметів) характеру, що дозволяє відтворювати переважно емпіричний тип мислення та реалізується у контексті ціннісно-цільової нормативної бази.

Школа розвивального типу (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та ін.) являє собою систему, що забезпечує реконструкцію дитиною ідеальних зразків дії, оволодіння поняттями з точки зору умов їх походження. Найбільш повно ця система виражена в навчанні молодших школярів математиці, мові, образотворчому мистецтву. На цих предметах діти в особливих формах взаємодії з дорослими і однолітками здійснюють дії, з яких історично склалися такі продукти духовної культури, як математичні та лінгвістичні поняття, художні образи. В результаті у них розвиваються основи теоретичного мислення і творчої уяви. Отже, розвивальне навчання орієнтоване на засвоєння важливого, але не єдино значущого для цієї системи освіти типу свідомості – науково-теоретичного і художнього як форм теоретичного свідомості. Система

розвивального навчання певною мірою реалізує зразок школи культурно-історичного типу, хоча й обмеженого цілями і завданнями і використовуваний переважно для навчання дітей молодшого шкільного віку.

Школа, орієнтована на одну або кілька нових систем освіти (Вальдорфська школа, школа Монтесорі, Зайцева та ін.). Відтворює особистісний тип освоєння реальності.

Інноваційна (авторська) школа. Цей тип школи заснований на авторських розробках, використанні окремих педагогічних технологій, нових методів і засобів навчання та ін. Відтворює творчий тип мислення.

Історико-культурна школа (від школи з посиленням гуманітарних компонентом знань до школи діалогу культур В. С. Біблера) являє собою досить широкий спектр шкіл – від навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів гуманітарного профілю до школи, побудованої в рамках концепції діалогу культур. У системі цих шкіл історична вертикаль в гуманітарних предметах редукована до процесу послідовного засвоєння знань про історію та культуру того чи іншого періоду або цивілізації. Завдання освоєння історичних типів свідомості і діяльності, як правило, в школах цього типу не ставиться.

Як бачимо, наведені приклади свідчать про велику кількість різних типів освітньо-педагогічних середовищ, які так чи інакше орієнтувалися та орієнтуються на формування гармонійної особистості й у тій або іншій мірі реалізують суспільне замовлення певної історичної доби.

Для того, щоб досягти цілісного уявлення про еталонне соціально-педагогічне середовище, яке забезпечує умови гармонійного розвитку людини, слід розглядати його під акмеологічним кутом зору, залучаючи фундаментальні цілі освіти як наріжного суспільного інституту, завдяки якому відтворюється суспільство та забезпечується його розвиток.

Таким чином, ми розглянули головні психолого-педагогічні, організаційно-соціальні умови створення еталонного соціально-педагогічного середовища, яке забезпечує гармонійний розвиток людини. Наріжною і системотвірною умовою цього процесу є формування в дітей потреби до фізичної праці та фізичної активності взагалі. Нажаль, ця головна умова відсутня в сучасних системах освіти України, в яких, навпаки, спостерігається скорочення фізичного навантаження на учнів (через зменшення уроків трудового навчання та фізичної культури) та реалізується можливість поширення вкрай негативних соціальних процесів, пов'язаних з такими феноменами, як ювенальна юстиція, гендерне виховання, одностатеві шлюби, які руйнують традиційну родину та освіту як суспільні інститути. Відповідно, всі спроби побудувати ефективну систему освіти за сучасних соціально-економічних та культурно-історичних умов марні.

Література:

Психологические механизмы целеобразования / Под ред. О.К. Тихомирова; АН СССР, И-т психологии. – М. : Наука, 1977. – 259 с.

Основы системного подхода и их приложение к разработке территориальных систем управления / Под. ред. Ф.И. Перегудова. – Томск : Изд-во ТГУ, 1976. – 244 с.

Поспелов Г.С. программно-целевое планирование и управление / Г.С. Поспелов, В.А. Ириков. – М. : Сов. Радио, 1976. – 431 с.

Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с.

Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

Методика воспитательной работы: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 114 с.

Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.

Полак Л.С. Вариационные принципы механики, и их развитие и применение в физике / Л.С. Полак. – М.: Физматгиз, 1960. – 600 с.

Советский энциклопедический словарь . – М. : Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.

Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с.

Кассиль Г.Н. Наука о боли – 2-е дополненное издание./ Г.Н. Кассиль. – М. : Наука, 1975. – 400 с.

Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.

Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с.

Петров М.К. Самосознание и научное творчество / Петров М.К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.

Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

Тихоплав Т.С. Гармония Хаоса или Фрактальная реальность / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. – СПб.: ИД "Весь", 2003. – 340 с.

Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е.А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.

Флекенштейн А. Вода вместо лекарств / Флекенштейн. – М. : Попури, 2008. – 288 с.

Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с.

Diamond J.M. Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover) / J.M. Diamond. – N. Y.: Harper and Row, 1979. – 234 p.

Lao Tzu Tao Te Ching / Tzu Lao. – N. Y.: Samuel Weiser, 1973. – Ch. 22–36