

ГУМЕНЮК
Оксана Євстахіївна

Спонтанно-духовна організація
Я-концепції універсума

ЛЕКЦІЯ

Тернопіль
ЕКОНОМІЧНА ДУМКА
2003

ББК 88.5

Г 93

**Тернопільська академія народного господарства
Інститут економіки і управління
Кафедра соціальної роботи**

Рекомендовано до видання кафедрою соціальної роботи
(протокол № 4 від 14 жовтня 2003 року)

Г 93

Гуменюк О.Є.

**Спонтанно-духовна організація Я-концепції
універсума: Лекція.** – Тернопіль: Економічна
думка, 2003. – 39 с.

Висвітлюється ідея спонтанної активності людини через зміст принципів причинності – активності, саморозвитку та ієрархічності у теоріях З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, А. Фурмана. Також обґрунтовується проблематика саморозгортання духовності за модульно-розвивальної організації освітнього процесу. В цьому контексті детально аналізується центральна ланка зазначеного процесу – становлення спонтанно-духовної складової Я-концепції універсума під час обстоювання ним однієї із психодуховних форм самопізнання.

Рецензенти:

Радчук Г.К., кандидат психологічних наук, доцент;

Орап М.О., кандидат педагогічних наук, доцент.

ТЕМА:
СПОНТАННО-ДУХОВНА ОРГАНІЗАЦІЯ
Я-КОНЦЕПЦІЇ УНІВЕРСУМА

ПЛАН

1. Ідея спонтанної активності (ІСА) у духовному контексті.
2. Принципи активності та саморозвитку як форми спонтанної активності.
3. Принцип ієрархічності та його психологічний зміст.
4. Принципи самоорганізації духовної сфери людини як універсума.
5. Науковий аналіз напрямків соціально-психологічного обґрунтування духовності. “Методологічний квадрат” складових духовності у сфері вітакультурного буття універсума.
6. Самотворення абсолюту Я-духовного універсума за інноваційної системи модульно-розвивального навчання.

Ключові слова: ідея спонтанної активності, причинність, активність, саморозвиток, ієрархічність; принципи ментальності, розвитковості, духовності, модульності; особистісний ідеал, телеологія, архетипи, особисте несвідоме, колективне несвідоме, оргклімат, універсум, сенс життя, Я-реальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, абсолют Я-духовного, інноваційний освітній процес, модульно-розвивальна система, самореалізація, “методологічний квадрат” духовності.

Ідея спонтанної активності (ІСА) у духовному аспекті. Загалом спонтанність (лат. *spontaneus* – самодовільний) – характеристика процесів, котрі викликані не зовнішніми впливами, а внутрішніми причинами [32, с. 474]. Прочитуємо побутовий образ причинності. У дитинстві (5–6 років), – пише В.Н. Колесников, – я думав, що автомобілі їдуть від того, що водій рухає кермом “туди-сюди”. Також було дивно, чому кабіна у вантажній машині знаходиться попереду, оскільки водій як штовхальна причина має знаходитися у ній позаду. Такі дитячі образи причинності характерні інколи й для дорослих. Розуміння ідеї спонтанної активності дається не просто, тому що важко перебороти аналогічні побутові образи.

Ще в далекій античності Арістотель говорив про існування деякої причини, яка є “причиною для самої себе” [19, с. 330]. Для того щоб зрозуміти останню цитату “уявимо собі зерно, що випадково розкидане на поверхні столу. Потім почнемо стукати по ньому. Зернятка будуть підскакувати, самоорганізовуватися у якийсь малюнок. Цей приклад, звичайно, є парадоксальним. Але якщо спостерігати за організацією життя на Землі з моменту її зародження і, стиснувши час до кількох хвилин (як у швидкому кіно), то ця картина схожа на самоорганізацію зерен на столі. Отож активність – це не лише саморух, а й самоорганізація, бажання діяти від менш організованого стану до більш організованого, тобто це новий тип спонтанного руху” [15, с. 11].

Наведений приклад дає розуміння побутової причинності з позиції ідеї спонтанної активності: якщо щось рухається, то це не обов’язково хтось рухає, або щось самоорганізується, і не обов’язково це організовує хтось чи щось. Зазначена концепція причинності довгий час існувала лише на філософському рівні (Сократ, Платон, Арістотель), а у психології владарювала картезіанська (Р. Декарта) стратегія. І лише вчення про “живі монади” Г. Лейбніца, – зауважує В.Н. Колесников, – дало імпульс для створення нового підходу про причинність у психології, на основі якої сформувалася концепція несвідомого. Останнє можна уявити “як активний океан, кожний елемент якого спонтанно прагне із стану сну (глибини несвідомого) перейти в бадьорий (поверхня свідомості)” [Там само, с. 12]. Або інший приклад: уявимо собі, що сні – це як зірки на небі, вдень їх не видно, а вночі вони загоряються таємничим світлом. Отож зірки вдень – це як несвідоме у психіці: їх не видно, але вони реально існують.

Щоб зрозуміти особливості неусвідомлених психічних сил процитуємо приклад, що наводить В.Н. Колесников. У стані гіпнозу жінці нав’язали, що після того, як вона прокинеться, то має підійти до вішалки, взяти парасольку і розкрити її. Після виходу обстежуваної із гіпнозу експериментатор почав розмовляти з нею на нейтральні теми. А жінка несподівано підійшла до вішалки, взяла парасольку і, автоматично, у процесі розмови, відкрила її. У цей момент гіпнотизер звернув увагу на незвичну поведінку і сказав: “Ви прийшли на прийом, ми серйозно розмовляємо, а Ви парасольки відкриваєте!” Жінка спочатку роззубилася, а потім швидко придумала псевдопричину. Вона відповіла: “Мені потрібно терміново дізнатися, відкриється парасолька, чи ні, оскільки вона зламалася, а на вулиці, здається, дощ починається”.

На цьому прикладі можна виявити два принципово важливих моменти. Перший доводить, що причини вчинків людини часто нею не усвідомлюються, але саме несвідоме спрямовує її на їх здійснення. Другий демонструє, що неусвідомлена сила стимулює особу до вчинкових дій, у процесі яких вона придумує неправдиві причини з приводу їх виникнення. Відтак, щоб зрозуміти приховану поведінку, треба оволодіти методом глибинної психології – **психоаналізом**. Під останнім розуміємо мистецтво бачити за словами чи вчинками людини її справжню сутність. “Для того щоб зрозуміти концепцію несвідомого, необхідно знати, що спонтанною активністю керують через *вплив на умови* цієї активності. Реалізація ІСА у психології втілилася у концепцію несвідомого. Ефективне управління душевним світом – це вплив на умови розвитку, а не пряме втручання у внутрішній світ людини” [15, с. 21, 22].

Основними принципами причинності, що знаходяться в основі ІСА (за В.Н. Колесниковим), є: *активності, саморозвитку та ієрархічності*. Перший ґрунтується на пріоритеті внутрішнього над зовнішнім. Отож, щоб зрозуміти людину, – зауважує дослідник, – треба зрозуміти глибинні сили, котрі із несвідомого зумовлюють її життя та вчинки (З. Фройд, А. Адлер, К. Юнг, Д. Андреев, В. Франкл). У другому принципі обстоюється переважання майбутнього над минулим. Щоб вивчити людину, – вказує він далі, – треба пізнати не лише її минуле (чому?), що діє із несвідомого, а й зрозуміти майбутнє (для чого?), котре також знаходиться там само (А. Адлер, Д. Андреев). Адже причини поведінки кожного приховані здебільшого не в минулому, а в майбутньому. Для того щоб зрозуміти хворобу, треба знати не тільки те, чому захворіла людина, а й те, для чого? Інколи хворобу можна розглядати як *фізіологічну совість* організму. Звідси виникає новий підхід до тлумачення причин захворювання: якщо болить, значить організм сигналізує про неправильний стиль життя (наприклад, харчування), а тому боротися із цією біллю, знешкоджуючи її, недоцільно, так само, як і боротися із совістю, знищуючи її. Для одужання потрібно шукати умови правильного способу життя, за якого хвороба сама шезне, а совість заспокоїться.

Принцип ієрархічності ґрунтується на пріоритеті метасистемного над субсистемним. Щоб зрозуміти людину, треба пізнати не лише її індивідуальні глибинні сили (істоти), що діють із несвідомого, а й зрозуміти, які надіндивідуальні системи (метаістоти) обумовлюють її життя (К. Юнг, Д. Андреев). Метаістота (грец. meta – після) – термін для позначення верхнього рівня ієрархії (наприклад, зграя риби), що утримує

в собі істоти (окремі риби). Останні містять субістоти (нейрони мозку кожної рибини) [15].

Отже, логіка розвитку ідеї спонтанної активності обґрунтовує три принципи причинності. Причому правило витлумачення активності стосується просторового аспекту, саморозвитку – часового, а ієрархічності – організаційного. Розгортання ІСА у три принципи причинності втілюється у пріоритет “суб’єктивного (внутрішнього, майбутнього, метасистемного) над об’єктивним (зовнішнім, минулим, субсистемним), що і є основним постулатом психології духовності” [Там само, с. 127].

Філософське розуміння психології духовності припускає ознайомлення із трьома її основними категоріями – *об’єктивним духом, особистим духом та об’єктивованим духом* [16, с. 146]. Перша – це філософський синонім психологічного розуміння духовності, яка, на думку В.Н. Колесникова, В. Франкла, Д. Андреєва, розглядається як основна глибинна сила сфери несвідомого. Друга (особистий дух) – синонім семи святостей (за В.Н. Колесниковим). У теорії модульно-розвивального навчання останні названі нами як психодуховні форми пізнання себе. Крім того, у взаємодоповненні сім святостей (віра, честь, користь, любов, краса, істина, справедливість) сприяють становленню повноцінно духовної людини. Третя (об’єктивований дух) – філософський синонім результатів проєкції духовності на продукти людської діяльності (твори науки і мистецтва, в яких пізнається живий дух, котрий їх створив).

Отож принцип активності розглядає духовність як прояв об’єктивованого духу, через який можна спілкуватися із продуктами культурами. У засадничому правилі саморозвитку, – пише В.Н. Колесников, – обстоюється переважання молодих духовних сил (святостей) над старими (тваринними чи біологічними, наприклад, лібідо). У принципі ієрархічності метасистема є головним рушієм несвідомого, яка називається психологічним поняттям – духовність. “Психологію, що розглядає духовність як основну силу людського несвідомого, називають *психологією духовності*” [15, с. 131]. У випадку повної реалізації вимог усіх трьох принципів причинності, – наголошує вчений, – головною силою сфери несвідомого треба вважати духовність, а “ядро” особистості повинно бути утворене святостями. Тоді визначальними ознаками *пробудження духовності* будуть такі характеристики: а) суб’єктивний простір має бути важливіший за об’єктивний, б) суб’єктивний час пріоритетніший за об’єктивний (астрономічний), а в) суб’єктивна чистота ґрунтовніша за об’єктивну. Проаналізуємо детальніше зазначені принципи з позицій різних психологічних теорій.

Принципи активності та саморозвитку як форми спонтанної активності.

Просторовий підхід *принципу активності* відносить до внутрішнього неусвідомлені сили, а до зовнішнього – усвідомлені. Зазначене правило розглядає усі елементи душевного світу “живими” істотами, або силами. Загалом із філософського погляду *активність* – це здатність матерії до спонтанної самоорганізації та саморозвитку [15, с. 25, 26]. І далі В.Н. Колесников пише: якщо матерія не буде самоорганізовуватися, то в майбутньому виникне “теплова смерть Всесвіту”. Тому й життя останньої учений розглядає як живу систему, котра рухається від неорганізованого стану до організованого. Самоорганізація Всесвіту, на думку дослідника, схожа на епізод із кінофільму “Термінатор”, де біоробот від вибуху розплавився і розлетівся на куски. Потім останні стали самостійно збиратися, поєднуватися у тіло, яке врешті-решт ожило. Так і Всесвіт, як не розсіюють його катаклізми у просторі, схожий на робота, що прагне до організованого стану. Відтак *якщо система містить властивості самоорганізації, то це рівнозначно тому, що вона є активною*. Виходячи із постулату внутрішньої активності матерії, – стверджує Рузавін Г.І., – під її розвитком розуміють саморозвиток, під організацією – самоорганізацію [27].

Принцип активності у вивченні душевного світу полягає у тлумаченні його елементів як “живих” істот. Зазначену динаміку вперше відкрив Г. Лейбніц. Згідно з методологією вченого, вічно “жива” активність елементів душі ніколи не згасає і виявляється у постійному бажанні вивільнити їх із актуального стану в потенційний.

З. Фройд також обґрунтовує ідею “живого” ставлення до сил несвідомого. Але при виділенні останніх притримується критерію біологічності і не визнає надіндивідуальних (метасистемних) сил душі. Головною силою несвідомого, як відомо, психоаналітик вважав інстинкт сексуального потягу – лібідо. На його думку, останнє дає силу усім елементам душі. У випадку грубого пригнічення основного потягу мораллю і нормами поведінки, його “жива” активність виявляється у свідомості у вигляді симптомів душевного розладу – сексуального неврозу (за З. Фройдом). Отож “фройдизм функціонує згідно з принципом активності, але не відповідає саморозвитку та ієрархічності” [15, с. 34].

Відтак основна ідея принципу активності, – пише В.Н. Колесников, – полягає в інтерпретації елементів душевного світу як “живих” систем, котрі прагнуть перейти із сфери несвідомого у свідоме. Відповідно до вказаного принципу виникнення людського неврозу обґрунтовується як порушення правила “живого” ставлення до сил несвідомого, внаслідок чого деформується адекватне керівництво особою власними

неусвідомленими інстинктами.

Згідно з “*принципом саморозвитку*” ядро душевного світу становлять не “старі” тваринні сили (за З. Фройдом “Ід”), а еволюційно нові – духовні, які називаються: *Вірою, Честю, Користю, Любов’ю, Красою, Істиною, Справедливістю*. Саме вони покликані не пригнічувати сексуальні потяги, а їх одухотворяти. Зазначений принцип відносить до минулого біологічні сили, а до майбутнього – духовні. Крім того, згідно з цим правилом системи майбутнього називаються духовними силами” [Там само, с. 47-52]. Загалом використання принципу саморозвитку у психології – це вміння передбачати майбутні події людини через відповідне трактування психоаналітичного матеріалу (малюнки, сни і т. ін.).

З. Фройд, як відомо, “оживив” сили несвідомого, проте визнавав в основному лише біологічні потяги. А. Адлер зробив великий крок у розвитку концепції несвідомого, тому природно, що систему своїх поглядів назвав “індивідуальною психологією” [23, с. 20]. Остання відповідає принципам активності й саморозвитку, але не реалізує вимоги ієрархічності. Хоча пізніше у працях А. Адлера все ж виникає ідея ієрархічності, коли він говорить про те, що здорова психіка повинна містити *суспільне відчуття*, тобто нормальне душевне становлення має спрямовуватися в майбутнє.

Якщо З. Фройд, керуючись біологічним критерієм, вважав, що у сфері несвідомого діють лише сили минулого – інстинкти та потяги, то А. Адлер доводив, що там існують еволюційно нові – майбутні потенції, які повинні переважати над усіма іншими. Підхід останнього називають ще *телеологічним* (грец. teleos – ціль, logos – учіння), або вчення про внутрішнє цілепокладання. Зауважимо, що телеологія – це не лише вчення про ціль, а й про неусвідомлену мету, на що окремо вказує А. Адлер.

Згідно з А. Адлером [2] духовні сили прагнуть до *вдосконалення*, яке є вродженою потребою людини. Пригнічення цього вдосконалення позбавляє її смислу життя. Зазначені думки пізніше розвивалися В. Франклом, котрий стверджує, що саме вдосконалення утворює істинне ядро людської індивідуальності. А. Адлер, на думку В.Н. Колесникова, перший, хто послідовно обстоював небіологічний підхід до пояснення природи душевного світу людини як суспільної істоти.

Головною силою несвідомого австрійський учений вважає *прихований “особистісний ідеал”* (або “цільовий образ”) досконалої людини. Пробудження у несвідомому останнього суб’єктивно переживається як відчуття спрямованості до абсолютно невідомої цілі, що допомагає особі

піднятися до індивідуального вдосконалення. Зазначимо, що особистісний ідеал людини дозріває до 3–5 років у глибинах несвідомого. Крім того, А. Адлер стверджує, що “кожний індивідум досягає конкретної цілі завдяки творчості, котра тотожна самості” [31, с. 12]. Очевидно, – пише В.Н. Колесников, – під самістю австрійський дослідник розумів головну надіндивідуальну силу душі, котру в подальшому є сенс назвати духовністю.

У перших своїх працях останній переконаний, що основними рушійними силами розвитку людини є “бажання до влади”, “відчуття спільності” та біологічний критерій (як і З. Фройд), але у ширшому розумінні слова. Коли вчений ознайомився із роботами філософа Г. Вейнгера, який обстоював телеологічний підхід і вплив очікувань майбутнього, то відмовляється від біологічного принципу. Питання про головну силу сфери несвідомого А. Адлер вирішує на концептуальному підґрунті телеологічного критерію. Вчений стверджує, що ядро душевного світу утворюється все ж не “основним інстинктом” – лібідо, а образом “особистісного ідеалу”, який спрямовує особу до вдосконалення. Якщо психоаналіз, за З. Фройдом, – це пригадування минулого, то за А. Адлером – “пригадування майбутнього”. Також останній пропонує шукати у проєктивному матеріалі (сни, фантазії, малюнки) не ситуацію сексуальної травми, а істинну глибинну ціль особистості. Відтак майбутнє окремої людини зазвичай закодоване у ранніх дитячих пригадуваннях.

Якщо біологічні інстинкти пригнічують духовні сили, то, за А. Адлером, виникає невроз. Стрижнем “особистісного ідеалу” є “суспільне відчуття”, котре за умов пригнічення, спричинює появу душевної патології: “В усіх людських невдачах, неслухняності дітей, у неврозах, невропсихозах, злочинах, самовбивстві, алкоголізмі тощо виявляється недостатність відповідного рівня суспільного відчуття” [12, с. 15]. У зв’язку з цим А. Адлер обґрунтовує таку стратегію одужання від неврозу: 1) необхідно виявити методом ранніх пригадувань істинний “особистий ідеал”, який, будучи пригніченим, нагадує про своє існування в окремих душевних рухах, снах, фантазіях тощо; 2) відкрити людині те, що вона перебуває у полоні марних цілей; 3) спільними зусиллями вивільнити із її несвідомого образ “особистісного ідеалу”.

Розвиваючи ідею одужання від неврозу, вчений говорить про систему виховання дітей, яка ґрунтується на самостійності, оптимізмі та сміливості. Він радить: “замість “сліпого” підкорення, надавати свободу вибору, формувати віру в майбутнє та виховувати молоде покоління мужнім” [2, с. 140]. В.Н. Колесников зауважує, що ця тріада А. Адлера відповідає трьом принципам духовності: розвиток самостійності –

активності, становлення оптимізму – саморозвитку, формування мужності – ієрархічності.

Відтак принцип саморозвитку є не лише методологічним правилом причинного аналізу психічних явищ в індивідуальній психології, а й є другим важливим законом духовного світу людини.

Принцип ієрархічності та його психологічний зміст. Зазначене правило “потребує пошуку метасистемної (надіндивідуальної) причинності душевних явищ: активність субсистемного рівня задіяння у системний, а останній – у метасистемний і т. д. Якщо вибрати для розгляду середній системний рівень, то вплив на нього процесів метасистемності має більший пріоритет (діє як причина), ніж субсистемний (впливає як умова)” [15, с. 77].

Індивідуальність, – зазначає В.Н. Колесников, – утворюють дієві із несвідомого сили системного рівня (за К. Юнгом – особисте несвідоме) і надсили метасистемного рівня (за К. Юнгом – колективне несвідоме). При цьому останні, згідно з принципом ієрархічності, повинні мати пріоритет стосовно сил нижчого рівня ієрархії. Виходячи із зазначеного правила, цілісність ядра душевного світу має забезпечуватися сукупною активністю надсил. Останні (за К. Юнгом – архетипи) слід розглядати як живі метаістоти, пробудження яких спонукає людину до реалізації метацілей, причому як біологічних, тобто таких, котрі забезпечують виживання, так і небіологічних, що не забезпечують його, але надають життю смислу. І в одному, і в іншому випадку індивідуальні цілі у повно здоровій психіці повинні підкорятися надіндивідуальним метацілям. Однак в індивіда є можливість вибирати: слугувати метацілям тваринним і, відповідно, бути тваринною індивідуальністю, або вибирати духовну мету і ставати духовною особою [2].

К.Г. Юнг головними силами, які утворюють індивідуальність людини, вважав *архетипи “колективного несвідомого”*. Саме ці тваринні сили минулого, – пише про це В.Н. Колесников, – допомагають відновити цілісність душевного світу і водночас, як не прикро, пригнічують віру, честь, користь, любов, красу, істину та справедливість, порушуючи тим самим духовну еволюцію. *Архетип* (від грец. *arche* – початок, *typos* – форма, зразок) – це психічний елемент колективного несвідомого, котрий виявляється в образах літератури і мистецтва, снах, міфах, казках [32].

Організаційний підхід, що реалізується у контексті принципу ієрархічності, припускає відносити субсили до субсистемного рівня, сили

– до системного, а надсили – до метасистемного. Наведемо приклад, на який вказує В.Н. Колесников. *Уявіть собі три мотрійки, що знаходяться одна в одній. Велика – це аналог метаістоти, середня – істоти (системний рівень), а маленька – субістоти (субсистемний рівень). Але на відміну від трьох мотрійок, тіла системної ієрархії (метаістоти, істоти, субістоти) немов би розчинені одна і одній. При цьому активність субістоти задіюється за правилом співдії в активність істоти, а вона – в метаістоти і так далі.* Відтак пріоритет метасистемного рівня над субсистемним, – пише далі вчений, – це певне методологічне положення, що вказує на переважання високоорганізованої матерії над низькоорганізованою. Звідси філософське резюме: усе живе прагне від простого до складного, а все інше – навпаки.

Зазначимо, що тріада, “метасистема – система – субсистема” має аналогії. Зокрема, Л.Н. Гумільов користувався термінами “субетнос”, “етнос” і “суперетнос” [10, с. 128–149]. Субетноси – це великі групи людей, які наділені різними поведінковими відмінностями. Серед росіян, це – сибіряки, козаки, столичні інтелігенти і та ін. Етноси мають здебільшого стереотипну поведінку і створюють великі коаліції – суперетноси, котрі в історії називаються “культурами”, “цивілізаціями”, “світами”.

У фізіології активності Н.А. Бернштейна ідея ієрархічності ілюструється таким випадком. *Під час Великої Вітчизняної війни, раненого в голову бійця після лікування визнали непридатним до служби, оскільки він не міг підняти руку вище певного рівня. Але одного разу, коли солдат виходив із медичного кабінету, лікар сказав йому: “Ви шапку забули!” І тут хворий несподівано підняв руку за шапкою набагато вище того рівня, якого піднімав. Лікар крикнув; “Симулянт! Трибунал!” Уявіть собі стан хворого, котрий знову прагнув підняти руку до рівня шапки, але у нього нічого не виходило.*

Проте знайшлися люди, які спасли бійця від цієї ситуації. Виявилось, що завдання просто підняти руку і підняти її для того, щоб взяти предмет, забезпечується різними психофізіологічними рівнями рухів. Очевидно, що частка “для”, на підґрунті пошкодженого рівня, відобразила у бійця актуалізований надіндивідуальний смисл.

Розглянемо відношення ієрархічності у фізіологічному експерименті на прикладі лисиці, що описаний В.Н. Колесниковим [15, с. 84–86]. *Згідно з принципом активності організм цієї тварини, як системи в цілому, активний завжди. Залежно від потребового стану (ПС) загальна активність її організму може конкретизуватися у системі нижчого*

рівня ієрархії, наприклад “їжі”, або “сексі”.

Якщо система “їжа”, отримала підтримку від ПС, то автоматично витіснила “секс”, заволоділа управлінням загальної активності і відтепер стала головним мотивом поведінки лисиці, яка шукає здобич. Зауважимо, що сила витісненої системи “секс” від цього не змінилася, а продовжує збільшуватися і за зміни ПС здатна перемогти “конкурента” й оволодіти діями тварини. Головний мотив як глобальна стимуляційна система створює умови для актуалізації сил нижчого рівня ієрархії, тобто субсистем. Останні являють собою образ об’єктів задоволення потреби (наприклад, це може бути мишка чи курка). Лисиця шукає здобич. Але може бути й таке, що образ миші, отримує підтримку від головного мотиву, витісняє образ курки й тварина налаштовується на запах першого. Коли лисиця поласує здобиччю ПС переміщується на систему “сексу”.

Отож поведінка тварини підтримується ієрархією систем: активність – мотив – ціль (наприклад, здобич). Стійкість мотиву виявляється в тому, що коли організм лисиці спрямований на добування їжі, то зустріч із об’єктом задоволення сексуальної потреби лисом не викличе у неї сексуального бажання. А стійкість цілі конкретизується тим, що коли вона охоплена пошуком миші, то зустріч із зайцем може не викликати апетиту на нього. З цього приводу В.Н. Колесников наводить такий анекдот. Півень бігає за куркою, щоб зайнятися коханням. Поряд грузин кидає йому жменю зерна. Півень залишає курку і починає його клювати. Грузин піднімає руки до неба і говорить: “Вай, вай! Господи, спаси мене від такого голоду!”

Зазначимо, що принцип ієрархічності як стратегічна реалізація пріоритету метасистемного над субсистемним у глибинній психології розвивався в контексті науково-історичного переходу від фройдизму до аналітичної психології К.Г. Юнга. Мистецтво використовувати вказаний принцип у психології – це вміння бачити у взаємовідносинах двох індивідуальностей надіндивідуальну складову. “З. Фройд “оживив” сили несвідомого, але визнавав лише індивідуальні біологічні потяги. К.Г. Юнг виділив нову сферу несвідомої психіки – колективне несвідоме. Біологічні інстинкти він образно назвав “душами” і відвів їм сферу особистого несвідомого, а до колективного несвідомого відніс також і тваринні потяги, однак більшого масштабу, назвавши їх “духами”” [15, с. 87]. Відтак аналітична психологія, – пише В.Н. Колесников, – відповідає принципу активності та ієрархічності, але не співпадає із правилом саморозвитку, хоча пізніше К. Юнг уміло використовує

цільову причинність для тлумачень снів, задаючи питання “для чого?” Саме так він пояснює активність архетипів як живих метаістот.

Більше того, К.Г. Юнг доводить, що у пам’яті кожної людини є сфера, у якій зберігається досвід попередніх поколінь, котрий утворений сукупністю архетипів. Але ми звикли до думки, що пригадати можна лише те, що бачили чи чули, проте забули. А ось концепція вченого допускає можливість вилучення з пам’яті “архаїчних образів” (тобто тих, що існували у давні часи), які наповнені конкретним змістом. Їх можна намалювати, виявити у музиці чи танці. В обґрунтуванні співвідношення двох сфер несвідомого швейцарський учений, безперечно, перевагу надає колективному над особистісним й у такий спосіб підкоряє інстинкти (за З. Фройдом – Ід) метаінстинктам.

Головною рушійною силою несвідомого К.Г. Юнг вважає архетип. Одним із основоположних архетипів є *самість*, котра забезпечує цілісність індивідуальності і захищає психіку від виникнення другого Я. Дослідник робить акцент на виживанні не шляхом посилення сексуальної привабливості, а через пробудження в собі надіндивідуальних надсил (наприклад, архетип клану, племені, етносу, супер-етносу), які живлять біологічну силу. Такі індивіди мають більше шансів на виживання. Виділивши архетипи головними силами несвідомого в контексті біологічного підходу, К.Г. Юнг будує свою “містичну” стратегію психоаналізу, себто пропонує шукати у проективному матеріалі (сни, фантазії) прихований вплив архетипів.

Отож принцип ієрархічності, на думку В.Н. Колесникова, потребує розробки метапсихології, що має розглядати кожний елемент душевного світу в ієрархії живих систем. Тому психоаналіз проективного матеріалу може використовувати не лише історію людини, а й людства в цілому, звертаючись до легенд, казок, міфів, містичних бачень.

Внаслідок порушення принципу ієрархічності, тобто коли індивідуальні сили починають домінувати над надіндивідуальними метасилами, виникає “містичний” невроз. Як відомо, за К.Г. Юнгом, фундамент людського життя становить досвід попередніх поколінь, який утворений сукупністю архетипів, котрі невидимо діють як “незалежні істоти” із глибини колективного несвідомого. У разі виникнення травмогенної проблемної ситуації (душевна травма, хвороба, смерть близьких і т. ін.) оживляються у сфері свідомості різні архетипи. Сильне їх вторгнення викликає невроз, який утілюється у містичних переживаннях та супроводжується страхом. Учений виділяє слабкий і сильний неврози. Останній може виявлятися так.

Існування колективного несвідомого легко розпізнати у випадках шизофренії. Тут знаходять зреалізування багато міфологічних образів. Наприклад, коли один хворий кричить, що він може уявляти себе магірю-землею (колективне несвідоме), інший – Наполеоном, Моцартом чи Бахом (особисте несвідоме).

Звідси стають зрозумілими також користь і шкода від музики стилю рок. У давні часи низькочастотними ударами по великих барабанах піднімали бойовий дух воїнів, котрі йшли на битву. Нині ця музика наповнює тією ж агресивною силою молодих фанатів, – пише В.Н. Колесников. Адже вони наочно доводять, що із рок-концертів юнь іде із зарядом бадьорості та сили. Але, на жаль, – це регрес психіки, котрий свідчить про переповнення душевного світу біологічними інстинктами виживання, що й може в кінцевому підсумку спричинити ноогенний невроз. Не випадково, оформлення таких концертів наповнене здебільшого архаїчною символікою (зображення черепів, кісток тощо) [15].

Отже, за К.Г. Юнгом невроз виникає як слабке чи сильне вторгнення у сферу свідомості людини архетипів, які в далекому минулому приносили користь у жорстокій боротьбі за біологічне виживання спільностей. Тоді стратегія одужання полягає в адаптації (“індивідуації”), або поверненні архетипів із сфери свідомого назад – у колективне несвідоме. Образно кажучи, архетип схожий на Джина, якого випустили із глека і котрого потрібно знову посадити туди, де він знаходився.

На відміну від концепції А. Адлера, у теоріях З. Фрейда та К.Г. Юнга, що створені в межах біологічного підходу, ні про які духовні сили несвідомого мови не може бути, – зазначає В.Н. Колесников. Адже “архетипи не що інше, як форми прояву інстинктів” [45, с. 131]. Відтак єдина стратегія одужання від неврозу – це адаптація тваринних інстинктів до існуючої культури. З. Фрейд називав цю адаптацію “відреагуванням”, а К.Г. Юнг – “індивідуацією”. Суть останньої полягає у своєрідному “прирученні” архетипів колективного несвідомого.

Зауважимо, що К.Г. Юнг, вказує на низку умов у роботі з пацієнтами. Перша полягає в переході останнього із буденного індивідуального стану в надіндивідуальний, коли “дух відчуває історичну безперервність” [Там само, с. 82]. У такій позиції пацієнт повинен сам, а не за вказівкою терапевта, відкрити смисл містичної символіки, котрий передається та тривожить його під час сну. Друга умова – перехід пацієнта із пасивного стану в творчий, активно діяльний. Треба досягнути такої ситуації, коли він скаже: “Знаєте, якби я був художником, то намалював би

картину свого тривожного стану”. Третя – це організація процесу малювання. Тут важливо допомогти пацієнту перебороти бар’єр у здоланні неуміння малювати. Збереження цих трьох умов, за К.Г. Юнгом, перетворює звичайне малювання у лікувальну процедуру. “Пацієнт, виготовляючи символічну картину, позбавляється тяжкого душевного стану і здійснює цей ритуал щораз, коли йому знову стає важко” [Там само, с. 85].

Хоча сам К. Юнг припускав, що для лікування душі варто малювати страшні сні та нав’язливі фантазії, але робити цього не слід, – пише В.Н. Колесников. Адже під час такого продукування архаїчні образи втихомирюються лише на деякий час, а їх чергове пробудження ще з більшою силою вимагає знову до себе уваги – більш інтенсивного малювання. Так створюється замкнене коло, і “художник” перетворюється немов би у залежного наркомана. Тому для психологічного одужання треба діяти навпаки: малювати благородні картини-рисунок і здійснювати гуманні вчинки. Тоді архаїчні образи не отримають енергетичної підтримки. Саме на цьому концептуальному підґрунті також побудована логотерапія В. Франкла [33, с. 338–359].

Отже, теорія З. Фрейда відображає рух від зовнішнього до внутрішнього, А. Адлера – від минулого до майбутнього, а К.Г. Юнга – від субсистемного у метасистемне. Концепція причинності першого дослідника на підвалинах лібідо обстоє таку триєдність: “внутрішнє – минуле – субсистемне” [15, с. 172], другого вченого – на підґрунті особистісного ідеалу: “внутрішнє – майбутнє – субсистемне”, а третього – на засадах архетипності: “внутрішнє – минуле – метасистемне” [Там само]. Щоправда пізніше К.Г. Юнг визнає принцип цільової причинності (наприклад, у трактуванні снів [44, с. 150]), а після ознайомлення із індійськими системами духовного вдосконалення, навіть обґрунтовує архетип “самості” як аналог духовності. Тому він, безперечно, причетний до тріади причинності гуманістичної психології: “внутрішнє – майбутнє – метасистемне”. У випадку повної реалізації трьох принципів причинності, – пише В.Н. Колесников, – головною силою сфери несвідомого треба вважати духовність, а “ядро” особистості повинні утворювати інкарнації духовності – святості і святині.

Внаслідок порушення принципів активності, саморозвитку та ієрархічності, тобто у ситуації пригнічення глибинних сил несвідомого, у людини виникає “ноогенний невроз”. На це вказують В. Франкл і Д. Андреев: знищення пріоритету суб’єктивного над об’єктивним в організації душевного світу індивіда приводить до того, що святості втрачають зв’язок

із духовністю, а у її “ядро” починають проникати псевдоцінності (ревності, заздрість, скупість, страх, гнів тощо). Після пригнічення віри, краси, справедливості тощо фагумно діє правило В. Франкла: “коли ми знищуємо у собі ангела, то він перетворюється на диявола”, котрий блокує світло “особистісного ідеалу”. Відтак людина змінює орієнтацію у внутрішньому часі – все сприймається із “майбутнього” у “минуле”, внаслідок чого у неї розвивається невроз (за А. Адлером). Його основними ознаками є душевне безсилля, песимізм і цинізм. Звідси життєве кредо психічно здорових людей: у своєму житті керуватися головною силою несвідомого – духовністю, котра є єдиним орієнтиром до вдосконалення себе й оточення, що закономірно розширює поле добра й водночас звужує простір зла.

Принципи самоорганізації духовної сфери людини як універсума.

Активність, саморозвиток й ієрархічність повно функціонують у модульно-розвивальній системі А.В. Фурмана й змістовно переплітаються із вимогами принципів ментальності, духовності, розвитковості та модульності [36]. Обґрунтуємо цей взаємозв'язок концептуально: принцип активності ототожнюється нами із ментальністю й духовністю, саморозвитку із розвитковістю, ієрархічності з модульністю. *Ментальність* [34] утверджує у внутрішньому світі учасників розвивальної взаємодії національних цінностей, характеризується як динамічний процес утворення нових вартостей і смислів, тобто розглядає “живу” соціоорганіку, самоорганізаційну долю народів, етносів, освітніх систем і технологій за умов переважання вітакультурного над біологічним. Принцип *духовності* [35], як головна сила сфери несвідомого Я учня чи студента, обстоє пізнання себе через усвідомлене прийняття кожним психодуховних форм: віри, честі, користі, любові, краси, істини, справедливості.

Аналізовані принципи відповідають постулату активності, яка відображає пріоритет внутрішнього над зовнішнім, а такі форми активності як поведінка, діяльність, вчинок, спілкування, самореалізація буденно втілюють розвій духовного пізнання кожного й спричинюють утворення нових смислів у їхній свідомості. Зокрема, принцип *розвитковості* передбачає ситуативну актуалізацію майбутніх форм духовної самоактивності наступників як універсумів, які виявляються у процесі осягнення вихованцями сенсу життя шляхом обстоювання власного особистісного ідеалу. А це характеризує переважання майбутнього (цикл нормонаслідування, цінування) над минулим (знання, уміння, навички). Принцип *модульності*, що суголос-

ний змісту ієрархічності, доводить, що організаційно-духовно-вітакультурна модульно-розвивальна метасистема має явний розвитковий пріоритет над класно-урочною та лекційно-семінарською субсистемами. Окреслене переважання зримо наявне під час функціонування цілісного освітнього циклу навчального оргмодуля, який задіює до свого перебігу різновиди змісту розвивальної взаємодії та адекватні їм сфери змістового модуля [36].

Класно-урочна система, як відомо, працює лише із знаннями, уміннями, навичками наступників, обстоює тільки соціально-психологічний клімат взаємин, монологічне ведення навчально-виховного процесу, формує переважно негативний Я образ, занижену самооцінку у зв'язку із інформаційним перевантаженням психіки молодого покоління. Модульно-розвивальна дає змогу учням та студентам нормувати отримані знання, обстоювати особисто здобуті цінності, а відтак надає кожному можливість утверджувати позитивну Я-концепцію та її складові у сфері самосвідомості. Це відбувається внаслідок функціонування інноваційного оргклімату взаємин і полідіалогічного наповнення розвивальної взаємодії між учасниками навчально-виховно-освітнього процесу, котрий стимулює їх до самоздійснення окултурених вчинкових дій. Останні дозволяють кожному вибирати та обстоювати одну із психодуховних форм самотворення себе, що й спричинює становлення абсолюту Я-духовного кожного учасника навчання у власному діапазоні самозреалізування.

Крім того, принципи активності, саморозвитку та ієрархічності співпадають із структурою організаційного клімату модульно-розвивальної системи. Зокрема, активність, яка є просторовим аспектом причинності, й саморозвитковість як суто часовий контекст, безпосередньо переплітаються із ситуативно актуалізованим *соціально-культурно-психологічним простором-часом* освітнього процесу. Останній створює особливе самоактуалізаційне поле впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення [див. 8], тоді як принцип ієрархічності (організаційний аспект) повно відповідає оргклімату інноваційної системи. Іншими словами, зазначений принцип не лише відображає простір-час, а й інформаційний, діловий, психологічний та духовний обміни [6], полімотивацію реальних взаємостосунків [7] між наставником і конкретною групою наступників.

Отож квінтесенцією інноваційної оргсистеми на четвертому періоді модульно-розвивального освітнього циклу є пробудження духовності в кожного універсума як реальної глибинно-вершинної сили його вітакультурного самоутвердження й закономірної відповіді на запитання: “У чому сенс життя?” В. Франкл називав духовність “під-

свідомим богом”, тому що вона відіграє стрижневу роль у розвитку кращих потерцій-здібностей учня і забезпечує його цілісність. У разі її пригнічення (характерного для традиційної системи) виникає *ноогенний невроз* [15], тобто стан втрати сенсу життя, що спричинює апатію, депресію і т. ін. Тому духовність спонукає універсума до потреби досягнути цей сенс на етапі духовно-естетичної самопрезентації, коли незаперечною вимогою є пріоритет “суб’єктивного” в усіх його формовиявах (вітакультурного, “внутрішнього, майбутнього, метасистемного) над “об’єктивним” (біологічним, зовнішнім, минулим, субсистемним)” [Там само].

На четвертому періоді аналізованого циклу наступники, із запропонованого набору психодуховних форм, вибирають та обстоюють ту, котра найбільш причетна до здійсненої вчинкової дії, тобто пригадують, який духовний стан переважав у них під час її виконання. Наставник просить не лише розповісти про обрану красу чи віру, справедливість чи честь, любов чи користь, а й намалювати одну із них, відобразити в ній учинковий зміст і власні переживання. Таким чином об’єктивований дух (власний продукт творчості) – це засіб спілкування із власною, оформленою в думках, афектах і спонуканнях, духовністю, коли кожен має змогу стати хоча б на певну мить духовною людиною та обстояти свій ідеал.

Загалом у психології духовності вважається, що особа духовна тією мірою, якою замислюється над сенсом свого життя. Іншими словами, для духовної людини “суб’єктивні” цінності завжди важливіші за “об’єктивні”, зокрема матеріальні. Цей теоретичний концепт розвивається в міждисциплінарному підході А.В. Фурмана, де становлення абсолюту Я-духовного учня-універсума спричинюється оргтехнологічно, програмово-методично і психомистецьки, що повно утверджує ситуативне переважання “суб’єктивного” змісту модульно-освітніх занять над “об’єктивним”. Звідси очевидно, що, духовність – *осередок універсума*, життєпокладання якого спонукає душевний світ до межового вдосконалення та постійного пізнання себе як Богоподібної істоти.

Важливими ознаками пробудження духовності в універсума за модульно-розвивального навчання є такі: 1) суб’єктивний соціально-психологічно-культурний простір стає важливішим щодо об’єктивного інформаційного, оскільки перший окреслює не тільки класи оргвпливу, а й утверджує образи суб’єктивної реальності учасників освітньої взаємодії [див. **8, розділ 3**]; 2) суб’єктивний вітакультурний час пріоритетніший за об’єктивний, тобто це означає, що властивості суб’єктивного пережитого часу сприймаються наступниками із

майбутнього через теперішнє у минуле [див. 8, § 2.2] і 3) суб'єктивна паритетна чистота у полідіалогічних взаємостосунках переважає над об'єктивними монологічними взаєминами [див. 8, § 2.1].

Духовність, як відомо, самодостатньо готова прокинутися в людині, але вона не пробуджується, оскільки “немає умов, точніше не утримує чистих умов для її пробудження. Духовність загострює відчуття чистоти, дає змогу орієнтуватися у створенні чистих умов” [15, с. 156]. З цього приводу наведемо приклади цитованого дослідника. *На столі ми штовхаємо шматок крейди. Коли перестали це робити – вона зупиняється. Очевидно, що причина руху – це рука. В іншому експерименті навпаки: кинемо зерно у плодovиту, але суху землю. Коли поливаємо, то воно росте. За аналогією з попереднім прикладом зробимо висновок: причиною росту зерна є вода. Але чи так це? Отож, не дивлячись на все сказане, вода не є причиною біологічного росту, вона – лише умова зростання, а причина знаходиться у самому зерні.* Так само і модульно-розвивальна система теоретично, технологічно, практично створює не лише сприятливі, позитивні, паритетні умови, а й дає змогу кожному шукати причину особистого самотворення в собі. Іншими словами, учасники інноваційних взаємостосунків зреалізуються не тільки у вчинкових діях, а й у післядії, тобто тоді, коли самопізнання відбувається через вибір однієї із психодуховних форм. У такий спосіб суб'єктивна – духовно-універсумна самореалізація переважає над об'єктивним пошуком інформаційних знань.

Зауважимо, що зазначений пріоритет пропагує й *гуманістична психологія* [20; 24]. Проте, як не парадоксально, до обстоювання означеного переважання вперше прийшли фізики. Так, К. Роджерс, пише: “Психологи повинні усвідомлювати так само, як це довелося зробити фізикам, тобто неминуче побачити Всесвіт із центру, котрий перебуває всередині нас, і говорити про нього в термінах мови, створеної внаслідок людського спілкування. Будь-яка спроба очистити наше уявлення про світ від усього суб'єктивного, суто людського, приречена призвести до абсурду” [24, с. 213]. Отож для розуміння того, що психологія духовності є саме психологічною теорією, треба глибоко пізнати її біологічні підвалини, вітальні першооснови. Воднораз біологічний підхід припускає, що розвиток духовності – життєва квінтесенція кожної людини, вагомість якого значно масштабніша за сексуальні чи інші психофізіологічні потреби: якщо придушування інтимного життя це ще не трагедія (без нього можна якось обійтися), то пригнічування духовного Я – особистісна смерть людини [15]. Свого часу дану тезу підтримав А. Мас-

лов [20], який стверджував, що основне джерело людської діяльності – *самоактуалізація*, котра передусім виявляється у потребі приносити оточуючим добро. Те, що пробудження духовності – первинно біологічна потреба людини, опосередковано підтверджують дані про нейрональну активність мозку, отримані у системно-еволюційній теорії В.Б. Швіркової [42; 43]. Емпіричним підґрунтям цієї теорії є відомий фундаментальний факт про те, що 97% нейронів пересічної людини “мовчать усе життя” (*рис. 1а*). При цьому народження нових функціональних систем виникає не за допомогою переучування 3% еволюційно старих нейронів, а шляхом пробудження нових, тобто тих, котрі раніше мовчали [43, с. 199–200].

Наші теоретико-експериментальні пошуки, здійснювані в контексті вітакультурної парадигми, показали, що інноваційне ведення освітнього оргпроцесу дає змогу кожному учневі (студентові) на духовно-естетичному етапі, завдяки моделюванню ситуацій самобутнього творення і продуктивного фантазування, розширювати *внутрішні горизонти* його духовного самовдосконалення й у такий спосіб реалізувати все те краще, що закладене в ньому від людської природи. Якщо, наприклад, у вихованця проглядаються акторські здібності, то він відкриває це сам і внутрішньо прагне стати актором, тоді як угледіння задатків мислителя приводить його до бажання бути в майбутньому вченим. За відсутності такої – *природно-спонтанно-духовної* – реалізації Я розвивається внутрішній конфлікт, котрий породжує неврози різного психотравмального характеру. За наявності психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії на духовному періоді оргциклу з обох партнерських сторін – учителя і учнів – модульно-розвивальна техносистема інноваційного навчання задіює окремі “мовчазні” нейрони універсума переважно з усього набору 97% їх реалізації. У такому середовищі учні стають не лише розумними, а й культурними, високодуховними (*рис. 1б*).

Отже, аналізований період організаційного модуля відіграє роль глибинно-вершинної сили утвердження універсума, котра первинно діє із Я-несвідомого, яке інтегрує Я-соціальне, Я-ідеальне, Я-духовне в окрему цілісність й водночас розвиває саму духовність. У психології відомі різні *психоформи пробудження людського духу*: лібідо (за З. Фройдом) спонукає людину до сексуальної насолоди, “цільовий образ” (за А. Адлером) організує її індивідуальне життя, архетипи (за К. Юнгом) наповнюють особу надіндивідуальною енергією далекого “минулого”. Проте це все суперечить змісту та вимогам вищеописаного принципу саморозвитку. Стратегія пробудження духовності у глибинах несвідомого Я учня (студента)



Рис. 1.
Моделі порівняння особистісної зрілості учня (студента) за традиційної та інноваційної оргсистем

задовольняє основоположні принципи самоорганізації духовної сфери універсума і становить надійний фундамент його душевного світу.

Пробудження духовності, як центральної сутнісної енергії універсума, супроводжується станами небаченої краси. Духовність насичує спонтанну складову Я-концепції через такі, фактично надлюдські, психодуховні форми – Віру, Честь, Красу, Істину, Справедливість тощо. Ще В. Франкл підкреслював, що духовність – це не продукт культури, яка нав’язана зовні. Вона – істинне єство людини, котре знаходиться в глибинах “несвідомого”.

“Пласт підсвідомої культури містить джерела і коріння всього свідомого. Тому ми знаємо і визнаємо не лише несвідоме у вигляді потягів, а й духовне несвідоме, і в ньому вбачаємо основу всієї свідомої духовності” [33, с. 96].

Із сказаного можна зробити таке узагальнення: *самореалізація духовного Я* кожного універсума передбачає переважання вітакультурного над біологічним, внутрішнього над зовнішнім, майбутнього над минулим, метасистемного над субсистемним й утверджується у свідомості як окрема іманентна самість тоді, коли в людини виникає *бажання до всього прекрасного*. Наслідуючи стратегію пізнання себе через “об’єктивований дух”, вона разом з тим самовіддано плекає своє Я-духовне під час сприймання музики, фантазування, акумулювання переживань та відображення їх в авторських малюнках, віршах, висловлюваннях. Таке *самотворення добра* не є універсальним набутком тільки самого учителя (викладача) чи учня (студента), а виконує функції опосередкованого спілкування, щонайперше через духовні продукти життєтворення із вселенським океаном духовності загалом, реалізує місію-мету – стати універсумом повно і безперервно духовним. Відтак основну силу несвідомого Я на духовно-естетичному етапі становить той пласт духовного світу, який є першоумовою формування ідеального Я та абсолюту Я як рушійних енергоінтенцій учнівського (студентського) бажання відшукати і реалізувати сенс свого життя *за принципом “тут – тепер – повно – назавжди”*.

За відсутності буттєвого сенсу у людини виникає екзистенційний вакуум (дослівно – пустота існування), який спричинює ноогенні неврози (апатія, депресія, втрата інтересу до життя). За переконанням В. Франкла, якщо особа слідує рекомендаціям З. Фрейда, тобто повно розкріпачує свої тваринні інстинкти і не мислить про сенс життя, то це є пряма дорога до ноогенного неврозу і, як не парадоксально, до імпотенції та фригідності [33].

Науковий аналіз напрямків соціально-психологічного обґрунтування духовності. “Методологічний квадрат” складових духовності у сфері вітакультурного буття універсума. В модульно-розвивальному оргпроцесі найважливіше те, що на четвертій, *духовній фазі освітнього циклу* відбувається пізнання себе кожним учасником міжособових взаємин, а відтак становлення його Я-духовного. Це водночас забезпечує актуалізацію такої форми причетності учня (студента) як універсума до організаційного творення соціально-культурного досвіду як *самореалізації*. Цілком природне переважання спонтанно-духовної складової цілісної структури

Я-концепції, котра плекає самодостатність Я-духовного вчителя (викладача) і учнів (студентів), гармонійно взаємодоповнює когнітивну (Я-образ), емоційно-оцінкову (Я-ставлення), вчинково-креативну (Я-вчинок) складові та ієрархічно надбудовується над ними у вигляді *абсолюту духовного Я*. Четвертий період аналізованого оргциклу, на наш погляд, пізнається та проживається кожним універсумом паритетної взаємодії шляхом *осягнення* людської духовності в усій її змістовній повноті, феноменальній інтенційності та формотворчій багатоманітності.

Щоб зрозуміти глибше зазначену реальність перейдемо до розгляду основних напрямків обґрунтування її соціально-психологічної природи. За всім розмаїттям сучасних підходів до сформульованої проблеми, на думку В.В. Знакова, легко проглядається чотири основоположних і водночас сутнісно відмінних у витлумаченні того, що таке духовність і духовна людина зокрема.

Перший напрямок спрямований на з'ясування витоків, або першоджерел духовності не стільки у самій людині та її здатності до рефлексії, скільки у *продуктах життєдіяльності*, котрі об'єктивуються у вищих витворах людського духу – пам'ятках старовини, творах науки і мистецтва, культурних досягнень народів. Відтак духовність суб'єкта за інноваційної системи освіти описується як результат його прилучення до загальнолюдських цінностей, духовної культури, тобто до об'єктивованого духу (власних освітніх продуктів творчості). Останній інтерпретується як категорія культурологічна, світоглядна [13; 21]. За такого підходу дух являє собою об'єктивне явище, яке припускає наявність потенційної **активності** учня-універсума під час проходження четвертого періоду функціонування навчального оргмодуля. Тоді самоактивність учасників навчання закономірно спрямовуватиметься на упредметнення обстоюваних ідей, формування пріоритетних **значень** і **смислів**, які окреслюють семантичне поле актуального культуротворення, духовного настановлення добродійних осіб-партнерів.

Становлення духовності в учасників організованого навчання відбувається за умов внутрішнього осягнення ними культурно-освітніх **норм**. На останні учень чи студент постійно орієнтується під час паритетної розвивальної взаємодії із наставником. Оскільки в етичних, естетичних та інших нормах закріплені взірці людської культури, то вмотивований свободою власної і партнерської творчості школяр переживає моменти осягнення їх суті та внутрішньо приймає як свої *духовні святині*. І це природно, адже духовне багатство людини зростає, коли закріплені в суспільних нормах найвищі національні і загальнолюдські **вартості** стають невід'ємною складовою її освітньо зорієнтованого духовного світу, нестримного мудро-

дійства суб'єктивної реальності.

Норми і взірці поведінки, будучи зафіксовані в мовних засобах і мовленнєвих значеннях, – прискіпливий предмет дослідження філософів, соціологів, лінгвістів, психологів. У вітчизняній психологічній науці ідеї, пов'язані з формуванням значень як семантичної основи культури та духовного досвіду людства, розвивав О.М. Леонтьєв та інші науковці. Аналізуючи результати цих пошуків, В.В. Знаков [13] стверджує, що духовність людини породжується у процесі осягання нею значень, які об'єктивовані суспільною свідомістю та утримують завжди “приховані” смисли. З психологічного погляду, Я-духовне учасників розвивальних взаємостосунків стається як самотуття психоформа саме у *процесах смислоутворення*, котрі, зі свого боку, породжуються ними шляхом осмислення конкретних драматичних подій і ситуацій, наповнення життя власним сенсом у цілому. Отже, вочевидь джерело духовності людини треба шукати не у значеннях, а за ними – в глибинних *смислах* учинків людей, історичних подіях тотального повсякдення.

Кожен учасник, як відомо, причетний до здійснення освітніх ціннісно-сміслових вчинкових дій на третьому періоді функціонування навчального оргмодуля, які поєднують привласнені ними норми та обстоювані вартості. Сміслово-учинкове зреалізування, котре дає змогу прилучити особу до загальнолюдських цінностей та духовної культури, є передумовою виникнення *Я-реального*, її спонтанно-духовної складової.

Другий напрямок досліджень духовності стосується вивчення ситуативних та особистісних чинників, що сприяють виникненню у людини *духовних станів*. Духовний стан характеризується тим, що людина тимчасово “не помічає” зовнішнього світу, не відчуває своїх органічних функцій, своєї тілесності, а зосереджується на осмисленні і переживанні духовних цінностей, тобто пізнавальних, моральних чи естетичних аспектів людського буття. Умовно кажучи, духовні стани протистоять матеріальній природі і світу [13]. Тому до вершин духовного буття кожний універсум піднімається у моменти інтелектуальних осягнень і розв'язання внутрішніх етичних конфліктів морального вибору [8, § 3.3], котрі науково проектуються і психомистецьки втілюються під час проживання четвертого, духовного, періоду модульно-розвивального оргциклу. В такі моменти у ментальному досвіді учня самотворення Я-духовного можливе завдяки виходу за межі приземлених образів, моделей і стратегій зміни зрозумілих зовнішніх подій. У такий спосіб виникає внутрішній сенс прожитої події, тобто те реальне психологічне підґрунтя *плекання духовної ситуації актуального часу*, котра є предметом інтелектуальної рефлексії кожного уні-

версума розвивальних організаційних взаємин.

У психології аналіз духовних станів здебільшого пов'язаний із пошуками *джерел духовності* в нереклексивних глибинах несвідомого Я людини. На думку В. Франкла, людська духовність залишається не лише неусвідомленою, а й неминуче – сутнісно несвідома, інтелектуально “незрима”. Певною мірою природно, що рафінований і самодостатній дух неспроможний до здійснення рефлексії, оскільки його засліплює будь-яке самоспостереження, котре прагне охопити цей дух у зародку, джерелі [33, с. 99]. З часів З. Фрейда і К. Юнга небезпідставно обстоюється уявлення, що психічне життя за внутрішнім змістом переважно несвідоме [46, с. 116]. Тому одним з оригінальних напрямків пошуку джерел духовності є спроба аналізу взаємодії вершинних пластів самосвідомості суб'єкта і глибинних нашарувань його психіки. Не дивно, що найважливіший емпіричний метод осягнення Я-духовного на модульно-розвивальних заняттях – *внутрішній проблемний діалог* учня із потаємними глибинами своєї душі та вибір однієї із психодуховних форм самотворення, які спонукають його до творення добра, вдосконалення та пізнання себе.

Отож вивільнення із *Я-несвідомого* учня (студента), через етично-освітній *конфлікт* морального вибору, вищих цінностей, які обстоюються в ідеях та ідеалах під час *вибору* однієї із надперсональних психодуховних форм самотворення (краса, істина, добро тощо), дає змогу пізнати себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя. Загалом смисл інтерпретується як “*ідея, котра містить мету життя*” людини, привласнена нею і відіграє роль вартості надзвичайно високого гатунку” [40а, с. 15–16]. А сенс розкривається у смислах, але останні не обов'язково пов'язані із першим. Іншими словами, сенс – *індивідуальне психосмислове утворення*, яке характеризує загальну життєву спрямованість індивіда [8, с. 199]. Відтак якщо смисли кожного учасника розвивальних взаємин виникають під час вчинкових дій на третьому періоді навчального оргмодуля та є передумовами формування Я-реального, то пізнання себе через осягнення сенсу життя – результат вивільнення Я-несвідомого із контексту невідрефлексованих духовних станів.

У межах *третього напрямку* духовність розглядається як *форма саморозвитку і самореалізації* людини, звернення до вищих ціннісних інстанцій конструювання універсума. Зазначений принцип функціонує в модульно-розвивальній оргсистемі у зв'язку з тим, що розвиток і самореалізація абсолюту Я-духовного кожного учня та студента розпочинаються із витлумачення й *прийняття* етнонаціональних і загальнолюдських духовних святинь і вартостей – істини, добра, краси,

незалежності, долі, патріотизму тощо. Тому на інноваційних заняттях вихованці доступними розуміннєвими засобами наповнюють значеннями, смислами й *сенсами* змодельовані соціальні ситуації, драматичні сценки, кульмінаційні моменти пізнання себе та інших. Оперування культурними універсалиями та морально-етичними категоріями свідчить не лише про визнання суб'єктивної важливості спонтанно-духовної складової Я-концепції на завершальному періоді освітнього оргмодуля, а й про *психологічну готовність до добування, збагачення, розповсюдження і творення цих універсалій і категорій*. Мотиваційною засадою тут є *духовні бажання* і продуктивні вірування кожної індивідуальності. Під останніми К. Ясперс розумів жаждобу до досягнення такого стану буття, який виявляється в цінностях – релігійних, естетичних, етичних, або тих моментів, котрі стосуються світогляду універсума і переживаються як абсолютні. Духовні потяги відображають складну психічну реальність, свідчать про існування фундаментального переживання, яке виникає із-за відданості людини духовним вартостям [47].

Важливим проміжним етапом викристалізування позитивних духовних цінностей у морально-рефлексивній свідомості досягнутого школярем світу на четвертому періоді модульно-розвивального оргциклу є наявність у нього відчуття *“внутрішньої, особистісної свободи”* [4, с. 7], *“свободи як духовного стану самовідчуття людини”* [18, с. 48–49]. І це природно, тому що розвиток духовності як психоформи самореалізації універсума неможливий без відчуття свободи. У цьому значеннєвому контексті духовність – *це здатність перевести на вищий вітакультурний рівень індивідуальність учня, де він набуває властивостей універсума*, котрий різнобічно вдосконалює буття свого внутрішнього проживання, завдяки чому повно реалізується його людська собі-тотожність.

Духовний стан особистісної свободи на завершальному періоді освітнього оргмодуля виникає в учнів за умов усвідомлення ними зовнішніх можливостей вибору і сформованої внутрішньої готовності його реально здійснити. Але цього недостатньо для повноцінного функціонування зазначеного етапу: модульно-розвивальний процес неможливий, якщо *освітні вчинки* реалізуються на засадах механістичного перебігу. Наявність альтернатив, різноманітних поглядів щодо здійснення учинків – одна із головних вимог інноваційного введення освітнього процесу. Це розширює та збагачує ціннісно-смыслову сферу кожного. Інноваційна оргмодель духовного періоду задіює учинок у контекст особистісного знання, смыслоутворень і безпосередньої миследіяльності, а відтак створює нові значеннєво-смыслові відносини та психічні образи бажаного майбутнього,

тобто моделює соціальну ситуацію креативного змісту та ціннісно-етичного вибору. У цьому й полягає суть *свободи вчинкової післядії універсума* на зазначеній фазі освітнього оргмодуля.

Становлення **Я-ідеального** в контексті розвитку духовних психоформ саморозвитку і самореалізації учня як універсума ґрунтується на **прийнятті** й осягненні психодуховних форм самотворення (істини, добра, краси) та психологічній **готовності** до їх збагачення й розповсюдження. Мотиваційним підґрунтям такої готовності є **духовні бажання** особи, які обстоюються в ідеалах та переживаються як абсолютні, а їх розвиток відбувається за наявності **внутрішньої свободи**. Відтак самореалізація кожного здійснюється у процесі прийняття ідеалу та активності-готовності його постійно збагачувати.

Четвертий напрямок (історично є першим), – пише В.В. Знаков, – пов’язаний переважно з *релігійною свідомістю*, має чітко задані межі, оскільки в ньому духовність подається як господня відвертість: *Бог є дух*, а життя духовне – це життя з Богом і в Господі [13, с. 112]. Він переважно стосується спонтанно-духовної складової Я-концепції, котра задіюється на духовно-естетичному етапі. *Релігійне знання ґрунтується на вірі*, яка відіграє роль важливої нормотворчої системи у життєдіяльності модульно-розвивальної школи й змістовно об’єктивована у принципі духовності [35; 36, с. 49–71]. Крім того, створена програма довготривалої дослідно-експериментальної роботи “Школа віри” [38], згідно з якою віра – вітакультурна реальність людського буття, якій щонайперше притаманні такі атрибутивні риси як емоційність, спонтанність та інтуїтивність; саме з їх допомогою універсум компенсує нестачу світоглядних знань та уявлень, розширює межі внутрішньої свободи і духовної самодостатності у високопроблемному навколишньому світі.

Мета Школи віри – “ростити вільнолюбиву, добродійну людину з високосформованою здатністю продуктивно вірити та регулювати свої почуття, думки, вчинки” [38, с. 11], а одне із завдань – досягнення духовного рівня регуляції поведінки і діяльності випускників загально-освітньої школи (ліцею), який можливий за одночасної наявності віри як психосоціальної структури-процесу, психічного образу і душевного стану пристрасного універсумного взаємоприйняття учасниками інноваційного навчання один одного. Багатозмістове психокультурне плекання віри за умов дотримання вимог якісно нових принципів організації освітнього процесу ситуативно утверджує надцінність ментально-духовного співбуття шкільного загалу. “Тому у Школі віри вчителі (викладачі) і учні (студенти) є особами гуманно віруючими, й не тільки

у християнському розумінні, а й у більш широкому – онтологічному, буттєво-духовному.

Звісно, віра і духовність загалом – явища змістовніші, глибші і обсяжніші за сферу раціонального освоєння діяльності людським розумом. Тільки частка того, що іманентно переживається і світо-відчувається, кристалізується раціональними засобами пізнання (жестом, знаком, словом). Але найважливіше в обстоюваному експерименті те, що проєктуються соціально-психологічні умови, за яких розум і духовність гармонійно взаємовідносяться у внутрішньому світі особистості-універсума: розумова активність забезпечує роботу свідомості, віра надає життєдіяльності осмисленості, цільності, повноти. У такий спосіб створюється атмосфера духовно здорової, розвивальної взаємодії між учителем і учнями, квінтесенцією якої є віра – у добро і справедливість, свої можливості і щасливе майбутнє, батьків і педагогів, друзів і оточення, завтрашній день і навіть те, що давно, здавалося б, забуте і чого ніколи не може трапитись” [Там само, с. 17–18].

Отже, духовність як підґрунтя віри сприяє становленню *абсолюту Я-духовного* через властивості прагнення, інтуїтивності, спонтанності, емоційності, компенсує нестачу знань, норм, вартостей, розгортає горизонти внутрішньої свободи учня (студента) як універсума. Завдяки технології модульно-розвивального навчання кожен має змогу піднятися до вершин духовності. Адже відомо, що “повністю бездуховних людей не має і духовність не знаходиться у прямій залежності від здібностей та інтелекту. Духовною може бути і особа із середніми задатками, а талант – бездуховним” [41, с. 257].

Крім того, інноваційне навчання створює соціально-культурний простір для вивільнення із Я-несвідомого психодуховних форм наступників. Адже якщо *“не прагнути створювати умови для проростання красивих квітів, то на клумбі виростуть одні бур’яни”* [15, с. 188]. Відтак проблема духовності набуває основоположного значення на духовному періоді модульно-розвивальної оргсистеми освіти, який гармонійно взаємопосєднує визначальні складові-носії цієї реальності (рис. 2).

Самотворення абсолюту Я-духовного універсума за інноваційної системи модульно-розвивального навчання. Основними умовами-чинниками пробудження духовності на четвертому періоді функціонування інноваційної оргсистеми є такі:

1. *Переважання духовно-спонтанної технології* ведення освітнього

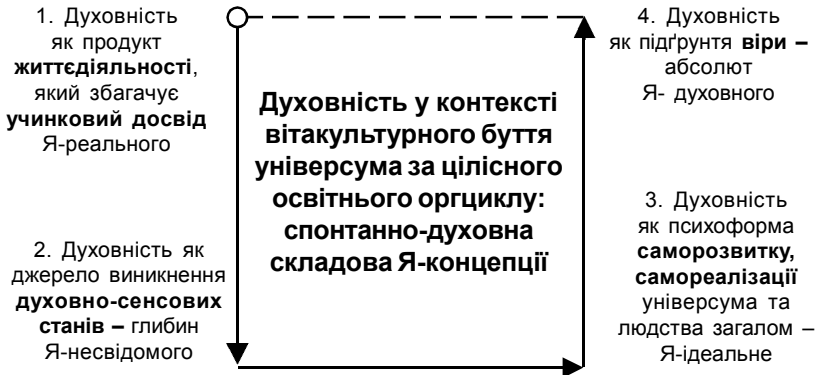


Рис. 2.

«Методологічний квадрат» основних складових-носіїв духовності у сфері вітакультурного буття універсума

оргпроцесу, яка моделює ситуації самобутнього творення універсума та організується за пріоритетних умов наявності однієї із універсальних психодуховних форм присутності людини у світі – віри, честі, любові, краси, істини тощо. Останні є надуніверсумними силами несвідомого Я, котрі існують для утвердження вітакультурного, внутрішнього, майбутнього та субсистемного принципів людинобуття. Крім того, зазначена технологія сприяє самовідкриттю кожним учнем духовно-сміслових опор віри у себе, співпереживанню іншим, осмисленню потреби у власному самовдосконаленні, виходу за освоєні горизонти самореалізації.

2. Наявність *механізму вчинкової післядії*. Саме після неї універсум “відчуває справжній драматизм учинку як такого. Він розмірковує над буттям, особливо над тим, у що він вніс як активна істота свою пристрасть і наклав на зовнішній світ свою печат” [30, с. 34]. У процесі вчинкової післядії в учнів та студентів виникають позитивні емоції від факту досягнення цілей і завдань, в інших – лише моменти осмислення того, що здійснений вчинок вичерпав всього один із освітніх способів самореалізації чи самовдосконалення. Це означає, що кожний вчинок, й особливо освітній та вибрана психодуховна форма пізнання себе, викликають у людини суперечливі почуття, котрі стають надважливим психологічним підґрунтям для майбутніх поведінкових стратегій творення власного Я.

3. *Динамічний розвиток найвищого рівня глобальної полівмоти-*

вованої вершинної форми самотворення людини як універсума за допомогою внутрішнього спонукання до осягнення сенсу свого буття, котре й пробуджує становлення абсолюту Я-духовного через пожвавлення в учнів (студентів) почуття співпереживання та усунення сцен жорстокості, які його пригнічують. Паритетний емпатійний вплив учасників навчально-виховно-освітньої взаємодії розширює межі людського Я і тим самим збільшує універсумний психологічний простір самотворення їхньої позитивної Я-концепції. За Д.Л. Андрєєвим, відчуття співпереживання, тобто емпатії, атрофується, коли особа спостерігає жорстокі, насильницькі сцени [2а]. У цьому випадку суб'єктивний простір людського Я “стискається” і виникає звичайний, але довершений егоїзм, який перешкоджає їй співрадіти. З атрофованою емпатією й, відповідно, подавленою духовністю, людина перетворюється у живого “мерця”. Тому осягнення сенсу істинного життя свідчить про конкретно-реальне пробудження духовності, основними ознаками якого є набуття універсумом: а) ідеального Я-образу (принцип ментальності), б) високої самооцінки (принцип активності), в) вартісного наповнення Я-вчинку (принцип саморозвитку) та г) абсолютних святинь (любові, краси, істини тощо) Я-духовного (принцип ієрархічності).

Методологічне втілення прийнятого нами *раціогуманістичного підходу* (Г.О. Балл) на тлі піднятої вітакультурної та антроповітальної проблематики, на наш погляд, розвиває тезу гуманістичних психологів про пріоритет суб'єктивних цінностей над об'єктивними. Зокрема, здійснений теоретичний аналіз становлення учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума в їх основному інтеграційному ядрі – Я-концепції, дає змогу виділити на вершинному самотворенні такі повноцінно функціональні характеристики: а) відкритість до переживань (спроможність слухати себе, відчувати усю сферу сенсорних, емоційних і когнітивних переживань у собі, не приймаючи загрози від власного Я); б) екзистенційний спосіб життя (буття за принципом “тут – тепер – повно”); в) емпіричну свободу (відчуття особистої влади, здатність робити вибір і керувати собою); г) креативність (творчий потенціал) [24; 40].

В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв пишуть, що “універсалізм людського буття – це вищий рівень його духовного виміру... Саме тому ми входимо тут у сферу ризикованих пропозицій, а, можливо, й суперечливих тверджень. Але вважаємо принциповим започаткувати розмову про універсальність людського духу...” [29, с. 360]. Остання розкривається дослідникові під час аналізу проблеми еквівалентності Людини і Світу [3; 26]. Так, відомо багато сучасників, які відчувають глибинний субстанціональний зв'язок із приро-

дою, світом, котрий фундаментальніший, ніж реальні соціальні взаємини (К. Роджерс, А. Маслоу, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, А.С. Арсеньєв, А.В. Фурман, В. Франкл). З цього приводу влучно висловився М. Бовен: “Під духовним я розумію такий момент, коли ми діємо, виходячи із нашого Внутрішнього Я, відчуваючи тим самим свій взаємозв’язок з енергією Універсума. Межі між Я – Ти – Вони – Природа – Бог зникають. Тут немає ніякого мислення, ми суть чистої свідомості, чистий досвід.

Такий духовний досвід – відчуття Внутрішнього Я, яке не є неосягнутим чи чужим більшості із нас. Усі ми переживали той чи інший момент відчуття повноти, в якому нічого не втрачено, коли володіємо абсолютною свідомістю і відчуваємо щастя. Тоді забуваємо про власну окремішність і стаємо повністю злитими з тим, що робимо. Межі між Я – Інший – Оточення – Бог зникають. Усе є Одне. Це може виникнути тільки тоді, коли ми проникаємося творчим процесом, ... знаходимося у єдності із природою...” [5, с. 31].

Загалом у контексті окресленого розуміння людини через формат відносин “Людина – Всесвіт” утверджується нова мислєдїяльність, нове світобачення, за яких передусім ставляться онтологічне (буттєве) та аксіологічне (вартісне) питання. Безсумнівно, що людина повинна бути розглянута як “мікрокосмос”, аналогічний за внутрішньою своєю сутністю Всесвіту (“макрокосмос”). Саме в такій взаємквінтесенції може з’явитися більш цілісне розуміння людини. І чим глибша *рефлексія психодуховних форм* її життя і внутрішнього Я зокрема, тим розгорнутішим стає *трансцендування* (вихід за межі явного буття, усвідомлення своєї єдності із Всесвітом як цілим). Іншими словами, ґрунтовність *інтроспекції* (рефлексія в формі споглядання) визначає масштабність трансцендування, а відтак просування до Всесвіту як цілого, до універсальності і всезагальності [29].

Отже, учень (студент) як універсум на духовному періоді творення спонтанно-духовної складової своєї Я-концепції проживає себе як цілісна людина. Процес самотворення наповнюється не лише його раціональним мисленням та емоціями, а й уся *психодуховна сфера* (передусім численні складові Я) функціонує як синерґїйна – надскладна і максимально ємна – довершеність. У цій найвищій точці власного *духовного самовияву*, учень спроможний відчутти власну трансцендентність явного життя і співпричетність до Всесвіту як цілого. *Під утвердженням абсолюту Я-духовного універсума розуміємо переважання суб’єктивного над об’єктивним, тобто вітакультурного, внутрішнього, майбутнього, метасистемного над біологічним, зовнішнім, минулим, субсистемним; це такий стан, коли виникає формат взаємин*

Людина – Всесвіт і якісно нова культурна миследіяльність творення та світобачення; розкриття себе через одну із психодуховних форм пізнання (віру, красу, справедливість, честь тощо).

Свого часу ще Г.С. Сковорода стверджував, що перш ніж пізнати світ, людина має пізнати себе як частину Всесвіту. “Якщо хочеш виміряти небо, землю і моря, – повинен виміряти себе” [28, с. 162]. Пізнаючи себе і навколишній світ, людина самостверджується, розвиває свої природні нахили й здібності, обирає свій життєвий шлях. Звідси “основна проблема людського існування – щастя конкретної людини – розв’язується лише подвигом самопізнання, через який виявляється “внутрішня”, “сердечна”, “єдина” людина” [39, с. 15].

Таким чином, становлення Я-духовного в учня як універсума на духовному періоді (чуттєво-естетичний і духовно-естетичний етапи) цілісного модульно-розвивального оргциклу психосоціальними засобами осягнення сенсу життя здійснюється за наявності *духовно-спонтанної технології*, механізму вчинкової післядії та вершинного рівня іманентності духовно-сенсових установок і надлюдських святостей (зокрема, Бога як абсолюта добра) (*рис. 3*). У такий спосіб досягається найвищий рівень формовияву людської суб’єктності у форматі Я-концепції – *рівень абсолютного суб’єкта*, що, в термінах З.С. Карпенко, В.І. Слободчикова, Т.А. Флоренської та інших дослідників, означає наявність повної ідентифікації Я з універсумом, вихід його за межі наявних (екзотеричних) граней самості у сферу прихованих, неочевидних, езотеричних, духовних Я.

Про наявність Я-духовного та його абсолюту наочно свідчить *рефлексивний досвід* людини і *рефлексивне Я* зокрема як своєрідна внутрішня пізнавальна схема, котра складно опосередковує обмін інформацією між особою і середовищем. “Справжній вихід у духовний простір іншої людини при збереженні власної духовної автономії, – пише З.С. Карпенко, – можливий при здатності індивіда зайняти *позицію інтерсуб’єктивності*, тобто визначити рівноправне буття інших людей, їхніх прав і суб’єктивних цінностей”; тоді любов знаменує собою “реалізацію вартісного вибору, що переживається як неповторний альтруїстичний процес самозабуття, виходу за межі власного Я у простір міжособистісної гармонії”, репрезентує “*антропоцентричну тенденцію* в розвитку духовності людини, яка органічно переросла у всеохопне почуття щастя – вершинне переживання абсолютного суб’єкта” [14, с. 133–134].

Я-концепція, на думку Р. Бернса, відіграє потрійну роль у житті

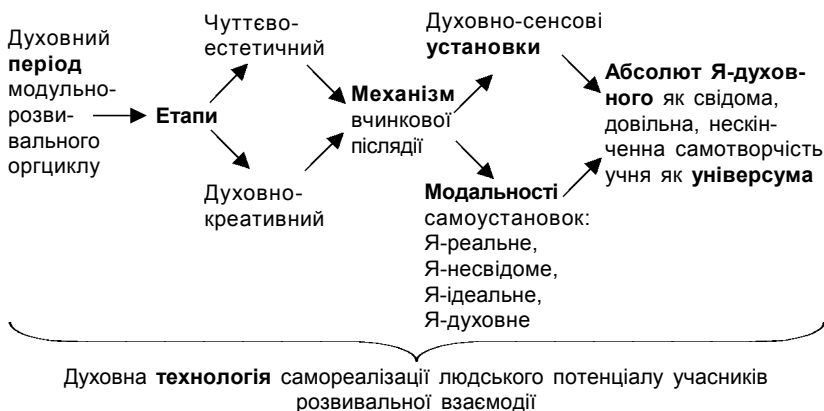


Рис. 3.

Послідовність самотворення абсолюту Я-духовного в учня (студента) як універсума організаційно-освітнього осягнення сенсу життя за інноваційного модульно-розвивального навчання

людини [22, с. 342]: а) *сприяє досягненню внутрішнього узгодження*, котре передбачає з'ясування того, що вона думає про себе, б) *визначає інтерпретацію ментального досвіду*, тобто способи, засоби і механізми витлумачення того, що знає, вміє, проектує і цінує, в) *є джерелом очікувань*, тобто уявлення про те, що повинно трапитися з нею. Результати нашого дослідження дають змогу вказати на ще одне функціональне значення Я-концепції, яке характеризується інтегральним змістом, поєднуючи у знятому вигляді вищезазначені ролі, а саме, *виконує функції універсальної психоформи самотворення* людиною таких відомих основних рівнів її суб'єктивної реальності – суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума (рис. 4).

Правомірність виділення саме чотирьох основних функціональних ролей Я-концепції у вітакультурній самореалізації людини підтверджує юнгіанський *принцип кватерності*, який стосується глобальних етапів еволюції будь-якого процесу (розвитку суспільства, індивіда, психологічного впливу тощо). Цілком природно, що інноваційний модульно-розвивальний цикл містить чотири періоди. За К. Юнгом, кватерність – *універсальний архетип*, логічна побудова будь-якого цілісного судження, у якій один з елементів займає особливе положення, або має порівняно іншу природу. “Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, –

зазначають О.А. Донченко, Ю.В. Романенко, – робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум... Це своєрідна матриця впорядкування, яка накладається на хаос таким чином, що будь-який зміст знаходить собі місце” [11, с. 36, 38].

У зазначеному теоретичному висвітленні Я-концепція становить сукупність усіх уявлень індивіда про себе і містить переконання, оцінки, тенденції вчинання та різні форми *самоспричинення* (саморух, саморегуляція, самопізнання, самоствердження, самоактуалізація), у т. ч. *самотворення*. Вона, безсумнівно, – важлива внутрішня реальність взаємозалежної організації психіки, поведінки та духовних станів, наукове пізнання якої невичерпне так само, як і людина загалом. Тому пропонується авторський дискурс, розширюючи інтерпретаційні горизонти соціальної психології, підтримує естафету довічної боротьби за істинне наукове знання у сфері сучасного людинорозуміння.

ВИСНОВКИ

1. Ідея спонтанної активності охоплює три принципи причинності – активності, саморозвитку та ієрархічності, які відображають пріоритет “суб’єктивного” (внутрішнього, майбутнього, метасистемного) над “об’єктивним” (зовнішнім, минулим, субсистемним), що є основним постулатом психології духовності.

2. Активність, саморозвиток та ієрархічність тісно переплітаються із принципами модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана –



Рис. 4.

Основні функціональні ролі Я-концепції у вітакультурній самореалізації людини

ментальністю, духовністю, розвитковістю, модульністю та параметрами організаційного клімату цієї інноваційної соціосистеми. Зокрема, активність як просторовий аспект і саморозвиток як часовий, пересікаються із соціально-культурно-психологічним простором-часом оргвпливу, а ієрархічність, (організаційний аспект) – із оргкліматом експериментальної освітньої системи.

3. Самореалізація Я-духовного (спонтанно-духовна складова) учня як універсума, котрий утверджує життєстійкий пріоритет суб'єктивного над об'єктивним та знаходить відображення в унікальному взаємодоповненні модальностей (Я-соціальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, абсолют Я-духовного), можлива у ситуації пізнання себе шляхом: а) власної причетності до духовної технології саморозвитку Я; б) утілення механізму вчинкової післядії й передусім рефлексії освітньої події та результату вчинку; в) переважання духовних установок осягання сенсу життя над буденними потребами і соціальними прагненнями. У такий спосіб учень та студент досягають вершин проживання універсумної єдності із Всесвітом через прийняття ними однієї з надперсональних психоформ (віра, справедливість, краса, істина, мудрість тощо).

4. *Я-реальне* спонтанно-духовної складової Я-концепції учня чи студента виникає завдяки його прилученню до світової культури та власного *об'єктивованого духу* (у нашому підході – це учинковий продукт самотворчості). Це спричинює процес осягнення норм, обстоювання цінностей, а також стимулює розвій внутрішньої універсумної активності, яка упредметнює ідеї, формує значення та смисли у сфері свідомості і самосвідомості кожного.

5. Вивільнення із Я-несвідомого об'єктивного духу (філософський синонім психологічного поняття духовність) відбувається за наявності етично-освітнього конфлікту морального вибору, коли треба пригадати та визначитися, яка із психодуховних форм пізнання (віра, краса, справедливість) переважає у здійсненні вчинкових дій. Унаслідок цього наступники пізнають себе та осягають власний сенс життя як стрижневе психосмислове новоутворення індивідуального світу Я.

6. Становлення *Я-ідеального* ґрунтується на обстоюванні кожним психодуховних форм, або *особистого духу*, та психологічній готовності їх збагачувати і розповсюджувати, тобто розширювати не лише свій психосоціокультурний досвід, а й оточення. Внаслідок такої мислевчинкової роботи є реальна можливість відшукати свій справжній духовний ідеал.

7. На внутрішньо суголосному підґрунті об'єктивованого, об'єк-

тивного та особистого різновидів духу, з опертям на властивості прагнення, інтуїтивності, спонтанності, емоційності, відбувається утворення та утвердження абсолюту *Я-духовного людини-освітянина як універсума* в інноваційному організаційному кліматі модульно-розвивальної соціосистеми.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. *Адлер А.* Индивидуальная психология // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986.
2. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: За экономическую грамотность, 1995.
 - 2а. *Андреев Д.Л.* Роза мира. – М.: Прометей, 1991. – 324 с.
3. *Арсеньев А.С.* Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130–160.
4. *Балл Г.А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 7–19.
5. *Боуэн М.* Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 29–35.
6. *Гуменюк О.* Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 145–159.
7. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.
8. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 192–219.
9. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 123–145.
10. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. – М.: ДИ-ДИК, 1994.
11. *Донченко О.А., Романенко Ю.В.* Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення). – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
12. *Зейгарник Б.В.* Теории личности в зарубежной психологии. – М.: МГУ, 1982.
13. *Знаков В.В.* Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. – 1998. – №9. – С. 104–114.
14. *Карпенко З.С.* Аксиопсихология личности. – К.: ТОВ “Міжн. фін. агенція”, 1998. – 216 с.
15. *Колесников В.Н.* Лекции по психологии индивидуальности. – М.: Институт психологии, 1996. – 224 с.
16. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс, 1994.
17. *Крымский С.Б.* Контуры духовности: новые контексты индивидуальности // Вопросы философии. – 1992. – №2. – С. 21–28.
18. *Ксенофонов В.И.* Духовность как экзистенциальная проблема //

Философские науки. – 1991. – №12. – С. 41–52.

19. *Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А.* Платон. Аристотель. – М.: Молодая гвардия, 1993.

20. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

21. *Пономаренко В.А.* Психология духовности. – М.: Магистр, 1998. – 164 с.

22. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 672 с.

23. Психология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990.

24. *Роджерс К.* К науке о личности // История зарубежной психологии. – М.: МГУ, 1986. – С. 199–230.

25. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

26. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

27. *Рузавин Г.И.* Синергетика и принцип самодвижения материи // Вопросы философии. – 1984.– №8.

28. *Сковорода Г.* Наркис. Розмова про те: пізнай себе // Твори: В 2 т. – Т.1. – К.: АН УРСР, 1961. – 640 с.

29. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

30. *Татенко В.О., Титаренко Т.М.* Володимир Андрійович Роменець (1926-1998): життя як вчинок і подія // Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – С. 7–37.

31. *Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост. – М., 1994.

32. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1991.

33. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

34. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

35. *Фурман А.В.* Духовність – основа нової школи // Освіта. – 1996. – 30 жовтня. – С. 2–3.

36. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

37. *Радчук Г.К., Іванчук І.П.* Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів. Метод. реком. – Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2002. – 48 с.

38. *Фурман А.В., Костенко В.І.* Школа віри: Програма досл.-експ. роботи на 1994-2008 роки. – К.: Рада, 1996. – 47 с.

39. *Храмова В.* До проблеми української ментальності // Українська душа. – К.: Фенікс, 1992. – С. 3–35.

40. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – С. 479–574.

40а. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психол. журнал. – 1995. – Т.16, №2. – С. 15–25.

41. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. –

М.: Логос, 1996. – С. 238–257.

42. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. – М.: ИПРАН, 1995.

43. Швырков В.Б. Нейрональные основы памяти // Исследование памяти. – М.: Наука, 1990. – С. 193–215.

44. Юнг К. Аналитическая психология // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С. 143–170.

45. Юнг К. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1993.

46. Юнг К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991.

47. Ясперс К. Общая психопатология. – М.: Практика, 1997.

ЗАПИТАННЯ ТА ЗАВДАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ

1. Що таке спонтанність з погляду психолога?
2. Що називається активністю?
3. Які основні принципи причинності знаходяться в основі ІСА?
4. На яких пріоритетах ґрунтуються принципи активності, саморозвитку й ієрархічності?
5. Що є основним постулатом психології духовності?
6. Охарактеризуйте філософське розуміння психології духовності з допомогою основних категорій.
7. Обґрунтуйте зміст принципу активності у сучасній психології.
8. Що є головною силою сфери несвідомого згідно з системним підходом В.Н. Колесникова?
9. Назвіть основні ознаки пробудження духовності.
10. Розкажіть про принцип саморозвитку та конкретизуйте його вимоги.
11. Суть принципу ієрархічності та його значення в утвердженні системного підходу в психології.
12. Охарактеризуйте з допомогою принципів активності, саморозвитку, ієрархічності теорії З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга.
13. Що таке архетип як психовітальне явище?
14. Як виникає “ногенний невроз”?
15. Як принципи причинності співвідносяться із принципами модульно-розвивальної системи та її оргкліматом?
16. Якими психодуховними формами самопізнання керуються учасники інноваційного навчання?
17. Обґрунтуйте особистісну зрілість учня (студента) за традиційної та інноваційної оргсистеми з допомогою системно-еволюційної теорії В.Б. Швиркова.
18. Назвіть чотири основоположних напрямки у витлумаченні духовності.
19. Як виникає становлення Я-реального в універсума за модульно-розвивальної соціосистеми?
20. Яким чином і з допомогою чого вивільняється із Я-несвідомого одна із психодуховних форм?

21. Як формується Я-ідеальне наступників у системі модульно-розвивального навчання?
22. Що і як саме сприяє становленню абсолюту Я-духовного в учня?
23. Розкажіть про “методологічний квадрат” основних складових духовності у сфері вітакультурного буття універсума.
24. Які основні умови-чинники пробудження духовності на четвертому періоді функціонування інноваційної освітньої оргтехнології?
25. Що таке універсалізм людського буття в концептуальному витлумаченні В.І. Слободчикова, Є. І. Ісаєва, М. Бовена?
26. Дайте визначення, що таке утвердження абсолюту Я-духовного в життєдіяльності людини як універсума?
27. Намалуйте схему послідовного самотворення абсолюту Я-духовного учня (студента) як універсума організаційно-освітнього осягнення сенсу життя.
28. Яке значення виконує Я-концепція у житті людини?
29. Які образи суб’єктивної реальності обстоюються у системі модульно-розвивального навчання?
30. Що таке кватерність у психології і сфері наукового пізнання в цілому?

ДЛЯ ЗАПИСІВ

Підписано до друку — 15.11.2003.
Папір офсетний. Друк офсетний. Вид.№ 337.
Ум.-друк. арк. 2,4. Обл.вид. арк. 2,5. Тираж 500.
Друк —
Інститут експериментальних систем освіти
(Тернопіль, вул. Львівська, 1/11)