

## СОЦІАЛЬНО-ПЕРСОНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНИКА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Сергій МУСАТОВ

Copyright © 2009

*“... через кілька десятиліть люди у великому світі – назвемо це так – упритул постануть перед потребою боротися із самими собою за власне виживання. Їхня схильність потурати собі у всіх своїх слабкостях заведе їх надто далеко.”*  
(Пітер Келдер, 1938 рік [16, с. 35–36])

Ставлячи питання про актуальність аналізу особистісного змісту вчинків, тенденцій розгортання соціальної діяльності, флуктуації світоглядних, морально-етичних засад буття людей сучасного світу, автор виходить з того, що на цьому рівні їхня групова й індивідуальна психології найбільше кореспондуються з вимогами *рефлексивної відповідальності* перед нашим спільним майбутнім. Дана риса-якість, як відомо, майже не представлена або наявна незначною мірою, якщо людська психіка розглядається на рівнях індивіда, індивідуальності, суб'єкта праці чи спілкування.

Та саме до історичної відповідальності сучасників має на меті привернути увагу публікація даного матеріалу. Вона адресована науковій громадськості в цілому і насамперед – психологам, соціальним педагогам, методологам, ідеологам та політичним діячам, адже ці групи фахівців мали б узяти безпосередню участь у праксеологічно спрямованому осмисленні наведених нижче кризових явищ суспільного буття європейців західної культури, до припад, а також специфіки якої переважна більшість українців не пристосована й психологічно не готова.

Технізоване (у широкому розумінні) європейське суспільство, що прямує шляхом постіндустріального розвитку, має та, відповідно, транслює відмінні від звичних для нас пріоритети не тільки у сфері виробництва, а й побуту, дозвілля, ціннісних орієнтацій, освіти, сімейних стосунків, моралі, взаємин між поколіннями тощо. Отже, приєднання до них не може бути поспішним, а тим більше механічним. Одним з промовистих у цьому плані соціальних наслідків трансформації нашого суспіль-

ства на зустріч західним цінностям стала лавиноподібна комерціалізація масової свідомості громадян, від якої тією чи іншою мірою потерпають усі верстви населення й, звичайно, соціальна автентичність української громади загалом.

Суспільне виховання, стрижнем якого є система загальної освіти, насамперед школа і найчисельніша група української інтелігенції – вчителі, проблеми яких обговорюються тут принагідно й у зв'язку із завданнями самовизначення молоді в суспільно-економічній ситуації, про яку йдеться у статті, має серйозно зменшити ризики дегуманізації суспільства, його егоїстичного, гедоністичного переродження під впливом нерелексивного ставлення до здобутків цивілізації, дещо поверхового розуміння залежності людей однієї від одної, особливо перед глобальними загрозами людству.

Серед визначальних проблем, під знаком розв'язання яких ставалася доля людства, провідне місце у його історії належало, мабуть, забезпеченню умов фізичного існування [12; 32; 37; 45; 47 та ін.]. Тому задоволення витальних потреб в умовах жорстокого природного відбору формувало відповідну орієнтувальну функцію організму Homo sapiens, зумовлюючи також становлення глибинних нашарувань людської психіки [9; 32; 37; 56 та ін.]. У певному, а саме “знятому” вигляді (Г. Гегель), дана тенденція репрезентована і в діяльності сучасних людей. Вона уможливила, на нашу думку, більшість здобутків цивілізації, що кардинально змінюють параметри життя на Землі, а у зворотному своєму впливові і деякі біологічні особливості самої людини [14; 32; 37; 41; 45 та ін.]. Не в останню чергу до такого характеру змін життєдіяль-

ності причетна **наука**, що розкрила перед людьми нові можливості розвитку як їхньої власної природи, так і оволодіння багатствами Землі й Космосу.

Впровадження у повсякденну практику наукових відкриттів та побудованих на них технологій докорінно змінило, а точніше – спеціалізувало і саму життєдіяльність людей, а науку почали оцінювати як провідну й реальну продуктивну силу суспільства. З часів науково-технічної революції вона розвивається пришвидшеними темпами, що, з одного боку, випереджають практику, а з іншого – програмують розвиток останньої. З цим прогресом наукової свідомості все більше пов'язують сподівання щодо такого ж плідного вдосконалення і *внутрішньої культури людини*, формування її як творчої особистості [5; 15; 18 та ін.].

Водночас саме діячі науки, насамперед учені соціальної спеціалізації, все впевненіше обґрунтовують висновок, згідно з яким, попри надзвичайну складність предмета природничих наук, інженерної справи, найбільш вражаючою за складністю і загадковістю залишається сама людина та її **психіка**. Серед авторитетів, на яких посилався Ж. Піаже, твердячи це, був, як відомо, сам Альберт Ейнштейн, що ініціював дану оцінку суспільної та природничої значущості проблем людини [34]. При цьому йдеться не тільки про філософське, світоглядне значення останньої [1; 11; 16 та ін.]. Практичне володіння знаннями законів функціонування свідомості, мотивації поведінки, чинників вольової самоорганізації настрою, послідовної гуманізації буття сучасної людини в цілому для соціальної оптимізації її буденної практики важко переоцінити [9; 12; 22; 24; 45 та ін.].

За своєю роллю в абрисах майбутнього землян і самої нашої планети дана проблема може переважити інші, навіть згадані цивілізаційні здобутки. Адже зараз, як, мабуть, ніколи раніше, вагомість “людського фактора”, зокрема в тих загрозах, у які втягнуті люди, суспільство в цілому, сумірні хіба що з усіма прогресивними завоюваннями, досягнутими протягом століть. До того ж більшість загроз є наслідком антропогенного впливу й має глобалізований характер. Екологи підкреслюють насамперед зростаючі темпи забруднення природного середовища, від чого виснажуються рекреаційні можливості планети, а зміни, які при цьому сталися, за даними їх досліджень, набули незворотного характеру. Поглиблення й розширення дії парникового ефекту, наприклад, з розрахункового явища, давно вже

перейшли у розряд “звичних” чинників природних катаклізмів, які вимагають все нових жертв: марно витрачаються мільярдні ресурси, гинуть тисячі безневинних людей, що часто жодного відношення не мають до руйнування природного балансу в певному регіоні.

Завдяки гіперактивності людей вимирають не тільки окремі види живого (тварини, рослини тощо), а й нищиться людська культура, адже останнім часом спокійно попускається зникнення окремих мов, проводиться насильницька асиміляція народів, знецінюється етнічна унікальність цілих поколінь. Цей список зради людьми самих себе, на жаль, можна продовжити, він не обмежується ледь помітними гуманітарними підступами [12; 18; 26; 46 та ін.].

Глобалізація світу, при всій її привабливості, провокує безмежність наступу пандемічних форм відомих та маловідомих хвороб, вірусних інфекцій. Якщо зовсім недавно СНІД був “надбанням” осіб з певних груп ризику, то нині його “розповсюджують” і медичні працівники, надаючи лікарські послуги, а мімікрія цієї смертельної інфекції, головно завдяки невдалим біологічним експериментам з нею, стає практично неконтрольованою. Так само активно множаться “соціальні хвороби”, зокрема лавиноподібного розповсюдження й урізноманітнення форм набуває тероризм, який повним ходом легітимується тепер і в економіці, міжнародному праві, політикумі й, навіть, сімейному лоні. Перспективу енергетичної кризи важко порівнювати із наркотичною, тютюновою та алкогольною залежностями, але якщо величезна маса молоді, щонайперше підлітків, у всьому світі фактично живе у цьому дурмані, то хто зможе зарадити останній втраті землянами викопних та інших запасів енергії?

Узагальнення такого ґатунку явищ у понятті “соціальні хвороби сучасників” майже нічого не змінило в реальній поведінці більшості людей так само, як і апокаліптичні прогнози астрофізиків щодо зіткнення Землі в 2012 році із величезними астероїдами, можливою поступовою втратою нею захисту від ультрафіолетового опромінення завдяки збільшенню “озонових дірок” у земній атмосфері та ін. А чи не нагадує це аналогічну ситуацію з попередженнями Біблійного Ноя? Як і за тих легендарних часів ці передбачення недооцінюються, хоча відомості про них надходять тепер з наукових джерел, до яких, у разі сприятливих прогнозів, люди ставляться з довірою. Сценарій розгортання оцінки майже класичний, якщо пристати до концепції Л.Фестінгера

щодо “когнітивного дисонансу” [49]. Зазвичай недооцінюється у таких прогнозах саме фактор невідворотності, бо підсвідомо заспокоює надія на науково-технічну могутність сучасної людини, “роздмухуваної” у голлівудських стрічках, некомпетентних сюжетах ЗМІ.

Саме під цим знаком могутності, як свідчить новітня історія, і відбувалося формування психології сучасного типу особистості, пік якого проходить через 20-те століття [44; 46; 51; 53; 55; 59 та ін.]. Чи не тому воно стало вмістилищем двох найжорстокіших світових війн, антропогенне значення яких ще не знайшло адекватної оцінки, тому що пройшло недостатньо часу від їх закінчення та від спалахів відголосся у вигляді незчисленної кількості локальних військових конфліктів, у яких загинуло, не поручуся за точність, але приблизно стільки ж, скільки у Другій світовій війні. Події, характерні для 20-го століття, не залишають, або ж майже нівелюють надто мало надій на історичний оптимізм. “Такий поважний і тверезий мислитель, як Іммануїл Кант, – зазначав дослідник моральності людської історії Е.Факенхейм, – ще міг серйозно вірити, що війна слугує цілям Провидіння. Після ж Хіросіми будь-яка війна в кращому разі може вважатись потрібним злом” [63, с. 5–6].

Ознаками кризи сучасності дослідники вважають передовсім “гарячі” та “холодні” війни, хоча не меншого значення серед їхніх аргументів надано, крім тероризму, екологічним і природним катаклізмам та, звичайно, посиленню агресії, жорстокості, аморальності людей, втраті ними ідеалів духовності. “Світового панування набувають уявлення, в центрі яких знаходяться такі цінності, як гроші, прибуток, сила, конкурентноздатність, егоцентризм тощо, – наголошує дослідник соціальної концепції психіки О.Донченко, – духовно-моральне тепер асоціюється із слабкістю, бідністю й навіть неробством” [12, с. 7].

Споживацьке і хижачьке в людській буденній психології, як відомо, співіснує поруч із альтруїзмом, жертовністю, щирим співчуттям, тому варто звернутися до тих чинників, які сприяли масовому розповсюдженню згаданих симптомів утрати людьми свого гуманного призначення у хибному захопленні надмірною раціоналізацією буття [12; 18; 22; 26 та ін.]. Серед відповідних факторів не оминуть ролі та значення педагогізації людського соціуму.

Суспільне виховання, яке правомірно звинувачувати у багатьох із соціальних “хвороб” нашого часу, дійсно страждає певною одно-

бокістю, що виявляється “у недорозвиненості чуттєво-емоційного в людях: все більш відчутними в суспільстві є прояви жорстокості, антигуманності, викривленості естетичних поглядів та смаків, моральної розпусти, втрати доброти, співчуття, щедрості, чуйності, сорому, скромності, справедливості, мужності у захисті слабких, презирства й осуду боягузтва, зрадництва, безсоромності, нахабства, ледарства, паразитичного способу існування” [18, с. 5]. Мовиться якраз про ті системні огріхи, які, вкорінившись у загальну освіту й виховання, значною мірою зумовили ті трагедії, що пережило людство в 20-му столітті й донині не може оговтатись від їх наслідків ще і на початку 21-го, зокрема, через прецедент небезпечного збільшення кількості “цивілізованих” дикунів, котрі, завдяки відкритості та доступності в наш час знань, оволоділи сучасними засобами руйнації та смерті, будуючи на них власний “бізнес”.

І справді, на тлі все масштабнішого втягання населення у гонитву за “чистоганом”, “наживою будь там що”, безсоромного нав’язування націям і народам економічно слабшим більш потужними свого способу життя і моралі, не меншим соціальним злом є втрата освіченими фахівцями відповідальності стосовно широкого впровадження тих нововведень й технічних винаходів, що можуть, особливо у недоброчесних руках, накоїти набагато більше лиха, ніж принести користі. Так, скажімо, недостатньо контрольоване використання певних лікарських засобів, пральних порошоків, технологій обробки продуктів харчування, особливо дитячого, генномодифікованої їжі, електронних приладів, вплив яких на людину ще невідомий, можуть зрештою спровокувати наслідки, котрі нагадуватимуть результати освоєння у Чорнобилі “мирного атома”.

Зважаючи на комплекс цих обставин, британський астрофізик М. Рійз сумно пророкує, що в людства є лише 50% шансу пережити 2100 рік [61]. Серед аргументів на користь свого припущення професор Рійз спирається на те, що раніше зброю масового знищення могли виробляти тільки окремі держави, або ж добре організовані великі групи осіб, проте у найближчому майбутньому такими технологіями зможе скористатись і цілеспрямований одинак. Практика свідчить про велику ймовірність цього твердження. Прецедентом хоча б можна вважати широко описаний пресою випадок, коли талановитий хімік-аспірант одного з московських ВНЗ, до речі переможець кількох фахових олімпіад для молодих

учених, скориставшись інформацією з Інтернету, за допомогою примітивного обладнання, синтезував у себе на кухні наднаркотик “крокодил”, отруйна дія якого у тисячі разів перевищує героїн. На жаль, цей промовистий *факт кричущого дисонансу фахової досконалості й морального каліцтва особистості* не є винятком. Єдину надію на позитивне майбутнє Мартін Рійз пов’язує із формуванням такого суспільства, в якому не було б місця озлобленим особам, котрі здатні зловживати набутками наукового пізнання і відповідних технологій. Та чи справдились подібні надії попередніх поколінь? Можна принагідно пригадати думку І.В.Гете, який писав про існування двох істот в одній душі (йдеться, мабуть, про пріоритетні цінності особистості) і потребу в таких умовах суспільної системи, за яких переважали б гуманні істоти, освічені та добродісні.

Становлення освітніх систем і перетворення їх на інструмент прогресу в руках держави, як відомо, є одним з її пріоритетів, який відповідав ідеям виховання позитивного в думках, поведінці, намірах. Г.С. Сковорода попереджав, що просвіта, виховання розуму робить людину щасливою, бо відволікає від поганого та огидного, адже якщо не буде мати хорошого, чим би він міг зайнятися, він звернеться до поганого [42]. За цими гуманними канонами вибудовувалась освіта, про це мріяли її активні діячі, адже вбачали в ній магістральний шлях людської історії. “Історія людства, – твердив у 1880 році Роберт Макензі, – це літопис прогресу, літопис накопичення знань і зростання мудрості, постійний рух від нижчих рівнів розуму та процвітання до вищих. Кожне покоління передає наступному успадковані ним скарби, змінені на краще його власним досвідом, збагачені плодами всіх одержаних перемог” [62 с. 140]. Цей ідеал можна вважати традиційним для розуміння певної єдності освіти з вихованням, хоча ще Конфуцій констатував, що у процесі навчання можливе й виховання лишень у тому разі, якщо людина прагне розвивати у собі високі якості служіння благу інших, а не власній вигоді, тому що в останньому випадку знання не зможуть змінити діяльність такої людини на краще.

Певний досвід розбудови системи освіти та виховання накопичено за роки незалежності

й в Україні. Він, виходячи із зазначених тенденцій соціального розвитку в світі, мав би розглядатися більш критично і конструктивно, ніж це має місце зараз [5; 12; 18; 30; 46 та ін.].

Утілення в життя кількох програм, що мають на меті реформувати загальну середню освіту, насамперед школу, показало перспективність цього кроку держави. Дійсно, разом з намаганнями подолати гострі економічні проблеми сьогодення, наше суспільство повинно з неменшою наполегливістю і розумною винахідливістю дбати про відродження громадянського суспільства, виховання вільної особистості, передусім “зцілювати” свідомість людей від облудного “простацтва” тоталітарного способу духовного буття. Деформоване її невротизуючим пресингом людське “Я”, як відомо, не розпрямиться одразу, навіть за винятково сприятливих політичних умов. Воно, як і наркотична чи тоталітарна залежність, дуже інертне, оскільки здатне до самостимуляції, особливо в делікатних стосунках ідеологічного виховання, взаємодії з юним поколінням [4; 13; 30; 31; 38; 46 та ін.].

Суспільну свідомість молоді потрібно долучати до ідей гуманізму, добра, толерантності, справедливості, краси, інших загальнолюдських цінностей і чеснот<sup>1</sup>. Адже з еллінських часів саме духовність є стрижнем “мети найвищого рівня достатності”. Як пояснював цей постулат Аристотель, така мета досягається заради неї самої. Решта ж цілей, важливих самих собою, може бути при цьому проміжними етапами та засобами її втілення. Тож важливо у цьому контексті проаналізувати досвід здійснення демократичних та гуманістичних перетворень загальноосвітньої школи, – однієї з наймасовіших ланок суспільного виховання особистості в Україні.

Добре відомо, що, не створивши відповідні творчі потенції суспільного організму, не звільнивши його від анахронічних настановлень, стереотипів, оцінок, симпатій та антипатій, важко сподіватись на доволі масову появу особистостей, вільних від певних ідеологічних забобонів, екстремістських схильностей тощо, себто людей як гідних носіїв соціальної й психологічної (внутрішньої) свободи. Вочевидь для проведення освітніх та економічних реформ в інтересах і на запит пересічного грома-

<sup>1</sup> Йдеться про цілеспрямований розвиток свідомості людей за допомогою культури, котра, як підкреслював відомий філософ М.К. Мамардашвілі, становить “не сукупність готових цінностей і продуктів, що лише очікують на вживання чи усвідомлення. Це здатність і зусилля людини бути” [25, с. 189].

дянина потрібні саме такі особистості. Отож, якщо пов'язувати відповідні надії переважно із спонтанною появою такої шляхетної національної еліти, то треба, як і легендарний Мойсей, покладатися в основному на плин часу. Об'єктивно він мусить сприяти поступовому "очищенню" свідомості людей від тоталітарних нашарувань. Через 30–40 років, хоча б унаслідок природної зміни поколінь, мають віднайтися ті, хто потужно очолить духовний ренесанс. Інакше, принаймні, важко зрозуміти мотивацію некритичної згоди, певного "заціпеніння", що під ударами долі охоплює населення. Й справді, здебільшого "народ безмолвствует", – сказав би О.С. Пушкін.

Не можна не зазначити, що більшість дослідників даного соціокультурного моменту, відкинувши зовсім не зайві, як на нашу думку, морально-психологічні сентенції, саме і радить орієнтуватися на нову генерацію українців, а відтак пов'язувати відповідні соціальні сподівання з тими, кому зараз не більше 6–8 років, і навіть з молодшими. На нині соціально активних (25–40 літніх і старших за них) надії не дуже вагомі. До певної міри цей скепсис виправданий, тому що у настановленнях старшого покоління даються ознаки десятиліття позадемократичного життя з його духовними й соціальними деформаціями, політичними міфами, заідеологізованими цінностями. Так чи інакше все це тяжіє над переконаннями, звичками й підсвідомістю достатньої частини старшого покоління, втягуючи його представників у ностальгічне перебільшення сенсу минулого і перешкоджаючи приходу конструктивного ставлення до появи нових соціально-економічних реалій та суспільних відносин, природно малоприйнятних з їхніх світоглядних позицій. Не додає оптимізму цій частині суспільства і нинішня скрутна ситуація, у якій нормою стають серйозні матеріальні нестатки, а також певне нівелювання особистого внеску кожного з них у громадське багатство і престиж держави. Почуваючи себе скривдженими за цих умов, старше покоління поповнює опозицію реформам, психологічно наближується або до представників "внутрішньої еміграції", або до тих, хто приймає статус так званого "втраченого покоління", метафорично названого свого часу Е. Ремарком [40].

Найбільший суспільний інтерес, з наведеного погляду, становлять наймолодші члени суспільства. Проте природно, що старт їхньої реформаторської діяльності відсунуто терміном здобуття знань, тривалим учінням й

формуванням відповідної соціальної зрілості. А це, зі свого боку, вимагає рішучих кроків держави назустріч старшому поколінню задля зацікавлення його взяти фахову патерналістську участь у даному процесі – долучитися таки до реформ й прийняття їх, хоча б на засадах природного патронату стосовно юні.

Отже, цільовий розвиток системи освіти, насамперед – школи, набуває ключового значення, у тому числі й для розв'язання багатьох стратегічних і повсякденних питань реформування державного життя, становлення громадянського суспільства в Україні. Важко не погодитись у цьому зв'язку з думкою проф. В.О. Пономаренка, котрий ще в 1991 році, передбачаючи подібне розгортання соціально-політичної ситуації на пострадянському просторі, закликав почати з того, що підняти школу "з глибин громадського забуття", адже саме вона має "стати генератором нових творчих сил" зміненого суспільства [35, с. 7]. Якщо, скажімо, не відмовитися від "залишкового принципу" у фінансуванні шкільної справи, то зрештою зазнає втрат не тільки освіта, школа, а й кадровий потенціал держави, а далі, за порочним ланцюжком, – досконалість й адекватність її економічних стратегій, політичний престиж, військова могутність й, очевидно, доля загалом. Добре відомо, що школа і держава (саме як органи суспільства) взаємозалежні: без процвітаючої школи, де провідною метою є особистісний розвиток учнів, майже неможливо реформувати основні сфери державного управління суспільством. Але, не перебудувавши належним чином соціальні відносини, не створиш повноцінну школу. "Японське чудо" соціального економічного "стрибка" у післявоєнний період ХХ століття ще раз переконливо засвідчує плідність даної діалектичної залежності розвитку суспільства від розбудови школи [див. 54].

Її оновлення в Україні, виходячи з наведених історичних та соціокультурних реалій, повинно достатньою мірою відповідати засадам демократичних перетворень, подоланню пост-тоталітарних тенденцій у людських відносинах та сприяти зліквідуванню традицій "адміністративно-наказової педагогіки" як залишку авторитарної внутрішньої політики в лоні суспільного виховання. При цьому просування цих кардинальних перетворень у повсякденне життя школи залежить не тільки від прийняття певних законодавчих актів, а вимагає відповідного теоретико-методологічного осмислення існуючої практики "формування особистості

учня” і, звичайно, створення новітнього освітнього змісту, педагогічних технологій, форм, методів і засобів навчання і виховання. З цією метою контурно окреслимо, якою має бути сучасна масова школа та, виходячи з цього, які саме соціальні суб'єкти повинні взяти найактивнішу участь у визначенні пріоритетів її розвитку, а також те, яке саме їй чие соціальне замовлення мала б здійснювати оновлена школа.

Школа, за образним визначенням фундатора її європейського зразка Я.А. Коменського, призначена бути “майстернею людей”. Проте від характеру відповідного соціального замовлення, що нею здійснюється, залежить зміст, організація педагогічного процесу й, зрозуміло, “продукт” її діяльності – випускник, громадянин, особистість. Потреба ж у школі того чи іншого гатунку, як відомо, безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку суспільства, його державним устроєм. Так, якщо освіта зорієнтована на обслуговування в основному державних інтересів, а вони, за М.О. Бердяєвим, обертаються для особистості домаганнями тоталітарного характеру [8], то наступників навчають і виховують для задоволення насамперед державницьких потреб соціуму. Така школа повинна, виконуючи дане соціальне замовлення, схилити особистість до відповідного функціонування в межах пануючих відносин і цінностей, охороняти й відтворювати їх, хоча це й не афішується її прийнятою системою виховання. Державна школа в США, скажімо, призначена і готує до “американського способу життя”, і тим емігрантам (зокрема, з держав СНД), котрі такої підготовки не знали, дуже важко адаптуватися до вкорінених там суспільних відносин. А радянська школа, попри офіційно проголошені гасла щодо виховання всебічно розвиненої особистості, фактично опікувалась формуванням ідеологічно закомплексованої, однобічно підготовленої та конформної особистості. Належним чином тут дбали про індивідуальну здатність учнів включатися у господарську діяльність, відповідати об'єктивним вимогам мілітаризованого виробництва. Звичайно, держава, хай і тоталітарна, не могла не турбуватися про те, щоб випускники школи досягли певного рівня знань, особистої культури тощо. І хоча в умовах ідеологічного тиску пересічна особистість мала знати тільки те, що їй знати було дозволено, це був досить пристойний рівень підготовки до життя в існуючому на той час соціально-технологічному просторі, у якому вона мала виявляти відповідні форми життєактивності [2; 7; 11; 18 та ін.].

В даній системі суспільних координат учень був об'єктом, “матеріалом” для “переробки”, з якого, за заздальгідь усталеним зразком, формувались риси потрібної державі людини, корисного їй громадянина. Йому прищеплювалася класова, а не загальнолюдська мораль, він повинен був сповідувати соціалістичні, а не демократичні, ліберальні чи інші цінності, освоїти відповідні соціальні стереотипи, настановлення тощо. Він мав, урешті-решт, стати ще одним “гвинтиком” велетенської тоталітарної машини, а цінність його особистості вимірювалась, зокрема, ступенем керованості, здатністю повно відповідати запитам адміністративно-командної системи, детально проаналізованої художніми засобами в романі О. Бека “Нове призначення” [7], розкритої з економічного погляду Г. Поповим [7; 36]. Ігноруючи індивідуальність і значущість окремої людини, зазначає О. Асмолов, система вважала, що зберігає себе. Тому нехтувались і здобутки наук, орієнтованих на розвиток особистості. “Ці науки, – пише психолог-науковець, – небезпечні для такої системи, оскільки створюють інститут мінливості, непередбачуваності в суспільстві, й тим самим протистоять командно-адміністративному стилю управління” [2, с. 9]. Зрозуміло, що за цих умов соціальне замовлення школі не могло бути іншим.

Водночас ані сам учень, ані його батьки не обирали змісту цього секвестрованого виховання, де школяр не був суб'єктом набутого знання й уміння розвивати власну людську природу, гідність, духовність, індивідуальне прагнення внутрішньої свободи, родинних традицій. Дійсно вільною особистість, якщо і ставала, то не завдяки, а всупереч впливу жорсткої освітньої системи. Масова школа не цікавилась (до речі, цю традицію не подолано й донині), чи потрібні їй наскільки, якщо це так, учневі власні права, а не тільки обов'язки перед державою. Незалежно від того, “чи обере він її чи ні, технологія навчання фабрикувала особливий тип особистості – інтелектуального споживача, – констатують у цьому зв'язку О. Асмолов та Г. Ягодін, – малоініціативного виконавця доручень, котрий бере із скарбниці знань те, що вже перероблено для нього вчителем” [3, с. 11–12]. Недивно, що дитячі “чому” в школі традиційно зникають, натомість учні одержують відповіді на запитання, котрих перед собою не ставили. В дану соціальну технологію взаємовідносин пізнавальна мотивація не вписується, як потім

і його самостійний вибір життєвого шляху, світогляду.

Не могла сприяти становленню справжньої самостійності особистості й укорінена на той час практика розв'язання учбових задач з повним і достатнім набором умов для одного (а не багатьох) варіанту їх розв'язання<sup>2</sup>. Адже виробнича діяльність, соціальне буття майже не ставить перед людиною такого характеру проблем, або вони виникають дуже рідко. Однак саме вони переважають у змісті навчання. Внаслідок цього руйнується або, принаймні, не розвивається належним чином суб'єктна активність, тоді особа, за влучним виразом О.М. Леонтьєва, розплачується зубожінням душі на тлі збагачення інформацією.

Проте треба визнати, що мета державної школи як раз і полягала в тому, щоб у такий спосіб підготувати молоду людину до переважно адаптивних форм пізнавальної активності, сформувати певний тип особистості виконавця, спрямувати розвиток саме такої єдності форм свідомості й поведінки. Розроблені відповідно до цієї мети педагогічні "технології" не сприяють становленню та "культуванню" психологічних механізмів самоактивності особистості, як це відповідає б її природі. Проаналізувавши психолого-педагогічний та методологічний аспекти навчання, вибудованого за цими засадами, І.С. Якиманська констатує таке. "У 50–60-ті роки почали неприховано визнавати необмежені можливості управління психічним розвитком людини через навчання. Ідея управління, запозичена в ці роки з технічних наук (кібернетики, теорії інформації), була перенесена у педагогічну психологію. Розроблювані на її основі навчальні програми відтворювали своєрідний механізм інтеріоризації ("перехід зовнішнього у внутрішнє"). Формування психічних процесів почали ототожнювати з управлінням психічним розвитком (підкреслено нами – С.М.). Не випадково саме у ці роки великої уваги надавали впровадженню програмованого навчання, покликаного забезпечити оптимальні умови для адаптації кожного учня до навчальних впливів через розробку логічно правильних схем міркувань і дій як нормативних зразків для засвоєння. Учень був виконавцем заданих програм, їхнім відтворювачем, своєрідним імітатором дій педагога, навчаючої машини" [58, с. 7].

Відповідним чином готувались і педагоги. Їхнє навчання виходило з класичних традицій організації виховного процесу в школі як моносуб'єктного, тобто такого, в якому визначальну роль, пріоритет інтересів закріплено за дорослим, учителем. Значне місце при цьому посідають елементи авторитарної педагогіки, сутність котрих зводиться зрештою до того, що розвиток учня головню спричинюється умовами цілеспрямованого формування, в якому вчитель застосовує спеціально для цього розроблені "техніки та технології", – засоби модифікації (перетворення, відозміни) діяльності вихованця. Навчання й розвиток останнього, як вважалося, відбувається саме внаслідок інтеріоризації, або перенесення у внутрішній, психічний план тих зовнішніх дій, їхньої послідовності, котрі організовані вчителем для засвоєння певного змісту, його вкорінення у психіку, норми поведінки та діяльності, зрештою у риси особистості.

В багатьох педагогічних технологіях, що витримані в дусі даної психотехнічної ідеології, іншим факторам психічного розвитку, безпосередньо пов'язаним із індивідуальними особливостями біологічного та психічного дозрівання, конкретній соціальній ситуації, способу життя надається другорядне значення. Так, учитель чи вихователь мають не виходити з цих та інших особливостей, а враховувати їх, щоб власну ініціативу дитини, її пізнавальний запал, інтереси, систему моральних та духовних орієнтацій, світоглядні позиції поступово "каналізувати" й спрямувати таким чином, щоб вони якомога повніше відповідали меті адаптивного навчально-виховного процесу. Це, як бачимо, нагадує "духовне виробництво", де реалізовано, як зазначає О.Б. Орлов, ідеї формувального, керованого навчання, для яких "дитина потрібна лише як матеріал, а вчитель – лише як "оператор", що контролює технологію навчально-виховних взаємодій. Особистість дитини й особистість учителя тут значимі лише постільки-поскілки, а точніше – зовсім непотрібні", – підсумовує своє узагальнення науковець [33, с. 19]. Діяльність учителів у форматі цих традицій спричинює відомі педагогічні огріхи, що морально нівечать і особистість дитини, і, як бумеранг, деформують індивідуальність учителя – провокують так зване його "емоційне вигоряння" [23; 29; 33 та ін.].

<sup>2</sup> До учбових задач у широкому розумінні належать не тільки математичні, а й лінгвістичного, біологічного, географічного та іншого змісту, а також – мисленнєві, імажинативні, мнемічні тощо.

Така, як її часто називають, “адміністративна педагогіка” з притаманними їй рисами наказового навчально-виховного дійства, зазвичай, не може бути гарантом, а тим більше – втілювачем, прав дитини, що прийняті ООН. Утім зауважимо, що не лише пострадянська, а й значна частина державних шкіл світу тільки-но починає зрікатися розуміння права дитини на освіту як на її обов’язок “вивчитися на дорослого” і, отже, під орудою дорослих подолати той “недолік”, яким для сьогочасних традицій наступності поколінь фактично (але офіційно не проголошено) є дитинство [20 та ін.].

У цьому, принциповому для формування школи, питанні знаходить загостреного виразу актуальна гуманітарна проблема, пов’язана із встановленням паритету впливів суспільства на особистість та останньої на соціум. Впритул до кінця 80-тих років минулого століття пріоритет визнавався за суспільними впливами. Навіть спроба відомої етнопсихолога Маргарет Мід обґрунтувати типологію історично змінних відносин між старшим і молодшим поколіннями була зустрінута нищівною критикою частини культурологів, психологів і соціологів. Однак, відстеживши типи відносин між поколіннями на зламі доіндустріального й індустріального суспільств, дослідниця показала появу наприкінці ХХ-го нового характеру цих відносин. Його суть – утрата виняткового впливу традицій та авторитету старших не тільки на спосіб життя, а й на ментальність дітей та молоді. Тенденцією вказаних взаємовпливів поволі стає потреба для старшого покоління вчитися новому, нетривіальному в досвіді молодих, зокрема, щоб уміти впливати, наставляти їх [27].

Інший дослідник піднятої проблеми, Е. Еріксон, намагаючись подолати “несвідомі забобони суспільства у поводженні з дітьми”, дійшов висновку, згідно з яким за спрощеними моделями відносин “дорослий – дитина”, “вчитель – учень” приховано “той головний факт, що людське дитинство становить найфундаментальнішу основу людської експлуатації” [60, с. 376]. Відомий психолог відкрито вказав на ті психологічні чинники, які утворюють побутову свідомість, у тому числі й учителів, розкривши своєрідну традицію дискримінації особистості дитини, учня, котрі притаманні повсякденному нерелексивному спілкуванню педагога з дітьми та юнню у школі та поза її межами. Ця практика, а вона, на жаль, характеризує не тільки школу минулих років, є органічною для авторитарного суспільства.

Вона і мала бути такою, адже сприяла втіленню в життя безальтернативного замовлення держави – її соціальних наставлень щодо мети, змісту, “технологій” формування особистості системою шкільних установ. Отож рельєфними бачаться ознаки певного диктату державних шкіл стосовно прав учня як особистості на індивідуальний вибір не лише світоглядних позицій, а й майбутнього в цілому [20; 27; 33; 58 та ін.].

Природне право родини на визначення бажаного майбутнього для своїх дітей вочевидь не співпадає з пріоритетами шкільного навчання й виховання. Але державне замовлення школі майже не залишає, або залишає занадто мало, місця для втілення очікувань і сподівань сім’ї стосовно морального, національного, статевого, валеологічно доцільного та релігійного складових виховання. Тоталітарна держава й, закономірно, школа зокрема, виходили з того, що подібна проблема взагалі не існує, тому що інтереси родини (яка є ні чим іншим, як “осередком держави”, за Ф.Енгельсом) майже повністю співпадають з потребами держави. Більше того, за часів М.С. Хрущова, наприклад, школи-інтернати мали на меті, “витіснити” із свідомості дітей та їхнього життя вплив родинного світу, котрий нібито уповільнював чи навіть заважав комуністичному вихованню людей майбутнього, “особистостей комуністичної доби”. Сумні наслідки застосування цих ідей – загальновідомі. Найбільш предметно вони далися взнаки народам крайньої півночі СРСР, через виразну своєрідність сімейного буття, професійного навчання догляду за оленями. Політична експансія держави ще раз засвідчила свою соціально-педагогічну непридатність та негуманність. Звуження, редукція зв’язків між поколіннями, з усіма їх психологічними й соціальними результатами, поступово дегуманізували суспільне життя, зумовили дистанцію між молоддю і батьками, старшим поколінням, про що слід сказати окремо [13; 18; 31; 33 та ін.].

Прийняття ролі батьківського замовлення у системі суспільного виховання не проходить безслідно й на інших рівнях функціонування школи. Помітне місце тут належить певному нехтуванню материнськими мотивами охорони дитини, в широкому, передовсім – моральному, розумінні замовлення школі з боку батьків, піклуванню про її фізичне благополуччя, здоровий спосіб життя, її майбутнє. Недостатня (і морально, і юридично) практика забезпечення таких очікувань батьків викликає внут-



рішше, часто приховуване, протистояння режиму шкільного життя дитини. Навчені прикладами, на кшталт Павлика Морозова, батьки ремно піклуються про родовий духовний зв'язок з дитиною. На перетині цих інтересів і зміцнюється “подвійна мораль” особистості, нівечиться дитяче сумління. І хоча зміст турботи батьків може здаватися чимось ідилічним, навіть архаїчним, він своєрідно обстоює дуже важливу мету суспільного виховання: освіта, знання й кваліфікація потрібні дитині тією мірою, якою вони перетворюють її на духовно повноцінну та по-людськи щасливу індивідуальність. На підґрунті такого піклування про дітей можуть бути поєднані як взаємодоповнювальні замовлення школі з боку сім'ї та держави, принаймні цей консенсус нині уможлиблюється [18; 30; 31 та ін.].

У такому поступі назустріч одне одному прагнень щодо змісту виховно збагаченого навчання унікальне місце належить професійно виваженому замовленню вчителя (звісно, у широкому сенсі цього поняття). Ця ексклюзивність виявляється насамперед у практичній організації та послідовному здійсненні гуманістично спрямованої педагогічної комунікації. Як система взаємодії з учнями вона притаманна вчителю, котрий має на меті зміцнювати згаданий родовий зв'язок, надаючи йому конкретних форм, зокрема – сприяє розвитку моральних почуттів, уміння вихованця вносити у світ людей гармонію та злагоду.<sup>3</sup> Задля цього педагога, котрі ставляться до учнів як до мети соціального виховання, вбачаючи в них майбутнє суспільства, покликані озброїти їх умінням не тільки досягти сутність актуальних суспільних домагань, а й навчитися змінювати останні, орієнтуватися на загальнолюдські та національно-своєрідні засади утвердження міжлюдських відносин. Іншими словами, учні мають “перерости” школу, і в цьому – її надзавдання.

Тут вагоме джерело соціального замовлення школі, здійсненого під патронатом громадськості, – право дитини бути визнаною повноправною людиною з усіма юридичними та психологічними нормами і приписами. Дух і буква цих пріоритетів значною мірою наявні в “Декларації прав дитини”, ратифікованій серед інших держав і Україною. Людиною і громадянином дитина має бути визнана передовсім школою, тобто реальною практикою педагогічних взаємин, котрі мають місце між

поколіннями. З цим, принаймні, пов'язані очікування більшості опитаних нами учнів сучасної загальноосвітньої школи [43].

Не останнє місце серед соціальних замовлень школі належить *громадянському суспільству*, що очікує від випускників свідомого й чесного виконання норм закону й моралі, збереження власної гідності та честі, чеснот народу, з яким вони себе ідентифікують. Незажаданою поки що, хоча й вартою уваги реформаторського хисту організаторів освіти, в цьому контексті, є скарбниця досвіду народного виховання, котрий сягає не тільки глибин ментальності нашого народу, а й піднімає його значення до вимог гуманного ставлення до особистості. Ще видатний педагог К.Д. Ушинський, котрому, до речі, належить ініціатива введення у науковий обіг поняття “народна педагогіка”, слушно підкреслював: “Не педагогіка і не педагоги, але сам народ та його великі люди прокладають шлях у майбутнє: виховання тільки йде цим шляхом і, діючи заодно з іншими громадськими силами, допомагає йти ним окремим особам і новим поколінням” [48, с. 109].

Ідеологи розбудови сучасної європейської школи (Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, Я. Корчак та ін.) саме народну дидактику, фольклор, традиції взаємин між поколіннями вважали джерелом своїх наукових пошуків. Одним з перших в Україні, хто збагнув силу й значення народної педагогіки для соціального виховання, був Г.С. Сковорода, який прирівняв простий народ з творцями педагогічної науки. Він твердив, що правильне виховання криється у природі самого народу, “як вогонь і світло – в кремені” [див. 42, с. 22]. Креативний потенціал народного слова, як відомо, використовував у своїх творах І.П. Котляревський, культивує певні канони подружніх взаємин (“Наталка Полтавка”), обов'язку батьків щодо правильного виховання власних дітей, патріотичного ставлення громадян до долі своєї батьківщини (“Енеїда”) тощо. Т.Г. Шевченко, створюючи “Буквар южно-руський” (1861), широко використовував народні прислів'я і приказки, казки. Як твердить М.Г. Стельмахович (Народна педагогіка, 1985) і К.Д. Ушинський майже 75 відсотків матеріалу, вміщено у першій частині його славетного підручника “Рідне слово”, використав фольклорні джерела. Відоме аргументовано позитивне ставлення до змісту й перспектив використання здобутків народної

<sup>3</sup> Більш детально цей аспект підготовки педагога-гуманіста висвітлено нами в [43].

педагогіки П.П. Блонського, С.Т. Шацького, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. Перелік цей можна продовжити. Однак й так зрозуміло, що громадянське суспільство з його життєствердною народною педагогікою потребує до себе не меншої уваги з боку архітекторів сучасної освіти в Україні, ніж упроваджені на замовлення держави “стандарти освіти”. Практика показує, що вони ще далекі від досконалості, хоча й можуть сприяти оптимізації освітньої роботи. І все ж їх певна “однобокість” (за В. Кудіним [18, с. 5]) аж ніяк не сумісна з претензіями на ексклюзивне право формувати зміст освіти й майбутнє в цілому.

Таким чином, просоціальне розуміння одного з визначальних аспектів реформи освітньої системи країни, який нині набуває провідного значення не тільки для розбудови власне сфери освіти, а є консолідуючим осередком суспільного виховання в цілому, передбачає врахування щонайменше п’яти складових соціального замовлення загальноосвітньої школи. Крім добре знайомих пріоритетів держави, йдеться про гармонійне поєднання в такому замовленні згаданих інтересів родини, очікувань самих учнів, професійних настановлень педагогів і, звичайно, інтересів громадянського суспільства, що поволі встає з колін в Україні. Лише їхній консенсус (а не протиставлення, яке реально має місце) зробить школу не стільки державною, скільки загальнонародною, що, розірвавши зачароване коло традицій адміністративно-наказової педагогіки, прямуватиме у своєму поступі до розвитку навчально-виховного процесу на засадах демократії та гуманізму [4; 11; 21; 28 та ін.].

Втілити ж у життя настанови держави, відповідні очікування батьків, громадськості, суспільства в цілому можуть учителі, кваліфікація яких дозволяє їм практикувати розвивальне навчання, педагогіку співробітництва, техніки педагогічної комунікації та ін. [24; 30]. Водночас рівень соціальної захищеності вчителів та їхня зацікавленість у реформах шкільної освіти поки що недостатньо відповідають намірам держави активно долучити їх до оновлення сфери освіти. Відтак питання цього порядку теж заслуговують на розгляд серед чинників якості суспільного виховання [30; 33; 46 та ін.], адже навіть один намір оновити освітню систему містить у собі соціальну складову [30 та ін.]. До того ж, як зазначалось, ця реформа покликана сприяти духовному відродженню суспільства, принаймні подоланню деяких ознак кризового існування час-

тини населення, проявами якого стали духовна фрустрація, психологічна розгубленість. На жаль, педагогічні ВНЗ і система професійного вдосконалення та перепідготовки вчителів поки що зорієнтовані на традиційні цілі й не формують у слухачів готовність до конструктивної гуманістичної взаємодії з вихованцями за реальних умов педагогічного повсякдення [5; 31; 43].

Водночас відомо, що діяльність учителя неоднозначно поцінюється за різних соціально-економічних умов [11; 28]. Характер її оцінки спричинений кількома факторами, здебільшого об’єктивного змісту, причому таке оцінювання не має стихійного, нерелексивного перебігу [11; 21; 28]. Так, за пролонгованими даними Д. Лотона, динаміка суспільної думки щодо цінності й ролі в соціально-економічному розвитку діяльності освітян має певний закономірний характер: вона набуває різних форм – від негативно-критичного аж до ейфорійно-прихильного змісту [11; 21; 28 та ін.]. Скажімо, за виразного критичного становлення має місце запровадження жорстокого адміністративного контролю, прискіпливої опіки, зменшення прямих інвестицій в освіту. Це супроводжується помітним зниженням офіційної довіри з боку влади та суспільства до педагогів, їхнього соціального значення. Важливим показником подібного коливання маятника суспільної оцінки стосовно освіти й виховання є симптоматичне применшення, звуження ролі особистості вчителя у навчально-виховній взаємодії з учнями, зведення останньої до “передавання знань”. Приємно констатувати, що у цьому аналітичному розрізі ситуація змінюється на краще [4; 11; 21; 29 та ін.]: поновлюється увага до соціогуманітарних функцій і ролей педагога [4; 30 та ін.], до різнопланових акцій удосконалення його психолого-педагогічної й методичної підготовки.

Соціальний оптимізм як тенденція у ставленні до освітньої діяльності, що простежується нині і в нашому суспільстві, спричинює природно зростання престижу освіченості, а значення педагога набуває певних рис пріоритетності [21; 31 та ін.]. Вимоги до суб’єкта навчально-виховного впливу зазнають істотних змін у напрямку зростання й ускладнення. Це позначається насамперед на диференційованому ставленні до рис особистості вчителя, його моральних, креативних, комунікативних, мисленевих та інших спроможностей і, звичайно, тих здібностей професійно-педагогічного характеру, котрі значущі для практичного

здійснення завдань виховання особистості учнів. У будь-якому разі суспільство, яке за інших умов своєї масової свідомості вимагало в основному освітнього впливу на учня, сьогодні зацікавлене у значному розширенні кола соціально-професійної компетентності вчителя [4; 11; 18; 31 та ін.]. Відтепер воно покладається на школу в надії на оптимізацію розвитку моральної свідомості, інтелектуальності, зваженого ставлення вихованців до соціальної свободи, їхнього прагнення до самоактуалізації [5; 18; 30 та ін.]. Певне продовження такі вимоги щодо фаховості вчителя знаходять у поновленні інтересу народного загалу до одвічної ідеї виховання “нової людини”, здійснити яке поки не вдавалося, хоча саме це прагнення має не стільки практичне значення, скільки сприяє консолідації зусиль педагогічної громадськості навколо менш масштабних завдань гуманізації й демократизації освіти, педагогізації соціуму [2; 18; 31 та ін.] .

Найбільш складною вочевидь є робота вчителя в умовах перехідного періоду – від “розвиненого” соціалізму до капіталізму. Констатуємо, поруч з іншими дослідниками [3; 13; 28; 46 та ін.], високий професійний патріотизм, характерний для переважної частини вчителів, котрі щиро прагнуть зберегти школу та її найцінніші пріоритети у виховному збагаченні життєвого простору, в зацікавленому ставленні до збереження психічного здоров’я дитини, підготовки її до участі в суспільно корисній праці [див. 18; 19; 30; 46 та ін.].

Матеріали проведеного аналізу дають підстави констатувати, що однією із дефіцитних, але достатньо важливих, складових кваліфікації сучасного вчителя є його здатність і вміння професійно самовизначитись у цій складній і драматичній соціально-психологічній реальності, в яку вплетено його навчально-виховну взаємодію з учнями й до вступу в котру він їх готує. Таку здатність демонструють насамперед учителі, які не на словах, а дією усвідомлюють власну відповідальність перед майбутнім нашого суспільства, а тому стають для юні провідниками, наставниками, іноді просто досвідченими дорослими, приймаючи ці ролі як особистісно значущі [43 та ін.]. Ідеолого-орієнтувальна здатність педагога (не політична) нині набуває справді системоутворювального значення, і в комплексі з іншими професійно важливими рисами забезпечує гармонійне поєднання у його особистості, сприяючи зміцненню психологічної готовності

розв’язувати вищезгадані колізії. Іншими словами, для кваліфікації сучасного вчителя пріоритету набуває громадянська позиція, сполучена із стимуляцією самовизначення його вихованців, становлення їх зрілої особистості у ситуації певної “навали” нової системи цінностей, цивілізаційних принад, ідеологій, що до того ж не рефлексивно сприймаються українським соціумом [12; 19; 46 та ін.].

З усією безпосередністю та ентузіазмом молодості, на жаль, юнь приймає західні цінності, що на їхній батьківщині вже зазнали нищівної критики й масово переосмислюються [26; 46; 51; 55; 57 та ін.]. Йдеться не про поверхові, легко помітні деформації українського менталітету, а такі, як масове захоплення тютюнопалінням (приблизно з 8 до 10-ти років), дівочу пристрасть до брудної лайки (особливо в публічних місцях), ажіотажне вживання пива (найчастіше “безпосередньо з горла”), інших слабоалкогольних напоїв, легких наркотиків, моду на фривольну поведінку на дискотеках, у громадському транспорті, в місцях розваг. Учнівська молодь, тягнучись до всього для неї нового, охоче приймає рекламовані “стандарті” і стосовно взаємин з навколишніми. Останні, особливо старші, котрі раніше вважались авторитетами, почасти є своєрідною мішенню для глузливо-брутальних оцінок, що, на переконання юнаків і дівчат, вдовольняє бажання “вип’ятити” себе, а то й просто “розслабитись”. Загалом протиставлення себе цим “іншим” усе частіше вмотивується намаганням використати їх як “підручний” засіб досягнення своїх егоїстичних цілей, маскування лінощів та безвідповідальності [12; 46 та ін.].

До зазначеного треба додати пагубний вплив рекламних взірців, що буквально заповнили ЗМІ, вулиці й дороги міст і сіл. Подібно тому, як іржа нівечить залізо, вони роз’їдають свідомість й підсвідомість, масово спотворюючи споконвічні пріоритети українців. І хоча й досі більшість із нас ще залишається індивідуалістами, все ж зреалізовується така закритість уже “запатентованими” способами. Українці навіть любити і ненавидіти почали за зразками з рекламних роликів та “мильних” кінобайок. А тому, мабуть, у міжособистих взаєминах все більшого значення набувають репресивні спонукання, адже все важче іншим, “більш економним” способом долати власну залежність від стандартів споживання, від спокуси бути подібним до прийнятних взірців й дією усвідомлювати перманентно зростаючу потребу “мати, а не бути” (Е. Фромм).

Свідомий свого соціального призначення вчитель у цій ситуації має і повинен навчати своїх наступників орієнтуватися на добре перевірені факти, а не на інтерпретації реальності, з яких би джерел останні не надходили. Більше того, саме за характером інтерпретацій молодь має розуміти, у чиїх інтересах і з якою метою мають місце ті чи інші оцінки фактів, їх пояснення. Найчастіше пастка, широко використовувана, наприклад, політехнологами у таких інтерпретаціях, зосереджує увагу, скажімо, на можливості для суб'єкта зробити власний вибір. Та за привабливістю самого права на вибір непоміченим залишається те, що вибір зумовлюється не самовизначенням між позитивним і негативним, а рамками дії між жорстко заданими “альтернативами”, незалежно від їх гатунку та якості [5; 26; 46; 51; 53 та ін.].

Технізація буденного життя, формування “хибних потреб” [18; 26; 51; 53 та ін.], які за допомогою привчання до стандартів стають ефективним способом цілеспрямованого формування так званої “одновимірної людини” (Е. Фромм), не можуть не турбувати педагогічну громадськість, котра вбачає у цьому реальну загрозу безпеці майбутнього нації. На цьому тлі повзуча “двомовність”, уживання в побуті російської мови (таке враження, що в українській замало слів для матірньої лайки, до якої все більше призвичаюється молодь) видається дитячою забавкою.

Отже, психолого-педагогічна підготовка сучасного вчителя має з усією відповідальністю зосередитися на згаданій орієнтувальній складовій його професії – на соціальній компетентності, готовності до повноцінної педагогічної комунікації, які в перехідний період є безцінним внеском освітян у скарбницю суспільне виховання, що має на меті зберегти духовну автентичність українського народу, незалежно від національної приналежності й партійних уподобань конкретних його представників на Заході, Сході, в Криму чи на Полісі. А для цього насамперед потрібна достатня стабільність, і не тільки економічна, а й соціально-політична [12; 18; 19; 46 та ін.]. Звертання за “рецептами” її досягнення спочатку до української діаспори, а тепер до Європейського Союзу, а також досвіду США, бажаних результатів вочевидь не приносять й, мабуть, через те, що в Україні відбувається інтенсивне розшарування суспільства за майновою ознакою. Неприхована боротьба за власність та владу (тепер і за законодавчу)

відбувається з-поміж новонародженими “олігархами”, а вся маса українців тільки спостерігає, час від часу беручи участь у виборах, демократична форма яких нічого радикального у напружену суспільну ситуацію не вносить. Приватні спроби врятуватися від неприємних реалій сьогодення за кордоном виявляються лише паліативом не стільки через те, що “нас там ніхто не чекає”, скільки через одержане нами свого часу виховання, основним стрижнем якого була людська солідарність (“людина людині друг, товариш і брат”), слов'янська відкритість і достатнє прагнення бути корисним для інших [5; 18; 30 та ін.]. Не одні ностальгійні почуття, а й невинувдані очікування на особисту свободу з бажанням стабільності в маленькому світі духовного буття змушують чималу частину емігрантів з України повертатися на батьківщину. Їхнє практичне знайомство із “психологічним кліматом” європейських країн, США розчаровує, дає зрозуміти, якою монетою особистість західного зразка платить за відносну ситість і побутовий комфорт [26; 46; 52; 53; 62 та ін.]. Для аналітичного спостереження “з середини” відкривається психологічна канва тих цінностей і способів розуміння світу та інших, через що не в останню чергу саме в Європі було розв'язано обидві світові війни ХХ століття. Там теж потрібні умови, про які говорив свого часу І.В. Гете, закликаючи людей до злагоди.

Однак саме таких умов і на Заході, за даними дослідників цього аспекту життя сучасного європейця, немає [26; 44; 46 та ін.]. І хоча боротьба за гуманізацію суспільства там не припиняється, вона, на жаль, зосереджується в основному на аналізі фактів, що вказують на поглиблення духовної кризи та її виклики [55; 57; 59 та ін.]. Махровий нігілізм, який роз'їдає свідомість європейців, дослідники схильні пов'язувати із впливом технізації інтелектуального й духовного повсякдення особистості, котра, часто не усвідомлюючи цього, потерпає від проникнення цієї технізації через побут у самовизначення, формування цінностей та світогляд. Так, Віктор Франкл, назвавши цей феномен “екзистенційним вакуумом”, з боєм констатував реальність даного симптому в більшості своїх пацієнтів [50]. Та цей і подібні факти можуть сприйматись як дивні й поодинокі, якщо не зазирати за їхній фасад. Насправді ж дивно було б, якби мала місце протилежна поведінка людей за тих суспільних умов, які масово наявні в

сучасному цивілізованому світі європейського взірця. Дійсно поодинокую, відчайдушною у цьому контексті є протестна акція подружжя Марії і Стефана Цвейгів, які вдалися до самогубства, щоб у такий спосіб прикувати увагу людства до прогресуючого розпаду суспільної моралі, занепаду ідеалів добра і справедливості. Не стало, на жаль, прикладом для масового наслідування і подвижництва А. Швейцера з його “благочинням перед життям” у розпал Першої світової війни. Й донині Європа продовжує сповідувати інші цінності.

Стандартизація суспільно життя особистості подібна до функцій солдатів у військових підрозділах, алгоритмізованої діяльності багатьох найманих працівників на виробництві чи в офісах – поєднуються із добре організованим психологічним тиском здержавленого соціуму “рівних можливостей” на громадян різного віку, “щоб вони поводитись як цього вимагає система даного суспільства; для нормального функціонування його члени повинні надбати такий особистий характер, який спонукатиме їх хотіти поводитись так, як їм у ньому слід поводитись” [46, с. 19]. При цьому тиск системи, добре знайомий за зразками тоталітарних держав, у “європейському виконанні” здається менш брутальним, оскільки достатньо раціоналізований за своєю ідеологією і технізований за способами здійснення. Індустріальна психологія, закладена на початку ХХ століття Ф. Тейлором (так званий “тейлоризм”), давно вже вийшла за межі виробництва. Новостворена технологічна реальність не тільки втягує у себе особистість, а й влямується у її внутрішній світ, ліквідує в ньому початки індивідуальності, непересічності.

Дослідники цього аспекту суспільного повсякдення (Г. Башляр, Г. Маркузе, Е. Фромм та ін.) підкреслюють, що продукти виробництва почали визначати спосіб життя людей. Таким чином спричинені виникнення і розвиток нового типу особистості, характерною ознакою якого є панування “одновимірності” мислення і поведінки, аналогічних операціоналізму в фізиці та бігевіоризму в соціальних науках. Таке мислення досить ефективне, якщо обслуговує досягнення мети, але не власне цілепокладання і, звичайно, – невідкриття особистісного смислу, в тому числі й власних пріоритетів, сімейних традицій і соціально-політичних уподобань. Добре технологізована й перевірена в дії ідеологія практичного бігевіоризму, котру давно засуджено передовими суспільствознавцями світу, тепер просувається

на терени України. Тож невдовзі на нас очікує масова поява людей індустріального типу, зокрема, і в керівних лавах політикуму, соціальних інституцій.

Опрацьована на Заході політична організація суспільства, як відомо, намагається (і не без успіху) так спрямувати думки людей, щоби вони у системі виробництва вбачали провідну рушійну силу і мислення, і суспільно значущої діяльності, а тому беззастережно приєднувалися до такої ідеології, здійснюючи її у приватному житті, не говорячи вже про зміст масової свідомості. Дана безпосередність приховує намір формувати настановлення “безлюдності”, егоїзму як своєрідного виразу соціальної справедливості раціонального суспільства, у якому панує всеохватна необхідність [26; 46; 51; 53]. Останньою навіть виправдували концентраційні табори, депортацію цілих народів, штучний голодомор 30-х років в Україні, війну в Іраку і підготовку США до вторгнення в Іран, тобто ознаки інфернального суспільства, до якого нас щоденно втягують ідеологи, “виходячи з наших інтересів”. При цьому самотність, можливість мати власну думку за такої безпосередності просто неможливі, як і розкіш обстоювати власні переконання стосовно тих чи інших суспільно важливих питань, тому що заангажовані ЗМІ, аналізуючи їх обговорення, не рідко “вихолощують” реальний зміст самої проблеми.

**Замість висновків.** Неймовірно складним завданням для особистості є *позитивне самовизначення* у тих умовах, які сформувалися за час домінування раціоналізму в суспільній свідомості та практиці (“суспільне буття визначає суспільну свідомість”, – констатував свого часу К. Маркс). Однак завдання науки, зокрема наукової психології, й полягає в тому, щоб відкрити та опрацювати найкращі шляхи такого самовизначення.

Мета відповідних досліджень при цьому охоплює певну наступність у проведенні евристичного пошуку вихідних засад і методологічних орієнтирів вивчення сучасної особистості, щоб змістово обґрунтувати й відрефлексувати відповідну раціональну позицію, яка, узагальнивши засадничі ознаки дійсності, сприятиме гуманістичній реорганізації соціальної практики, поверненню у такий спосіб особистості сучасника до його реальної психологічної природи.

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 212 с.

2. Асмолов А.Г. От культуры полезности к культуре

- достоинства // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С. 5–12.
3. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора к диагностике развития личности // Вопросы психологии. – 1992. – №1–2. – С. 6–13.
4. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне, 2003. – 128 с.
5. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в освітній, психологічній сферах): Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид. “Волинь”, 2008. – 232 с.
6. Башляр Т. Рациональный материализм. – М.–Л., 1997. – 176 с.
7. Бек О. Нове призначення: Роман / Пер. з рос. М. Дрозд. – К.: Дніпро, 1990. – 223 с.
8. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 256 с.
9. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во москов. ун-та, 1976. – 150 с.
10. Голик Л., Мальований Ю., Момот Л. Скільки різних шкіл потрібно? // Психолого-педагогічні новини: Інформаційний бюлетень АПН України. – 1994. – №3, липень-серпень.
11. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире: Уч. пос. – М.: Владос, 1999. – 237 с.
12. Донченко Е.А. Фрактальная психология: Доглубинные основания индивидуальной и социальной жизни. – К.: Знання, 2005. – 323 с.
13. Каган В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 14–21.
14. Карсаевская Т.В. Социальная и биологическая обусловленность изменений в физическом развитии человека. – Л.: Медицина, 1970. – 270 с.
15. Кедров Б.М. НТР: истоки, закономерности, перспективы // Знание – сила. – 1979. – №7. – С. 2–5.
16. Кэлдер П. Око возрождения: Древняя практика тибетских лам. Секреты омоложения / Перев. с англ. А. Сидерского. – М.: Изд. «София», 2007. – 112 с.
17. Ксенофонов В.И. Духовность как экзистенциальная проблема // Философские науки. – 1991. – №12. – С. 45–55.
18. Кудин В. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени) – К.: ПП «Гама-Приний», 2007. – 218 с.
19. Кутырев В.А. Есть ли ансамбль отношений? // Социологические исследования. – 1999. – № 12. – С. 16–23.
20. Литовський В.Ф. Школа і права дитини // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти: збірник статей / За ред. С.О. Мусатова. – Рівне, 1995. – С. 3–9.
21. Лотон Д. Учитель в меняющемся мире // Перспектива. – 1987. – №4. – С. 3–9.
22. Лукин В.Н. Модели индустриальной и постиндустриальной цивилизации в западной футурологии // Вестник СПб ун-та. – Серия 6. Вып. 1. – 1993. – С. 17–26.
23. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 3–16.
24. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К., 1999. – 216 с.
25. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Мысль, 1990. – 230 с.
26. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального Общества / Пер. с англ. – М.: REF-book, 1994. – 341 с.
27. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Педагогика, 1998. – 511 с.
28. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы // Психол. наука и образование. – 1999. – №3–4. – С. 5–19.
29. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М.: Педагогика, 1999. – 189 с.
30. Мусатов С.О. Кваліфікація вчителя у контексті соціальних викликів // Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: ВД «Троя», 2008. – Вып. 36. – С. 233–241.
31. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: Теоретико-методологічний аналіз. – Київ-Рівне: Ліста – М, 2003. – 176 с.
32. Нестурх М.Ф. Происхождение человека. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 387 с.
33. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 16–26.
34. Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук // Материалы 18-го Международного конгресса психологов. – М.: Наука, 1969. – С. 125–155.
35. Пономаренко В.А. Размышление о школе // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 5–14.
36. Попов Г. С точки зрения экономиста // Наука и жизнь. – 1987. – №4. – С. 54–63.
37. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории / Проблемы палеопсихологии. – М.: Мысль, 1974. – 487 с.
38. Пригожин А.И. Психология политического лидерства в России // Обществ. науки и современность. – 1996. – №3. – С. 24–36.
39. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла. – Київ-Рівне: Ліста – М, 1996. – 198 с.
40. Ремарк Э.М. Черный обелиск. – М.: Худож. литература, 1962. – 216 с.
41. Роговин М.С. Введение в психологию. – М.: Высш. школа, 1969. – 381 с.
42. Стельмахович М.Т. Народна педагогіка. – К.: Рад. школа, 1985. – 312 с.
43. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації: Книга для вчителя / За ред. С.О. Мусатова. – К.: Наукова думка, 2003. – 96 с.
44. Тойнби А. Дж. Постигание истории: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
45. Томе Т. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 173–195.
46. Трач Р. Нігілізм як виклик (Сучасна духовна криза і психологія) // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. – Т. 2.: Психологія і духовність. – К., 2006. – С. 9–35.
47. Уорд Л. Психологические факторы цивилизации: Пер. с англ. Е.И. Башняк. – М.: Т-во Кушнарев И.Ко., 1897. – 384 с.
48. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні / Твори: у 6-ти т. – Т.1 – К, 1954.
49. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – М.: Прогресс, 2002. – 97 с.
50. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ., нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
51. Фромм Э. Иметь или быть?: Пер. с англ. – К.: Ника-Центр, 1998. – 400 с.
52. Фромм Э. Душа человека: Пер. с нем., англ. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
53. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек: Пер. с англ. М.Б. Левина. – М.: Хранитель, 2007. – 588 с.
54. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / Под. ред. Е.Н. Жильцова, Н.Н. Нечаева. – М.: Изд-во МТУ, 1989. – 37 с.
55. Цвейг С. Совесть против насилия. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 384 с.
56. Шарден П.Т., де. Феномен человека: Пер. с франц. Н.А. Садовского. – М.: Прогресс, 1965. – 296 с.
57. Швейцер А. Благословение перед жизнью: Пер. с немец. – М.: Прогресс, 1992. – 576 с.
58. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 5–13.
59. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с немец. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
60. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996. – 407 с.
61. Rees M. Our final hour. – N.Y.: Basic Books, 2003.
62. Mackenzie R. The Nineteenth Contry – A History // Collingwood. The Idea of History. – N.Y. Oxford University Press, 1956.
63. Fakenheim Em. God's Presence in History: Jeroish Abbirmations and Philosophikal Reflections. – M.Y.: New York Uniwesit Press, 1970. – P. 5–6.

## АННОТАЦІЯ

*Мусатов Сергей.*

### Соціально-персоналогічний аналіз особистості сучасника як наукова проблема.

В статті предпринята спроба розкрити актуальність ціленаправленого аналізу особистості сучасника, життєвими умовами поставленого перед необхідністю адаптуватися к безальтернативним реаліям ринкових відносин і тем психологічним наслідками, які з ними пов'язані. Якщо для старшого покоління українців ці дипломатичні стани возгонки амбивалентних оцінок одних і тих же фактів соціально-економічної і правової ситуації, в яку вони втягнуті і в якій погано орієнтуються, то молоді люди, в силу скудності соціального досвіду, порівняно легко сприймають "тиху" комерціалізацію своєї особистості.

Показані перші наслідки нереклексивного прийняття частково нашої молоді масованого впливу на неї технізованого життя, попкультури, соціальної реклами і інших суррогатів, буквально хлынувших на нас з Європи, де від більшості таких атрибутів "цивілізації" вже давно відмовилися.

Суспільне виховання, формування підлинних основ громадянського самосвідомості розглядаються в статті як альтернативи руйнівним

впливу стихійних умов "дикого капіталізму". Громадянське суспільство в Україні повинно бути відроджено в тому числі і з цією метою. Педагогічна суспільність, гуманістичні традиції народної педагогіки можуть зіграти в цьому процесі одну з головних ролей. Діяльність учителів і загальноосвітньої школи при цьому потребують в серйозній увазі влади, зокрема в період економічного кризи, якщо дійсно її головною метою є справжнє і майбутнє українського суспільства.

## RESUME

*Musatov Serhiy.*

### Social Personalogical Analysis of Contemporary's Personality as Scientific Problem.

The author raised the issues related to the urgency of psychological analysis of a contemporary personality. The paper covers the problems of historic responsibility of our compatriots living in Ukraine for prevention of negative consequences, which might follow from the young generation's uncritical attitude towards the Western civilization's surrogates that have destructive influence on the national identity and humane self-consciousness.

Надійшла до редакції 20.03.2009.

## КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ

*Степан Балей.*

**Зібрання праць:** У 5-ти т. — Т. II. — Львів: В-во Національного університету "Львівська політехніка", 2009. — 512 с.

Степан Балей

Том II

Читачеві пропонується другий том видання Зібрання праць академіка Степана Балея, весь обсяг якого розраховано на п'ять томів теоретичного довідку і дві книги, які міститимуть додаткові наукові матеріали. Якщо у першому томі, що вже вийшов у світ позаминулого року, надруковано праці академіка, написані ним і видані прижиттєво українською мовою і на етнічних теренах України, то з другого тому починається публікація його іншомовних творів. Це, так би мовити, зовнішній критерій відбору і структурування видання. Він відображає хронологічний підхід при створенні цілого видання.