

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ  
“КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”**

# **ВІСНИК**

**НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ УКРАЇНИ  
“КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”**

**ФІЛОСОФІЯ  
ПСИХОЛОГІЯ  
ПЕДАГОГІКА**

**№ 1(28)/2010**

**КИЇВ  
“ПОЛІТЕХНІКА”  
2010**

УДК 1:159.9:37  
ББК 87; 88; 74  
В 51

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”, протокол № 6 від 14 червня 2010 року.

**Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка:**  
Зб. наук. праць. – Київ: ІВЦ “Політехніка”, 2010. – № 1(28). – 256 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: **Б.В.Новіков** – доктор філософських наук, професор (голова редакційної колегії); **В.П.Андрущенко** – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент АПН України; **Г.О.Балл** – доктор психологічних наук, професор; **Г.Ф.Біляков** – доктор філософських наук, професор; **І.Є.Булах** – доктор педагогічних наук, професор; **Н.А.Буняк** – доктор психологічних наук, професор; **О.В.Винославська** – кандидат психологічних наук, доцент (заступник головного редактора); **Т.В.Девтерова** – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Л.М.Димитрова** – доктор філософських наук, професор; **Ю.Ф.Зіньковський** – доктор технічних наук, професор, дійсний член АПН України; **Л.М.Карамушка** – доктор психологічних наук, професор; **М.М.Кисельов** – доктор філософських наук, професор; **С.С.Коломієць** – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора); **Л.В.Кондрашова** – доктор педагогічних наук, професор; **В.С.Крисаченко** – доктор філософських наук, професор; **Г.В.Ложкін** – доктор психологічних наук, професор; **В.І.Маслов** – доктор педагогічних наук, професор; **В.О.Моляко** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член АПН України; **Рубанець О.М.** – доктор філософських наук, професор; **А.А.Слободянюк** – доктор педагогічних наук, професор; **О.Б.Тарнопольський** – доктор педагогічних наук, професор.

©Національний технічний університет України  
“Київський політехнічний інститут”, 2010

ISSN

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ  
“КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”

*Свідоцтво про державну реєстрацію  
Серія КВ № 5589*

Видання включене до переліку наукових видань ВАК України,  
в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт

Наукове видання

**ВІСНИК**  
Національного технічного університету України  
“Київський політехнічний інститут”:  
Філософія. Психологія. Педагогіка  
№ 1(28)/2010

Scientific edition

**VISNYK**  
of National Technical University of Ukraine  
“Kyiv Polytechnic Institute”:  
Philosophy. Psychology. Pedagogic  
№1(28)/2010

Темплан 2010 р.

Підп. до друку 14.06.10. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Папір офс. Гарнітура Ariel.  
Спосіб друку – ризографія. Ум. др. арк. 17,67. Обл.-вид. арк. 30,096. Зам. № 6-228. Наклад 350 пр.

---

НУТУ „КПІ” ВПІ ВПК “Політехніка”  
03056, Київ, вул. Політехнічна, 14, корп. 15  
тел./факс (044) 241-68-78

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Редакція розглядатиме лише матеріали, зміст яких оформлений **відповідно до Постанови ВАК України № 7-06/1 від 15 січня 2003 р.**

Обсяг статей (разом із рисунками й таблицями) не повинен перевищувати 0,5 др. арк. (12 стор.).

Текст статей необхідно подавати на дискетах, сформованих у Word 6.0 або Word 7.0 (основний текст: шрифт **Times New Roman**, розмір **14**, інтервал **1,5**). Текст статті подається роздрукованим у двох примірниках. Другий примірник підписується автором (авторами) статті.

Формат аркушів А4 (210x297 мм).

Відступи: зліва – 3,0 см, справа – 3,0 см, зверху – 3,0 см, знизу – 3,0 см.

У першому рядку зліва вказується УДК;

- наступний рядок – назва статті великими літерами (розмір шрифту 14, жирний) по центру;
- наступний рядок – ініціали і прізвище автора і співавторів (розмір шрифту 12, жирний) по центру;
- наступний рядок – вчений ступінь, вчене звання, посада автора (розмір шрифту 12, курсив) по центру;
- наступний рядок – назва навчального закладу (розмір шрифту 12, курсив) по центру;
- через рядок – основний текст статті. Розмір абзацу – **1,25 см**.

У кінці статті через рядок подається **список літератури**, в якому необхідно вказати: авторів видання, назву, місто видання, видавництво, повний обсяг видання; для періодичних видань – вказати номер видання та сторінки, на яких розміщений матеріал.

На окремому аркуші (файлі) подаються:

- **анотації**, підготовлені українською, російською та англійською мовами обсягом до 400 знаків;
- **перелік ключових слів** (до 5).

**Таблиці та рисунки** подаються на окремих аркушах (файлах). Заголовки таблиць розміщують по центру (розмір шрифту 14, жирний), а нумерація праворуч таблиці. Розмір шрифту для набору текстів таблиці 12. Підписи під рисунками розміщують по центру (розмір шрифту 14). Місце таблиць та малюнків вказують на полях надрукованого тексту.

Адреса редакції:

**03056, Київ, проспект Перемоги 37,  
Національний технічний університет України “КПІ”,  
корпус 7, к.117.**

**Тел./факс +38 (044) 241-96-53.**

**E-mail: vynoslav@fs.ntu-kpi.kiev.ua**

## ЗМІСТ

### ФІЛОСОФІЯ

<b>Васильєва І.В.</b> Міфологічне мислення: етнографічні розвідки і психоаналіз .....	7
<b>Герчанівська П.Е.</b> Традиції: стабільність і варіативність .....	12
<b>Держко І.З.</b> Метафізика людини в концепції «переоцінки всіх цінностей» Ф.Ніцше .....	17
<b>Довгань А.О.</b> М.Мальбранш про гносеологічний зміст категорії «відношення» .....	22
<b>Кармадонова Т.М., Рубанець О.М.</b> Когнітивні чинники подолання невизначеності поведінки людини.....	27
<b>Лісовський П.М.</b> Комунікативна опосередкованість духовного капіталу: риторичні контексти .....	33
<b>Пінчук Є.А.</b> Філософський аналіз педагогічної діяльності як суспільно-історичної категорії .....	42
<b>Покуліта І.К.</b> Започаткування і вкорінення наукової рефлексії соціальної природи жанру в філософсько-естетичній думці .....	47
<b>Семенов В.Г.</b> И.Кант «идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» .....	53
<b>Шаповал А.П.</b> Старые законы «нового мира» .....	61

### ПСИХОЛОГІЯ

<b>Блохіна І.О.</b> Основні шляхи вдосконалення етичної компоненти управлінської діяльності керівників ВНЗ .....	68
<b>Божок О.О.</b> Емпіричне дослідження соціальних та психологічних детермінант виникнення фрустрації у період дорослішання .....	74
<b>Большакова А.М.</b> Рівень самоактуалізації та характеристики потенційності/реалізованості життєвого шляху .....	77
<b>Бреусенко-Кузнецов А.А.</b> Событийный контекст геополитического мифа, оправдывавшего «миротворческий» образ военной операции НАТО по расчленению Югославии .....	82
<b>Гуцол С.Ю.</b> Политической культуры постинформационного общества .....	91
<b>Жирун О.А.</b> Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності .....	100
<b>Зликов В.Л., Агачева Ю.А.</b> Атракція як чинник єдності процесів виховання, розвитку й навчання у гармонізації спільно розподільної діяльності .....	105
<b>Ковальчук О.С.</b> Соціальна відповідальність як складова вищої інженерної освіти .....	109
<b>Кочубейник О.М.</b> Постмодерн: автентичність особистості та трансформація дискурсу соціальності .....	113
<b>Краєва О.А.</b> Самість підлітка в контексті подолання кризи його ідентичності .....	119
<b>Москаленко О.В.</b> До історії дослідження проблеми розвитку ціннісно-сислової сфери особистості .....	125
<b>Павлык Н.В.</b> Нравственное становление как процесс и результат конструктивного развития личности в юношеском возрасте .....	130
<b>Семенів Н.М.</b> Психологічні параметри міжособистісної взаємодії у структурі розвитку особистості (етнопсихологічний аспект) .....	135
<b>Ярослав Л.О.</b> Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя .....	140

## ПЕДАГОГІКА

<b>Власова В.П.</b> Модульно-рейтингові технології формування професійно-комунікативної компетентності в процесі навчання іноземній мові .....	145
<b>Воронова О.В.</b> Социально-педагогические технологии переподготовки безработных в высших учебных заведениях .....	150
<b>Добровська Л.М.</b> Інваріантна складова професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх інженерів .....	155
<b>Дяк Т.П.</b> Феномен педагогічної свідомості у стратегіях сучасного мислення .....	162
<b>Зайчук Г.</b> Педагогічні технології як засіб формування професійних компетенцій майбутніх фахівців туристичної галузі .....	166
<b>Зіньковський Ю.Ф., Мірських Г.О.</b> Соціальні та психологічні елементи сучасної освітньої парадигми .....	169
<b>Карпюк І.Ю.</b> Вивчення проблеми формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасній освіті .....	172
<b>Квас О., Кемінь В.</b> Проблеми дитинства через призму європейських дослідницьких студій на зламі ХХ та ХХІ ст. ....	177
<b>Ковалинська І.</b> Створення умов для формування загальнокультурної компетенції студентів технічного фаху .....	182
<b>Кофанова О.В.</b> Комплексне застосування інформаційних технологій та хімічних знань у дипломному проектуванні студентів-екологів .....	186
<b>Kuzmina I. P.</b> Computer-based testing: advantages and disadvantages .....	192
<b>Мирошниченко А.В.</b> Влияние состояния образования на положение национальных меньшинств в российской империи на рубеже XIX-XX вв. ....	197
<b>Несин Ю.М.</b> Особенности перекладу висловлювань-незадовольств мовців різних соціокультурних рівнів .....	201
<b>Нікітіна І.В., Мартич В.В.</b> Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування .....	206
<b>Новикова В.В., Гордиенко Н.Н.</b> Оптимизация процесса обучения иностранному языку с помощью использования принципов нейролингвистического программирования .....	212
<b>Панов С.Ф.</b> Аналіз системи показників якості при оцінюванні фахової підготовки технічних перекладачів .....	216
<b>Романова Г.М.</b> Дидактичне проектування як напрям психолого-педагогічної підготовки викладачів ВНЗ .....	219
<b>Саєнко Н.С.</b> Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу .....	224
<b>Самойленко Н.Б.</b> Формирование проектных умений будущего учителя в процессе творческой проектной деятельности .....	229
<b>Сичов С.О.</b> Сутність та смислові характеристики цінностей фізичної культури у творенні нової якості людського життя .....	233
<b>Тарнавська Т.В.</b> Формування навичок безпомилкового іншомовного спілкування (на матеріалі коротких гумористичних оповідань) .....	237

## CONTENTS

### PHILOSOPHY

<b>Vaslieva I.</b>	
Mythological thinking: ethnographical research and psychoanalysis .....	7
<b>Gerchanovskaya P.</b>	
Traditions: stability and variability .....	12
<b>Derzhko I.</b>	
Metaphysics of human being in Nietzsche's conception of "soul searching" .....	17
<b>Dovgang A.</b>	
M.Malbranch about gnosiological maintenance of category of "relation" .....	22
<b>Karmadonova T., Rubanets O.</b>	
Cognitive factors in overcoming person's behaviour ambiguity .....	27
<b>Lisovsky P.</b>	
Communicative dependence of spiritual capital: rhetorical contexts .....	33
<b>Pinchuk E.</b>	
Philosophical analysis of pedagogical activity as to the historical category .....	42
<b>Pokulitaya I.</b>	
Appearance and formation of scientific reflection of genre social nature in the history of philosophical and ethical .....	47
<b>Semenov V.</b>	
Kant's "Idea of universal history in the world and civil aspects" .....	53
<b>Shapoval A.</b>	
Old laws of the "new world" .....	61

### PSYCHOLOGY

<b>Blokhina I.</b>	
Main ways of improving the ethics of university managers.....	68
<b>Bozhok O.</b>	
Empirical research of social and psychological determinants of frustration appearance in the maturation period .....	74
<b>Bolshakova A.</b>	
Level of self-actualization and characteristics of life way potentiality/realization .....	77
<b>Breusenko-Kuznetsov A.</b>	
Event-trigger context of geopolitical myth that proves "peacemaking" image military operation by NATO in Yugoslavia breaking down .....	82
<b>Gutsol S.</b>	
Neomythological narrative as a factor of political culture functioning in a post-informational society .....	91
<b>Zhirun O.</b>	
Pedagogical communication is in the aspect of professional identity .....	100
<b>Zlyvkov V., Agacheva Yu.</b>	
Attraction as a component in the upbringing, development and education in harmonizing jointly distributed activity .....	105
<b>Kovalchuk E.</b>	
Social responsibility as an important component of higher engineering education .....	109
<b>Kochubeynik O.</b>	
Post-modern authenticity of personality and transformation of discourse of sociality .....	113
<b>Kraeva O.</b>	
Teenagers' Self in the context of overcoming of their identity .....	119
<b>Moskalenko O.</b>	
To the history of research value and sense personality's .....	125
<b>Pavlik N.</b>	
A moral becoming as process and result of constructive development of youth personality .....	130
<b>Semeniv N.</b>	
Psychological parameters of interpersonal interaction in the structure of personality development (ethnopsychological aspect) .....	135
<b>Yaroslav L.</b>	
Psychological analysis of structure of conflictological competence of future teacher personality .....	140

## PEDAGOGICS

<b>Vlasova V.</b> Module and rating technologies of professional and communication competence forming in the process of foreign language teaching .....	145
<b>Voronova O.</b> Social-pedagogical technologies of retraining of the unemployed in higher educational institutions .....	150
<b>Dobrovskaya L.</b> Invariant component of professional competence in information technology of the future engineers.....	155
<b>Dyak T.</b> Phenomenon of pedagogical consciousness in the modern thinking strategies .....	162
<b>Zaichuk G.</b> Pedagogical technologies as mean of forming of professional jurisdictions of future specialists of tourist industry .....	166
<b>Zinkovskiy Yu., Myrskiy G.</b> The social and psychological elements of modern educational paradigm .....	169
<b>Karpiuk I.</b> Research of forming of professional competence of future specialists in modern education .....	172
<b>Kvas O., Kemin V.</b> Problems of childhood in European research studios of 20th and 21st centuries .....	177
<b>Kovalinskaya I.</b> Creation of conditions for the formation of general cultural competence in technical speciality students .....	182
<b>Kofanova E.</b> Combined usage of informational technologies and chemistry knowledge in diploma design of student-ecologists .....	186
<b>Kuzmina I.</b> Computer-based testing: advantages and disadvantages .....	192
<b>Miroshnichenko A.</b> Influence of education on the national minorities of the Russian Empire at the turn of 19th and 20th centuries .....	197
<b>Nesin Yu.</b> Peculiarities of translation of negative discourse of representatives of different social and cultural levels .....	201
<b>Nikitina I., Martych V.</b> Students' professional motivation forming as the determinants of their creative development and job placement .....	206
<b>Novikova V., Gordienko N.</b> Optimization of foreign language teaching with the help of principles of neurolinguistic programming .....	212
<b>Panov S.</b> System parameters analysis at evaluation of technical translators professional skills quality .....	216
<b>Romanova G.</b> Didactical planning as a method of psychological and pedagogical training of university teachers .....	219
<b>Saenko N.</b> Teaching foreign languages to students in non-linguistic specialities on the basis of personal and activity approach .....	224
<b>Samoilenko N.</b> The forming of planning skills in the future teacher in the process of creative planning activity .....	229
<b>Sychov S.A.</b> Essence and sense characteristics of physical culture values in the creation of new quality of human life .....	233
<b>Tarnavskaya T.</b> Skills for forming error-free foreign communication (on the basis of short humorous stories) .....	237



УДК 141

## МІФОЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ: ЕТНОГРАФІЧНІ РОЗВІДКИ І ПСИХОАНАЛІЗ

**І.В.Васильєва**

*кандидат філософських наук, доцент,*

*завідувач кафедри філософії та соціології*

*Національного медичного університету імені О.О.Богомольця*

У статті аналізуються методологічні підходи до міфологічної свідомості і міфу в етнографії й психоаналізі.

*Ключові слова:* міфологічне мислення, колективне несвідоме, аніматизм, архетипи, ментальність, психоаналіз.

---

Сьогодні все більше і більше демонструє нам необхідність аналізу минулого і це пов'язано з тими процесами, що відбуваються не тільки в Україні, але і в цілому світі, з процесами, що отримали характеристику «втрати духовності». Для того, щоб прояснити сучасне, слід прояснити минуле, а, точніше, начала становлення людини. Будь-яка спроба усвідомлення деталей первісних відносин, очевидно, може засмутити моральнісні почуття людини сучасного світу як «жорстокістю» життя, так і «цинічним» ставленням науки. Але, якщо подолати внутрішній спротив, то стає зрозумілим, що пралогічне мислення було ефективним у практичному розумінні. Не випадковим є і те, що і в наступні епохи люди не могли обійтися без такого мислення, постійно поверталися і повертаються і дотепер до стародавніх навичок мислення і поведінки. Людське мислення від самого початку виявляється мисленням міфологічним. Але, яким чином могла стати основою практичних досягнень первісної людини її впевненість у тому, що вона, за допомогою магічних дій, ритуалів і обрядів, може змінити рух свого життя, примусити долю і сили природи прямувати у необхідному для людини напрямку? На це питання відповідає відомий дослідник первісних суспільств Дж.Фрезер у праці «Золота гілка». Він зазначає: «Справа в тому, що помилку тут далеко не просто виявити, невдача у жодному випадку не була очевидною, тому що у багатьох випадках – можливо, навіть у їх більшості – бажана подія з проходженням якогось часу після скоєння обряду, який був спрямований на те, що її викликати, дійсно відбувалася» [4, 63].

З цим положенням Дж.Фрезера слід погодитися, але це ще не все. Первісне життя, взагалі, необхідно було б розглядати як важливу

практику людини, тому що суб'єктом виживання тоді могла бути тільки община, хоча суб'єктом «дійсного» мислення був і залишався індивід. Людина мусила психічно адаптуватися, перш за все, до общинної форми виживання: відчуті над-індивідуальні емоції, відчуті традицію, яка передається через емпатію (на неусвідомленому рівні), зануритися у патерни колективної поведінки. Магія привносила до цього процесу логіку, хоча і достатньо специфічну, і сакральний смисл. Міфологічне мислення перетворювало на свого роду сосуди, які сполучені між собою, – самосвідомість і колективне несвідоме, особисту відповідальність і общинну поведінку. Так, спільна думка, яка була промовлена, могла перетворитися на священну заповідь. Але і диктат соплеміника міг викликати загальну покору. Так, за гріхи всього роду відбувалося жертвоприношення однієї людини. Водночас, і за будь-якого зі своїх членів, община мала абсолютну відповідальність по принципу поруки, звичаю кровної помсти. Тому, будь-яке спілкування виявлялося масовою комунікацією, а масова комунікація могла приходити до людини як її «внутрішній голос». Можна, навіть, висловити думку про те, що античні греки мали «двопалатну свідомість».

Аналіз «Іліади» Гомера дозволяє виявити, що жодний зі значущих вчинків, який також мав значущі наслідки не був вільним вибором героя, а був підказаний Афродітою, Аполлоном, Афіною або якимось іншим богом, який, фактично знаходився поза спиною людини. Головні прагнення і сприймалися античними греками як зовнішні, вимушені, не свої. Свідомість ніби розподілялася на дві свідомості, і господарі їх були різні. Сучасній медицині, зокрема психіатрії теж відомі такі стани, коли

людина «чує» різні голоси, виконує їх накази... Такі стани кваліфікуються фахівцями як «свідомість у сутінках», «дисоціація особистості», а сама людина переживає як чужі стани і цілі. Але самі по собі подібні факти патології є тільки підтвердженням, що в психіці зберігаються архаїчні механізми регуляції внутрішньо-особистісного діалогу, які надають примусовий статус прагненням, за нормою забезпечують вибір в умовах множинності мотивів і невизначеності ситуації, а також полегшують прийняття колективних цілей як своїх і сприйняття власних інтенцій як зовнішніх вимог.

Такі глибинні механізми були суперактивними, тому що те, що вимагала община від індивіда, було для всіх найбільш важливим, ніж сам індивід. Голос масової свідомості у внутрішньо-особистісному діалозі був незаперечним, таким, як голос бога. Характерним є те, що в фундаментальній для античної культури поемі Гесіода «Праці й дні» так і наголошується: «Плітки – це сам бог». Природним є і те, що і відповідним був комунікативний стиль. Тексти, фрази, рухи мали не стільки інтелектуальний, скільки ритуальний, у своїй суті, смисл, транслювали і ретранслювали не висновки розуму, а стани психіки, прямо і безпосередньо. Інтенсивність впливів і гострота переживань наближалися до граничних станів. Взаємозалежність і взаєморозуміння індіців у процесі полювання на бізонів викликали у дослідників-етнографів думки про телепатію.

Але найбільш важливим, що різні дослідники зафіксували один і той самий феномен, фактично, самогубних наслідків міфологічного мислення. В епоху географічних відкриттів європейці зіткнулися з племенами, які стверджували, що вони є кровними родичами якоїсь тварини (або рослини), яке вони й іменували своїм тотемом. Як архаїчна форма релігії тотемізм освячувався сакральною заборонаю (табу) вбивати та їсти тварину тотему. Але водночас було передбачено ритуальне вбивство, що періодично повторювалося – воно ніби об'єднувало членів племені з пращурами, при цьому демонструвалося, що це м'ясо не є отрутою. Випадки свідомого порушення табу не описані. Іноді це порушення відбувалося випадково, людина порушувала табу завдяки власній необачності. Важливим є те, що доки людина не знала м'ясо якої тварини вона з'їла, з нею нічого не відбувалося. Але, як тільки людині ставало відомо про це, вона починала хворіти і помирала, не могла відшукати сили для того, щоб протистояти хворобі.

Первісність – це, дійсно, життя поруч зі смертю. Але первісна людина проживала своє життя у радісному передчутті перемоги над наглою смертю. Люди були сильнішими, ніж

тварини. Комунікація особливого типу формувала у кожного члена племені відчуття спільності, захищеності, могутності, повсякденне самовідчуття до ейфорії, до екстатичної здатності до негайної самопожертви. По суті, це був психологічний рай на Землі. І, очевидно, Овідій мав підстави називати доісторичне існування людства «золотим століттям». Подібне світовідчуття і дотепер залишається масовою мрією, свідченням чого є приказка: «У світі й смерть є красою (красивою)». Але, якими є глибинні особливості подібного типу психіки? І в чому полягає специфіка цієї парадигми мислення? Такі відомі дослідники первісного мислення як Дж.Фрезер і Е.Тайлор вважали, що основою таких характерних рис первісної культури, як тотем і табу є одухотворення природи. Е.Тайлор у праці «Первісна культура» зазначає: «Первісна філософія, яка наділяє особистим життям природу взагалі й тиранія слова над людським розумом – два двигуни міфологічного розвитку» [3, 141].

На нашу думку, це положення вимагає детального розгляду. Зазвичай, таке поняття у релігієзнавстві як «анімізм» (від лат. *anima* – дух, душа), що означає те, що конкретні природні об'єкти і люди мають активну, незалежну від тілесної оболонки душу, у цьому випадку не підходить. Це відбувається тому, що перш за все, перед «анімізмом» існував «анімаїзм» (від лат. *animatus* – одухотворений), тобто особливий стан віри у всезагальну безособистісну одухотвореність природи, віри, яка об'єднує всіх і все в єдину світову душу. Термін був запропонований англійським вченим Р.Мареттом у 1900 р. Більш пізні етнографічні дослідження нечисельних народів крайньої Півночі виявили, що анімаїзм як віра в одухотвореність усієї природи у практичному мисленні проявляється, наприклад, у тому, що всі природні об'єкти наділяються таким же життям, яке має і людина, що фіксується подібністю окремих предметів з окремими частинами людського тіла, що предмети мають ніби подвійну природу і в зв'язку з цим мають можливість змінювати власну сутність, переходити один до іншого [1, 1-4].

На стадії анімаїзму фізичне і психічне не розділяється. Все це одночасно і реалії зовнішнього світу, і прояви єдиної одухотвореності природи, що відчувається як рухи власної душі. Л.Леві-Брюль називав спонтанне переливання смислів і станів у цьому єдиному психофізичному просторі «сопричетністю» або «партиципацією». Відчуття всезагальної співричетності породжує такий стан, що виникає уява, що предмети здатні передавати свої якості іншим предметам безпосередньо, шляхом дотику, подібності тощо. Так, індієць-

чуїгол, «який одягає на голову пір'я орла має своєю метою не тільки прикрасити себе, це – не головне. Він думає про те, що за допомогою цього пір'я належати до зіркості, передбачення, сили і мудрості птаха. Сопричетність, яка знаходиться в основі колективного уявлення, примушує його діяти в такий спосіб» [2, 244].

Слід наголосити, що всі види магії та чаклунства є виразом цього рівня мислення. Дж.Фрезер, наприклад, розподіляв два типи магії: імітативну і контагіозну. Основою першого типу є імітація і принцип подібності. Так, подібне виробляє подібне, тому, якщо пошкодити малюнок оленя на камені під час обряду, тоді можна забезпечити собі успіх на полюванні. Другий тип магії – це контакт і, взагалі, принцип суміжності. У тих предметів, що знаходяться у взаємозв'язку значення і роль у житті співпадають, тому не слід викидати острижене волосся – птахи заплетуть його у гнізда і, в такий спосіб, заплетеними і заплутаними стануть думки людини. При цьому Дж.Фрезер вважав, що і магія за принципом подібності, і магія за принципом контакту були не абсурдом, а лише «неправильним використанням фундаментальних (висхідних й істинних) законів мислення, а саме асоціації ідей за подібністю і асоціації ідей за суміжністю у просторі та часі» [4, 54].

Важливим у цьому аспекті є те, що пізніше у своїй психоаналітичній практиці З.Фройд розкрив, що не випадково у сновидіннях згущується у цілісність багато різнопланових ідей, а почуття, яке викликає один предмет, невпорядковано переміщується на інший предмет, суміжний і який, в багатьох випадках, не має відношення до цих почуттів. Отже, можна стверджувати наявність двох просторів, рівнів прояву психічних механізмів. Одним з них є так званий «прихований сенс» (*der latente Sinn* – латентний сенс, який не з'являється, взагалі, у просторі самоусвідомлення людини), другим виступає явний сенс (*der offenbare Sinn*), що функціонує в межах свідомості людини, оскільки вона могла його прийняти. Такий підхід і приводить до викриття стосунків посилення цього сенсу на інший сенс, який його деформує. З.Фройд виходить у цьому випадку з фундаментальної передумови змістовності будь-яких психічних явищ і в цьому зв'язку розглядає мову як простір деформованих імпульсивних уявлень. Розшифрування сутності цієї деформації та її причина і постає завданням «психоаналітичної герменевтики». Це є проявом механізмів неусвідомленої роботи психіки, які З.Фройд у праці «Тлумачення сновидінь» [5] так і назвав – «згущення» та «зміщення». У цій же праці австрійський психі-

атр підкреслював, що сенс мають усі патологічні явища і такі, які на перший погляд є позбавленими сенсу (хибні дії, забування, сновидіння). З.Фройд був засновником нової психологічної школи, яка від початку мала характер клінічної психології, а потім поступово перетворилася на загальну концепцію людини і людської цивілізації.

Психоаналіз як у своєму ранньому вигляді, так і пізнішому – філософському, становив чергову методологію і модель інтерпретації людини. Неусвідомлені змісти встановлюються за допомогою імпульсивних уявлень, вони є основою для неусвідомленого, вони є залишком від гіпотетичного первісного і природного для людини стану, коли культура як така ще не була сформована, а разом з нею й всілякі обмеження. Слід підкреслити, що відомий представник французького постмодернізму Ж.Лакан у ранньому періоді своєї творчості стверджував, що терапевтичний ефект психоаналізу З.Фрейда полягає у перетворенні хаотичної сукупності спогадів людини у чітку, логічну оповідь. Отже, зазначає Ж.Лакан, відкриття неусвідомленої «істини» є тільки вступом до створення «нової пам'яті», терапія як така постає діалогом.

І через десять років після відкриттів З.Фрейда інший відомий представник психоаналітичної теорії К.-Г.Юнг відкрив у людській психіці архетипи колективного несвідомого, які не виробляють безпосередньо самі люди, але які надходять через неусвідомлений колективний досвід або передаються генетично від генерації до генерації і слугують джерелом загальнолюдської символіки, у тому числі – міфів і сновидінь.

Необхідно також розкрити, що архетип – це не одиничний наочний образ, а свого роду типова схема, завдяки якій розрізнені враження приходять до універсального уявлення, переживаються та оцінюються. На нашу думку, архетип, який є феноменом загальнолюдського колективного неусвідомленого, виявляється єдиним у всіх людей і самою людиною не усвідомлюється. Його структуру можна представити як просту геометричну фігуру – квадрат, трикутник, коло та ін., – що у масовій свідомості асоціюється з фундаментальними і магичними, за своєю суттю, категоріями: добро–зло; мир–війна; колективність–самотність тощо. Водночас можна уявити, що архетип є доступним, наприклад, для уяви митця. Так, у цьому зв'язку можна пригадати «Чорний квадрат» К.Малевича. Його композиція, задум, рішення у чорному кольорі – все це елементарно просто, а реципієнт отримує велику естетичну насолоду. Чорний квадрат дозволяє кожній людині побачити те, чого вона прагне –

щасливе кохання, самотність, невдалий шлюб та ін. Чорний колір – це непроникливість, він не передбачає жодної динаміки. Не випадково, що в багатьох східних культурах саме чорний, а не білий колір і був потенційністю, можливістю появи нових смислів.

Особливу увагу привертає той факт, що К.-Г. Юнг блискуче використав категорію «архетип» у процесі аналізу модерн-міфу про «літаючі тарілки». Природно, що дослідник не збирався отримати якісь дані про існування «тарілок», але в самій їх формі він виявив подібність з «мандалою» – архетипом блага, примирення, згоди. Такий підхід надав можливість говорити про значення того факту, що люди не самотні у Всесвіті, що багато позитивних рішень принесуть нам «брати по розуму». В такий спосіб, механізм появи міфу як способу самоорганізації колективної психіки було розкрито [6]. Окрім того, таке поняття як «колективна душа» не є поняттям фігуральним. К.-Г.Юнг виводив архетипи колективного несвідомого, використовуючи при цьому дані сучасної біології – теорію енграм (відбитки у мозку), нові розробки щодо ролі рецесивних генів та ін. Для самого дослідника головний інтерес знаходився не в галузі матеріальних процесів, а узгодження, якщо не ідентичність механізмів колективного і особистого несвідомого, а також свідомості особистості. Очевидно, що з такої точки зору на «згущення–зміщення», їх можна уявити свого роду певними операціями, у яких спрацьовує архетип, саме він приводить розрізнені уявлення до уявлень універсальних.

Але, слід також підкреслити, що саме такі принципи переробки даних використовуються у психіці людини. Ми можемо побачити і «згущення», і «зміщення» в основі художньої творчості – як метафору і метонімію. У метафорі поєднуються подібні предмети, явища, почуття, дії. Поєднуються для того, щоб скласти єдине уявлення, що має новий і цілісний смисл. Що стосується метонімії, то в ній підкреслюється і виявляється характерна деталь певної речі, явища, події або промальовується ще якась деталь, яка розкриває найтонкіше відтінки почуттів і переживань. Саме тому набуває особливого значення і питання Дж.Фрезера: чи була імітативна магія «помилковим асоціюванням ідей за подібністю», а контагіозна магія – «помилковим асоціюванням ідей за суміжністю», або виявляється щось інше. І тут слід згадати положення Е.Тайлора, який виділив у міфологічному мисленні тиранію слова над людським розумом. З цим положенням великого етнографа слід погодитися, тому що і мова, і слова мають велике сугестивне значення. Слово може і допомо-

гти, і зашкодити людині, довести її до самогубства і піднести до «Божественного стану».

В такий спосіб, міфологічне мислення виступає як асоціювання ідей і за подібністю і за суміжністю, яке може створити такі довгі ланцюги метафоричних і метонімічних переносів значень, що власний зміст кінцевих уявлень втрачає зв'язок з попередніми переходами і набуває абсолютно самостійного значення. Іншими словами, перетворюється на самодостатній символ. Можна поставити наступне питання: чому одним із символів Христа є риба? Окрім того, риба в деяких культурах виступає символом багатства, а світ «стоїть на трьох китах»? Можливою відповіддю є, очевидно, така – у давнині, на півночі риба була головною їжею, тобто головним джерелом життя, коли ще не виникли землеробство і скотарство. Окрім того, ловити рибу було набагато безпечніше, ніж полювати. Саме завдяки такому ставленню і виникає єдиний ряд смислоутворення – риба, їжа, плодючість, народження дитини (казки розповідають нам, що після використання чаклунської риби як їжі, народжується чудо-дитина) і, нарешті, Бог як джерело життя. Водночас деякі проміжкові переходи значень могли виключати одне одного, наприклад, язичницькі прикмети і християнські уявлення. В такий спосіб, якісь етапи і рівні смислотворчості, смислоутворення зникали зі сфери свідомого («витіснялися» З.Фройд), ніби призабувалися, але продовжували енергетично «підгодовувати» ті образи, які виникали на порозі свідомого, підтримували універсальний творчий механізм. У цьому зв'язку і саме слово набувало значення сакральної інстанції, воно поставало командою, яку необхідно виконувати негайно.

Підсумовуючи, слід підкреслити, що аналіз міфології, міфологічного мислення надає знання *ментальних механізмів і розуміння ментальності*. Міфологічне мислення виступає як асоціювання ідей і за подібністю і за суміжністю. Міфологічне мислення активно використовує архетипічні образи – відродження, перетворення, спокути, винагороди, жертви. В такий спосіб, при цьому активізуються базові психічні процеси – це є важливим і для розуміння психіки сучасної людини.

Поетизація дійсності – це характерна риса міфологічного мислення, яке орієнтоване на позитивні цінності. Наскільки б суспільство не було прагматичним та індивідуалістичним, але люди залежать від істини, добра і краси набагато більше, ніж їм здається, особливо це стосується осмислення онтологічних питань і проблем власного життя: щасті, негараздів, випадковості, втрати, долі, покарання. У кожному суспільстві діє система духовних ціннос-

тей, сакральних догм, правил життя. К.-Г.Юнг на прикладі гітлерівської Німеччини довів, що теоретично можливо і практично нескладно пов'язати гострі життєві проблеми з глибинними комплексами та символами «сивої давнини» і на цій основі пробудити масовий ентузіазм, людей можна пробудити як до фанатич-

ної, й небезпечної активності, так і до духовної протрації та фатально покірної поведінки. Тому і йдеться про ті резерви людської психіки, які здатні протистояти зовнішнім сугестивним впливам, які активізують як галузь свідомого, так і несвідомого.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Богораз-Тан В.* Чукчи / В.Богораз-Тан.– В 2-х ч.- Л.: Наука, 1939. – Ч.2. – 167 с.
2. *Леви -Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении /Л.Леви -Брюль.– М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 608 с. (Психология: Классические труды).
3. *Тайлор Э.* Первобытная культура / Э.Тайлор. – М.: Политиздат, 1991. – 573 с.
4. *Фрезер Дж.* Золотая ветвь / Дж.Фрезер.– М.: Прогресс. – 1986.- 687 с.
5. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Толкование сновидений. Лекции: Пер. с нем./ З.Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
6. *Jung K.-G.* Ein moderner Mythos. Von Dingen die am Himmel gesehen warden / K.-G.Jung.– Z. – Stuttg., 1978. – 230 p.

*Стаття надійшла до редакції 21.01.2010 р.*

## ТРАДИЦІЇ: СТАБІЛЬНІСТЬ І ВАРІАТИВНІСТЬ

П.Е.Герчанівська

*кандидат філософських наук, доцент, докторант  
Харківської державної академії культури*

У статті осмислюється феномен стабільності і варіативності традицій у народній культурі. Розроблено модель процесу функціонування і успадкування традицій у суспільстві.

*Ключові слова:* традиції, варіативність народних традицій, народна культура.

Уся дослідницька робота щодо народної культури так чи інакше пов'язана з проблемою традицій. Відзначимо, що семантика цього терміну залежить, перш за все, від галузі пізнання. Наприклад, у побутовій сфері традиція – це те, що прийнято людьми з давніх часів і стійко повторюється, відтворюється протягом історії [2]. У філософському значенні це – передача духовних цінностей від покоління до покоління [8, 459], тобто явище соціокультурної комунікації, якому властиві селективність, повторювання, чинність, багатозначність. З позиції культурологів традиції тлумачаться як соціальна і культурна спадщина, що передається від покоління до покоління і відтворюється у певних суспільствах і соціальних групах протягом тривалого часу [4, 265]. В етнографії традиції розглядаються як форми колективного досвіду етносу, що виражені у соціально організованих стереотипах і відтворюються в етносі у цілому або в його окремих частинах шляхом культурної просторово-часової трансмісії [7, 139].

Дискусії навколо проблеми теорії традиції дозволяють розставити акценти в сутності цього поняття: по-перше, традиції є колективною (не біологічною) пам'яттю певної людської спільності; по-друге, вони є механізмом передачі соціально важливого досвіду, який вироблюється, засвоюється спільністю і проходить апробацію часом, забезпечуючи їй самототожність в процесі історичного розвитку.

Механізмом акумулювання колективного досвіду є його стереотипізація, за допомогою якої накопичена інформація концептуалізується в систему загальноприйнятих зразків (стереотипів), доповнюючись певними правилами їх оперування. До стереотипів, зокрема, відносяться різні типи нормативної людської поведінки, принципи, ідеали, що зв'язані з повсякденним життям людей. Стереотипними є також дії, що складають невід'ємну частину народних релігійних обрядів, мовні та інтонаційно-мелодійні комплекси, будівельні та художні прийоми. Це – найважливіший регулятор життєдіяльності суспільства, за його допомогою

відбувається передача і реалізація колективного досвіду в спільності.

На основі комплексу стереотипів, зокрема, конструюється модель (картина) світу, в межах якої інтегруються процеси сприйняття, накопичення та ретрансляція інформації. Дійсність репрезентується суб'єкту через перциповану матрицю цієї маніфестованої чуттєвої моделі світу, що регламентує вибір тих чи інших вчинків, всю його поведінку. Отже, за своєю суттю, традиції являють собою систему стереотипів, що пронизують культуру на всіх її рівнях (локальному, етнічному, національному тощо).

Суспільства різного типу відрізняються не наявністю або відсутністю традицій, а їх специфічним змістом, особливими засобами їх трансмісії, формами функціонування. Для народної культури властиві: жорстка система стереотипів, що охоплює всі сфери життя; низький темп оновлення стереотипів; конвенціональний механізм їх ретрансляції, домінування каналу розповсюдження «від батьків до дітей». Однак це не означає стагнацію стереотипів народної культури. Як пише К.Чистов, «стереотипи становились стереотипами тільки завдяки їх певній властивості (або якості) – пластичності, тобто здатності адаптуватися (функціонувати) у типових, однак все ж мінливих ситуаціях» [9, 107-108]. Тому є всі підстави говорити про факт варіювання традицій у народній культурі.

Під варіативністю народних традицій ми розуміємо видозмінювання їх другорядних елементів при зберіганні інваріантів на етнічному (або національному) рівнях. Поняття «варіативність» тісно зв'язане з категорією «стійкість»: природно, варіювати може лише те, що має стійкі ознаки. Як справедливо зазначив І.Земцовський, «будь-яка варіативність – це не лише зміна, але й повторювання, причому повторювання у більшій мірі, ніж зміна... Сутність варіативності... у динамічній корелятивності цих двох боків одного і того ж явища» [3, 43]. Отже, підкреслимо, що в акті варіювання традиції вирішальне значення має

повторювання сукупності усталених ознак культурної форми. Особливу стійкість проявляють традиції, що тісно зв'язані з життєвими ритмами людини (народження–весілля–дітонародження–смерть) або природними циклами, проте і вони зазнають змін у часі і просторі.

Поєднання стабільності і варіативності в народній культурі є спосіб і, одночасно, умова існування традицій (втім, таке сполучення характерно для будь-яких сфери культури). Розвиток варіативного процесу залежить від здатності суспільства до модернізації, а життєвість інноваційного варіанту – від ступеня його закріплення у менталітеті спільності. Інакше кажучи, інноваційний варіант повинен відповідати соціокультурній специфіці спільності. Це обумовлено як внутрішньою логікою розвитку народної культури, так і особливостями функціонування її у соціокультурному просторі. Отже, з одного боку, народні традиції характеризуються значною спадкоємною стійкістю, в них домінує інваріантне етнічне начало, з іншого боку, їм властива здатність до створення нових форм, причому для нового варіанту більш важливим є чинник повторювання, ніж точність цього відтворення.

Слід відзначити, що народна культура – явище багаторівневе і багатофункціональне, вона містить у собі різні способи матеріалізації норм, уявлень. В одних випадках це – матеріалізовані результати людських дій (наприклад, живопис, архітектура, ритуальні предмети), в інших – самі дії (обряди, фольклорні тексти, інструментальні або вокальні мелодії тощо). Природа варіативності традицій в різних формах народної культури неоднакова (різні детермінанти, механізми, темпи варіативності, способи ретрансляції традицій тощо), більш того, вона флюктує у просторі і часі.

Розглянемо основні чинники, що сприяють функціонуванню варіаційного механізму традиції. Звернемось, перш за все, до чиннику часу. Помилково зв'язувати період формування традицій лише з глибокою давниною, а варіативність – з первісною стадією розвитку суспільства, коли стереотипи тільки формувались. Варіативність і стабільність традицій у народній культурі існували завжди, хоч виступали протягом історії в різних формах і відношеннях. Із часом змінювався комплекс стереотипів, їх характер і темп варіювання: якщо в архаїчному суспільстві трансформація традицій відбувалась неквапно, століттями, то у сьогоденні термін їх становлення значно скорочується.

Чинником такої варіативності, як правило, виступають зміни в соціокультурній сфері суспільства, що репродукують нові варіанти життєвої орієнтації і спрямовують людей на пошук

та запровадження реформістсько-інноваційних підходів для пристосування до нових умов життя. Ще еволюціоністи XIX ст. (Г.Спенсер, Л.Морган) постулювали адаптацію як домінуючий чинник, що визначає культурний розвиток. Неоеволюціоністи (А.Вайда, Р.Корнеро, Р.Рапопорт, М.Салінс, М.Харріс), не абсолютизуючи цей чинник, також вважали його одним із найважливіших детермінантів культурної мінливості.

Відповідно до адаптивної теорії, варіативність традицій можна розглядати як спосіб пристосування людських спільнот, соціальних груп, а також окремих індивідів до мінливих економічних та соціокультурних умов життя шляхом зміни стереотипів свідомості та поведінки, форм соціальної організації та регуляції, норм і цінностей, способу життя та картини світу, механізмів трансляції соціального досвіду та ін. Із зміною життєвих умов виникають і дають про себе знати нові потреби, в результаті чого певні традиції втрачають свою ауру і зникають, інші – продовжують своє існування, але в трансформованій формі.

Своєрідного характеру співвідношення стабільності і варіювання набуває в епоху урбанізації. У кожного народу процес переходу до урбанізованого суспільства мав свої особливості і відправні точки відліку. В Україні з її аграрною спрямованістю господарчої діяльності він почався, практично, лише у другій половині XIX ст. У наслідок цих процесів у суспільстві народна культура, незважаючи на певну консервативність, все більше стає відкритою системою, перероблюючи і пристосовуючи інновації до народних традицій. Однак, якщо у містах урбанізація спричинила корінну перебудову системи стереотипів практично в усіх сферах людської діяльності, способів їх відтворення (різко зросла значимість варіаційного компонента, прискорився темп накопичення і зміни стереотипів), то у селах суспільство неохоче розставалося з традиційними стереотипами поведінки і мислення.

Не менш важливим є також просторовий чинник. Протягом історії на території України формувались локальні зони компактного проживання етнічних груп (зокрема, лемки, бойки, гуцули у Карпатах, поліщуки та литвини у Поліссі). Від самого етносу їх відрізняють специфічний діалект, своєрідна культура та побут, що адаптовані до конкретних умов життя. В одних випадках варіаційне різноманіття локальних традицій, виникало в процесі інтеграції спільностей, в інших, навпаки, – в наслідок соціокультурної диференціації через історичні зміни обривів українських етнотериторіальних утворень. Така культурна гетерогенність є ні що інше, як прояв варіативності етнотрадицій, і локальні культурні явища (артефакти) спра-

ведливо розглядати як конкретні результати варіаційного процесу в етнокультурі. За Б.Путіловим, «версії творів виявляються як би закріпленими за територіями, їх можна зафіксувати на мапах, і картографування наочно продемонструє існування порядку в їхньому розташуванні, в їх групуванні за моментами збігу та розбіжностей» [6, 201]. Різноманіття локальних культур є яскравим підтвердженням існування просторової варіативності етнотрадицій.

Іноді процес формування та функціонування традицій у суспільстві пов'язують з природно-географічними умовами. В основі цього вчення лежить так звана «теорія середовища» (Ф.Ратцель, Е.Хантінгтон, П.Сентиве, К.Уїслер), що ґрунтується на уявленні про існування зв'язку між соціокультурним полем і географічним середовищем. Різновидом цієї теорії є «культурна екологія» Дж.Стюарта, який допускав лише локально обмежений вплив географічного середовища на розвиток культури. Звичайно, географічні умови грають певну роль в формуванні культурних традицій. Проте досвід показує, що комплекс природних умов був вагомим адаптаційним чинником, в основному, на первісних етапах історичного розвитку людини, в той час як в індустріальному та постіндустріальному суспільствах зростає значення адаптації до соціокультурного середовища.

Не можна також відкидати роль у варіативному процесі таких чинників як людська пам'ять, специфіка варіювання сприйняття і відтворювання культурних артефактів, а також техніка трансмісійних процесів, що проявляють себе при трансляції людського досвіду. Зупинимось на психологічному моменті сприйняття і відтворювання традицій. Ґрунтуючись на психоаналізі З.Фрейда, Дж.Мердок прийшов до висновку, що «культура складається із звичок, а психологія показує, що звички існують, лише поки діють задоволення. Задоволення підсилює звички, зміцнює і відтворює їх, в той час як відсутність задоволення неминуче приводить до їх згасання та зникнення» [5, 59].

Відповідно до цієї концепції, традиції можуть існувати лише при умові, що вони оточені аурую задоволення. Перетворюючи енергію своїх потягів, часто несвідомих, у дію, художник (або реципієнт) звільняється від напруження душевних сил і отримує задоволення. Коли же задоволення зникає, людина шукає спосіб змінити напрямок своєї діяльності, щоб отримати нову насолоду, що, природно, створює умови для включення варіаційного механізму. Таким чином, із позицій психології важливим детермінантом варіативності традицій,

особливо в художній творчості, є бажання отримати насолоду.

Особливо слід відзначити чинник імпровізаційного начала у варіативному процесі. П.Богатирьов звертає увагу на те, що «дослідникам творів різних видів народного мистецтва необхідно урахувувати, що одночасно із строгим дотриманням норм традиції одним з типових і основних ознак всіх видів народного мистецтва є імпровізація їх творців-виконавців» [1, 393]. Іноді при виконанні твору імпровізація так велика, що його слід розглядати не як варіант, а як самостійний витвір.

Отже, ми визначили основні чинники, що детермінують формування варіаційного механізму традицій. Розглянемо процес змін на прикладі народної художньої культури. Цей процес часто пов'язаний із проникненням у народне мистецтво нових культурних тенденцій (зокрема, художніх стилів) і зародженням у надрах традиційних форм нових елементів, співзвучних з часом. На даному етапі перед суспільством, перш за все, встає задача усвідомлення потреби у цих новаціях і селекція інноваційних варіантів, з яких вибирається оптимальний (або декілька варіантів), що найбільш відповідає менталітету і культурним особливостям суспільства.

Подальшим кроком є інтегрування новацій у соціальну практику: вони апробуються, закріплюються в свідомості людей, асимілюються у народній культурі. Процес взаємодії народного мистецтва і стилю носить детерміністський характер. На стадії кристалізації художнього стилю його концепція є досить плідною внаслідок глибокого органічного зв'язку з дійсністю. У цей період народне мистецтво вбирає до себе нові художні ідеї, засвоює їх, трансформуючи і органічно поєднуючи ознаки нового стилю з традиційними художніми прийомами. Поступово елементи нового стилю закріплюються у народній свідомості й набирають значення художньої норми. Починається період функціонування нової норми у соціальній практиці у вигляді її прямого або варіативного відтворення в культурних артефактах.

З часом варіативність поступається місцем трансформації традиції. Трансформуються, як правило, менш нормовані елементи. На відмінність від варіювання, трансформація є більш глибоким процесом, що веде до перетворення традицій, тому кожний наступний акт відтворення артефакту не дає точну копію попереднього. Елементи, що спочатку виступають як інноваційні, органічно вписуються у функціонуючий культурний комплекс і передаються з покоління в покоління вже як традиція.

Протягом історичного розвитку суспільства зв'язок між сформованим способом художнього пояснення світу й дійсністю, світоглядом



суспільства розривається, відстань між ними збільшується. Прийнята художня концепція певний час ще визначає свідомість суспільства, але, вичерпавши всю повноту виразності, поступово втрачає внутрішні інтенції розвитку. У цей період починається перегляд уже установленої художньої концепції, що дає поштовх для пошуку якісно інших художніх форм у народному мистецтві, воно починає продукувати нові виразні засоби.

Процес пошуку і експерименту особливо підсилюється у кризові періоди розвитку суспільства. Впродовж історії інтенсивність впливу художніх стилів на народне мистецтво була неоднаковою, залежно від ступеня відкритості суспільства до сприйняття нових ідей. Це обумовлено, зокрема, соціально-політичними, релігійними чинниками, системою національних естетичних цінностей, ставленням громади до традицій та новацій і, нарешті, рівнем майстерності митців.

Велику роль в трансформаційному процесі відіграють також випадкові чинники. Іноді здавалось би вже забуті традиційні форми відчують свій ренесанс. Крім того, за різних часів існували заборонені, табуйовані культурні форми, які з часом легалізувалися і проявлялися у народній культурі. Адаптація таких форм до існуючих традицій має випадковий характер, але все-таки не можна недооцінювати їхнє значення для поновлення народних традицій. Через потяг народної культури до традицій перебіг її еволюційного процесу відбувається значно повільніше, ніж професійної, здатної до швидкого реагування на зміни соціальних і культурних реалій.

В історичному контексті цей процес безперервний. З часом деякі традиції втрачають соціальну актуальність, зникають або продовжують зберігати свою значущість як естетичні, історико-культурні цінності. В умовах індустріального і постіндустріального (інформаційного) суспільств, коли соціокультурні процеси прискорюються, значно скорочується термін життя певних традицій, їхнє поновлення йде швидше, а ступінь укорінювання в культурі суспільства менше. Змінюється також сам механізм успадкування народних традицій, використовуються нові технології їх фіксації та тиражування.

У цьому ракурсі теоретично важливими є питання стосовно способу ретрансляції традицій. Першорядне значення в цьому процесі надається соціокультурній комунікації. Саме завдяки спілкуванню, людина одержує інформацію, знання, уявлення, досвід, ідеї соціокультурної спільноти, наслідуює і переймає способи діяльності, форми поведінки. Передача інформації здійснюється в самих різних просторово-часових масштабах: від людини до

людини, в межах субкультурних груп або національних спільностей; від покоління до покоління, протягом десятиріч або століть. Різними можуть бути також канали комунікації, але необхідною умовою цього процесу є наявність спільної мови і правил здійснення комунікації.

Соціокультурна інформація не передається біологічно, важливими її каналами є навчання та виховання. Завдяки навчання кожний індивід протягом всього свого життя отримує звички, тобто такий спосіб поведінки, здійснення якого в конкретній ситуації набуває для індивіда характер потреби. Тварини також здатні до навчання, ми можемо навчити собаку різним трюкам, але вона ніколи не передасть їх своїм цуценяттям, оскільки тварини сприймають лише біологічну спадщину свого виду. Біологічна спадкоємність забезпечується генетичною пам'яттю, що міститься у ДНК. Мутація на рівні ДНК змінює генетичну інформацію, а природний відбір, спрямований на збільшення шансів на виживання, її пристосованість до життя, закріплює ці зміни.

Лише людина може передавати набутий досвід своїм нащадкам шляхом спрямованого виховання. Своєю винятковістю вона значною мірою зобов'язана мові. Однак виховання – це не лише передавання звичок і знання, наприклад, від батьків до дітей, але й пристосування людини до соціального життя. З часом деякі звички стають незалежними від індивідуальних носіїв і набувають соціального характеру. В процесі суспільної діяльності, безпосередньої комунікації відбувається узагальнення та відбір найбільш значущого для соціальної групи досвіду, його акумулювання та зберігання в груповій пам'яті, а також неодноразове відтворення в умовах постійного поновлення соціокультурного життя.

В народній культурі превалює неререфлексоване або малорефлексоване засвоєння досвіду попередніх поколінь. Воно здійснюється, як правило, імітаційно, в процесі суспільної діяльності, що особливо характерно для релігійної практики. Успадковуються не тільки навички, технічні прийоми та дії, але й світосприйняття, світогляд майстра. Не випадково склалися цілі династії народних майстрів, співаків, розповідачів билин, в яких навички передавалися від батьків до дітей. У народному середовищі традиції історично виконують функції соціокультурних регуляторів, граючи важливу роль у соціалізації й інкультурації індивідів.

У сучасності народні традиції локалізуються, в основному, у сільському середовищі. Розширення інформаційного простору зменшило роль конвенціонального механізму ретрансляції народних традицій (за схемою від батьків до дітей), під впливом міської культури

він доповнився інституціональною компонентою. Накопичений досвід як в традиційно-побутовій культурі етносу, так і на інших культурних рівнях (наприклад, в народній сакральній архітектурі та живопису), починає частково передаватися шляхом спрямованого навчання на базі спеціалізованих інституцій.

Головними умовами успадкування традицій є: підтримка носіями (важливо, щоб старі були готові до передачі свого досвіду, а молоді бажали засвоїти його); безперервність процесу успадкування, тому що порушення цього принципу веде до ломки і навіть втрати традицій. При розриві процесів успадкування традиції можна відродити (або відновити), спираючись на принцип повторення, якщо інформація про них ще зберігається у суспільстві. Ломка традицій відбувається іноді нагально, наприклад, через соціальні катаклізми, іноді – поступово, через їх трансформацію у часі. Кожне покоління, успадковуючи сукупність стереотипів, часто здійснює власну інте-

претацію традиційних зразків, зміни можуть стосуватись як їхньої форми, так і семантики.

Отже, традиції не слід розцінювати як щось застигле, звернене до минулого. У тісному зв'язку з новаціями вони виконують творчу функцію і складають основу життєдіяльності культури. Як новаторство неможливе без духовної спадщини минулого, так і традиції без новацій можуть стати перепоною на шляху до творчості. У цьому безперервному процесі взаємодії і взаємопроникнення новаційного і традиційного новаторство виступає як творчий чинник, що сприяє збагаченню матеріальної і духовної культури, поглибленню, зокрема, художніх концепцій. Традиції не є чимось абсолютно старим, а новаторство – абсолютно новим. Традиції втілюють у собі можливості змін, а новаторство припускає самотрансформацію у традицію. Перехід новацій у традицію є виявом творчого процесу. В єдності нових і прогресивних старих форм народжуються засоби народної культури.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Богатырев П.Г.* Вопросы теории народного искусства / П.Г. Богатырев. – М.: Искусство, 1971. – 542 с.
2. *Захаров А.В.* Традиционная культура в современном обществе / А.В. Захаров // Социологические исследования – 2004. – № 7. – С. 105-115.
3. *Земцовский И.И.* Проблема варианта в свете музыкальной типологии: (Опыт этномузыковедческой постановки вопроса) / И.И. Земцовский // Актуальные проблемы современной фольклористики. – Л., 1980. – 147 с.
4. *Культурология. XX век.* Энциклопедия. Т.2. – СПб.: Университетская книга; ООО "Алетейя", 1998. – 447 с.
5. *Мердок Дж.* Фундаментальные характеристики культуры / Джорж Питер Мердок // Хрестоматия по культурологии / [сост. А.И. Кравченко]. – М.: ТК Велби, Из-во Проспект, 2006. – С. 56-60.
6. *Путилов Б.Н.* Фольклор и народная культура / Б.Н. Путилов. – СПб.: Наука, 1994. – 224 с.
7. *Свод этнографических понятий и терминов* / [под общ. ред. Ю.В. Бромлея и С.И. Вайнштейна]. – М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1995. – 171 с.
8. *Философский энциклопедический словарь* / [ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Коралева, В.А. Лутченко]. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 576 с.
9. *Чистов К.В.* Фольклор. Текст. Традиция / К.В. Чистов. – М.: ОГИ, 2005. – 272 с. – (Нация и культура: Новые исследования: Фольклор).

*Стаття надійшла до редакції 22.02.2010 р.*

## МЕТАФІЗИКА ЛЮДИНИ В КОНЦЕПЦІЇ «ПЕРЕОЦІНКИ ВСІХ ЦІННОСТЕЙ» Ф.НІЦШЕ

І.З.Держко

кандидат філософських наук, доцент,  
завідуючий кафедрою філософії і економіки  
Львівського національного медичного університету

У статті аналізується проблема цінностей людського буття в контексті зміни епох. На основі концепту Ф.Ніцше про „надлюдину” проводиться дослідження розвитку його ідей в сучасному постмодернізмі. Особливого значення набуває акцент на метафізичному аспекті ціннісного існування людини в сучасному суспільстві.

*Ключові слова:* метафізика, «надлюдина», цінність, постмодернізм, суще, об'єктивність, самість.

Для людини є значущим збереження не лише життя як такого, життя взагалі. Їй значуще і цінне осмислене життя, тобто не просто органічне існування, а життя, наповнене смыслом. Однак це не означає, що можуть існувати раз і назавжди встановлені цінності. Хоча кожна епоха і визначає їх, проте настає період їх переосмислення і переоцінки. У кожній культурі, зазначав О. Шпенглер, – свої нові можливості виразу, котрі виникають, розквітають, за-непадають і ніколи не повторюються” [8, 151]. Кожній із цих культур відповідає своя система цінностей, котра з часом зживає себе, і на зміну їй приходить нова.

Серед спектру теоретичних підходів до проблеми цінностей найбільшу увагу й зацікавленість викликала критична позиція Ф. Ніцше. Тематика німецького мислителя є однією з найважливіших для розуміння смислу кардинальних змін, які відбулися в європейській філософії й культурі на рубежі XIX і XX століть. Різкість висловлювань Ф.Ніцше зробила його найбільш відомим провісником нового порядку речей, нових цінностей. Зокрема, це знайшло вияв у створенні нової "метафізики людини", спадкоємцями якої постали певні етичні принципи. Негативне відношення мислителя до бувшої і наявної (в його час) метафізики, специфічна форма виразу своїх філософських ідей утворило філософську "революція", на чолі якої він опинився. Завдяки їй були розроблені нові підходи до побудови "нової метафізики" як основи критичного переосмислення існуючої системи цінностей. Проте він, заперечуючи одні, стверджує інші цінності.

Але кому ж він говорить рішуче "так" в історії аксіології? У першу чергу софістам, які "мають мужність всіх сильних духом – усвідомлювати свою імморальність" [5, 195]. Він також говорить "так" "мудрій утомі" Піррона й нігілізму А. Шопенгауера. Словом, якщо врахувати, що Ф.Ніцше сам називає свою позицію

"рішучим гераклітизмом" і, запитуючи, "що означає нігілізм?", сам же собі й відповідає: "те, що всі вищі цінності втрачають свою цінність. Немає мети. Немає відповіді на питання "навіщо?" [5, 36], то начебто можна було б кваліфікувати його позицію як послідовно софістично-скептичну, де немає ні абсолютних, ні об'єктивних цінностей, а є суцільна воля, яка суб'єктивно й самостійно стверджується, епаує й все руйнує. Це враження може тим більше підсилитися, якщо врахувати, що він скрізь славить несвідомий порив, афект, творчу спонтанну силу і пристрасті.

Мова йде про "подолання" людини, що означає переконання в абсолютній самотності конкретної людини й вимогу до розкриття цієї самотності. Допомогти цьому розкриттю може *Саме* (самість), яке знаходиться поза почуттями й розумом. Воно (*Саме*) "шукає також "очима" почуттів, воно прислуховується й шукає: воно порівнює, підкорює, застосовує, руйнує. Воно панує і є навіть володарем над Я. За твоїми думками й почуттями, брат мій, стоїть більш могутній володар, невідомий мудрець, – він називається *Саме*. У твоєму тілі живе: він і є твоє тіло" [6, 24].

Загадкове *Саме* (самість) асоційоване філософом з тілом людини – це і є невідома, глибинна повнота особистості, у якій немає ніякої відмінності між душею й тілом, і яка повністю визначає всі рухи й прагнення душі та тіла. Мислитель згадує це *Саме* (самість) лише для того, щоб заперечити погляди тих, хто "зневажає тіло", що й не дозволяє йому більш ясно сформулювати думку про те, що тільки *Саме* і є рухаючою, тією творчою силою, котра "перетворює", "перевідтворює" людину й веде її до стану, який визначається терміном "Надлюдина". Ця думка проглядає в його словах: "Навіть у своєму безумстві й

презирстві ви, зневажаючи тіло, ви слугуюте своєму *Саме*. Я кажу: ваше *Саме* хоче померти й відвертається від життя. Воно вже не в силах робити те, чого воно хоче більш за все, – творити поза собою, далі себе. Цього хоче воно більш за все, у цьому вся пристрасть його" [6, 25]. Наведені міркування й свідчать про творчу ірраціональну енергію, завдяки якій відбувається перетворення людини, її ціннісного світу.

Однак такий висновок буде, звичайно ж, поспішним. Насправді в Ф.Ніцше "як філософа життя" є досить міцна, хоча й зовсім ірраціональна аксіологічна підстава – універсальна життєтворна "воля до влади". Власне, життєва воля й боротьба життєвих волей і є єдине справжнє буття у світі, а єдина справжня цінність цього буття – взагалі ж абсолютна й об'єктивна – це те, що сприяє біологічному збереженню й "росту влади" або "руху по шкалі сили" [5, 203].

У даному контексті важливою є думка Ж.Дельоза, який у своїй праці "Ніцше" зазначає, що в уявленні про сенс людського буття для німецького філософа принциповим є розрізнення двох фундаментальних "сил": діючих, активних, і протидіючих, "реактивних". В історії людини перемогу постійно одержували другі, які й приводили до того, що в житті та культурі панують примітивна постійність, посередня однорідність, заперечення всього нестандартного й нового. Але справжній смисл всього того, що відбувається в житті й культурі, визначають перші сили, оскільки без них неможлива творчість, самопожертва заради творення абсолютно нового. Поняття волі до влади й стає головним для Ніцше. Він вкладає в нього зміст, який нічого спільного не має з буденним розумінням "волі" і "волі до влади". "Воля до влади, – зазначає Ж. Дельоз, – це зовсім не те, що воля прагне панування. У цьому випадку ми підкорюємо волю встановленим цінностям" [3, 35]. Прагнути можна лише до того, що дано й встановлено, тобто стосовно до того, що в метафізичному смислі дано й незалежне від волі або навіть панує над нею. Воля до влади тільки тоді відповідає своїй назві й своїй дійсній метафізичній сутності, коли вона знаходить вираз у безмежному прагненні "творити" і "віддавати".

Зрілі праці Ф.Ніцше несуть у собі два смислових рівня. Один – зовнішній, у якому мислитель свідомо використовує поняття й судження, котрі епатують "здоровий глузд". Це змушує думати про філософа як про антигуманіста, проповідника насилля і жорстокості, а також – як про досить поверхового мислителя. Але з позицій іншого смислового рівня всі міркування першого рівня постануть у якості метафор, за якими проступає дуже глибокий метафізичний

зміст. Він лише тому не виражається мислителем у більш прямій і ясній формі, що він не вірив у можливість з допомогою традиційних філософських понять здійснити це. У застосуванні до поняття "воля до влади" відмінність цих двох смислових рівнів особливо радикальна. На першому з яких "воля до влади" постає як прагнення до переваг і панування, які мають суто біологічний, фізичний вираз виявлення; недаремно прикладом "волі до влади" виступає боротьба за існування біологічних організмів.

Але якщо ми перейдемо на другий смисловий рівень, де й міститься найбільш глибокі й найбільш дорогі для Ніцше ідеї, ми виявимо зовсім інше розуміння – те саме, про яке говорив Ж. Дельоз, у відповідності з яким "воля до влади" є невикорінена, пов'язана з найбільш глибоким обґрунтуванням людської особистості, котра потребує бути абсолютним творчим центром буття. "Ніцше тільки тому не бажає прямо формулювати цей принцип, що в рамках існуючої в його епоху філософської традиції неможливо було зрозуміти смисл цього принципу інакше, ніж через покладання якого-небудь метафізичного "гаранта" вказаної абсолютності – у формі абсолютного суб'єкта, абсолютного духу, Бога й тому подібного – тобто певної сутності, яка "стирає" значимість окремої особистості" [4, 113]. Остерігаючись, що його ідеї можуть бути зрозумілі в дусі "великих" систем історії філософії, мислитель використовує нетрадиційну термінологію, що змушує інколи бачити в ньому активного руйнівника всіх цінностей, нілігіста.

Насправді нілігізм, як глибинна тенденція в розвитку людини та її культури, є головним об'єктом критики філософа. Саме панування нілігізму, згідно з Ф.Ніцше, складає головну негативну особливість розвитку європейського людства. Нілігізм – це панування негативних, пасивних сил у людині й культурі, торжество заперечення "волі до влади". Це триумф "рабів", триумф слабких і немічних – тих, хто не здатен до творчості й самопожертви, але хоче забрати силу в сильних і панувати над ними.

Всупереч такій системі цінностей стверджується повнота проявів людини й всього буття. Поскілки сама воля до влади у своїй універсальності означає абсолютність життя, абсолютність людської особистості, зрозумілої в її нескінченній потенційній повноті, яка обґрунтовує все буття, то цей стан буде станом виявів абсолютності особистості – кожної особистості й всіх них у їх сукупності, їхній метафізичній єдності. Цей стан Ф.Ніцше й визначає терміном *надлюдина*. "Надлюдина, – підсумовує Ж.Дельоз, –

означає не що інше, як зосередження в людині всього, що може бути стверджено, це вища форма того, що є, тип, представлений у вибірковому Бутті, породження й суб'єктивне начало цього буття" [3, 57]. Із виокремлення феномену "надлюдини" починає відлік розвиток нової системи антропологічних цінностей. А з нею – нова метафізика людини.

"Надлюдина" – вища форма "того, що є", породження Буття, володіючого здатністю до вищої форми становлення творчості та народження абсолютно нового. Якщо в майбутньому людина буде здатна розкрити своє значення як абсолютного центру і начала творчого буття, то це значення не може прийти до неї звідкись іззовні. Воно завжди повинно бути присутнім у ній в повній потенційній формі, яка вимагає "розкриття" і "звільнення". У підсумку ми приходимо до висновку: якщо можна говорити про певну метафізику, яка лежить в основі зрілих творів, то ця метафізика пов'язана з визнанням людської особистості – кожної конкретної особистості й метафізичної єдності всіх особистостей – абсолютним началом та джерелом буття. У стані "надлюдини" "індивід розкриває своє дійсне значення, переводить його з "форми потенційності у форму актуальності" [4, 113].

У цілому ж позиція пізнього Ф. Ніцше може бути кваліфікована як натуралістичний волюнтаризм, з якого випливає його підсумковий висновок про непридатність "старих ідеалів для тлумачення всього, що відбувається... Всі ці ідеали... суперечать життю" [5, 289]. І ніякі майбутні цінності й ідеали не зможуть бути раціонально обґрунтовані й застосовані до життя, тому що ніякого об'єктивного розуму, ніяких загальнозначущих смислів, ніяких загальних цілей і ніяких обов'язкових істин у світі немає й бути не може. Хіба що корисні для вольового самоствердження ідеологічні фікції.

Разом із тим якимось парадоксально, але в той же час закономірно трагічним оптимізмом мислителя заводять у такі хащі філософії трагедії, що Л. Шестов із всією ґрунтовністю приходив до тієї думки, що у творах Ф. Ніцше "приховано стільки жаху, розчарування і муки, то якби люди були здатні кризь друковані рядки доходити до того, що переживає автор, то, швидше за все, довелось б під страхом найтяжчих покарань заборонити розповсюдження його творів" [7, 156]. І така ситуація з Ф. Ніцше виявилась дійсно жорстко детермінованою внутрішньою діалектикою його філософської свідомості.

Мислитель повністю усвідомлював, який тягар звалиться на людину у випадку "смерті Бога", що, можливо, їй не вдасться до кінця виставити силу цього тягара. Разом із тим він чудово розумів, що лише в "обезбоженому" світі можлива переоцінка всіх цінностей, у якому

після знищення всіх цінностей з'явиться найвища цінність, котра не підлягає перегляду, цінність, дана на всі наступні часи – "воля до влади". Воля до влади, котра виступає як "принцип нового ціннісного покладання і яка має своїм сутнісним визначенням суб'єктивність, своєю гостротою виявляється спрямованою проти онтологічної основи світу й суцього із суцих – Бога. Світ без Бога – це єдина можливість реалізувати божественне в людині" [1, 162]. Або Бог є, і тоді людина обмежується своєю, відносною роллю в божественному світі, де відносність релятивна, поскільки вона створена по образу й Божій подобі, і Бог у її постаті бачить не слугу, а друга Свого, або ж людина вбиває Бога й залишається в абсолютній самотності й незнанні [1, 162]. В останньому випадку людина піднімається над собою, тим самим стаючи надлюдиною, а воля до влади забезпечує її панування над Землею.

Філософ зупиняється перед трагічною дилемою: залишити людину, як і раніше, носієм образу Божого, або ж реалізувати в ній божественні можливості у світі, де Бога вже немає. І в цьому відношенні Ф. Ніцше із усіх своїх посередників і сучасників виявляється єдиним, хто бере на себе тяжку відповідальність і згоджується її нести до кінця. Проте заперечення Бога у Ф. Ніцше не є запереченням життя, тут зв'язок даний прямо протилежним чином, із заперечення Бога виводиться вище ствердження життя. Філософ "вбиває" Бога не із-за ненависті або ж неприйняття життя, а в ім'я торжества життя – ось у чому полягав порядок Ф. Ніцше. У цьому відношенні йому немає рівних. Ось чому при всіх своїх "постціннісних, життєво стверджуючих началах, коли за гайдегерівським визначенням воля до влади є не що інше, як основа надбагатого життя, світоспоглядання Ніцше є онтологічно трагічним, і цей трагізм з приводу смерті Бога й закинутості людини у світ ніколи не заміниться радістю буття надлюдини" [1, 163]. Якщо таке навіть стане можливим.

Філософ це розуміє як ніхто інший, але він повинен піти до кінця, поскільки тільки у випадку смерті Бога можливим стає "царство надлюдини". І це диктується не лише необхідністю переоцінки всіх цінностей і ствердженням такої переоцінки, як "воля до влади", але й естетичними установками ніцшеанської філософії, оскільки для неї "мистецтво як вища цінність – вища за цінність істини" [1, 163]. Тут метафізика "волі до влади" як принцип нового покладання цінностей переходить в естетику так само, як і сама естетика трансформується в метафізику "волі до влади".

Позиція Ф. Ніцше викликала бурхливу дискусію в інтелектуальній Європі. "Бог, – писав Н.Я. Данилевський, – забажав створити красу й для цього створив матерію" [2, 32]. Але для того, щоб ця краса матеріального, поцейбічного світу реалізувала себе у своїй абсолютній значимості, Бог повинен зникнути, Бог повинен померти, і тоді матеріальний світ дійсно стане божественним. Бунт Ф. Ніцше проти Бога – це бунт краси проти мінливого характеру світу, проти смерті. Краса повинна бути божественна, абсолютна й вічна, гарантом всіх цих її властивостей і можливостей повинен виступати не Бог, а сама краса, краса в собі й для себе, вона і є гарант свого власного існування в цій онтологічній іпостасі.

Обожнення поцейбічного світу стало "категоричною реакцією" проти обезцінювання цього світу, який іде з боку метафізичного обґрунтування вищих цінностей і платонізму. "Слова "Бог мертвий" означають: надчуттєвий світ позбавився своєї дієвої сили. Він не дарує вже життя. Прийшов кінець метафізики: для Ніцше вся ця західна філософія, зрозуміла як платонізм. Свою ж власну філософію Ніцше розуміє як рух проти метафізики, для нього це означає проти платонізму" [9, 147]. Ця думка є наскрізною для всіх гайдегерівських студій по фундаментальному осмисленню впливу Ф. Ніцше не тільки на філософію, але й на культуру в цілому.

Таким чином, ніцшеанство виявляється прямою антитезою платонізму як таке, котре йому протистоїть, конструктивно відстоюючи абсолютну цінність поцейбічного світу як самодостатнього для себе онтологічного начала.

Така відкритість у вигляді прямої котраверзи "платонізм–ніцшеанство" приводить до радикального осмислення як метафізичної сутності філософії Ф. Ніцше, так і її відношення до метафізичного песимізму в цілому. Дана проблематика саме тут одержує своє онтологічне вирішення. Дійсно, адже ніцшеанство виступило реакцією проти платонізму, як захист конкретних цінностей конкретної людини цього величезного світу, у якому "переоцінка всіх цінностей" виявилася необхідною для ствердження останньої й вищої цінності, яка не підлягає ніякій переоцінці.

Більш суттєве осмислення могло б показати, що в цьому "песимізмі сили", як називає його філософ, довершується повстання людства нового часу – воно повстає в безумовне панування суб'єктивності в рамках "суб'єктивності сущого". Через посередництво песимізму у двох його формах назовні виступають крайнощі. Як такі, вони зберігають переваги. Так виникає стан безумовної загостреності: або-або. Заявляє про себе "проміжний стан", у якому, з одного боку, стає зрозумілим, що не здійсниться відтворення попередніх вищих цінностей. Світ виглядає позбавленим цінностей. А з іншого боку, усвідомлення всього цього спрямовує "шукаючий погляд" до джерела нових цінностей, причому, звичайно, у підсумку світ зовсім не здобуває знову попередньої своєї цінності. Все це свідчить про глибинну сутність метафізики аксіології німецького мислителя.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Геворкян А.Р. Ницше и метафизический пессимизм / А.Р. Геворкян // Вопросы философии. – 2001. – № 8. – С. 161-170.
2. Данилевский Н.Я. Россия и Европа / Н.Я. Данилевский. – СПб.: Глаголь.- 1995.-513 с.
3. Делез Ж. Ницше / Ж. Дельоз. – СПб.: Аксиома. – 1997. – 86 с.
4. Евлампиев И.И. Достоевский и Ницше: на пути к новой метафизике человека / И.И. Евлампиев // Вопросы философии. – 2002. – № 2.- С. 102-118.
5. Ницше Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей / Ф. Ницше. – М.: Транспорт. – 1995. – 302 с.
6. Ницше Ф. Так заговорил Заратустра / Ницше Ф. – М.: Мысль, 1996. – Т. 2. – 830 с.
7. Шестов Л. Сочинения: в 2-х т. – М.: Наука, 1993. – Т. 1. – 668 с.
8. Шпенглер О. Закат Европы / О. Шпенглер. – М.: Мысль, 1993. – Т. 1. – 663 с.
9. Хайдеггер М. Слова Ницше «Бог мертв» / М. Хайдеггер // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 141-150.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2010 р.

## М.МАЛЬБРАНШ ПРО ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ «ВІДНОШЕННЯ»

**А.О.Довгань**

*кандидат філософських наук, доцент*

*Тернопільського національного технічного університету імені І.Пулюя*

У статті аналізується поняття «відношення» протягом усієї історії розгортання філософського знання. Увага акцентується саме на трактуванні цього поняття М.Мальбраншем.

*Ключові слова:* відношення, істина, гносеологічний оптимізм, віра, розум, воля, чуттєве пізнання.

Філософія завжди була і є тим типом культури духовної діяльності, якою пізнаються основні «проблемні ситуації» відношення людини до суспільства і світу. Філософія сформувалась на основі виділення відношень людської свідомості до об'єктивного, зовнішнього світу, мислення до буття, «Духа» до «природи» як особливого предмета пізнання. Тим самим предметом філософського пізнання постає не питання про відношення, а саме відношення людської свідомості до зовнішнього світу і навпаки. І поява нових філософських парадигм постмодерністського гатунку зовсім не свідчить про наукову вичерпність попередніх мислительних моделей відношення «людина-світ», таких, які базуються на парадигмах онтологізму, епістемологізму, парадигмі існування, екзистенційності, тощо.

Предметом філософії виступає відношення «людина-світ» як відношення універсальне, таке, що містить в своєму гносеологічному лоні відношення «свідомість-буття». «Своєрідність об'єкта філософського пізнання – зазначає В.Шинкарук, – полягає в тому, що він представляє собою єдність свідомості /мислення/ в його відношеннях до об'єктивного світу, об'єктивного світу до свідомості (мислення)» [10, 22]. Розгляд «предмета філософії» у контексті історико-філософського процесу зміни пізнавальних «проблемних ситуацій» актуалізує компаративний аналіз історичного розгортання філософських принципів гносеологічного відношення людини до світу як середовища пізнаваних і непізнаваних істин. В контексті такого підходу ми статті поставили завдання визначити роль поняття «відношення» в побудові системи принципів пошуку істини французьким філософом XVII – XVIII ст.ст. М.Мальбраншем.

Поняття «відношення» протягом усієї історії розгортання філософського знання з давності до XVIII ст. викликало не просто гносеологічну цікавість мислителів. Воно виконувало в різних пізнавальних системах неоднозначну роль в пошуку відповіді на споконвічні питання, що хвилювали людину. Співвідношення даного поняття з іншими в категоріальній структурі гносеології не раз досліджувались в історії філософії

(Аристотель, Дж.Локк, Г.Лейбніц, Г.Гегель, Т.Гоббс, І.Кант, І.Кондільяк)<sup>1</sup>. Продовження демонстрації пізнавальної уваги до даної філософської категорії ми знаходимо в подальших розробках мислителів ХХ ст. та теперішнього часу (Є.Андрос, Є.Бист-рицький, В.Чорноволенко, П.Копнін, В.Шин-карук, М.Попович, А.Лой, М.Яценко, В.Іванов, М.Тарасенко, М.Осипчук, І.Молчанов, В.Табачковський, С.Кримський, В.Ярошовець, Л.Маньковський, І.Новік, В.Тугарінов).

Відношення є способом буття речей, явищ і процесів природи, суспільства і мислення та практичної діяльності людини. Речі не існують поза відносин з іншими речами. Річ проявляє себе, свою сутність через відповідне відношення з іншою річчю. Відношення є по суті буття речі, немає відношення – немає буття. В античній філософії буття речей стало предметом аналізу в контексті їх онтологічного змісту. І вже в Аристотеля поняття «відношення» набуло того філософського статусу, який у XVIII ст. піддавався критиці М.Мальбраншем. Відношення як співвідношення речей проявляється через їх взаємне визначення, обмеження, через прояв власної природи кожної з речей. Для здійснення відношення потрібно, говорить Аристотель, – найменше дві речі. «Соотнесенное – это то, о чем говорят, что то, что оно есть, оно есть в связи с другим или находясь в каком-то ином отношении к другому, как например, одна гора называется большой в сравнении с другой...» [1, 66]. В онтології Аристотеля розрізняються дві сфери сущого: буття в можливості та буття в дійсності, здійсненності, іншими словами, потенційно суще та актуально суще. «У пустоты нет никакого отношения, в каком ее превосходило бы тело, так же как и ничто не находится ни в ка-

<sup>1</sup> Ми свідомо обмежили ретроспективний перелік мислителів до ХХ ст., які займалися аналізом категорії «відношення». В протилежному випадку цей список, набравши форми «дурної нескінченності» демонстрував би вихід огляду літератури за межі даної дослідницької статті.

ком отношении к числу» [3, 140]. Причому все в природі здійснюється через рух, але не хаотично, а згідно існуючому в ній порядку, оскільки природа – причина порядку для всіх речей. «Бесконечное не стоит ни в каком отношении к бесконечному, тогда как всякий порядок есть отношение» [3, 224].

Головний смисл відношення як способу буття речей Аристотель розкриває через залежність. Оскільки залежність між ними може трактуватись об'єктивно та суб'єктивно, тобто як залежність процесів, явищ, предметів з їх властивостями від інших процесів, явищ, предметів та їх властивостей в реальному світі, або як прерогатива суб'єктивного сприйняття світу мисленням, то в історії філософії ми зустрічаємо різне трактування сутності відношення. Аристотель же намагався в своїх працях показати не тільки онтологічну форму залежності, але й визначити логіко-гносеологічний зміст відношення, чого не побачив М.Мальбранш. Будучи раціоналістом, він звісно, не міг прийняти онтологічність відношення як сутнісну ознаку буття істини, на якій вже наголошував Аристотель, хоча і не відкидає онтологічність відношення як ознаку буття природи.

М.Мальбранш, будуючи свою теолого-раціоналістичну концепцію гносеологічного оптимізму, вказує, що розум губиться перед відношеннями непорівнянних речей через нескінченні відмінності, що існують між природними тілами. Людина досягає знання лише відповідної кількості відмінностей та форм буття речей та на основі отриманого знання припускає, що ці форми не здатні збільшуватись чи зменшуватись, а значить речі не здатні змінювати в кількісному вимірі і різномаїття своїх ознак. Тому наявні способи пізнання істини як відношення не дають об'єктивного знання про неї. М.Мальбранш надає перевагу чуттєвому пізнанню перед розумом в осмисленні реально-існуючих предметів природи зв'язків та відношень природних явищ: «... если и можно пользоваться своим разумом, чтобы смутно познать отношения посторонних тел к нашему телу, то все же вернее пользоваться для этого своими чувствами» [5, 310].

М.Мальбранш цілком свідомо вводить принцип предметно-практичного здійснення пізнавального відношення як головний в прояві гносеологічного оптимізму людини. Тому ми не можемо погодитись із думкою В.Свідерського, що в історії філософії найближче до розуміння онтологічного аспекту категорії «відношення» підійшов Г.Лейбніц [9, 9]. Дійсно, Г.Лейбніц був переконаний, що відношення безпосередньо пов'язане не з окремими об'єктами, а з тим, що є спільним для них, і тому воно може бути в рівній мірі приписане кожному із них. «Объясняется это характером данного отношения, столь

общего, что оно может подходить также и к другим субстанциям» [4, 228].

М.Мальбранш демонструє нам своє розуміння пізнавального оптимізму повсякденності, який притаманний пересічному індивіду. Суттю такого оптимізму є предметно-практичний аспект пізнавальної діяльності. Саме ця ознака гносеологічного оптимізму є домінантною в розумінні ним єдино вірного способу осягнення істини, «а потому, чтобы с пользой закончить этот труд, я считаю себя обязанным сказать, что самый короткий и самый верный метод для нахождения истины и для соединения с Богом самым чистым и совершенным образом, какой только возможен, – это жить, как подобает истинному христианину, точно соблюдать заповеди вечной истины, которая соединилась с нами только для того, чтобы воссоединить нас с собою [6, 595.]».

У самій же «чистій» пізнавальній діяльності він надає перевагу вірі над розсудком, «ібо нам лучше прожить в неведении несколько лет, как это делают добродетельные люди, в неведении известных вещей и оказаться в один момент просвещенными навсегда, чем естественными путями с большим прилежанием и трудом приобретать весьма несовершенную науку, которая нас оставит навеки во тьме» [6, 595]. Н.Мальбранш цими міркуваннями засвідчив, поперше, наукову обмеженість свого розуміння ролі предметно-практичної діяльності людини та її активної творчої сторони, звуживши життєдіяльність людини тогочасної епохи до важкої, примітивної фізичної праці, детермінованої природними циклами буття; по-друге, М.Мальбранш не розкрив у своїй теорії суб'єктивних відношень активно-творчої ролі пізнавальної діяльності, обмежив її вірою, що, безумовно засвідчило неповноту суті його гносеологічного оптимізму.

М.Мальбранш не часто вживає поняття оптимізм «відношення» у своїй головній праці «Разыскание истины», над якою працював практично все своє життя. Проте протягом усього логічно послідовного за формою розкриття в тексті цієї праці методу пошуку істини ми відчуваємо методологічну роль принципу відношення, оскільки за його допомогою цей філософ розгортає систему гносеологічних підходів, які на його думку, з одного боку розкривають основні види помилок, що приводять до омани в пізнавальній діяльності, а з іншого – приведуть до пізнання істини, тобто пізнання істини відношення, головним в структурі якого є взаємне відношення людини і Бога.

М.Мальбранш розрізняє відношення об'єктивної реальності і суб'єктивні, ті, що



породжені пізнавальною діяльністю людини. «Существует тройкого рода отношения: отношения одной идеи к другой идее, отношение вещи к своей идее или идеи к своей вещи и отношение одной вещи к другой вещи» [7, 487]. Серед об'єктивних онтологічних відношень виокремлює як самостійну проблему філософії ті, що фіксують випадковість зв'язків між предметами матеріального світу. М.Мальбранш, виокремленням саме випадкових відношень в самостійний вид із різноматття відношень, здійснив крок у розвитку уявлень людини про необхідні випадкові зв'язки між предметами, речами, явищами природи чи вчинками соціальних суб'єктів пізнання, а в аспекті нашого дослідження про роль необхідності та випадковості в осягненні істини. Відношення між предметами природи (тілами, явищами природи) людина може пізнавати чуттєво. Але чуттєве пізнання дає хибне знання про них завдяки чуттєвості чи свідомості, якщо можна назвати свідомістю відчуття того, що відбувається в тілі людини-суб'єкта пізнавального акту. «Вещи познаются через их идеи, когда они не умопостигаемы сами по себе или потому, что они телесны, или потому, что они не могут воздйствовать на разум или открываться ему» [5, 287-288].

М.Мальбранш вказує, що філософи ускладнюють та відвертають свій розум від істинного шляху пізнання, бо займаються предметами, що мають забагато відношень та залежать від багатьох чинників буття. Для прикладу демонструє хід філософських міркувань Аристотеля. «Конечно должно иметь большую веру, чтобы так верит Аристотелю, когда он дает нам лишь логические доводы и объясняет явления природы лишь смутными понятиями чувств» [7, 259].

М.Мальбранш також диференціює відношення логіко-гносеологічного порядку, серед яких, на його думку вічними та незмінними є ті, що існують подібно до істин між людськими ідеями та Богом, оскільки йому /Богу/ не властиві зміни, як і ідеям, які він містить. Тому й істини, що існують між ідеями божественної сутності є вічні та незмінні. М.Мальбранш стверджує, що є науки, здатні осягнути такі істини. «В арифметике, алгебре и геометрии рассматриваются лишь этого рода истины, ибо эти общие науки управляют всеми частными науками и содержат их в себе» [6, 487].

Раціональне мислення для М.Мальбранша також не панацея від усіх помилок що отримуються в ході пізнавального процесу. Він вважає, що розумне мислення лише форма сприйняття «ідей», яка детермінована самою психофізіологічною організацією тілесної будови людини. Людина є лише біологічним втіленням божественних намірів, і їй притаманні ті властивості сприйняття що і для інших істот. А розуму при-

таманні такі природні властивості, що не дозволяють пізнавати об'єктивно світ в повному обсязі його різноматття. Такими властивостями М.Мальбранш називає індивідуальні можливості розуму, а вони не безмежні у своєму прояві. Крім того, розум непостійний у своїй здатності сприймати, відображати світ. Не сприймає новочасний філософ-теолог позитивно мінливість розуму в пізнанні світу, тому що, на його думку, ця властивість розсудку людини не дає можливості осягнути вічні божественні істини. Він ще не зумів побачити в мінливості індивідуальної свідомості ту загальну її особливість, яка засвідчує здатність розуму відображати світ активно.

М.Мальбранш лише окреслив «межі» прояву розуму, але не вказав, що розум має здатність виходити за межі критичного мислення, лишати сферу чистої схоластичної логіки та теорії пізнання. Сферу дії людського розуму він обмежив індивідуальним досвідом пізнання. «Разум человеческий подвержен заблуждениям не только потому что он не бесконечен и менее обширен, чем рассматриваемые им предметы, как мы это только что объяснили в двух предшествующих главах; но также потому, что он непостоянен, в его действии нет никакой устойчивости, и он не может долго останавливаться на предмете, чтобы разглядеть его весь в целом» [7, 261]. Причину нестабільності пізнавальної здатності розуму він вбачає в регуляторній, детермінуючій ролі людської волі. Дією людини керує воля і саме вона направляє пізнавальну увагу людини на ті предмети, які сама обирає і які любить саме вона. В цих його думках знову засвідчується прихована випадковість як чинник конкретних дій розуму. Воля вступає в суперечність із розумом, який інколи зосереджується на вічних, абстрактних істинах, сама ж вона постійно штовхає шукати ті предмети, які любі їй (волі), які здатні задовольнити її бажання та зробити її щасливою. Проте забаганка волі не має зупину, вона постійно то згасає, то спалахує знову і знову і примушує розум задовільняти ті бажання волі, які їй здаються свідченням благодаті. Розум у М.Мальбранша є підпорядкована сутність, над якою домінує чуттєвість. Саме ж чуттєве пізнання не дає істинного знання.

Так М.Мальбранш замикає коло пізнавальних можливостей людини для обґрунтування головної тези своєї філософської концепції істини – людина з усім притаманним їй пізнавальним потенціалом неспроможна осягати істини тими засобами, які виробило людство і які воно сформувало в здатностях людини на чуттєвому та раціональному рівні

пізнання. «Но ничтожество тварей не в состоянии удовлетворить бесконечной способности человеческого сердца, и эти мелкие удовольствия, вместо того, чтобы утолить его жажду, только возбуждают ее и внушают душе глупую и тщетную надежду найти себе удовлетворение во множестве земных удовольствий; это вызывает опять – таки в разуме который должен раскрыть ей все эти блага, непостоянство и невероятную неосновательность» [7 262]. На підставі таких міркувань про пізнавальну роль розуму Н.Мальбранш робить висновок: «После этого нечего удивляться невежеству и ослеплению людей, так как разум их подчинен их непостоянной и неосновательной воле, что делает его неспособным что-либо рассматривать с серьезным вниманием, то он и не может постичь что-либо, заключающее в себе значительную трудность» [7, 262-263]. Тут М.Мальбранш створює теоретичні підстави розглядати його як агностика, оскільки його теза про нездатність пізнавати істинність відношення демонструє кінечність процесу пізнання об'єктивного світу.

Звісно, описана М.Мальбраншем пізнавальна ситуація не вселяє оптимізм. Тому філософ вводить принцип божественної благодаті, яка стає у його системі конкретизацією гносеологічного оптимізму як типу пізнавальної діяльності людини. «Познание разума само по себе, если угодно, достаточная благодать, но она нас только осуждает и заставляет познать, что мы слабы, что мы должны прибегать в молитве к тому, Кто наша сила» [7 264]. Так Н.Мальбранш виходить із гносеологічного глухого кута, зорієнтувавши пізнавальний інтерес на зовнішні, позалюдські прояви вічної істини. Проте саму пізнавальну активність обмежив не просто гносеологічною вірою, а її конкретно-історичною формою – християнською релігійною вірою в здатність осягати істину. Теологічний аспект пізнавальної діяльності у нього вже вселяє оптимізм як надію, віру в здатність осягати індивідом найвищу істину, якою є ставлення Бога до людини.

Подібні міркування ми знаходимо і у Г.Лейбніца, що, засвідчує одну і ту ж мету у цих двох великих мислителів XVIII ст. – примирити розум та віру в соціальному житті, а в пізнавальній діяльності підпорядкувати вірі як єдино вірному способу осягнення божественної істини, все, що дає людині можливість отримати нове знання. Правда, якщо Г.Лейбніц все ж таки віддає перевагу раціональному пізнанню без релігійного підтексту, то М.Мальбранш цілком підпорядковує пізнавальний процес детермінуючій ролі християнської віри. Тут між ними як двома раціоналістами в гносеології і виникає розбіжність в інтерпретації природи раціонального методу отримання знання та його змісту.

Для подальшого розгортання своєї теолого-раціоналістичної системи пошуку істини М.Мальбранш продовжує займатись розробкою системи відношень. Для нього відношення між тілами, тілами та ідеями, ідеями та тілами є предметом обмежених пізнавальних можливостей людини. Тому такі відношення не дають повної істинної уяви про самого Творця. М.Мальбранш переходить до аналізу вищого рівня відносин, які, на його думку демонструють свою нескінченність. «Но существуют не только отношения между идеями, есть отношения между отношениями, существующими между идеями, между отношениями отношений между идей и, наконец, между совокупностями нескольких отношений, между отношениями подобных совокупностей отношений – и так далее до бесконечности, т.е. существуют до бесконечности сложные истины» [6, 487]. Тому такі відношення мають відповідні характеристики: протяжність, рівність чи нерівність.

Оскільки існують двоякі відношення: відношення рівності та нерівності, то вони є відношеннями величин, тобто пропорцій, як простих, так і складних. М.Мальбранш пропонує всі відношення вимірювати цифрами. А для того, щоб вимірювати, скажімо, відношення-величини нерівності, потрібна точна універсальна міра, яку можна застосовувати до всіх предметів. Таку пізнавальну функцію-міру виконує одиниця як арифметичний символ знання. «Ею измеряются точно все вещи и без нее невозможно ничего знать с некоторою точностью» [6, 488].

Детальний аналіз відношень спонукає далі М.Мальбранша розкривати раціональне та, сміливо буде сказано, ірраціональне. Ним розкриваються не тільки об'єктивні відношення, незалежні від волі суб'єкта-людини, що пізнає ці дані відношення. В суб'єктивному прояві пізнавального відношення людини М.Мальбранш виокремлює раціональний та чуттєвий компоненти. Причому, поряд із психофізіологічними ознаками чуттєвого відношення-пізнання за типом темперамента та віковими характеристиками пізнавальних можливостей людини, розглядаються не тільки емоційні прояви пізнавального відношення. «Я говорю, что по обилию или скудости жизненных духов, замечаемой в различных лицах, можно приблизительно узнать, какие суждения составят они относительно одной и той же вещи, рассказанной, предположим, им одинаково, что одни составят относительно нее суждения надежды и радости, тогда как другие – суждения опасения и грусти» [8, 456]. Н. Мальбранш не дав аналіз надії, радості, суму та побоювання як ставлення суб'єкта пізнання до

отриманих знань про світ. Надія та побоювання крім психоемоційності містять в собі раціональний аспект світосприйняття. Але М.Мальбранш, координований власною ж настановою про нездатність людського розуму досягти вищі істини, вважає недоцільним займатись цими формами світосприйняття. Тому його теолого-раціональний оптимізм є неповним, а значить його система пошук істини не може претендувати на вичерпність.

Конструювання своєї філософської системи відношень М.Мальбранш здійснював на запереченні досягнень античної філософії. Вся його творча діяльність була просякнута інтелектуальною іронією стосовно пануючої суспільної думки про високий науковий авторитет Аристотеля. «Это звучит довольно странно; но нет ничего сокровенного для этого великого человека, и почти во всех своих сочинениях по физике он разъясняет такое множество вещей, которые самые просвещенные люди нашего времени считают непостижимыми и справедливо говорят о нем, что он дан Богом для того, чтобы мы не оставались в неведении всего, что может быть познано» [7 258]. І далі: «Ибо этот философ знакомит нас не только с вещами, которые можно знать, но, так как ему следует верить на слово, его учение есть высшая истина, «*summa veritas*», поэтому он учит нас даже вещам, которые невозможно знать» [7, 259]. Проте М.Мальбранш не уник і сам благодатного впливу Аристотелівської філософії, хоча і не усвідо-

мив такого інтелектуального казуса, який спричинився з ним. В Аристотеля ми зустрічаємо думку, що відношення і є істина. Істин є стільки, скільки є відношень. Відношення мають різну ступінь складності, вони як речі в собі піддаються пізнанню то в більшій, то в меншій мірі. «Исследовать истину в одном отношении трудно, – пишет Аристотель, – а в другом легко» [2, 94]. М.Мальбранш заявляє: «Итак, истины суть лишь отношения, и познание истины есть познание отношений» [6, 468]. Перелік подібних збігів можна продовжити. Для нас важливо те, що попри різкому неприйнятті М.Мальбраншем філософії Аристотеля, яка практично декілька тисячоліть формувала логіку наукових досліджень, сам він також піддався деякому інтелектуальному впливу цього античного мислителя і тому не зміг побудувати таку філософську концепцію, яка була б повною теоретичною протилежністю філософії Аристотеля та витіснила б її за межі проблемного поля філософської думки назавжди.

Отже, поняття «відношення» в філософській системі М.Мальбранша не тільки виконує теоретико-методологічну роль побудови системи гносеологічних правил пошуку істини, а ще й функціонує логіко-гносеологічним принципом аналізу онтологічного змісту відношення як способу буття світу.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Аристотель*. Категории / Аристотель. – М.: Мысль, 1978. – С. 53-90.
2. *Аристотель*. Метафизика / Аристотель. – М.: Мысль, 1976. – С. 63-368.
3. *Аристотель*. Физика / Аристотель.. – М.: Мысль, 1981. – С. 59-262.
4. *Лейбниц Г.В.* Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии / Г.В. Лейбниц. – М.: Мысль, 1983. – С. 47-345.
5. *Мальбранш Н.* О воображении / Николай Мальбранш // Разыскания истины. – СПб.: Наука, 1999. – С. 135-247.
6. *Мальбранш Н.* О методе / Николай Мальбранш // Разыскания истины. – СПб.: Наука, 1999. – С. 463-592.
7. *Мальбранш Н.* О познании или чистом разуме / Николай Мальбранш // Разыскания истины. – СПб.: Наука, 1999. – С. 247-316.
8. *Мальбранш Н.* О страстях // Николай Мальбранш // Разыскания истины. – СПб.: Наука, 1999. – С. 389-463.
9. *Свидерский В.И.* О диалектике отношений / В.И.Свидерский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – 237 с.
10. *Шинкарук В.* Введение, философия и мировоззрение / В.Шинкарук // Человек и мир человека. – К.: Наукова думка, 1977. – С.7-26.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2010 р.

## КОГНІТИВНІ ЧИННИКИ ПОДОЛАННЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ПОВЕДІНКИ ЛЮДИНИ

**Т.М.Кармадонова**

*студентка факультету соціології і права,*

**О.М.Рубанець**

*доктор філософських наук*

*Національного технічного університету України*

*«Київський політехнічний інститут»*

У статті розглядаються філософські аспекти невизначеності поведінки людини та проблема когнітивного дисонансу. Розкривається вирішальне значення когнітивних чинників у подоланні невизначеності поведінки людини та гармонізації поведінкових стратегій.

*Ключові слова:* когнітивний дисонанс, соціальний та перцептивний досвід, стрес.

Поглиблення кризи, загострення суспільних протиріч зумовлюють актуальність дослідження когнітивного дисонансу, ролі соціального і перцептивного досвіду в подоланні невизначеності поведінки людини.

Визначальну роль відіграють дослідження когнітивних чинників та когнітивного дисонансу в аспекті усвідомленні людиною своєї поведінки, невирішеності дій, помилок в пізнавальному процесі та дефіцит в мисленні. Зниження стресу та впливу ірраціональних чинників, шляхом когнітивних практик являє собою елемент самоуправління. Можна побачити, що когнітивна психологія поширює свою когнітивну карту і на соціальні передбачення. Здогадки про схеми, наміри і вчинки – велика справа, адже схеми майбутньої поведінки невидимі. Оскільки перцептивний досвід кожної людини унікальний, такими є і її когнітивні структури. З віком індивідуальні відмінності мають посилюватися. Когнітивна психологія показує, що навіть генетичні відмінності впливають на поведінку. Проте найвизначніший здобуток когнітивної психології – спроба поставити і вирішити проблему механізмів самосприйняття людини.

Когнітивна психологія висунула ідею непередбачуваності вчинку, навіть при достатній розробці його когнітивних карт. Це розкриває важливу рису вчинкової дії – мотивацію ситуації, що виступає як продукт сприймання і визначається об'єктивно й суб'єктивно і тому містить певну невизначеність. Це звільняє людину від фатальної приреченості на ту чи іншу поведінку. Когнітивна психологія цим підходить до своєї головної суперечності: вона досліджує можливість антиципації та показує, що єдиний порятунок

для свободи людини – це неможливість цілковитої передбачуваності вчинкових дій.

Дослідження та розробка когнітивних чинників стресу дозволить зберігати рівновагу і працездатність при стресовій ситуації, допоможе зберегти здоров'я та оптимістичний настрій, закладуть інвестиції у здорове, без стресове майбутнє шляхом формування здорової національної еліти – майбутнього нашої країни.

Проблеми когнітивних чинників екзаменаційного стресу вивчають такі вчені: розробка теорії стресу (Г.Сельє), дослідження нейролінгвістичного програмування (Ю.Щербатих, А.Фаустов), дослідження когнітивних чинників (У.Найсер, Ж.Брунер, Б.Карвасарський), розробка теорії когнітивного дисонансу (А.Дерябін, Л.Фестінгер) тощо.

Стреси на різних етапах розвитку по-різному діють на нас. Якщо на початковій стадії стрес проявляється у збільшенні серцево-судинної діяльності, активізує мозкову діяльність, спонукає нас до дії, мобілізує наші сили, то на наступних етапах «приємний стрес в повсякденності» різко перетворюється на апатію, агресивність, фрустрацію і нерішучість, спричиняє руйнацію нервових клітин, підвищує артеріальний тиск, що призводить до серйозних хвороб. Негативне співставлення знань про себе та оточуючий світ, невпевненість в своїх діях спричиняють діалектичне протиріччя, що отримало назву когнітивного дисонансу. Когнітивний дисонанс має місце в екзаменаційній діяльності будь-якого студента, але у різній мірі.

Визначення критичної точки стресу, що породжує когнітивний дисонанс є завданням в першу чергу керівника, вчителя, куратора,

того хто проводить екзамен, але і студенти спроможні боротися зі стресами.

Варто підкреслити, що на сьогоднішній день когнітивні чинники, що впливають на поведінку та здоров'я людини стають вирішальними оскільки стосуються не тільки окремої людини, а і усього її оточення загалом. І розібратися в їх впливі – значить зробити перший крок на шляху до розуміння та усвідомлення величезної ролі когнітивних практик. Тому вирішальним є вивчення когнітивного дисонансу для досягнення гармонізації життя людини в суспільстві.

Новим у підході цієї проблематики є дослідження впливу когнітивних чинників в подоланні невизначеності людини. Запобігти переходу стресу з стадії активізації мозку до стадії «саморуйнації», можна шляхом використання нейролінгвістичних та когнітивних практик, вибравши для себе один або кілька варіантів боротьби зі стресовими ситуаціями. Пропоную в період сесії самостійно або у групах проводити когнітивні тренінги, з метою боротьби з негативними впливами екзаменаційного стресу на студентів. Що будуть мати на меті знизити почуття невпевненості у студентів в період складання сесії, зниження страху перед іспитами. А у майбутньому дозволять контролювати свій емоційний стан в період робіт, що вимагають певного напруження.

Мета дослідження – розкрити вирішальне значення когнітивних чинників невизначеності поведінки людини. Для досягнення мети дослідження були визначені такі завдання:

- проаналізувати когнітивні чинники невизначеності поведінки людини;
- дослідити поняття «когнітивний дисонанс»;
- з'ясувати вплив стресових чинників на екзаменаційну активність.

За останні п'ятдесят років про стрес було написано сотні тисяч наукових і популярних статей. Причому кожен дослідник викладав свої особисті погляди на цей феномен. Слово "стрес", так само як "успіх", "невдача" і "щастя", має різне значення для різних людей. Тому дати визначення поняттю «стрес» дуже важко, хоча воно й увійшло в нашу повсякденну мову.

Чинники, що викликають стрес – різні стресори, але вони пускають в хід однакову по суті біологічну реакцію стресу. Виявлення різниці між стресором і стресом було, ймовірно, першим важливим кроком в аналізі цього біологічного явища, яке ми всі дуже добре знаємо з власного досвіду.

Стрес є неспецифічною відповіддю організму на будь-які пред'явленні йому вимоги.

Поняття «стрес» вийшло за межі суто професійного використання і стало надбанням масової свідомості. У повсякденному житті стрес абсолютно справедливо визначають, як пристосувальну реакцію живого організму у відповідь на будь-яке обурення в навколишньому середовищі. Однак, незважаючи на широке використання і загальне розуміння стресу, не можна забувати, що це поняття має конкретний фізіологічний зміст. Стрес являє собою однотипну нейрогормональну реакцію організму, що виникає під впливом сильних, навіть екстремальних подразників. Біологічний сенс реакції стресу полягає в мобілізації резервів організму для подолання наслідків таких дій. Стрес мобілізує адаптаційні процеси. Тому автор концепції стресу – Г.Сельє – назвав його «загальним адаптаційним синдромом». Надмірний стрес знижує опірність організму і може викликати розвиток характерних патологічних змін.

Актуальність досліджень щодо вивчення механізмів та наслідків емоційного стресу підкреслюється, практично, всіма провідними фахівцями, які працюють у цій галузі, незалежно від наукового напрямку (психіатрами, психологами, фізіологами). Так, А.М.Вейн ще більше двох десятиліть тому писав, що «основні поточні хронічні захворювання нашого часу виникають на тлі емоційного неблагополуччя, гострого або хронічного емоційного стресу». А Щербатих у статті «Корекція рівня екзаменаційного стресу у студентів» зазначає, що для ефективної підготовки майбутніх спеціалістів необхідно наявність високої мотивації до навчання у студентів при оптимальному функціональному стані їх організму. Тільки в цьому випадку можливе досягнення максимального рівня знань при мінімальних витратах психічного і фізичного здоров'я студентів.

Однак, у процесі підготовки існують періоди, що негативно впливають на обидва ці блоки – мотиваційний і функціональний. Мова йде про екзаменаційну сесію, через яку двічі на рік проходять студенти, переживаючи при цьому значний емоційний стрес. При цьому оцінка екзаменаційного стресу фахівцями носить неоднозначний характер. З одного боку, іспити мобілізують учнів на більш інтенсивну навчальну діяльність, несуть контролюючу функцію, а в разі їх успішного складання є чинником, що підвищує самооцінку, з іншого боку, іспити можуть чинити негативний вплив на психічне і соматичне здоров'я студентів,

викликати страх, занепокоєння і інші негативні емоції.

Відповідно до проведеного Щербатим анкетування, близько 30 % студентів скаржились на прискорене серцебиття перед іспитами, у 20 % студентів у цих умовах відзначали неконтрольоване м'язове трем-тіння, кожний четвертий студент скаржився на порушення сну в період сесії, а 5 % студентів під час підготовки до іспитів турбували головні болі. Враховуючи, що студенти ВУЗів за весь час навчання повинні здати близько сорока заліків та понад тридцять іспитів, можна зробити висновки, що ціна жаданого диплома для деяких фахівців може виявитися занадто великою. При цьому актуальним є питання про можливість прогнозування подібних реакцій з метою своєчасного прийняття відповідних профілактичних заходів, що перешкоджають порушення здоров'я [1, 17].

Кожен із нас напевно знає як мінімум декілька способів боротьби зі стресом, але мало хто замислювався над тим, що з філософської точки зору ці способи різняться за своєю суттю.

Розглянемо когнітивну психологію та її варіанти виходу зі стресу. Наприклад, в статті У.Найсера та Ж.Брунера «Механізми інтеріоризації у когнітивній психології». Можна побачити, що когнітивна психологія поширює свою когнітивну карту і на соціальні передбачення. Здогадки про схеми, наміри і вчинки — велика справа, адже схеми майбутньої поведінки невидимі. Оскільки перцептивний досвід кожної людини унікальний, такими є і її когнітивні структури. З віком індивідуальні відмінності мають посилюватися. Когнітивна психологія показує, що навіть генетичні відмінності впливають на поведінку. Проте найвизначніший здобуток когнітивної психології — спроба поставити і вирішити проблему механізмів самосприймання людини. Для самосприймання потрібні схеми, які вперше формуються у фізіологічному сприйманні. Дитина навчається передбачувати власні дії і думати про себе як про конкретну особистість тільки на основі формування суспільних передбачень про те, ким вона може бути. Людина навчається передбаченню наслідків як у соціальному, так і в перцептивному досвіді, а отже набуває складної і гнучкої когнітивної структури, придатної для використання в досягненні будь-яких цілей. Сприймання та розуміння одне одного, самих себе ніколи не бувають повними, часто вони помилкові.

Результат колишнього зіткнення акту пізнання і реальності передбачити неможливо,

проте, зрештою, таке зіткнення обов'язково має наближати нас до істини. Когнітивна психологія висунула ідею непередбачуваності вчинку навіть при достатній розробці його когнітивних карт. Це розкриває важливу рису вчинкової дії — мотивацію ситуації, що виступає як продукт сприймання і визначається об'єктивно й суб'єктивно і тому містить певну невизначеність. Це звільняє людину від фаталістичної приреченості на ту чи іншу поведінку. Когнітивна психологія цим підходить до своєї головної суперечності: вона досліджує можливість антиципації та показує, що єдиний порятунок для свободи людини — це неможливість цілковитої передбачуваності вчинкових дій [3, 3].

Так, багато стресових ситуацій можна уникнути, якщо спробувати знайти декілька виходів з цієї ситуації. Адже з точки зору когнітивної психології в кожній окремій ситуації є як мінімум два виходи. Загалом науковці стверджують, що когнітивна психологія сьогодні відображає нове усвідомлення традиційних психологічних проблем, а отже суттєво визначатиме своїм розвитком поступ психологічного наукового знання як такого.

На сьогодні існує щонайменше десять напрямків психотерапії, які роблять акцент на когнітивному навчанні і підкреслюють значення того чи іншого когнітивного компонента. Така спроба визначення когнітивного виміру боротьби зі стресом була дана Карвасарським у його науковій статті «Когнітивно-поведінкова психотерапія», де автор зазначає, що когнітивно-поведінкова психотерапія (моделювання поведінки) є одним з провідних напрямків психотерапії в США, Німеччині та низці інших країн, входить в стандарт підготовки лікарів-психіатрів. Моделювання поведінки — метод, легко застосовується в амбулаторних умовах, він орієнтований на проблему, його частіше називають навчанням, що приваблює клієнтів, які не хотіли б називатися "пацієнтами". Він стимулює до самостійного вирішення проблем, що дуже важливо для пацієнтів з межовими розладами, в основі яких лежить нерідко інфантилізм. Крім того, багато прийомів представляють конструктивні копінг-стратегії, допомагаючи пацієнтам набути навичок адаптації в соціальному середовищі.

Когнітивно-поведінкова психотерапія належить до короткострокових методів психотерапії. Вона інтегрує когнітивні, поведінкові і емоційні стратегії для змін особистості; підкреслює вплив каганця і поведінки на емоційну сферу та функціонування організму в широкому соціальному контексті. Термін

"когнітивний" використовується тому, що порушення емоцій і поведінки нерідко залежать від помилок в пізнавальному процесі, дефіциту в мисленні. В "каганець" входять переконання, установки, інформація про особу та середовищі, прогнозування та оцінка майбутніх подій. Пацієнти можуть неправильно інтерпретувати життєві стреси, судити себе занадто суворо, прийти до неправильних висновків, мати про себе негативні уявлення. Когнітивно-поведінковий психотерапевт, працюючи з пацієнтом, застосовує і використовує логічні прийоми та поведінкові техніки для вирішення проблем спільними зусиллями психотерапевта і пацієнта.

Когнітивно-поведінкова психотерапія знайшла широке застосування при лікуванні невротичних і психосоматичних розладів, адиктивної і агресивної поведінки, нервової анорексії. Тривога може бути нормальною і адаптивною відповіддю на безліч ситуацій. Здатність розпізнавати загрозові події та уникати їх є необхідним компонентом поведінки. Деякі страхи зникають без будь-якого втручання, але довгостроково існуючі фобії можуть оцінюватися як патологічна відповідь. Тривожні і депресивні розлади часто пов'язані з псевдоприйняттям навколишнього світу і вимог середовища, а також жорсткими установками по відношенню до себе. Депресивні пацієнти оцінюють себе як менш здібних, ніж здорові особи, у зв'язку з такими когнітивними помилками, як "селективна вибірка", "принцип все або нічого", мінімізація позитивних подій [1, 5].

Від себе хочу додати, що загалом доведено, що якщо у себе на робочому місці поставили фотокартку з якого небуль позитивного моменту, що стався з вами у житті цим можна уникнути загострення стресів (візуалізація позитивних моментів).

Також варто зауважити, що когнітивно-поведінкова психотерапія, наприклад, при нервовій анорексії, що спричинена стресовими ситуаціями, переслідує наступні коротко- та довгострокові лікувальні цілі. Короткострокові цілі: відновлення ваги тіла як необхідної умови для психотерапевтичної роботи, а також відновлення нормального харчової поведінки. Довгострокові цілі: створення позитивних установок чи розвиток альтернативних інтересів (інших, ніж дотримання дієти), оновлення поведінкового репертуару, поступово замінює анорексичну поведінку; лікування фобії чи страху втрати контролю над вагою, порушень схеми тіла, яке полягає у здатності і потребі розпізнавати власне тіло; усунення

невпевненості та безпорадності в контактах, щодо статевої ідентичності, а також проблем відділення від батьківського дому і прийняття ролі дорослого. Це ключові завдання психотерапії, що можуть призвести не тільки до змін ваги (симптомоцентризований рівень), а й до вирішення психологічних проблем (особистісно-центризований рівень).

Поширений наступний алгоритм психотерапевтичних заходів: когнітивно-орієнтована поведінкова психотерапія, спочатку в індивідуальній формі. Вона складається з прийомів самоконтролю, шкалювання цілей, тренінгу впевненої поведінки, тренінгу вирішення проблем, підписання контрактів з відновлення ваги, прогресуючої м'язової релаксації Джекобсона. Можливості когнітивного вирішення стресових ситуацій дуже великі. Важливим насамперед, за думкою автора, є завдання когнітивно-поведінкового психотерапевта – зробити пацієнта активним учасником процесу на всіх його етапах.

Поведінкові прийоми орієнтовані на конкретні ситуації і дії. За контрастом до строгих когнітивних прийомів поведінкові процедури націлені на те, як діяти або як впоратися з ситуацією, а не як її сприймати. Когнітивно-поведінкові техніки засновані на зміні неадекватних стереотипів мислення, уявлень, якими особистість реагує на зовнішні події, часто супроводжуються тривогою, агресією або депресією. Одна з принципових завдань кожної поведінкової техніки – змінити дисфункціональне мислення. Наприклад, якщо на початку терапії пацієнт повідомляє, що його нічого не радує, а після проведення поведінкових вправ змінює цю установку на позитивну, то завдання виконане. Поведінкові зміни часто виникають як результат когнітивних змін. Найбільш відомими є наступні поведінкові і когнітивні прийоми: методика повені; імплузії; парадоксальна інтенція; методика викликаного гніву, метод "стоп-кран"; використання уяви, прихованого моделювання, тренінгу самоінструкцій, методів релаксації одночасно; тренінг впевненої поведінки; методи самоконтролю; самоспостереження; прийом шкалювання; дослідження загрозових наслідків (декатастрофізація); переваги і недоліки; опитування свідків; дослідження вибору (альтернатив) думок і дій; парадоксальні прийоми та ін. [1, 10].

Так, наприклад, М.Єгорова у своїй науковій доповіді «Когнітивні стилі та їх місце в структурі психологічних ознак» вказує на позитивну дію генетичного моделювання та дифе-

ренціально-психологічного аналізу на дослідженні близнюків дорослого віку.

Також слід зауважити, що в екзаменаційний період студент не рідко стикається з ситуацією «когнітивного дисонансу», коли власна позиція чи думка суперечить ситуації, що склалася. Так, в статті Л.Фестінгера «Теорія когнітивного дисонансу» зазначається, що два елементи є дисонантними по відношенню один до одного, якщо з тієї чи іншої причини вони не відповідають один одному. Саме в такий момент зароджується дисонанс. Дуже багато різних випадків, коли дисонанс не уникнути, але наше завдання прослідкувати за тими обставинами, що стали вирішальними у даній ситуації. Для цього слід розглянути певні способи, коли дисонанс може бути зменшено.

Фестінгер робить висновок: досить впевнено можна припустити, що в житті дуже рідко можна зустріти будь-яку систему когнітивних елементів, в якій дисонанс повністю відсутній. Майже для будь-якої дії, що людина могла б зробити, або будь-якого почуття, яке вона може відчувати, майже напевно знайдеться, принаймні, один когнітивний елемент, що перебуває в дисонантному відношенні з цим «поведінковим» елементом.

Коли дисонанс виникає між когнітивним елементом, що належать до знання навколишнього середовища, і поведінковим когнітивним елементом, то він може бути усунутий тільки за допомогою зміни поведінкового елемента таким чином, щоб він став консонантним з елементом середовища. Оскільки знання є віддзеркаленням реальності, вважаємо, що якщо поведінка індивіда змінюється, то когнітивний елемент, що відповідає цій поведінці, змінюється аналогічним чином.

Для повного усунення дисонансу необхідна зміна певних когнітивних елементів. Зрозуміло, що це не завжди можливо. Але навіть якщо повністю усунути дисонанс не можна, завжди можна його зменшити, додаючи нові когнітивні елементи в систему знань індивіда.

Максимальний дисонанс, який може існувати між будь-якими двома елементами, визначається величиною опору зміни найменш стійкого елемента. Як тільки ступінь дисонансу досягне свого максимального значення, найменш стійкий когнітивний елемент зміниться, тим самим усуваючи дисонанс.

Пропонуємо розглянути як приклад студента, який витратив значну суму грошей на навчання в ВУЗі. Уявімо собі, що після здійснення цієї дії він виявляє, що його знань

не вистачає для складання іспиту. Більше того, виявляється, що навчання в данному навчальному закладі набагато дорожче, ніж навчання в будь-якому іншому навчальному закладі, до того ж, його друзі стверджують, що ця освіта не має перспектив на ринку праці. Якщо ступінь дисонансу стане досить великою, тобто такої що співвідноситься з величиною опору зміни найменш стійкого елемента (який в даній ситуації, швидше за все, буде елементом поведінковим), то цей індивід може, зрештою, кинути навчання у ВУЗі, не дивлячись на всі незручності і фінансові витрати, пов'язані з цим.

Цей студент міг би зберігати ступінь загального дисонансу досить низьким за допомогою додавання нових знань, які є консонантними з фактом вступу до ВУЗу.

Цей студент міг би прийти до висновку, що рейтинг ВУЗу та якість отриманих знань на період навчання більш важливі, ніж його оплата та перспективи отримання роботи в майбутньому. Він починає здавати іспити краще і впевненіше ніж звичайно і переконується в тому, що бути частиною такого успішного за рейтингами ВУЗу є значно важливішим. За допомогою подібних знань цей і студент цілком міг би досягти успіху в підтримці дисонансу на незначному рівні.

А.Дерябін дисонанс тісно пов'язаний з Я-концепцією в тому сенсі, що він виникає з невідповідності між Я-концепцією та загрозою Я". Ця точка зору отримала назву позиції "неодисонансу).

Згідно з класичною теорією дисонансу в індивіда є дві можливості позбутися від Я-загрози – або змінити уявлення про себе відповідно до сприйнятої інформацією, або ігнорувати останню, прийняти її за помилку або неточність.

До того ж індивідам з високою самоповагою потрібно менше часу для того, щоб успішно зменшити дисонанс, ніж індивідам з низькою самоповагою. З його точки зору, перші в ситуації загрози Я вдаються до самопідкріплення автоматично, тоді як для других це більш примусовий, контрольований процес. Індивіду з низькою самоповагою потрібно більше часу на те, щоб переключити свою увагу із загрозової інформації на інформацію в пам'яті, яка могла б зіграти роль "якоря" для переживання почуття високої самоповаги.

Іншими словами, якщо спробувати під час іспиту сформувати у індивіда певні когнітивні прийоми, що дозволять збільшити його впевненість у власних діях та знаннях, то вони до-



поможуть усунути негативні моменти дії стресу на організм та самопочуття людини.

Проаналізувавши когнітивні чинники невизначеності поведінки людини в період складання іспитів, можна прийти до висновку, що основними з них є неспроможність студентів абстрагуватися, страх перед іспитами, нервове та емоційне напруження. Можна побачити безперечний зв'язок між вмінням індивідів користуватися когнітивними прийомами та рівнем невизначеності поведінки.

Дослідивши поняття «когнітивний дисонанс», можна прослідкувати зв'язок негативно-світосприйняття людини та її настановлень із результатом іспиту.

З'ясувавши вплив стресових чинників на екзаменаційну активність бачимо наскільки

великого значення набувають стресори в період складання іспитів. Можна зробити висновок, що стрес як такий майже ніхто не в змозі уникнути, а особливо в період сесії, але можливо знизити його негативний вплив на індивіда.

Таким чином, можна зробити висновки: розкривши значення когнітивних чинників подолання невизначеності поведінки людини, можна побачити, що прийоми, які застосовуються в когнітивних практиках враховують стан концентрації уваги людини та впливають на зниження негативного впливу стресу на індивідів, у них присутній індивідуальний підхід до людини, так наприклад: у стресових ситуаціях одній людині правильно буде розслабитися, а іншій настроїтися.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Егорова М.С.* Генотип. Среда. Развитие: Когнитивные стили и их место в структуре психологических признаков / М.С.Егорова // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Изда-во Московского ун-та, 2004. – С. 1-126.
2. *Карвасарский Б.Д.* Когнитивно-поведенческая психотерапия / Б.Д.Карвасарский. – СПб.: Питер, 2000. – С.2-14.
3. *Фаустов А.С., Щербатых Ю.В.* Коррекция уровня экзаменационного стресса у студентов как фактор улучшения их здоровья / А.С.Фаустов, Ю.В.Щербатых // Здоровоохранение Российской Федерации. – 2001. – № 4. – С.38-39.
4. *Щербатых Ю.В.* Использование методов саморегуляции и нейролингвистического программирования для снижения уровня стресса у студентов / Ю.В.Щербатых // Профилактика правонарушений в студенческой среде. – Воронеж: ВГПУ, 2003. – С.105-107.

*Стаття надійшла до редакції 29.01.2010 р.*

## КОМУНІКАТИВНА ОПОСЕРЕДКОВАНІСТЬ ДУХОВНОГО КАПІТАЛУ: РИТОРИЧНІ КОНТЕКСТИ

П.М.Лісовський

*кандидат філософських наук, доцент кафедри теорії держави та права  
Міжгалузевого інституту управління*

У статті аналізується актуальність комунікативно опосередкованого духовного капіталу. Окреслюється не лише семантичне поле символічних змістів, але також духовно-культурні виміри соціального простору та історичного часу, що формують культуру.

*Ключові слова:* комунікативна опосередкованість, духовний капітал.

Сучасна Україна перебуває у складному періоді створення правових, управлінсько-адміністративних та фінансово-господарських умов задля духовних надбань українського народу, використання для цього духовної скарбниці історичної культурної спадщини, що відповідним чином зумовлює актуальність духовного капіталу, а саме: його викликів, ціннісних орієнтирів та безпеки. Адже кризова ситуація, в якій опинилася на сучасному етапі Україна, вимагає пошуку можливих шляхів подолання негативних тенденцій соціально-економічного та духовного розвитку, які заважають процесу культуротворчого інтегрування в європейську спільноту.

При цьому варто зазначити, що саме нагальний психологічний структурний компонент системи духовного капіталу виражається сукупністю індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, політико-психологічних, морально-психологічних, етнопсихологічних та інших чинників, що загалом зумовлюють виникнення певного психічного стану особистості, держави та суспільства.

*Соціоантропологічний характер людини: мовна картина мислення.* Когнітивні психологи діалектично розмежовують два типи тривалої пам'яті- епізодну (фрагментну, серіальну) і семантичну. Епізодна людська пам'ять, говорячи через призму трагічної ноти життя, вичерпує інформацію об окремих подіях, свідомо нагадує в певній часовій послідовності як змістової толерантності уяви конкретної поведінки суб'єктів.

Семантична пам'ять створює смислове (енергетичне) значення у відповідній формі односторової уяви і переживання діалектично взаємозв'язаних понять.

Домінантність лівої півкулі кори головного мозку в силу церебральної вродженої асиметрії сприяє поряд із знаково-символічним (логіко-вербальним) мисленням складна і швидкодіюча система невербального, образного пізнання і мислення. Ці два діалектично взаємопов'язаних

способи уяви і обробки когнітивної інформації локалізовані в корі головного мозку: функції знаково-символічного (логіко-вербального) мислення виконує головним чином ліва півкуля, а функції образного мислення-головним чином права. Таким чином, для цього потрібне не лише нове мислення, але і нові відчуття, нова інтуїція й нові, адекватніші способи бачити самих себе, природу і все, що нас оточує. В умовах, коли світ постійно еволюціонує, змінюється, трансформується, необхідно знайти свою тотожність як історичну нетотожність, тобто як тотожність, що перманентно долає себе в процесі розвитку, свою ідентичність як безперервний процес ідентифікації. Тому так необхідно виробити креативне мислення в площині соціально-філософської антропології.

У зв'язку з цим необхідно окреслити той необхідний механізм, що в соціоантропологічному відношенні активація лівої півкулі людської кори головного мозку (мислення) обробляє когнітивну інформацію (вербальну і невербальну) як відповідну комунікацію і взаєморозуміння людей. Саме поступове формування діючої мови спонукає певним позитивним змінам у процесі трансформації і накопичення соціально значущої культурної інформації.

У структурі мови впорядкованість серій слів регулюється граматиною як виразу необхідного змісту, думки. Таким чином, при допомозі вербальної і невербальної репрезентації є наявність виявити закодовану інформацію (нове знання) для духовного капіталу.

Цілком очевидно, що для реалізації потенційних можливостей прискорення еволюції пізнання, мислення і культури, виникаючих у зв'язку з появою мови і інших форм символічної репрезентації когнітивної кому-

нікації (на генетичному і клітковому рівнях) вимагало відповідного часу.

За історичними мірками природна мова виникла дуже давно, певними рудиментами людської мови, можливо, володів уже *Homo erectus* (вік найбільш стародавніх розкопок цього виду – приблизно 1,5 млн. років). В результаті цієї мови людство отримало відповідні надбання: символізація думки і поява систем упорядкованих символів розкрили суттєві потенційні можливості комунікації і впливом символічною інформацією.

Першочергово, з моменту опанування гомінідами дару мови, слова і їх сполучення виступали в якості необхідних для комунікації засобів символізації змістовності (концептів) образів і сценаріїв. В структурі архаїчного мислення перцептивний образ органічно зливається з оригіналом, тому знати будь-що для древньої людини означало бути свідком подій, мати безпосередній сенсорний контакт в опосередкованому пізнанні. Судячи по наявних археологічних даних, по мірі розвитку вербальної комунікації в ритуалах посвяти первісних людей особливе значення набула церемонія присвоєння імен, що надає встановити зв'язок осв'яченого з тотемічними пращурами.

Формування духовної особистості завжди здійснюється в реальній дійсності, бо творчість продукується в екстремальній ситуації. Людина постільки об'ємне та цілісне явище, що пояснити її формування духовно-творчого потенціалу, враховуючи певну лінію детермінації, неможливо; тому не потрібно покладати особливі надії на вибір комунікативної опосередкованості особистості в рамках наслідування здібностей, разом з тим, не заперечуючи подібного наслідування. Слід підкреслити, що головну роль у суспільстві на ряду з генетичною пам'яттю відіграє соціальна, бо повного біологічного відтворення здібностей не буває а є лише певний відсоток "нормальних хромосомів" на рівні генетики, а все решта – клопотлива праця над собою в соціумі.

Внаслідок двоїстості природи людини, її здібності, з одного боку, обумовлені біологічними, генетично запрограмованими нахилами, а з іншого – соціальними обставинами їх розвитку та функціонування. Біосоціальною двоїстістю людини визначається і структура здібностей. З одного боку, це стабільні, стійкі, генетично визначені характеристики, обумовлені спадковістю, а з іншого – мінливі, пластичні характеристики як детермінанти об'єктивних умов своєї життєдіяльності.

Не можна залишати поза увагою факт багатоякісної обдарованості індивідів, які утворю-

ють різнобічні можливості щодо оволодіння відповідною активною діяльністю. При наявності здорової психічної структури кожній людині властиво задатки до виконання різних видів діяльності. Кант стверджував, що засобом розвитку всіх задатків людей виступає суттєвий їм антагонізм. З одного боку, людина прагне до спілкування, з іншого – до самостійності. Спілкуючись, індивід відчуває загальний опір, в результаті чого, зауважує Кант, пробуджує необхідні сили людини, примушує її долати природні лінощі і під впливом «честолюбства, властолюбства або користолубства розвивати природні задатки, досягати практичних результатів». Саме творчій людині підвладні «чудернацькі» ідеї, а сприйняття світу постійно оновлюється.

Адже, на наш погляд, людська сутність самодетермінується як духовно-творча особистість в процесі засвоєння мовної культури. Будучи ще немовлям, слухаючи материнські пісні та казки, дитина потрапляє під вплив народної культури. Тому, освіта, знайомство із скарбами мистецтва, засвоєння моральних вимог – все це культурні виклики духовного капіталу.

У зв'язку із зазначеним духовна культура Русі розвивалася, як відомо, на ґрунті багатогатих і плідних духовних надбань східних слов'ян, і високий злет її у IX- першій половині XIII століття визначався внутрішніми закономірностями еволюції країни, що вже на початку XI століття перетворилася на одну з найбільших і наймогутніших держав середньовічного світу, і процесами формування давньоруської народності. Завдяки цьому давньоруська духовна культура в умовах різноманітних іноземних впливів, що посилювалися після введення християнства, зберігала свій притаманний (глибинний, внутрішній) характер. Проте археологія приносить переконливі свідчення існування писемності у дохристиянську добу. Більш як у 20 містах Давньої Русі, в тому числі у Києві, Новгороді, Мінську, Старій Ладозі, що відзначалися розвиненими ремеслами і торгівлею, були найдавнішими адміністративними центрами, відшукані "стили", або, за термінологією давньоруських писемних пам'яток, "писала".

Отже, мова – не тільки граматично вірна побудова речення або тексту: позбавлені змістового смислу, вони залишаються недосяжними для певного розуміння. Тому символи постають ефективними лиш в тій мірі, в якій вони сприяють реалізації неартикульо-

ваних актів розуміння і спираються на їх результати.

*Безсвідома комунікація як засіб духовного оздоровлення.* Відомий німецький філософ Лейбніц Г.В. епохи барокко, в своїй роботі “Нові досвіди про людський розум” користувався розумінням поняття “темна душа”, де вважав, що ні в фізичному, ні в психічному світі відсутня пустота. Поскільки не існує психічного ніщо, можна говорити про непереривність психічного життя індивіда, бо всі уяви, що виникають в людській свідомості, породжуються не в пустоті, а в глибинах “темної душі” (так Лейбніц назвав сферу внутрішнього життя людини як безсвідомого).

Як вважає Лейбніц, “душа породжує тваринний організм з людством, але в останньому вона трансформується в дух.”. Цим словом Лейбніц позначає всю сферу людської свідомості. Поруч із сприйняттями-уявленнями філософ наповнює монади “прагненнями, або апетиціями” як “багатогранної життєвої активності, якою наділені душі”. Саме вони володіють найбільш інтенсивними, оригінальними “прагненнями до трансформації перцепцій в аперцепції”. Тим самим відгукується головна властивість людського духу- це здібність до вищих проявів пізнавальної діяльності.

Основою безсвідомої мотивації мови є емоції, наявність яких людина не завжди відчуває в собі. Бо це є слово “Робота”, що з великої літери, як робота блоку безсвідомого, яке мотивує визначну частину мети. Людина побудована таким чином, що латентні зони безсвідомого в корі головного мозку в процесі комунікації стають явними (свідомими) за допомогою міміки, жесту, виразу обличчя, очей, руху рук і тощо. Бо шанобливий погляд красномовніше будь-яких слів. Ця знакова система існує в мові паралельно з природною мовою (тобто звуковою хвилею, що поступає на барабанні перепонки слухача). Адже природня мова- це знакова система свідомого, тому її реалізація підлягає інтелектуальній корекції (приміром, людина спроможна обманути іншу людину, тобто передати йому невірну інформацію, якщо вважає це доречним).

У цьому сенсі варто зазначити, що людський організм містить в собі цілковиту “хімічну таблицю Менделєєва”, тому спроможний в певній мірі виробляти захисні ферментні речовини для виведення токсичної дії. Саме через кров здійснюються складні процеси «гуморальної регуляції функцій внутрішніх органів», а шляхом трансформації кисню і поживних речовин підтримується відповідний енергетичний баланс (гемоостаз) цільових функцій організму, ядром

якого є центральна нервова система, кора головного мозку, що забезпечує рефлекторні реакції на вплив зовнішнього середовища і гуморальних чинників на стан організму. “Швидкість руху крові по судинному річищу певним чином залежить від в'язкості її, яка визначається по відношенню до в'язкості води і в середньому дорівнює у здорових людей 4-5. При певній заанжованості організму порушується необхідна кількість еритроцитів, що певним чином послаблює суттєву функцію кровообігу.

Із власного досвіду автора витікає, що певні болі в шлунково-кишковому тракті необхідно “знімати” семантичною пам'яттю (розвиненим зворотнім мисленням), інакше кажучи, здійснити настанову (команду) необхідним згустком «біоенергії» із відповідного духовного простору (зовнішнього середовища) в певне русло підсвідомості, яка таким чином буде виконувати поставлену команду як втілення передбаченої думки (цілевої функції нервової системи). Власне кажуче, вода як відповідний провідник (транслятор, прискорювач, каталізатор) на шляху свідомого/безсвідомого є одним із лікувальних засобів при певних внутрішніх захворюваннях людського організму. Прикладом може слугувати обливання водою при різних режимах температур (так зване в народі «моржування») з метою покращення кровообігу і тощо. Бо кожна геніальна людина є свого роду самостійним лікарем.

*Мова як парадигмний код комунікативної діяльності.* Змістовна мова складається не стільки із статичних одиниць, скільки із одиниць, що взаємодіють між собою. Привнесене цілісним людським духом членування світу відбивається у членуванні змістовного боку мови у вигляді семантичних полів. Семантичне поле- це ніби одиниця мовної картини світу, вирізка із “проміжного світу” рідної мови, і це визначає центральну роль зіставлення семантичних полів у методиці розкриття мовних змістів як ключа світобачення мови.

При цьому, необхідно зазначити, що за часів Київської Русі першою спробою побудови “фрагментального” символічного світу був відомий лист Климента Смолятича. За характеристикою професора А.Кузьміна, центральний визначальний момент у вибудованій Климентом картині світу- ідея “божественного устрою” доцільності всього сутнього. Климент поділяє уявлення, які панували в його час, що Бог, непізнаний сам по собі,

може бути пізнаний через свою “твар” (тобто через створений ним світ).

Проаналізувавши природну мову, можна прийти до відображеної в ній об'єктивної істини або, точніше, до суб'єктивно вираженого в ній варіанту. Своєрідною передумовою цього підходу були думки, висловлені Кантом у “Критиці чистого розуму”, де ним зводиться суціль до всезегальності і необхідності як апіорні засади. Кінцеве джерело цієї об'єктивності – не зовнішній світ, який відбивається в абстракції пізнавчої думки, а суб'єкт трансцендентальності.

На підставі аналізу філософських досліджень сучасності принагідно виявити соціально зумовлені фрагменти мовних картин світу, що відзеркалюють соціальне життя і впливають на соціальну поведінку особистості. Це, передусім, мовні картини світу “людимі маси”, з одного боку, і “епітарної людини”, представника меншості з іншого, з якими корелюють передусім конформізм – нонконформізм (дещо в іншому плані з ними перетинається традиційний поділ на подвижників і самовдоволених).

П.Копнін, який розглядав мислення як одну з форм відображення дійсності, пов'язану з процесом пізнання, а мову – як перманентно відповідальну реальність думки, будує систему з трьох елементів – природи, мови і думки, у центрі якої мова. Іншими словами, мислення – це процес інтелектуального оперування предметним змістом свідомості, тобто упорядкований та усвідомлений рух думки у полі розвитку людського; за змістом та суттю це є виведення у поле свідомого споглядання фундаментальних характеристик буття. Для нього уявляється плідним бачення у мові передусім системи знаків. Як зазначає П. Копнін, в сучасній літературі слово “мова” набуло надзвичайно широкого значення: “...мова – форма існування знання у вигляді системи знаків. Звідси і саме значення завжди виступає у вигляді якоїсь мови. Знання, будучи мовною системою, утворює свій своєрідний світ, який має певну структуру, котра містить у собі зв'язок між елементами, що її утворюють, за відомими правилами. Ця система має свої закони побудови і функціонування, вона безперервно збагачується новими елементами, змінює свою структуру”.

Е.Ільєнков, аналізуючи мову і культуру значив, що “...мислення і мова(мовлення) – це лише дві однакові однобічні абстракції, а висловлювана в них “конкретність” є щось третє, яке само по собі ні мисленням, ні мовою не є”. Філософ провів своєрідний мовний аналіз, розглядаючи як суть “таємниці” ціни так і процес її народження – “акт” народження ідеального.

Крім того, М.Попович у праці “Про філософський аналіз мови науки” показує, що ідея аналізу мови науки виникла не в філософії, а в математиці, логіці і мовознавстві”. Адже глибокому аналізу піддав М.Попович у цій роботі філософський термін “боротьба”, антропологічний за походженням, подібно, як такі наукові терміни, як “сила”, “енергія”, пов'язані зі специфікою людської діяльності.

*Мова як ціннісна форма опредметнення духовного капіталу.* На етико-естетичному зв'язку мови і мислення наполягає С. Бурого: “Якщо філософське мислення є концентрацією розумової абстракції в нашому мисленні, а поетичне мислення – це серце нашої свідомості (за необхідної присутності в ній власнераціонального начала), поетична мова – це серце людської мови як духовний осередок. Тут доречно сказати, що мова є не лише однією з можливих форм опредметнення свідомості, а й способом організації та виразу думки. Іншими словами, духовна свідомість і мова неподільно пов'язані між собою. Думка людини завжди прагне вилитись у слово, мовлення. Дійсно, звучання людського голосу є не якимось “гомінливим” шумом, а є мелодійно-поетичним звучанням як ідентифікація особистості.

Якщо в основі емоційно-чуттєвих фрагментів мовної парадигми духовного мислення лежить абстрактна конструкція, а саме: картина світу будується за принципом сходження від абстракції до конкретного, причому джерелом викривлень реальної картини світу, то мовна картина поетичного мислення будується на ґрунті самопереживання як вищого самопізнання.

У той же час ми не повинні ототожнювати зміст думки та мову. Мова, як реальне фізичне явище, будується та функціонує залежно від загальних законів матеріального буття. Її реальні можливості змушують людське мислення працювати у певному режимі. Проте, напевне, кожна людина хоч колись відчувала неадекватність мови та думки, мови та того, що хочеться нею передати. Людське мислення сягає абсолютного, яке не може бути зведеним до будь-чого часткового, фізично наявного. Саме людська думка постає продуктом нерво-фізіологічного виконання мозку. Іншими словами, думка продукує свідомість, як печінка жовч, тому є відповідною реалізацією вихідного прагнення людського організму до життєвої стабільності.

До цієї концепції можна віднести і спроби звести думки людини до особливостей

інформаційно-енергетичного поля, а саме: певних електромагнітних хвиль, що випромінює мозок. Але людина на стільки потаємна і загадкова біосоціальна істота, що сьогодні наукові дослідження ще не в силах розшифрувати активну роботу певної думки (її зміст) фізичними приладами.

Мова є безпосереднім способом прояву духовного капіталу як самодіяльного, самостворювального процесу вписування окремих подій, явищ, вражень, відчуттів у діалектично єдине поле інтелектуальної діяльності. Таке спрощене розуміння духовного капіталу виникло внаслідок успіхів кібернетики та комп'юторної технології. Воно пов'язане із приписуванням машинам властивостей людини відчувати та милити. Справді, сьогоднішні комп'ютери – це технічні засоби, що якісно збільшують потенційні можливості людського мислення, володіють властивістю саморегулювання, а також збереження і трансформації інформації. Проте аналогія між операціями, що їх здійснюють машини, і тими, що відбуваються у мозку (мисленні) людини, не дає підстав для визнання здатності мислення за машинами. Людська свідомість здатна продукувати предметні та еталонні визначення процесів та явищ реальності, закладені в інформаційні програми. Самі ж ці програми у їх предметних значеннях відкриті лише людському інтелекту. До того ж у функціонуванні людської свідомості проявляються не лише раціонально-логічні показники та чинники, а й інтуїція, несвідоме, чуття, емоції, вольові поривання тощо.

Серед виявлених психолінгвістикою закономірностей особливе значення має комунікативна ідіоматичність, яка полягає у скороченні “тіла тексту” (“кібер” – замість “кібернетичний пристрій”), або в усуненні актуальності виділення компонентів, що призводить до суттєвого перетворення значення (“Фата моргана” – не мара, а повість М.Коцюбинського).

Комунікативна ідіоматичність – одна з важливих властивостей ідеологем. Бо думка завжди являє щось ціле, ніж фрагментальне слово, що є відповідним відблиском скомпанованої думки. Саме прагнення до підвищеної емоційності в мові властиве суспільним діячам. У людей обдарованих це прагнення знаходить вияв в яскравій, образній, глибоко емоційній мові, позбавленій будь-яких вигаданих риторичних прикрас, що мають семантичну пам'ять. У політичних діячів із певною фіксованою пам'яттю відсутня сила виразного мовлення, глибина розуміння подій, прагнення до емоційності в мові виявляється в штучних формах, які не зовсім і не завжди відповідають змісту момен-

та. Своєрідний вияв емоційної експресивності у людей з семантичною пам'яттю, що мають жестикуляцію і виразну міміку.

Згідно А.Моля в сучасних умовах – під впливом засобів масової інформації – формується мозаїчна культура, яка має виразний прагматичний характер, що відбиває реальну складність сучасного людського спілкування і пізнання в умовах безперервного, невпорядкованого, надлишкового і часто випадкового надходження інформації.

При цьому, викривлені соціальні фрагменти мовної картини світу, пов'язані з антикультурною, сьогодні витісняють загальнолюдські цінності, що становить основу структурної організації духовного капіталу. Таким чином, сучасна філософія повинна повертатися на новий виток до проблеми слова і дійсності, яку воно позначає; варто мати справу не зі фіксованим (взятим окремо), а із семантичним полем, в якому значення слів заповнено поняттями, які взято не лише в їх родо-видових відносинах, а і в розмаїтих логічних зв'язках, що особливо важливо, – імплікативних.

*Естетична організація молитовного тексту як мовного засобу.* Основою естетичної організації молитовного тексту, як поетичного, так і прозаїчного, виступає ритм, у формуванні якого беруть участь різноманітні мовні засоби: звукові, інтонаційні, лексико-семантичні. Останні дослідженнями мовознавцями семантики і ритму деяких ранньохристиянських молитв, переконливо доводять як про їх суворе підпорядкування розкриттю основної ідеї конкретного молитовного тексту, так і про факт забезпечення ними ідеального входження віруючого у світ уявлень і образів, що відображені у тексті молитви.

Тексти молитов будучи, певним чином, втіленням культурної дійсності, специфічно відтворюють її. В них, окрім доктринальних, теологічних аспектів відображені історичні, психологічні, етичні і естетичні величини культури.

Розгляд молитви у змісті духовного капіталу дозволяє вирішити питання типології молитовних актів, в основу якої необхідно покласти аналіз змістовної бази молитов, сутність якого є здатність розпізнавати характер і спрямованість прагнень і почуттів того, хто молиться. Саме цей вид типології, за думкою зарубіжних дослідників, охоплюючи значну кількість класів, що розрізняються завдяки своїй образній визначеності, вклю-

час: заклинання, мольбу-благання, прохання, присвячення, побажання, сповідь, покаєння, захоплення, уславлювання (славослав"я), подяку, клопотання.

Крім того, сутністю віршованих молитов є не примусовий (силовий) вплив на надприродне, а поклоніння йому. Хоча часто мольба-прохання ще суттєво не відрізняється від вимоги, наказу. Так, Сонце у Старому заповіті зупиняється по молитві (наказу) Ісуса Навіна. Певно, про таку молитву йдеться у ведичній літературі-“молитва панує над богами”. Л.Фейєрбах, підкреслюючи психологічне підґрунтя подібних молитов, запевняє: “Бог... уявляється у вигляді істоти, що виконує бажання і вислуховує прохання. Моляться для того, щоб здобути добро і уникнути “небезпеки, нестатків і усяких незгод”. Прте чим більше незгода, небезпека, страх, тим сильніше нагадує про себе і інстинкт самозбереження, тим живіше бажання бути врятованим, тим щиріше молитва”.

Молитва як сила слова є відповідним само-спілкуванням із надприродним (Духом, Богом) життям. Такою силою слова володіє справжній поет, народжуючи в безсвідомому на архетипних засадах певні символічні, метафоричні образи, що миттєво пронизують відповідні прошарки кори головного мозку людини, приносячи цим естетичну насолоду, особливо для людей похилого віку, коло спілкування у яких обмежено.

Отже, підкреслюючи комунікативне призначення молитви, необхідно зазначити, що спілкування із надприродним здійснюється, перш за все, за допомогою вербальних (язикових, мовних) способів комунікації. Проте велику роль у цьому процесі відіграють невербальні, так звані, паралінгвістичні способи комунікації, що включені у мовне повідомлення і передають поряд із вербальними способами змістовну інформацію. До останніх відносять: ритуальні жести, дії і рухи, тип, гучність голосу, мелодійні явища (модуляції). Проте, образна влада мови не повинна абсолютуватися, необхідно завжди врахувати її умовність, формальність і обумовленість історичними, культурними, соціальними, психологічними особливостями.

*Мова як трансцендентальне явище.* Мова як вияв духовності в соціогенному явищі, трансформуючись у розпорядження людини, набуває функцій паралельності дійсності. Саме через мову дух “ожитворіє” з метою світського пізнання людини. Мова виконує визначальну роль у парадигмі “людина-її життя, чи навколишній світ”, оскільки вона опредмечує (обожествляє) природний світ в ідеальний як джерело

розвитку розуміння серця естетичною свідомістю.

У мовознавчих дослідженнях старогрецьких учених є така універсалізована думка про те, що мова характеризується незвичайністю, утаємниченістю, прихованим внутрішнім змістом, невідповідністю між явищем реальної дійсності та внутрішньою формою слова, що в той чи інший спосіб торкається проблеми сакрального характеру мови.

Версія про Божественне походження мови викладена в “Повісті временних літ”. Ансельм Кентерберійський та Фома Аквінський вважали, що загальні поняття не є відображенням предметів і явищ матеріального світу в свідомості людей, а реальними духовними сутностями, що свідчить про створення мови Богом.

Найповніше передав характеристику мови відомий німецький вчений Вільгельм фон Гумбольдт, який трактував мову як відображення духу народу, як його рушійний імператив, як втілення духовної еволюції. Таке розуміння впливало з його філософії культури, в основі якої лежить теза про перенесення людського духу в процесі пізнання на світ, в якому ми живемо, внаслідок якого відбувається урізноманітнення гносеологічних зв"язків. “Мова – пише Вільгельм фон Гумбольдт,” – це не просто, як інколи вважають, відбиток ідей народу, оскільки багатство його знаків не дає можливості виявити ніяких наявних ідей; мова- це об"єднана духовна енергія народу, що дивовижним способом закріплена у відповідних звуках і в цьому вияві та через взаємозв"язок своїх звуків і зрозуміла всім мовцям, яка збуджує в них енергію “ріки”(інтегрованої ідеї) як екзистенції духу.

Попри, теорія Вільгельма фон Гумбольдта, на наш погляд, відкрила прогностичність мови як основи нового філософського мислення. Український вчений Олександр Потебня, який писав свої праці по –російському, аналізував явища російської мови, де він у своєму філософському мисленні сягає глибини внутрішньої форми слова, що відповідним чином нас виводить на духовну структуру, на спонтанний, органічний взаємозв"язок слова; духу як пульсу думки, що генерує свідомість.

Аналіз мови як сакрального явища спричинений загальнолюдськими чинниками як соціогенним явищем духовної потреби людини. Сакральна сутність мови закладена у Святому Письмі: “Споконвіку було Слово, із

Богом було Слово, і Слово було Бог. З Богом було воно споконвіку. Ним постало все, і ніщо, що постало, не постало без нього. У ньому було життя, і життя було – “світло людей”. Саме ця думка розкриває духовну природу мови, надає їй трансцендентного змісту. Тут виразно сказано, що Слово являє собою духовний інструмент у руках Бога, за допомогою якого було утворено цей світ і людину у ньому, оскільки Слово стає першопочатком (прообразом на архетипних засадах) і способом здійснення надприродного світу.

Звідси випливає, що мова, як Божий витвір існувала ще до сотворіння людини, як її носія і була інкультурована в її свідомості, у її душу. Тезу про духотворчу функцію мови яскраво підтвердив Ісус Христос, який приніс у світ Боже Слово: “Дух – ті слова, що їх я вимовив до вас, вони й життя”.

Мова – породження духу, вона вторинна щодо нього, його оболонка, його вияв, тому вона лише його репрезентант. Кожна загальнолюдська (національна) мова – це духовний відбиток у свідомості оточуючого світу, самоідентифікація, ототожнення себе самої і надприродного (трансцендентності пізнання). Сакральне походження і сакральна природа мови детермінують цілісність духу як моральних цінностей життя. Про це писав Іван Франко: “А тим часом якась таємна сила в людській природі каже: “ти не маєш до вибору; в якій мові вродився і виховався, тої без окалічення душі не можеш покинути, так, як не можеш замінитися з ким іншим своєю шкірою. І чим вища, тонша, субтельніша організація чоловіка, тим тяжче дається і страшніше карається йому така переміна”.

Унікальність мови як ідеальної системи спричинена, на наш погляд, тим, що вона розвивається в духовній сфері, обслуговуючи раціональну і сенсорну діяльність людини.

Синкретизм Духу, слова і людини потрактований у святому Письмі як одночасний творчий акт, суть якого, звичайно, наука не може з’ясувати, бо це “річ у собі” (за Кантом). Найпереконливішим підтвердженням духовно-мовного синкретизму є сама мова, яку ми творимо, вивчаємо, досліджуємо.

Як сакральне явище, мова кожного народу є екзистенцією Духу в тому розумінні, що Дух інкультурує через неї в свідомість, де мова формує системне бачення світу, виробляє власну (іманентно рефлексовану) структуру, а також певним чином пов’язана з підсвідомим (як фіксатор інтуїтивних імпульсів, інтуїтивного відчуття) та з надсвідомим (трансцендентним).

*Мова як духовна екзистенція.* Мова як духовна екзистенція містить у собі перебування Духа у слові, взаємопроникнення Духу і слова (синкретика), концентрація Духу у слові, відчуття духу через мову, пульсація духу в людині, що цілком забезпечує безупинність мовного потоку впродовж людського життя, пізнання Духу через мову, перебування під впливом духу завдяки мові.

Саме мова як функція біоеволюції і дух синхронно розвиваються, мова поширює Дух у просторі, мова одухотворяє простір, формує єдине духовне середовище.

Завдяки мові людина формує складну моральну систему, відчуває друге “Я” в собі, потребу духовної праці, інтелектуальну необхідність самооцінюванню власної поведінки, її кореляція щодо інших людей, корегування своєї поведінки та життєдіяльності.

На наш погляд, функція збереження Духу як закодованого інформаційно-енергетичного поля впливає із самої природи мови, яка в художніх та нехудожніх засобах сакралізує дійсність, тобто одухотворяє її, прагне зафіксувати духовну структуру людини, передати її саморух, її динамізм (послаблення чи посилення). Саме духовне споріднення, духовну єдність поколінь висловив своїм посланням “І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнє посланіє” Тарас Шевченко.

Мова – це стан розуму, екзистенція інтелекту як еволюція розуму, поглиблена і розширена його аналітико-синтезованими можливостями; це певний результат мислення, над чим рпацює Дух, інтелект, психіка, емоційна система людини. Бо та інформація, яка нами відчувається у глибинах підсвідомості, але яку ми не можемо відшукати словом, яка не може вербалізуватися, не може бути відтворена: ми її або втрачаємо остаточно, або вона тримається на підсвідомому, або ж через певний час виходить на словесний рівень.

Саме завдяки Духу, який позбавлений категорії часу і простору, відбувається феномен перемоги, а саме: в її непереможності, а не перемоги певною фізичною зброєю у відповідній категорії часу і простору. Адже людина від календарного дня народження знаходиться в духовній системі, запрограмованій генетично. Але до того часу, поки дитина не розмовляє, її єство напружено працює над ототожненням своєї генетичної природи (лінгвопотенційності) з мовним середо-



вищем. Для цього достатньо півтора-два роки, щоб таке ототожнення цілком відбулося.

Мова як спосіб вираження Духу, безсумнівно, передає думки на віддалі, коли слухове чи зорове сприйняття відсутнє; тому є надзвичайно цікавою ще не дослідженою проблемою, яка пов'язана з духовною енергетикою як однією з чільних аспектів сучасного модерного світу.

Незнання мови середовища, в яке потрапляє людина, заступає від неї той реальний світ, який відображає суттєва мова. Бо в осердді чужомовного середовища, мови якої ми не знаємо, виразно відчуваємо двоструктурну будову людського буття- реальну та духовну. Саме мова є засобом пізнання як видимого, так і невидимого світу: уся інформація про дійсність, яку ми одержуємо за допомогою наших органів відчуття, фіксується у слові; потім вона аналізується, зіставляється тощо, що є основою для тих чи інших висновків. Невидимий світ ми також пізнаємо через мову- це наші інтуїтивні здогади, певні прогнози ізотеричного вияву. Метафоричні та уявні образи тощо.

*Мова як інформаційний капітал.* Тоталітарна система породила таке явище, як подвійна психологія на підґрунті феномену правди, коли людина думає про одне, а говорить інше. Тому на рівні свідомості порушується природний плин мовного потоку, коли процеси мовотворення і спілкування є тотожними та взаємозв'язаними: те, що людина думає, що є у її внутрішній психології, набуває відповідної сектуальності і трансформується в мовні блоки, які виходять назовні. Якщо ж цей процес порушується, то те, над чим людина думає, затримується у свідомості і приховується від інших людей, тобто результати процесу мислення не стають фактом спілкування, а залишаються у внутрішньому мисленні.

Така подвійна психологія вимагає від людини відповідної напруги, постійного мовного контролю над слововживанням, повсякчасного добору мовних компонентів тощо. Поза сумнівом, це спричинювало психологічну нерівновагу, негативно впливало на поведінку людини, а часто дезорієнтувало. Подвійна психологія- це нестерпний антиприродний стан, коли людина не має суттєвої можливості звільнитися від певної інформації як зовнішнього, негативно діючого соціального чинника, коли загальмований відповідний процес самовираження і самоототожнення.

Саме методичність семантики як парадигмного коду мови цілком забезпечує духовну самодостатність як найвищої людської простоти- це її геніальності, яка певним чином цілеспря-

мовує її зусилля на притаманній ідентифікації, на самозаглибленні і самопізнанні.

*Комунікація особистості в життєвому світі.* Вираження змістовності унікального життєвого процесу є виявленням належності людини до буття, що є поєднанням родів буття в нову реальність і існує через співвіднесеність та ррричетність людині, що утворює життєвий світ. Таким чином, життєвий світ- це особлива онтологічна цілісність, яка утворюється подіями життєвого процесу людини, що її визначають, це сукупність потенційно можливих горизонтів досвіду людського життя як форми визначення особистості.

Перші кроки в процесі реабілітації повсякденного життєвого світу були зроблені Е.Гуссерлем у його роботі "Криза європейського людства". "Життєвий світ" Е.Гуссерля являє собою суму безпосередніх очевидностей: світ припущень, вірувань, традицій, звичок і т.п. Життєвий світ у нього виступає певним первинним феноменом, який породжує із себе і наукову, і філософську, і побутову свідомість; разом з тим він породжує і спілкування людей, оскільки є, з одного боку, тим об'єктивним вмістилищем усіх цінностей, до яких ми звертаємось. Отже, поняття "життєвий світ" включає в себе і розум і нерозумне, розмаїтні акти віри, споглядане і неспоглядане.

У феноменологічній соціології А.Шпоца, Т.Лукмана життєвий світ, якому присвячена праця "Структура життєвого світу", розглядається конституційований, очевидний та безпроблемний, досліджується його просторово-часове та соціальне структурування. Тобто повсякденний життєвий світ позначає пласт донаукового досвіду, змістовність буденного життя, життєвого процесу в його "неспеціалізованому", не опосередкованому науковою свідомістю вигляді.

На наш погляд, життєвий світ- це сукупність інтерсуб'єктивно поділеного досвіду повсякденного життя, що включає сприйняття природних об'єктів та людських відносин, матеріальних та символічних продуктів людської діяльності.

"Життєвий світ" за Ю.Габермасом- це горизонт, в якому знаходяться комунікативно-діючі індивіди. Таким чином, трактування Ю.Габермаса є "комунікативно-теоретичним", що дозволило виявити механізми утворення та розвитку життєвого світу через дослідження процесів взаємодії індивідів та врахування чинників, що впливають на соціокультурний світ.

Таким чином, комунікативна дія, що інтерпретує структуру особистості, цілковито окреслює не лише семантичне поле символічних змістів, але також духовно-культурні виміри соціального простору та історичного часу і утворює відповідний засіб, що формує культуру. Ці компоненти життєвого світу втілені в розмаїтті субстратів, але являють собою смислові утворення, діалектично взаємодіючі один з другим.

мволічні структури життєвого світу відтворюються засобами комунікативної дії, яка забезпечує відтворення інтерсуб'єктивно значимого знання, стабілізує групову солідарність та відтворення ефективно діючих (компетентних) суб'єктів.

*Стаття надійшла до редакції 21.01.2010 р.*

## ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

**Є.А.Пінчук**

*кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий спеціаліст  
Інституту вищої освіти АПН України*

У статті розглянуто закономірності розвитку педагогічної діяльності, як цілісної системи, що складається з таких елементів як еталон фахівця, діяльність «об'єкта», діяльність суб'єкта, діяльність педагога. Даний аналіз ґрунтується на виявленні специфіки системних властивостей, елементів і зв'язків.

*Ключові слова:* педагогічна діяльність, еталон фахівця.

Виявлення закономірностей розвитку педагогічної діяльності неможливе без розгляду цього явища в системі ставлення до «об'єкта» своєї діяльності і до соціальних вимог, які відбиваються в моделі фахівця. У цьому ж контексті ми також включаємо в систему відносин і підвищення кваліфікації.

Розглянемо цілісну систему, що складається з таких елементів як еталон фахівця, діяльність «об'єкта» педагогічної діяльності, діяльність суб'єкта (викладача), діяльність педагога, що займається підвищенням кваліфікації. У цій, свого роду метасистемі, в якості кінцевої мети виступає еталон фахівця, відображений в моделі його професійної діяльності. Безпосередньої мети досягає «об'єкт», найбільш рухомий, на наш погляд, елемент метасистеми. Ця мета сполучає всі елементи і "виводить" всю метасистему на практику. Щоб розкрити системоутворюючі зв'язки кожної з систем, потрібно розуміти дійсність, оточуючи нас, як багаторівневу систему взаємозв'язаних явищ і об'єктів, що мають складну ієрархічну структуру.

Якщо абстрагуватися від таких елементів як діяльність суб'єкта (викладача) і діяльність по підвищенню його кваліфікації, то першим рівнем в ієрархії можна рахувати таку зв'язку; модель фахівця – діяльність «об'єкту» (студента). Складові цієї зв'язки, як нам бачиться, по суті дві сторони одного і того ж явища (професійний розвиток) і знаходяться в діалектичній суперечності.

Досягнення порівневих цілей закарбовується в результатах діяльності "об'єкту". Але кожен результат, як якась кінцева продукція, тут же вступає в нову суперечність з новою метою, що утворюється.

Нові цілі детермінують появу нових властивостей вище вказаної "зв'язки" як системи. Таким чином, ми маємо право припустити, що розвиток фахівця, як «об'єкту» педагогічної діяльності, детермінований зміною кінцевої

мети педагогічної діяльності і процесу підвищення кваліфікації викладачів.

Головними моментами розвитку професійної діяльності в плані її функціонування є гетерохронність, нерівномірність і достатність. Ці властивості виражають зовнішні умови функціонування діяльності, обумовлені сукупністю умов внутрішніх згідно принципу детермінізму. За логікою, ми маємо право чекати, що розвиток способів професійної діяльності досягши нових цілей, тобто під час переходу діяльності на інший вищий рівень, викличе появу нових властивостей, в яких "старі" (гетерохронність, нерівномірність і достатність розвитку) будуть достатньо відображені.

Проведений аналіз першого рівня в ієрархії метасистеми дозволяє припустити, що системоутворюючим чинником розвитку діяльності «об'єкта» (студента) є результат, як порівневих досягнення цілей в одному з видів суспільної практики.

Зміна суспільної практики, розвинений стан дійсності припускає появу в структурі метасистеми діяльності викладача. Якщо абстрагуватися від такого елементу метасистеми, як "діяльність педагога, що займається підвищенням кваліфікації", то другим ієрархічним рівнем можна вважати тріаду: модель фахівця – діяльність "об'єкту" (студента) – діяльність суб'єкта (викладача). Цю тріаду ми розглядаємо, у свою чергу, як цілісну систему. Вона, як і будь-яка інша, активно взаємодіє з соціальним середовищем, зберігаючи при цьому свої істотні якості, коли знаходиться в динамічній рівновазі. Але якщо змінюються соціальні вимоги (вони відображені в моделі фахівця) і безперервно розвивається діяльність студента, то динамічна рівновага не може бути збережена, якщо діяльність викладача залишиться незмінною. Якщо таке трапиться, то в системі неминуче наступить збій, що позначиться на якості підготовки фахівців. Тому ми маємо право припустити, що педагогіч-

на діяльність в цьому контексті повинна мати розвиваючий характер. Ми бачимо, що в цьому випадку розвиток студента – одна з найважливіших детермінант розвитку педагога. "Об'єкт" таким чином, виступає як рівноправний учасник спільної діяльності, а, отже, як її суб'єкт.

Ми показали, що "вихід" на кінцеву мету, на результат має діяльність "об'єкту". Викладач в рамках даної системи має "вихід" – не на кінцевий результат, а на "об'єкт". Впливаючи на нього викладач тим самим прискорює досягнення результату. Абстрагуючись від кінцевого результату, який відбивається в моделі фахівця, можна припустити, що безпосередня мета педагогічної діяльності, що розвивається, – це дії "об'єкту", шляхи, якими той досягає мети. Покращуючи ці дії, розвиваючи "об'єкт", викладач опосередковано виходить на практику. У своєму розвитку "об'єкт" веде пошук нових шляхів досягнення мети, викладач створює умови, в яких "об'єкт" оволодіває цими шляхами.

Аналіз другого ієрархічного рівня дозволяє нам припустити, що елементи структури педагогічної діяльності, що розвивається, зв'язані воедино не результатом, а способами його досягнення. Нові чинники, які повинні враховувати викладач, щоб його діяльність розвивалася (вимоги суспільства, розвиток "об'єкту"), ущільнюють структуру, викликають появу нових властивостей.

Системний аналіз був би не повним, якби ми не торкнулися наступного ієрархічного рівня, який утворюється при підключенні діяльності викладача по підвищенню кваліфікації. Якщо в якості цілі педагогічної діяльності, що розвивається, виступають дії студента, то, ймовірно, в якості цілі підвищення кваліфікації повинні виступати дії викладачів (слухачів), які у свою чергу створюють умови для досягнення результатів своїми вихованцями. Таким чином, процес підвищення кваліфікації не буде відірваним від практики.

Постійний розвиток, безперервна освіта – необхідні умови діяльності педагога, що розвивається. У цьому контексті ми розуміємо цілеспрямоване підвищення кваліфікації як збагачення викладача новими способами діяльності, новими методами роботи, що повинне дати новий імпульс для подальшої його самоосвіти.

З позицій наших теоретичних міркувань ми вважаємо, що зміст підвищення кваліфікації викладачів складає інтенсивне збагачення їх методів роботи, які дозволяють створити якнайкращі умови для підготовки кваліфікованих фахівців.

Щоб додати підвищенню кваліфікації досконаліший характер, ми, ґрунтуючись на про-

грамно-цільовому підході, повинні розробити модель діяльності, що розвивається. Але, перш ніж висунути наші міркування із цього приводу, ми в рамках теорії визначимо поняття такої діяльності. Під педагогічною діяльністю, що розвивається, ми розуміємо таку діяльність викладача, яка як необхідну умову забезпечує розвиток студента, розвиток самого педагога і постійно враховує зміни соціальних вимог до підготовки фахівців.

Побудова моделі припускає знання того об'єкту, модель якого ми припускаємо розробити. У педагогічній літературі, як ми показали, проблема педагогічної діяльності, що розвивається, не розроблена і не сформульована в загальному вигляді. Тому уявлення про структуру такої діяльності - необхідна складова частина нашого дослідження.

Системний аналіз показав, що підготовка фахівців відбувається найкращим чином у тому випадку, коли викладач в своїй діяльності орієнтується не на результати вихованців, а на способи їх досягнення. Дії студента, як "об'єкту" педагогічної діяльності, багато в чому детерміновані тими умовами, які створює педагог для його розвитку. Як і будь-яке явище, розвиток "об'єкту" відрізняється суперечністю. Можна вважати, що він проходить етапи свого розвитку, вирішуючи в межах конкретного рівня протиріччя між поняттями (що «поступають» від педагога) і практичними діями, в яких ці поняття їм оволодівають. Студент виходить на нові витки спіралі професійного розвитку, накопичуючи досвід і зіставляючи нові чинники із старими, ще не включеними в цей досвід.

Спільна діяльність викладача і студента складає педагогічну діяльність як цілісне утворення, і, ймовірно, виникаючі суперечності між «новим» і «старим» повинні порівнюватися з роздільною здатністю (в межах конкретного рівня розвитку) і того, і іншого. Але вирішити дане протиріччя – це не означає завершити процес розвитку: завдання педагога полягає в пошуку нових суперечностей, і тому про роздільну здатність ми говоримо лише в межах певних границь.

Прогрес у розвитку незначний, якщо виникаюча суперечність легко вирішувана студентом, і при його пошуку викладач не прикладає великих зусиль. В той же час прогресу в розвитку зовсім немає, якщо виникаюча суперечність не вирішувана для студента на даному «витку спіралі» я зажадаю невиправдано багато підсилюючи від педагога. Найкращим чином розвиток педагогічної діяльності, ймовірно, відбувається при безперервному взаємопроникненні діяльності викладача і студента, яке забезпечує достатню, а необхідну здатність безперервно вирішувати протиріччя в ході учбового процесу.

Досліджуючи поняття «розвиток», Л.С.Виготський робить такий висновок. "Розвиток здійснюється іншими темпами, якщо можна так виразитися, чим навчання. Тут має місце те, що виявляється завжди і незмінно при встановленні і науковому дослідженні відносин між двома зв'язаними між собою процесами, кожен з яких вимірюється власною мірою". І далі Л.С.Виготський вважає, що навчання краще сприймається, що в основному йде попереду розвитку.

Вважаючи, що педагогічна діяльність, що розвивається, повинна мати місце в одному з видів суспільної практики, для підтвердження своїх висновків про її структуру і властивості ми провели експериментальне дослідження. Як об'єкт дослідження, ми вибрали діяльність педагогів-гуманитаріїв, порівнявши діяльність тих, у кого вихованці показують високі результати на протязі не менше чим 5 років, з тими, у кого учні не мають високих результатів. Отримані дані дали досить яскраву ілюстрацію суті педагогічної діяльності, що розвивається, оскільки у відмінності від вузівських викладачів педагоги працюють з одним і тим же контингентом триваліший час.

Експериментальне дослідження підтвердило нашу гіпотезу про те, що педагогічна діяльність, що розвивається, – це цілісне утворення, відмінне від діяльності, що зупиняється в своєму розвитку. Вона протікає інтенсивніше, ніж та що не розвивається, і звідси ми вважаємо, що такого роду діяльність – чинник інтенсифікації учбового процесу.

Експериментальне дослідження, проведене в ХДТУ з 1999 по 2004 рр. на факультеті соціальної роботи і ПО у всіх студентських потоках, підтвердило, що системоутворюючим чинником діяльності, що розвивається, є не сам результат, а спосіб його досягнення, тоді як діяльність не розвивається властиве орієнтування на результат. Розвиток педагогічної майстерності пов'язаний із збагаченням цих способів: пошуком нових способів, все більшою конкретизацією, все великим розширенням зони їх застосування.

Виявлений сильний зв'язок між методами роботи спортивних педагогів і властивостями, властивими їх діяльності. Так, властивості взаємопроникнення яскраво вираженої ступінчастості і справедливості опинилися, в основному, властиві тим спортивним педагогам, які в своїй діяльності орієнтуються не на результат, а на спосіб, що забезпечує його отримання. Виявлений також сильний позитивний зв'язок між наявністю цих властивостей, змістом структури діяльності педагога і результатами його вихованців. У спортивних педагогів, що розвиваються, учні показують значно вищі результати, ніж у тих, що не розвиваються за

один і той же час. Всі ці дані отримані в результаті обробки математичних розрахунків із застосуванням статичних критеріїв Фішера і Юла з надійністю від 95 % до 99 %.

Підтвердження наших припущень про будову структури педагогічної діяльності, що розвивається, в одному з видів суспільної практики дозволяє приступити до розробки моделі і на її основі удосконалити процес діяльності викладачів. Ми припускаємо, що розширення їх можливостей у вирішенні педагогічних завдань різними шляхами змінить структуру діяльності, викличе появу нових властивостей. Все це, на наш погляд, можна буде об'єктивно зареєструвати і судити по отриманих результатах про те, отримали слухачі в процесі підвищення кваліфікації новий імпульс для подальшого свого розвитку, або ж розвиток не відбувся.

*Досвід побудови системної моделі.* На відміну від статичних моделей, що фіксують "зріз" діяльності, дана модель динамічна за своєю суттю, фіксує як би "подовжній" зріз в розвитку діяльності, відображає ті умови, які забезпечують діяльності педагога безперервний розвиток.

Не існує моделі процесу повністю йому адекватною, проте, вона повинна давати якнайповніше уявлення про реальне його протікання. По суті, мова йде про таке розуміння моделі, при якому вона замінює собою еталонний процес. Модель повинна не тільки помічати реальну систему, але і в ході її вивчення давати нову інформацію про цю систему.

Модель педагогічної діяльності, що розвивається, полягає у взаємопов'язаних один з одним елементів, кожен з яких в істоті своїй відображає "зірви" процес, що розвивається. Виключення будь-якого елемента з моделі або ж його якісна трансформація (про це модель дає нам нову інформацію) гальмує розвиток педагогічної діяльності, робить її, кінець кінцем, не розвиваюче.

Ядро моделі, з яким тісно пов'язані всі її елементи, складає розвиток педагогам способів, що забезпечують досягнення результату. Ці способи детерміновані діями студента в його професійному розвитку, інакше кажучи, процесом, підлеглим уявленню про той результат, який повинен бути досягнутий, тобто процесом, підлеглим свідомої мети

Три елементи моделі відображають потенційні можливості розвитку викладача: 1) безперервний пошук способів педагогічних дій, адекватних ситуацій; 2) накопичення нових способів педагогічних дій, що знаходяться в обігу, за рахунок «зняття» в нових способах старих (нові способи в себе старі, але в їх кращому вигляді); 3) накопичення нових способів педагогічних дій, що знаходяться в обігу,

за рахунок все більшої їх конкретизації. Всі ці елементи відображають можливість появи властивостей педагогічної діяльності, що розвивається, як цілісного утворення, таких, як взаєморозуміння, чітко виражена справедливість і яскраво виражена ступінчастість педагогічних дій.

Ці елементи моделі відображають реальний розвиток викладача, практичну реалізацію різноманітних педагогічних способів: постійна готовність до використання на практиці різних способів, постійне їх конструювання; все більш своєчасна розробка способів на практиці; створення на практиці все більш адекватних конкретній ситуації способів.

Неважко переконатися в тому, що перші елементи моделі відображають, кінець кінцем, розвиток педагога, другі – розвиток студента. Всі ці елементи, як ми і припускали, тісно зв'язані один з одним, а треті – "пронизані" загальним змістом: діями "об'єкта" педагогічної діяльності.

На підставі такої системи моделі – планується розробити програму підвищення кваліфікації викладачів і упровадити її в життя. Ця програма може бути реалізована на практиці у виді системи семінарів, лекційних занять, заочного навчання, практичних занять із викладачами і їх студентами одночасно (наприклад, в спортивно-педагогічній практиці). Змістом підвищення кваліфікації згідно моделі стане розвиток способів педагогічних дій, що забезпечують досягнення конкретної мети. Для підвищення кваліфікації слухачів повинні бути створені такі умови, в яких вони б збагачували методи вирішення своїх цільових педагогічних завдань, іншими словами – розвивалися. На нашу думку, такі умови можуть бути забезпечені викладанням фундаментальних основ спеціальності, психології, методики виховання і навчання, гнучким розкладом, вільним обміном думками в дискусіях, атмосферою розкритості і доброзичливості, різноманітними формами роботи.

У Херсонському державному Технічному Університеті програми експериментальних семінарів для молодих педагогів були складені на основі системної моделі. Ми зробили спробу досліджувати ефективність такого роду підвищення кваліфікації на основі об'єктивних показників зміни способів вирішення цільових завдань. На початку семінару слухачам пропонувалася конкретна ситуація в рамках теми семінару, тобто видавалося завдання з конкретною метою. Слухач повинен був самостійно виявити чинники майбутньої дії, а потім розробити вправи в яких ці чинники знайшли б своє віддзеркалення, і які створювали б умови для оволодіння таким, що вчиться цим конкретним діям. Семінар завер-

шувався постановкою еквівалентного завдання. Завдання до і після семінару були різними за змістом, але ідентичними по цілях. В процесі занять на семінарі постановки подібного завдання (знайти різноманітні шляхи рішення) не було і це дозволяє вважати, що у ході семінару немає навчання у вирішенні завдань подібного типу. У завданнях до і після семінару було експертно закладено, в основному, ідентичне число чинників.

Необхідно експертно аналізувати, преш за все, те, що в якості мети педагогічних дій вибирають педагоги: результат студента або шляхи його досягнення. Згідно положенню про педагогічну діяльність, що розвивається, ми робимо висновки про характер діяльності слухачів: тим, хто орієнтується на дії студента – властиві властивості, що «розвиваються»; проте тим, хто змінює ситуацію, орієнтується лише на результат – властиві властивості, що не «розвиваються».

При експертному виявленні властивостей діяльності, що розвивається, ще до підвищення кваліфікації, додатково аналізувалися способи вирішення слухачами завдання (складені ними вправи) на предмет того, яким чином вони формувалися по відношенню до попереднього. В цьому випадку враховувався не тільки сам факт новизни вправи і його відповідність цілям формування у конкретного уміння, що вчиться, але і відмінність однієї вправи від іншого. «Зняття» нового в старому, на наш погляд, говорило про появу ознак яскраво вираженої спиралевидності, а все велика конкретизація – про яскраво виражену ступінчастість.

Зіставлення результатів виконання контрольних завдань, наприклад, в ході першого семінару дало наступні результати. Ознаки структури діяльності, що розвивається, були експертно виявлені до семінару у 30% слухачів. Після закінчення семінару у них відбувся розвиток способів вирішення цільових завдань в середньому в півтора рази. У 80% з них зареєстрована поява нової властивості.

У 70% слухачів до семінару не було ознак структури що розвивається діяльності, після семінару відмічена зміна структури у бік тієї, що «розвивається» у 85% з них. Це з'явилося у слухачів після підвищення кваліфікації в орієнтації на виконання контрольного завдання не на результат, а на способи його отримання. Експертно виявлені ознаки появи яскраво вираженої ступінчастості у 65% слухачів, яскраво вираженою спиралевидності у 25%. У 10% відмічені ознаки обох властивостей.

Ми розуміємо, що зміна орієнтації, і як наслідок, поява властивостей, властивих що розвиваються структурі, могла відбутися че-

рез випадкові причини, природа яких досить широко варіативна. Але оскільки, ми показали, що такі прогресивні зміни структури не могли відбутися унаслідок безпосереднього навчання у виконанні подібних завдань, достовірність даних зводиться до перевірки того, наскільки вони можуть бути пояснені випадковими причинами. Ми висуваємо гіпотезу про те, що властивості діяльності слухачів, зміна методів їх роботи не залежать від того, проходили вони підвищення кваліфікації (тобто брали участь в даному семінарі) чи ні.

Обробка математичних результатів, отриманих за допомогою застосування статистик критеріїв Фішера і Юли дозволяє говорити, що висунута гіпотеза відкидається з надійністю в 99 %. Іншими словами, з 100 слухачів семінару, програма якого складена на основі моделі педагогічної діяльності, що розвивається, лише у одного з них могли відбутися прогресивні зміни структури діяльності у не залежності від участі в цьому семінарі. Коефіцієнт Юла показав сильну залежність зареєстрованих змін від участі такого роду підвищенні кваліфікації. Гіпотеза про незалежність змін структури, що відбулися, від підвищення кваліфікації стосовно другого семінару знехтувана з надійністю 98 %, стосовно третього – з надійністю в 99 %. Коефіцієнт Юла також був близький до одиниці, тобто показав сильний зв'язок.

Отримані дані дозволяють нам говорити про те, що побудова програм на основі моделі що розвивається педагогічної діяльності і реалізація цих програм – ефективний засіб вдосконалення підвищення кваліфікації. 97 % учасників цих семінарів отримали імпульс для подальшої самоосвіти. Об'єктивно зареєстро-

вані зміни дозволяють припустити про виникнення можливості інтенсивнішої і продуктивнішої роботи педагогів в майбутньому. Таким чином, зробимо наступні висновки.

1. Об'єктивний процес розвитку сучасної цивілізації обумовлює поступовий перехід до модернізаційного суспільства. Модернізація - це побудова інформаційного суспільства, це процес розвитку всього суспільства, і основою цього розвитку є формування і використання інформаційних ресурсів.

2. Застосовуючи філософський і загальносоціологічний підходи, модернізація розглядається як загальний і неминучий період розвитку людської цивілізації, період освоєння модернізаційної картини миру, усвідомлення єдності законів модернізації в природі і суспільстві, практичного їх застосування.

3. Глобальна модернізація суспільства в XXI столітті істотно підсилить технологічну і економічну диференціацію між передовими і відсталими країнами. Виникає проблема модернізаційної нерівності різних країн в новому високоавтоматизованому світовому інформаційному середовищі. Модернізація суспільства виступає як найважливіший елемент системи виживання суспільства, його національної безпеці.

4. Методологічні підходи до вимірювання ефективності діяльності викладачів вузів як підсумковий елемент модернізації вищої освіти ґрунтуються на тому, що само освіта в контексті його ефективності – багатозначне поняття, що позначає і сферу соціокультурної практики, і галузеву систему, і спеціально організований процес, і певний результат діяльності та вимагає адекватних технологій навчання і підвищення кваліфікації.

*Стаття надійшла до редакції 16.01.2010 р.*

## ЗАПОЧАТКУВАННЯ І ВКОРІНЕННЯ НАУКОВОЇ РЕФЛЕКСІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПРИРОДИ ЖАНРУ В ФІЛОСОФСЬКО-ЕСТЕТИЧНІЙ ДУМЦІ

І.К.Покулита

*кандидат філософських наук, доцент  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут»*

У статті висвітлено жанрологічну проблематику, що належить до фундаментальних тем теорії і практики художньої творчості. Акцентується увага на соціальному аспекті жанру вказаного напрямку. Ґрунтовно осмислюється соціальна природа жанру через звернення до засадничих в історико-культурному і теоретичному аспектах етапів розвитку європейського мистецтва.

*Ключові слова:* жанр, рід, соціальна природа жанру, жанрові закони мистецтва.

В історії естетичної думки, зокрема в теоріях, присвячених дослідженню мистецтва як соціальної системи, категорії „жанр” приділяється особлива увага. Наріжні проблеми цілісності процесу художньої творчості, естетичне значення взаємодії митця та реципієнта на рівні спілкування в межах художнього твору – безпосередньо виходили на розуміння багатаспектності жанру. Ця категорія, при всіх розбіжностях її тлумачення в історичному контексті, визначає якісну відбірковість процесу художньої творчості, обумовлює вимір актуальності та соціальної спрямованості мистецтва.

Сутність жанру як одна з проблем створення та сприйняття мистецтва досліджується вченими від початку осмислювання логіки художнього процесу як такого, тобто від античної філософії. Проте треба зазначити, що як самостійна естетична категорія жанр не розглядався до ХХ ст., оскільки залишався допоміжним щодо таких категорій як рід, вид та художній образ. Що стосується останніх, а також категорії стилю мистецтва – кожне з цих понять має окрему сферу дослідження і особливі соціальні функції щодо різних історико-культурних віх мистецтва, але як художні форми вони тісно пов'язані, підпорядковані одна одній.

Слід зауважити також, що з категорією роду мистецтва вчені фактично ототожнюють історичне коріння жанрової форми. Саме з виокремлення різних родів мистецтва починається вивчення тих художніх моделей, в яких мистецтво „зберігає” себе, започатковує певну соціальну програму наслідування та самовідтворення конкретного художнього матеріалу. Для того, щоб розкрити складні механізми рефлексії жанрової форми мистецтва на соціальну дійсність, тобто з'ясувати соціальну природу жанру в сучасному контексті розуміння цієї категорії, треба звернутися до естетичних

витоків жанру, а також проаналізувати взаємодію тих категорій художньої форми, які відображали закони функціонування мистецтва в кожному окремий період його розвитку.

Значний теоретичний потенціал вказаного ракурсу проблематики мають концепції, в яких жанр розглядається як соціокультурна категорія. До кола таких робіт належать праці О.Бурліної, О.Васильєва, А.Зіся, Н.Кашиної, Р.Москвіної, І.Пала. Виявлення глибинних зв'язків між розвитком культури і процесом жанроутворення на матеріалі окремих жанрів різних видів мистецтв здійснюють дослідження С.Аверінцева, Б.Асаф'єва, М.Бахтіна, О.Сохора, Ю.Тинянова. Особливої уваги в контексті сучасних перспектив розвитку жанрологічної проблематики заслуговує монографія С.Овчаренко „Інформаційність жанру”, де розкривається соціокультурне значення жанру як форми „інформаційного” мислення. Переосмислення принципів типологізації жанрів дозволяє розглядати напрям, в якому категорія досліджується в цьому контексті, як цілісний, структуруючий мистецтво за внутрішньо-видовою специфікою і за позавидовими ознаками – жанр як елемент морфології мистецтва. До вказаного напрямку належать роботи М.Веселовського, Л.Виготського, Г.Гачева, М.Кагана, В.Проппа, О.Фрайденберг. Разом з тим, треба констатувати, що при всій розробленості жанрової проблематики, в ній не виокремлюється концептуальна цілісність дослідження соціальної природи жанру.

Динаміка жанроутворення у мистецтві обумовлює принципи естетичного аналізу, спрямовані на розкриття багатоаспектності досліджуваної категорії. Пріоритетним у цьому контексті стає принцип кореляції усталеної традиції в теоріях вказаного напрямку із оновленим дискурсом за проблематикою соціальної детермінованості жанрів. З огляду на це ми вважаємо перспективним висвітлення істо-



ричних етапів генезису соціальної природи жанру.

Для встановлення сутнісних складових жанру необхідно звернутися до тих історичних періодів, в яких він, а також вся жанрова система, набуває певної сталості, логічної завершеності та відповідності соціальним умовам функціонування мистецтва. Іншими словами, осмислення художньої практики безпосередньо пов'язане із осягненням соціального значення вказаної категорії для з'ясування механізмів, в яких розкривається соціальна природа жанру. Такими, на нашу думку, стають періоди греко-римської Античності та європейського класицизму.

В історичному контексті жанр як дефініція форми мистецтва від початку її застосування в античній науці (*genos*) й до естетичних розробок європейського класицизму, а також окремих положень німецької класичної філософії та естетичних теорій романтизму, при всій розбіжності їхніх концепцій, мав чітко визначену мету використання – це засіб створення ціннісної ієрархії художніх творів, тобто свого роду інструмент оцінки мистецтва. Розмежування на “високе” і “низьке” допомагало будувати власну піраміду якості мистецтва теоретикам вказаних періодів в залежності від соціальних умов, сфери функціонування мистецтва та інших чинників, що визначають напрямки розвитку художньої творчості. Традиційне тлумачення поняття “жанр” у дослідженнях означеного історичного діапазону, якщо не дотримуватись різниці специфічних для окремих епох лінгвістичних оформлень, полягало в розумінні жанру як типу твору мистецтва, особливо риси якого зафіксовано у відповідних зразках і правилах.

Художня практика в тій чи іншій мірі вимагала визначення схем художніх творів, які б давали можливість транслювати досвід створення та сприйняття мистецтва. Однак замкнені художні системи, у певні періоди історичного розвитку закріплювали типологічні поняття-риси, користуючись різними категоріями. Жанр в означений період виступає допоміжним поняттям щодо таких категорій як вид, різновид та рід мистецтва, а у певних ознаках навіть співпадає з останніми. Всі ці поняття використовували теоретики мистецтва й самі художники в обґрунтуванні необхідності дотримання норм та правил у мистецтві як вираз художнього смаку, як високий творчий рівень автора.

Першою роботою, в якій аналізується значення жанрової форми в мистецтві, академічно визнана “Поетика” Арістотеля” [1]. Слід зазначити, що античний філософ не застосовує саме поняття жанр, а використовує такий термін як “рід”, хоча в значенні власне жанро-

вої форми мистецтва. Це питання етимології поняття жанр, що як слово виникає лише у французькій мові, тому не існує історичних умов для співставлення категорій “рід” та “жанр” на період створення давньогрецького мистецтва. Хоча, на нашу думку, в сучасній естетичній науці виявиться доцільною вказана постановка питання. У роботі досліджуються й визначаються особливості античної трагедії, що дає підстави розуміти філософську позицію Арістотеля як започаткування жанрового канону в мистецтві. В першій праці з естетики аналізуються не лише ці категорії, а й такі як катарсис, калокагатія та інші. Ці поняття існували в античній естетиці ще до Арістотеля, але саме цей давньогрецький філософ синтезував й раціонально обґрунтував відмінні якості античного мистецтва, таким чином започаткувавши лінію розвитку європейської художньої культури, вільної від сакрального канону східних цивілізацій, але обмеженої власною ментальною умовністю – жанровою традицією створення та сприйняття художнього твору.

Художня практика античності зумовила необхідність теоретичного обґрунтування проблеми жанру. Якщо мистецтво східних культур, таких як єгипетська, вавилонська, виступає єдиним засобом спілкування із потойбічним світом, спочатку створює прірву, а потім дарує можливість дізнатися волю богів, зрозуміти її мовою канону, щоб безперечно виконати, то європейська античність – навпаки. Давньогрецькі скульптори знищують всі кордони – античні боги прекрасні саме тими якостями, які розуміються елітами як людська краса. В архітектурі зникає монументалізм, адже принцип мімезису, визначений давньогрецькими філософами як сутність мистецтва, обумовлює створення колони відповідно до пропорцій жіночого тіла, а храм стає “опірнений” як птах, також інші чудові образи, які не просто копіюють природу, людину та її дії, а органічно продовжують, доповнюють їх красу власною досконалістю. Арістотель у „Поетиці” вказує, що „трагедія є наслідуванням дії важливій та завершеній, яка має певний зміст (наслідування) за допомогою мови, у кожній із своїх частин по-різному прикрашеної, завдячуючи дії, а не розповіді, яка відбувається засобами співчуття, звільнення подібних афектів” [7, 118].

Сучасний грецький естетик П. Міхеліс зауважує, що в кожному з періодів („теократії та антропократії”) спонукальні мотиви творчості були діаметрально протилежними: „Коли панують боги, людина охоплена жахом перед величною красою, а коли господарем Всесвіту є людина, вона створює ясну гармонію прекрасного” [9, 50]. Паралельно виникає потреба бути зрозумілим для всіх, оскільки художні образи необхідно пояснити особливою мовою.

Античний принцип агоністики підштовхує художника стати найкращим. Якомога більша кількість людей повинна поділяти його почуття, бути захопленими пристрастю, а головне – гідно оцінити художній твір. Тому єдина можливість давньогрецького митця знайти прихильників – це підпорядкувати своїх героїв умовним правилам художньої форми, яка відповідає певному змісту. Інакше кажучи, необхідно погодитись із правилами жанрової гри, прийняти жанрову мову спілкування.

Вивчаючи сутність мистецтва, античні філософи вважали, що воно не тільки надає інформацію, знання, а й задовольняє потребу в насолоді. (відповідно ці функції дуже тісно пов'язані між собою). Згідно з Арістотелем, гедонізм мистецтва полягає в процесі співставлення та розпізнання людиною того, чому художник наслідував в житті. Цю ж думку пізніше поділяє і Плутарх: “Коли ми бачимо зображення ящірки або мавпи, ми радіємо та дивуємося не тому, що це прекрасно, а тому, що це подібно” [7, 152]. Але набагато сильніше задоволення людина отримує не тоді, коли впізнає когось або щось, а найсильніше почуття викликає в ній відображення власного “Я”, й не зовнішня подібність, а співпадіння внутрішнього стану: схвильованості, бажання чогось досягти, змінити, нарешті, стати гідним своєї долі, як того вимагають закони полісного життя. В повсякденності людина не може бути героєм, але може відчувати себе таким, пережити ці почуття й звільнитися від пристрасті. Крізь катарсичний стан людина оновлює внутрішній світ, набуває психологічний комфорт. Отже, завдяки мистецтву це стає можливим.

Теорію катарсису Арістотель виклав у “Поетиці” на прикладі трагедії, хоча помилковим буде розуміння того, що лише за цією формою філософ визнавав здатність так впливати на почуття людини. На прикладі “високого” жанру (роду) автор дослідив механізми катарсичного стану, але існують й інші форми мистецтва, які так само впливають тільки на інакше виховану людину (в даному випадку поняття катарсис звужується до “афекту співпричетності”). Ця проблема має соціальний вимір. Категорія катарсису, розглянута Арістотелем, наближує нас до розуміння жанрових законів мистецтва передовсім у соціальному аспекті. Мистецтво тільки тоді може звільнити від страждань, дарувати насолоду, чи навіть вилікувати людину, коли глядачеві буде зрозуміла мова твору, коли він впізнає в художньому тексті самого себе. Арістотель у “Політиці” [2] зауважує: “Оскільки театральна публіка буває двох родів: з одного боку складається з людей вільнонароджених, з іншого боку – публіка брутальна, що складається з ремісників, найманців і тому подібне, то для цього останнього

роду публіки треба, з метою влаштування їй відпочинку, особливого музичного змагання або видовища. Подібно до того, як психіка цієї публіки відхиляється в інший бік від природної психіки, так і в музикальних ладах зустрічається відхилення від норми, а в мелодіях спостерігається підвищений настрій та неприродне забарвлення. Адже кожний отримує насолоду від того, що властиве його натурі, тому й тим, хто бере участь у змаганнях перед такого роду публікою, треба надати можливість використовувати відповідні до неї роди музики” [7, 123]. Тобто інформаційно-комунікативна та гедоністична функції пов'язані між собою і підпорядковані соціальній програмі мистецтва.

На матеріалі античних музичних родів (на цей період драматичне й мусичне мистецтво виступає у синкретичній єдності) філософ продемонстрував жанрові закони мистецтва. Надаючи конкретних рис загальним принципам й законам функціонування мистецтва, Арістотель фіксує соціальну природу жанру як таку форму художнього твору, якій притаманна особлива інтонаційна, пластична або інша мова вираження почуттів, що відповідає нюансам психічного стану, різниці етнічного походження, естетичного виховання людей, яким призначено цей твір мистецтва.

Отже, вже в античній теорії мистецтва окреслюється соціальний аспект проблеми жанру в художній культурі: художня форма має відповідати й бути створена не тільки за законами краси та моральності, гармонії та пропорційності – мати естетичну природу, а й за принципами психо-соціальної відповідності: мистецтво має враховувати можливості психіки реципієнтів. Автору та виконавцю необхідно знати, що саме може задовольнити глядача й відповідно зануритися в цей стан, оскільки людина не може плакати від надто високих для неї почуттів, якщо вони їй невідомі. У науково-поетичній праці Горация “Про мистецтво та поезію” [6] вказується: “Если ты хочешь, чтоб плакал и я, то сам будь растроган: Только тогда и Телеф и Пелей, и несчастье их рода, // Тронут меня; а иначе или засну я со скуки, // Или же стану смеяться. Печальные речи приличны // Лику печальному; грозному – гнев; а веселому – шутки; // Важные речи идут и к наружности важной и строгой: // Ибо так внутренне нас наперед устроляет природа // К перемене судьбы, чтоб мы их на лице выражали – // Радует что, иль гневит, иль к земле нас печалию клонит, // Сердце ль щемит, иль душа свой восторг изливает словами. // Если ж с судьбою лица у поэта язык не согласен, // В Риме и всадник и пеший народ осмеют беспощадно...” [7, 198].

Соціальний аспект, навіть у зовнішніх ознаках його прояву, – це не формальність в античному мистецтві, не просто контактний

зв'язок між художником, поетом, актором та його публікою – це органічне поєднання їх в єдине емоційно-почуттєве ціле. „...Психологічна спорідненість і співтворчість автора та реципієнта” [5, 19] об'єднуються в типових художніх рисах та соціальних вимірах твору.

Таким чином, соціальну природу жанру (художньої форми відповідного змісту) античні майстри розуміють як певний компроміс у мистецтві між тим, що є естетично-зрілим, і тим, що може бути естетично-припустимим для реципієнта – свого роду неписаний закон професійної етики художника. А вже з утворенням античної художньої традиції, тобто з появою професійного авторського мистецтва, неминуче виникає прірва між художником та його публікою, надалі ці якості будуть визначати більшість історичних періодів розвитку європейського мистецтва. Тому необхідність у соціальній гнучкості, універсальності, доступності художньої мови спілкування відбивається в жанровій структурі мистецтва. Людина, наскільки б вихована та освічена вона не була, залишається пасивною щодо мистецтва. Активізувати її почуття може лише автор та виконавець, який здатен налаштувати свій художній хист на відтворення тієї культурної традиції, в якій вихована аудиторія, заради якої він працює. Такий шлях створення і сприйняття мистецтва, як оживлення певних художніх настанов, моделей, що зберігають глибини соціальної пам'яті, визначає жанрову форму структурування інформації в античній культурі.

Закономірності функціонування жанрів мистецтва обумовлені естетичними потребами, художніми смаками різних соціально-професійних, етнічних груп населення. Вказані закономірності, які досліджувалися античними філософами, в другій половині XIX ст. виокремлюються в напрямок соціологічних досліджень мистецтва. Ці особливості отримують назву „закон Генекена” на честь французького дослідника, який встановив, що „художній твір впливає тільки на тих, чия душевна організація, хоча і є нижчою, проте аналогічною організації художника, яка дала твір” [5, 21]. Е.Генекен висловлював точку зору, що шедеври мистецтва можуть не справляти враження внаслідок того, що реципієнт іншого душевного складу. Дослідник визнавав за мистецтвом „...засіб зараження глядача, – навіювання (suggestion) йому відомих почуттів”, проте вказував, що „досягнення мети мистецтвом неможливе без елемента художньої насолоди” [5, 22]. Тобто виділені Е.Генекеном обов'язкові умови функціонування мистецтва корелюють із принципами соціального спрямування та законами жанру в античній теорії. Вони визначають розуміння соціальної природи жанру як специфічний переклад мови спілкування із

сфери соціальної в сферу художню, задоволення від ідентифікації якої впливає на результативність сприйняття твору мистецтва.

Теорія європейського мистецтва, починаючи з доби Відродження, ідеалізує художні досягнення античності, але не переносить їх формально в Новий Час, а сприяє початку складного процесу взаємодії традиції християнської та давнини греко-римської. Синтез двох різних настанов, програм розвитку мистецтва позначився на жанрових змінах у художній культурі Європи, хоча сам процес жанроутворення розсіяний у часі. Виникнення нових жанрів, що простежується в окремих видах мистецтва, не зумовлює процес оновлення самої жанрової системи, який відбувається значно пізніше, – лише мистецтво романтизму відмовляється від класичної жанрової ієрархії, яку під впливом античності оновила та зберігала теорія художньої культури Нового Часу.

Соціальний аспект аналізу мистецтва французького класицизму XVII століття демонструє підпорядкованість усіх форм та засобів художньої виразності головній меті, а саме – створенню моделі державного устрою вказаного періоду засобами мистецтва, оскільки останнє стає „справжнім рушієм процесу творення певного суспільного ідеалу, який, у свою чергу, суттєво впливає на всю систему формотворчих елементів мистецтва” [8, 270]. Ідеологія абсолютистської монархії Людовіка XIV визнає мистецтво як „сферу централізації суспільного життя і духовної культури” [8, 273] за принципами логічної організації та розумової відповідності, що стає можливим засобами впорядкування жанрових форм мистецтва.

Найповнішого теоретичного обґрунтування класицизм набув у творі Н.Буало „Поетичне мистецтво” [4], в якому автор узаконує та відрізняє від інших ті жанри, які виникли та функціонували в античному мистецтві, оскільки саме вони відповідають вимогам класичної теорії. Але не лише тема регламентованості, нормативності мистецтва присутня в названому творі Буало. Автор висловлюється щодо того, як поетові завоювати симпатії, зацікавити публіку, бути відвертим і поділяти почуття, які він оспівує. Теоретик класицизму вважає за необхідне роздивитись „живу правду” й скрізь „до-тримуватись імовірності”, а не формально використовувати закони мистецтва. Оскільки „безглузді вигадки нас тішити не можуть, бо ні ума вони, ні серця не тривожать” [4, 21]. Іншими словами, нормативність не заперечувала змістову наповненість жанрів.

Метою поетичного мистецтва Н.Буало визначає не занурення в жанрові конструкції античності як самоціль, а відновлення їх універсальної можливості в розкритті потенціалу соціальної активності мистецтва найкоротшим шляхом. У трактаті простежується думка, яку

можна виразити наступним чином – відповідність трьох складових: здібності автора, потреби публіки, жанрові закони художньої творчості, – виражає доцільність та живучість мистецтва, його можливість впливати на почуття людини сьогодні і в майбутньому. У пісні третій “Поетичного мистецтва” теоретик класицизму вказує: “Щоб з твору вашого всі люди дивувались // І ним за двадцять літ ще більше милувались?// Хай пристрасть у йому гаряча та жива // Серця разбуджує, пече і порива! //А як солодкого ним жаху не створили // Чи ніжного жалю в серця не розбудили, // То хоч повченому і мудро склався він //Лиш забуття йому судилось і загин” [4, 45]. Н.Буало визнає вічним мистецтво, що підпорядковане всім класичним нормам і правилам, але лише ті художні твори, в яких автору вдалося, не порушуючи закони жанру, скористатися ними в розкритті почуттів своїх героїв, тим самим осучаснити останніх. До такого мистецтва публіка не залишиться байдужою, сприйматиме всі настанови художника, оскільки не помітить їх, а буде насолоджуватись власними почуттями.

Автор названого трактату не визнає вирішальним в аспекті функціонування мистецтва позицію наукового резонерства, для якої достатнім буде просте копіювання жанрових форм античності, а підштовхує до розкриття соціальної природи жанру (що відбувається в момент оживлення кожної абстрактної моделі) як співпричетності з боку художника і з боку реципієнта до одного художнього матеріалу: двобічне у відвертості співчуття героям, ясність художньої мови вираження цих почуттів, а також доцільність використання різних прийомів та засобів виразності, тобто ті умови, в яких виникала і за ради яких була створена та чи інша жанрова форма мистецтва.

Крім акцентування соціальної активності названих художніх форм, особливе ставлення Н.Буало до значення соціальної природи жанрів мистецтва полягає також і у визнанні їх національної обумовленості. Риси характеру, особливості темпераменту, на думку філософа, закладають сприятливі умови для певної модернізації жанрів: “Любивши дотепи лукаві й легкокрилі, // сатиру переніс француз у водевілі // Нескромна приспівка, та мила і проста, // Дедалі ширшає і з вуст іде в уста.// Французьких вольнощів дитя ясне й лукаве, // Родився водевіль для слуху й для забави” [4, 51]. При всій віддаленості цього несерйозного жанру від класичної системи художніх форм у мистецтві, відчувається поблажливий тон Буало в характеристиці французів і в ознаках водевілю, що їм припав до душі. Важливим в аспекті аналізу соціальної природи жанрів також є те, що автор вказує причини виникнення цього

жанру і потреби, які саме водевіль може задовольнити.

Таким чином, в теорії європейського класицизму, по-перше, відбувалась абсолютизація жанрів античності, оскільки встановлена жанрова ієрархія мистецтва Стародавньої Греції, Риму відзеркалює соціальну систему та державний устрій (відповідно в періодах у вказаній послідовності) засобами художньої культури й тим самим сприяє зміцненню суспільства, що відповідає соціальній програмі мистецтва класицизму XVII – початку XVIII ст. По-друге, непорушні закони жанру встановлюються не для спрощення творчих завдань, що постають перед художником, а для порозуміння і взаємодії між автором та його публікою. По-третє, серед усіх жанрів обираються ті, соціально-естетична природа яких не припускає перехідних, змішаних почуттів, тобто конкретність їх призначення не викликає сумніву (наприклад, з драматичних жанрів Н.Буало визнає трагедію та комедію), оскільки це сприяє раціональному розподілу та регламентації почуттів, тим більше стає неприпустима взаємодія жанрів.

Представник французької естетичної думки доби Просвітництва Ш.Баттьо продовжує розвивати точку зору теоретиків XVII століття, проте у відомому творі „Вишукані мистецтва, зведені до єдиного принципу” мислитель звертається до тих аспектів призначення мистецтва, що були закладені в античній теорії та не знайшли продовження в європейському класицизмі. Досконалість, що повинна визначати художній твір, залежить від різноманітності, яку Ш.Баттьо вбачає в жанровому діапазоні мистецтва. Теоретик вказує: „... Цікавим є той твір, де людям показують речі, тісно з ними пов'язані, з їх самозбереженням, вдосконаленням або, навпаки, з послабленням, небезпекою, оскільки ці двоякі стосунки однаково цікаві людям... Це головне ядро мистецтва втілювалося в різні форми в різні епохи у різних народів в залежності від установлень, забобонів, скороминущої моди та примх, проте всі видозмінення торкалися другорядних деталей і не порушували самої суті” [3, 388]. Соціальна природа жанрів мистецтва, на яку, на нашу думку, спирається мислитель, дозволяє художнику, генію (за термінологією автора) задовольнити „смак, для якого створене мистецтво”.

У теорії Ш.Баттьо наголошується значення мімесису як принципу створення мистецтва, проте в ідеї наслідування природі, сама природа розглядається в широкому контексті – в першу чергу як соціальна природа людини. Такий соціальний контекст розуміння природи виступає принципом диференціації мистецтв, який запропонував теоретик: „...Мистецтва поділяються на три розділи в залежності від

цілей, які ними переслідуються. Вони пов'язані із потребами людини" [3, 378]. Першим розділом мистецтва Ш.Баттьо називає технічні мистецтва, які були створені людиною, у зв'язку із необхідністю захищати себе. Об'єктом другого розділу мистецтва є задоволення, до нього автор залучає музику, поезію, живопис, скульптуру, мистецтво танцю. Третій розділ охоплює мистецтва, які водночас можуть принести і користь, і задоволення: архітектура та ораторське мистецтво.

Соціальну природу жанрів Ш.Баттьо розглядає у зв'язку із історією. „Трагедія лише настільки є поезією, наскільки в ній вигадка поєднується з наслідуванням. Сварки Цезаря із Помпеєю – ще не поезія, а історія. Проте вигадати мову, інтригу на підставі історичних уявлень про долю Цезаря і Помпеї, і вийде поезія, художній твір генія. Епопея, нарешті, є розповідь лише про можливу подію, але відтворену із рисами реальності. Юнона та Еней ніколи не розмовляли про те, що описав Вергілій, але вони могли це казати, а для поезії цього достатньо" [3, 380] Ш.Баттьо вважає, що тільки від майстерності митця залежить результат, оскільки „...подія вже вислизнула з рук історії і опинилася в руках художника; Автори поеми знаходять зав'язку, готують розв'язку і таке інше, виходячи з того, що вже в зародку є в історії, але це необхідно розкрити" [3, 382].

Розмисли Ш.Баттьо щодо естетичного смаку мають багато помилкових суджень, проте принципи сприйняття мистецтва, на які зве-

ртає увагу дослідник вказують на значення, яке Ш.Баттьо надавав вивченню наближених до людини «предметів», зауважуючи, що „...зацікавленість зростає пропорційно відповідності сприйняття предметів стану людини" [3, 387]. Автор робить висновок, що у кожного повинен бути свій власний смак. До смаку може бути радісне і веселе, або піднесене і поважне, є такі люди, які сприймають тільки окремі жанри, але інші – майже всі жанрові прояви мистецтва: „Трагедія так само легко викличе в них сльози, як комедія – сміх. Проте інших не слід звинувачувати в тому, що вони замкнені у вузьких межах, краще на них зглянутись" [3, 390].

Тобто, Ш.Баттьо в дослідженні мистецтва встановлює той „єдиний принцип" наслідування, який полягає в значенні соціальної природи жанрів як пластичної системи мистецтва, що дозволяє наблизити художню мову до соціокультурних особливостей реципієнта, спрямувати процес сприйняття відповідно до естетичних уподобань людини.

Таким чином, висвітлені думки мислителів різних історичних періодів у діапазоні – від започаткування естетичної рефлексії законів створення і сприйняття мистецтва до затвердження і вкорінення класичної академічної теорії і практики в питаннях соціальних вимог (норм) щодо різних форм мистецтва, розкривають специфіку як то історико-культурної, національної, соціальної причини, так і потреби та обумовленості у функціонуванні різних жанрових форм художньої творчості.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Аристотель*. Поэтика / Аристотель. – СПб.: Азбука, 2000. – 348 с.
2. *Аристотель*. Політика / Аристотель. – К.: Основи, 2000. – 238 с.
3. *Батте Ш.* Изящные искусства, сведенные к единому принципу / Батте Ш. // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. – М.: Искусство, 1964. –Т.2 – С.378-390.
4. *Буало Н.* Мистецтво поетичне: [пер. з франц. М.Т.Рильського]. – К.: Мистецтво, 1967. – 136 с.
5. *Введение в социологию искусства*: [учебное пособие для гуманитарных вузов] / Дуков Е.В., Жидков В.С., Осокин Ю.В. – СПб.: Алтейя, 2001. – 256 с.
6. *Горацій Квинт*. Полное собрание починений: [пер. под ред. и примеч. Ф.А.Петровского]. – М.-Л., Академия, 1936. – 448 с.
7. *История эстетики*. Памятники мировой эстетической мысли // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. – М.: Искусство, 1964. – Т.1. – С.117-199.
8. *Левчук Л.Т.* Эстетика: [підручник] / Л.Т.Левчук, Д.Ю.Кучерюк, В.І.Панченко. – К.: Вища шк., 2000. – 399 с.
9. *Михелис П.* Эстетические категории как выразители духа времени / П.Михелис // Современная западно-европейская и американская эстетика. – М.: Книжный дом «Университет», 2002. – С.43-53.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2010 р.

## И.КАНТ «ИДЕЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ ВО ВСЕМИРНО-ГРАЖДАНСКОМ ПЛАНЕ»

В.Г.Семенов

доцент кафедры философии

Национального технического университета Украины

«Киевский политехнический институт»

В статье осмысливается отношение И.Канта к проблемам историзма; выделяются две версии философии истории ученого; предполагается, что именно мыслителя из Кенигсберга следует признавать родоначальником этой отрасли философской науки.

*Ключевые слова:* историзм, кантовская философия истории.

Историзм и философия Канта – проблема и архисложная, и архиважная. Во-первых, кенигсбергский мудрец жил в революционную эпоху, эпоху на разломе феодальной и буржуазной цивилизаций, когда рушились вековые устои, и озарялась грандиозная перспектива новой многообещающей жизни. Во-вторых, Кант был создателем величественной философской системы, исторически первой, в объединяющем эпицентре которой находился человек, одновременно принадлежащий к двум мирам: миру природы и миру свободы. Немецкий мыслитель был сыном своего времени и одновременно на столетия опережал его. Время показало, что второе начало значительно превысило первое. Малейших же оснований для того, что эта пропорция изменится, не наблюдается и даже не предполагается. Кант был великим систематизатором, который скрупулезно придерживался незыблемых принципов построения своей «критической» философии. Чего только стоило ему подведение под свою этику («Критика практического разума», 1788) и телеологию («Критика способности суждения», 1790) единых гносеологических правил, разработанных и реализованных в «Критике чистого разума» (1781). Но одновременно он был и явным системоотступником, позволяющим себе за границами трех «Критик», в так называемых «небольших» сочинениях, писать раскованно, оригинально стилистически с элементами фантазии, гипотетичности, полемичности и другими достоинствами научно-писательского дела.

В СССР философию Канта критиковали за антиисторизм и прежде всего за наличие в нем «априоризма». В принципе, это справедливо. Но критика кантовского априоризма может быть как огульно субъективно обвинительной, так и умеренно объективно оправдательной. Первое преобладало в советском кантоведении, а вот второе в нем отсутство-

вало. В той же «Критике чистого разума» Кант стремился быть предельно дискурсивным. Если не понимал, как на уровне чувственности образуются «суждения восприятия», то постулировал ее формы «*a priori*»: «пространство» и «время», которые обеспечивают умственное построение геометрических фигур в пространстве и последовательность счета в арифметике и алгебре по канону времени. Все априорные «основоположения» чистого рассудочного познания-мышления у Канта являются результатом фиксации им фундаментальнейших гносеологических проблем, которые мыслитель считал более правильным однозначно зафиксировать, нежели поверхностно и неубедительно объяснить их происхождение. Кантовский априоризм следует классифицировать как кардинальный предисторизм, результаты которого буквально через несколько десятилетий выступили мощнейшими детонаторами и обширной программой бурного становления историчности на поприще философии. Эту же роль «*a priori*» Канта продолжает исполнять и по сей день.

Во времена преподавательско-исследовательской деятельности Канта дух историзма витал не только в духовной атмосфере развитых стран Западной Европы, но и в отсталой по сравнению с ними Германии. Идеологи и теоретики западноевропейских буржуазных революций (прежде всего английской и французской), учитывая уровень наличного состояния промышленности, торговли, культуры (уже планетарный по своей сути) создали величественную парадигму становления нового, «гражданского общества», повсеместно вытесняющего отживающий свой век сословно-корпоративный феодализм. Те же Дж.Локк и Ж.-Ж.Руссо буквально отчеканили общесоциологическую формулу нового добровольно создающегося объединения людей, в котором осуществляется полная взаимодополнительность «гражданина» и «политиче-

ского организма». Подспудно, да и явно, создавалась историко-познавательная ситуация: раз человек и социум могут быть совершенными на века, то этот общественный идеал может и должен стать мерилем всей транс-исторической цепи «прошлое–настоящее–будущее». Под непосредственным влиянием Руссо и в силу своего новаторского мировоззрения Кант незамедлительно примкнул к первооткрывателям гражданского общества. Его «категорический императив» и «трансцендентальное определение права» стали, соответственно, нравственной и правовой формулами гражданского общества. Кантовский же трансцендентализм следует признать таким же значимым и кардинальным образцом предисторизма, как и его априоризм.

Своеобразная приверженность Канта к истории проявилась еще в «докритическом» его сочинении «Всеобщая естественная история и теория неба» (1755). Здесь содержатся некоторые примечательные идеи, которые влияли на философа на протяжении всей его жизни. Две из них: 1. «Всеобщая». Кант, вслед за Г.Лейбницем, считал, что основоположными критериями теоретичности (научности) являются всеобщность и необходимость. Классическая механика И.Кеплера–И.Ньютона на своем уровне вполне соответствовала таким требованиям. Кант это понимал, с этим соглашался и взялся за написание «всеобщего» учения о небе. Ученый не знал, «где взялась материя». Он не выдвигал никаких предположений по этому поводу, теологических включительно, и лишь искренне вопрошал: «Дайте мне материю, и я вам построю...» И описал образование планет солнечной системы из разреженной туманности в рамках космологического подхода, не касаясь проблем появления жизни на Земле. 2. «История и теория». Для воспроизведения духа кантовского мышления необходимо эти слова из заглавия рассматриваемого произведения поменять местами: «теория и история». Для открытия законов кеплеровско-ньютоновской механики исторический подход был не нужен. Грандиознейшие же успехи и авторитет этой части физики в те времена создавали иллюзию, что и другие науки вполне могут возникать и совершенствоваться без собственной исторической составляющей. Кант в то время разделял такую ошибочную точку зрения и с определенными трудностями преодолевал ее на протяжении всего «критического периода» своего творчества.

Первой собственно философско-исторической работой Канта стала его большая статья «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» (1784). В это время мыслитель уже «переключается» с исследования

теоретико-познавательной проблематики на этику. Им тогда непосредственно писались «Основания метафизики нравственности» (1785) и, понятно же, закладывался фундамент основного произведения в этой области – «Критики практического разума». Кантовская философская система тогда находилась на стадии формирования, многие ее проблемы пока не имели своего разрешения, что и сказалось на содержании «Идеи всеобщей истории ...». Само название этой статьи – интригующе завораживающее. Оно обещает только «идею» (которая в кантовском учении обеспечивает исключительность «регулятивность» и никак не «конституитивность»), но зато идею «всемирной истории», да еще и «во всемирно-гражданском плане». Такая постановка проблемы на то время не только не совмещалась с содержанием «Критики чистого разума» (там та же социальная по своей сути «психологическая идея» объявлялась иллюзией, а «теоретической психологии» отказывалось в праве быть наукой), но и не давала никакой гарантии, что такой подход к истории не будет противоречить будущей этике и телеологии Канта. И вот какое многозначительное примечание счел необходимым присовокупить к названию своей статьи немецкий гений: «Излюбленная идея господина профессора Канта заключается в том, что конечная цель человеческого рода – достижение наилучшего государственного устройства, и он желает, чтобы какой-нибудь философски мыслящий историк предпринял попытку создать в этом плане историю человечества и показать, насколько человечество в различные периоды приближалось к этой конечной цели или удалялось от нее и что следует делать для достижения ее» [1, 657].

Во вводной части анализируемой статьи Кант обосновывает свое исследовательское кредо относительно философского историзма. Оно специфично и оправдано лишь для времени написания «Идеи всеобщей истории ...». Вот как ученый наметил подходы к своей первой версии философии истории: «Какое бы понятие мы ни составили себе с метафизической точки зрения о *свободе воли*, необходимо, однако, признать, что *проявления воли*, человеческие поступки, подобно всякому другому явлению природы определяются общими законами природы. История, занимающаяся изучением этих проявлений, как бы глубоко ни были скрыты их причины, позволяет думать, что если бы она рассматривала действия свободы человеческой воли в *совокупности*, то могла бы открыть ее закономерный ход...» [1, 7]. По Канту, закономерный ход природы истории осуществляется «неизменно поступательно», хотя и медленно, через «весь род

человеческий» и представляет собой развитие «первичных задатков людей» в русле устремления их «к неведомой им цели природы». Здесь же автор отмечает, что современные люди действуют и «не чисто инстинктивно», но и далеко не как «разумные граждане мира» по «согласованному плану». Человеческий образ действий на «великой мировой арене», по кантовской оценке, при всей его «мнимой мудрости» в значительной мере «соткан» из «глупости, ребяческого тщеславия, а нередко и из ребяческой злобы и страсти к разрушению». Но все же Кант считает возможным для философов составлять вразумительные «понятия о нашем роде», т.е. пояснять «историю согласно определенному плану природы», что он и обещает сделать далее в своей статье [1, 7-8].

После только что изложенного уместно предметно высказаться о проблеме соотношения в человеке природы и свободы как в кантовской «Идее всеобщей истории ...», так и обозначить ее интенции в более поздних сочинениях ученого. Кант понимал, что человек – от Бога является прежде всего природным существом с определенными задатками, которые у разных людей, в разные времена совершенствуются в самых различных измерениях. Так, немецкий мыслитель считал, что человек наделен тремя основными способностями души («способность познания», «способность желания», «способность получать чувство удовольствия и неудовольствия») и тремя основными познавательными способностями («чувственность», «рассудок» и «разум»). От времени грехопадения до годов жизни Канта все эти способности усовершенствовались до неузнаваемости, и всем мыслящим людям было понятно: перспективы их дальнейшего развития – несомненно значительны. Тот же рассудок-разум на определенном этапе эволюции человека «подсказал» ему, что необходимо трудиться, соблюдать правила общежития и все остальное из наличных человеческих достоинств. По такой же схеме можно объяснять и появление феномена свободы воли. Но возможен и другой подход к рассматриваемой проблематике: объявить свободное волеизъявление людей делом принципиально отличным от природы (конечно же, в кантовском разумении) и искать способы их связи, взаимодополнительности и даже синтеза. В творчестве Канта наличествуют оба эти подхода. Первый реализуется в его «Идее всеобщей истории ...», второй начинается с «Оснований метафизики нравственности» и по нарастающей углубляется вплоть до «Антропологии с прагматической точки зрения» (1798). В последнем произведении, названном Кантом в рабочем варианте

«Человековедением», предпринималась грандиозная попытка выяснить: что «делает из человека природа», а что он как свободно действующее существо делает или может, или должен «делать из себя сам».

Основная часть «Идеи всеобщей истории ...» состоит из девяти «положений» (каждое – из одного-двух абзацев различной величины), последовательность которых и воспроизводит концепцию кантовской философии истории образца 1784 года. Для большей ясности этого изыскания Канта указанные структурные компоненты есть смысл разделить на два условных блока (соответственно, 1–4 и 5–9).

Заглавная формулировка первого положения этой кантовской статьи гласит: «Все природные задатки живого существа предназначены для совершенного и целесообразного развития». Подтверждение этому тезису Кант усматривал в том, что любой «орган» животного или человека, не имеющий «применения», противоречит «телеологическому учению о природе». Философы же без признания подобного применения имели бы дело не с «закономерной», а с «бесцельно действующей природой» [1, 8-9].

В опорном пункте следующей части «Идеи всеобщей истории ...» речь идет о том, что «природные задатки человека (как единственного разумного существа на земле), направленные на применение его разума, развиваются полностью не в индивидуе, а в роде». По Канту, разум – это способность человека «расширять за пределы природного инстинкта правила и цели приложения всех сил». Замыслам же его нет границ. Но природа установила индивиду «лишь краткий срок для его существования». Поэтому природе, заявляет философ, понадобился «необозримый ряд поколений», передающий последовательно друг другу «свое просвещение», дабы довести разумные задатки человеческого рода до степени развития «его окончательных целей» [1, 9].

Сказанное дополняет третье положение этой статьи с таким акцентированным началом: «Природа хотела, чтобы человек все то, что находится за пределами механического устройства его животного существования, всецело произвел из себя и заслужил только то счастье или совершенство, которое он сам создает свободно от инстинкта, своим собственным разумом». Это вполне завершённое рассуждение ученый конкретизирует интересующими нас уточнениями: а) «природа не делает ничего лишнего»; б) «она дала человеку разум и основывающуюся на нем свободную волю» в качестве способностей, предназначенных к существованию; в) природа «скупо наделила людей животными каче-



ствами», чем «нацелила» их на «высшую потребность» возвыситься «от величайшей грубости» до «величайшей искусности», до «внутреннего совершенства образа мыслей» и создала возможность «благодаря этому достигнуть счастья» [1, 9-11].

Если в трех предшествовавших фрагментах своей «Идеи всеобщей истории ...» Кант разъяснял естество природных задатков субъектов истории (прежде всего разума людей), ее генетические параметры, то в четвертом положении он сосредотачивается на главной социальной причине человеческого прогресса. Сначала здесь программно написано, что «средство, каким природа пользуется для того, чтобы осуществить развитие всех задатков людей, это *антагонизм* их в обществе, поскольку он в конце концов становится причиной их законосообразного порядка», а затем добавляется, что под антагонизмом следует понимать «недоброжелательную общительность людей», связанную со всеобщим противоборством, «которое постоянно угрожает обществу разъединением». В кантовском понимании, человек, с одной стороны, склонен «общаться с себе подобными» (поскольку только так он оценивает и стимулирует развитие всех своих задатков), с другой же стороны, ему присуще «сильное стремление уединяться, изолироваться» (вызванное желанием все сообразовывать только со своим разумением). Последнее и порождает обоюдостороннее «сопротивление» людей, которое «пробуждает все силы человека» и стимулирует «истинные шаги людей от грубости к культуре», суть которой состоит в «общественной ценности человека» [1, 11-12].

Второй блок составляющих кантовской статьи начинается с более детального осмысления «высшей задачи природы для человеческого рода». Первое предложение «положения пятого» таково: «Величайшая проблема для рода человеческого, разрешить которую его вынуждает природа, – достижение всеобщего правового *гражданского общества*». Эта задача-цель, по Канту, может осуществляться только в таком обществе, где его членам предоставляется «величайшая свобода» (стало быть, существует «полный антагонизм»), совмещающаяся «со свободой всех других». Именно в таком обществе «максимальная свобода» сочетается с кажущимся «непреодолимым принуждением». В самом же конце этого содержательнейшего абзаца мыслитель констатирует: «Вся культура и искусство, украшающие человечество, самое лучшее общественное устройство – все это плоды необщительности, которая в силу собственной природы сама заставляет дисциплинировать себя и тем самым посредством вы-

нужденного искусства полностью развивать природные задатки» [1, 12-13].

«Эта проблема самая трудная и позднее всех решается человеческим родом», – заявляется в следующем, шестом, положении, являющемся непосредственным продолжением предшествующего. Суть обозначенной проблематичности состоит в том, что человек («животное», живущее среди других людей) «нуждается в господине». Кант замечает, что прежде всего индивид «обязательно злоупотребляет» своей свободой в отношении близких, и хотя он как разумное существо желает «иметь закон», определяющий «границы свободы для всех», его «корыстолюбивая животная склонность» в нужных для него случаях делает для самого себя «исключение». Отсюда утверждение мыслителя: человек нуждается в господине, который «сломил» бы его собственную волю и заставил бы его повиноваться «общепризнанной воле». Господином в человеческом роде может быть только человек. Но этот господин также есть животное, нуждающееся в господине. Кант в то время был убежден, что найти «главу публичной справедливости» («одного или сообщества многих») невозможно, поскольку над господином-правителем нет никого, кто распорядился бы уже им самим «в соответствии с законами». Самой трудной, по мнению философа, эта проблематика является еще и потому, что пока нет «правильного понятия о природе возможного государственного устройства» [1, 14-15].

Положение седьмое. Начало: «Проблема создания совершенного гражданского устройства зависит от проблемы установления законосообразных *внешних отношений между государствами* и без разрешения этой последней не может быть решена». Большинство задач международных отношений Кант разрешает по аналогии с принципами устройства отдельно взятой гражданско-правовой страны, но не все. Прежде всего он заявляет, что та же «необщительность», которая заставляла объединяться людей в границах одного «общественного организма» послужила причиной необходимости налаживания взаимоприемлемых связей между государствами. Далее, по Канту, следует признать «неуживчивость» людей, их межличностный «антагонизм» прототипами конфронтации и разрушительных войн, опустошающих и страны, и целые регионы. Желание найти «состояние покоя и безопасности» также общи и отдельным индивидам, и государственным образованиям. Печальный же опыт и ищущий разум способны «подсказывать» народам пути выхода из состояния «дикости» в направлении возникновения «союза народов», чему действи-

тельно способствуют и «наилучшие внутренние системы государственных устройств», и «международное законодательство». И все же в этой части «Идеи всеобщей истории ...» после ряда сомнений автор склоняется к оптимистическому заключению. Он утверждает, что неисчислимые бедствия на протяжении всей человеческой истории «заставят наш род найти закон равновесия для самого по себе благотворного столкновения между соседними государствами, вызываемого их свободой, создать объединенную власть для придания этому закону силы, стало быть, создать всемирно-гражданское состояние публичной государственной безопасности» [1, 15-18].

Сам Кант уверяет своих читателей в том, что восьмое положение его статьи «вытекает из предыдущего». В этой части философ излагает шесть позиций в пользу подтверждения своего варианта философии истории. 1. Философия способна продуцировать идею развития рода человеческого, которая может, «хотя и весьма отдаленно», выяснять закономерности всеобщей истории. Жизненность же этой идеи связана с тем, «открывает ли опыт что-нибудь о таком исполнении цели природы». 2. На то время содействие такого опыта было незначительным, ибо человечество в своем совершенствовании прошло лишь «малую часть» своего пути, на основании которой «нельзя вполне уверенно составить ... представление обо всем пути и об отношении частей к целому». 3. Ученые (прежде всего философы) посредством «собственного разумного устройства» уже сами заинтересовались по-сильно приближать наступление этого «столь радостного для наших потомков состояния». Поэтому для них самих «весьма важными становились даже слабые признаки его приближения». 4. В то время отношения между государствами уже были «настолько сложны», что их «внутренняя культура» обозримо зависела от культуры соседей. «Гражданская свобода» обуславливалась всеми «отраслями хозяйства». «Всеобщая свобода вероисповедания» все более «расширялась». 5. Все больше внутренних и внешних чинников способствовали возникновению и росту «просвещения», этого «великого блага», по нарастающей стимулируемого «корыстолюбием» правителей в их стремлениях к господству. 6. Войны того времени уже в значительной мере становились «искусственными», по своему исходу для сторон «сомнительными», порождающими опаснейшее «бремя долгов», на многие годы сковывающее жизнь людей, промышленность и культуру в целом. «И все это, – подытоживает Кант, – вселяет в нас надежду, что после некоторых преобразовательных революций осуществится наконец то,

что природа наметила своей целью, а именно, всеобщее *всемирно-гражданское состояние*, как лоно, в котором разовьются все первоначальные задатки человеческого рода» [1, 18-21].

В последней части своей статьи Кант выясняет ряд проблем взаимозависимости философии истории и истории (но не только всемирной). Личностное отношение к данной проблематике он выразил такими словами: «Предположение, что этой идеей мировой истории, имеющей некоторым образом априорную путеводную нить, хотел заменить разработку чисто *эмпирической* составляемой истории в собственном смысле слова, было бы неверным истолкованием моего намерения». Философ ни в коей мере не противопоставляет историю и философию истории, а считает, что они (конечно же, начиная с его версии философии всемирной истории) непременно и постоянно должны находиться в состоянии взаимодополнительности. Развитие общества без «разумного подхода» к его истории представляется мыслителю «беспорядочным *агрегатом* человеческих поступков»; задача же ученых, по крайней мере, обобщенно и в целом, представить этот процесс «как систему». Но подобная система состоит из частей, исторических периодов. А эти периоды, да еще в разных регионах планеты, изучены очень неравномерно. Кант похвально оценивает источниковедческое состояние «греческой истории», которая, ко всему, еще и изобилует знаниями о многом, что собственно ей предшествовало. Знания о последующих эпохах он также считает удовлетворительными, но лишь только относительно «нашей части света», «которая, вероятно, со временем станет законодательницей для всех других народов». С нескрываемым удовольствием ученый высказывается о «похвальной в общем обстоятельности, с которой пишут теперь современную историю», что позволит в дальнейшем «философским умам» (они должны «быть сведущими в истории») преуспевать в деле совершенствования философии всемирной истории. Заключение девятого положения, как и предшествующих, оптимистичны: «Попытка философов разработать всемирную историю согласно плану природы, направленному на современное гражданское объединение человеческого рода, должна рассматриваться как возможная и даже как содействующая этой цели природы» [1, 21-23].

Специфически кантовскую «Идею всеобщей истории ...» дополняет его «Рецензия на книгу И.Г.Гердера “Идеи философии истории человечества”» (1785). Кант высоко ценил творчество своего коллеги за основательную образованность, остроумие, красноречивость,

проявившиеся в книгах, вышедших до этого из-под его пера. К двум же первым частям объемного гердеровского труда по философии истории человечества отношение Кенигсбергского мудреца по-преимуществу критическое. В своем сочинении Гердер попытался раскрыть переход от неорганической природы к живым существам, растениям, животным и, наконец, человеку, в котором совершеннейшим образом соединены все вещества природы, все ее силы и потенции. Конечно же, такой замысел был заманчивым, а вот его воплощение в «Идеях философии истории человечества» страдало слабой доказательностью и довольно часто даже фантазерством. По поводу основоположной гердеровской идеи генезиса всего сущего из «таинственных сил» Кант задается вопросом: «...Что можно вообще думать о генезисе относительно невидимых сил, стало быть, о замысле, и объяснить то, чего мы не понимаем, из того, что мы понимаем еще меньше?» Ответ вопрошателя – и предвидимый и однозначный: «Он (Гердер – В.С.) может лишь отчаяться в поисках объяснения какого-нибудь знания о природе и начать искать вынужденное решение в плодотворной сфере воображения». Кантовская требовательность к основательности, доказательности, аргументированности знаний в области философии истории (да и всей всемирной истории) – главный мотив этой его «Рецензии...». Здесь он через обращение к Гердеру формирует целый комплекс заданий к «философии истории». По Канту, философия должна «направлять автора в дальнейших его трудах не указаниями, а определенными понятиями, не предполагаемыми, а установленными наблюдением законами, не воображением, окрыленным ... чувствами, а широким в замыслах, но осмотрительным в применении разумом» [3, 49-51].

Этапной в деле совершенствования идей философии всемирной истории Кантом является его небольшого объема работа «Предполагаемое начало человеческой истории», опубликованная в январе 1786 года. Первоначально при ознакомлении с ее содержанием создается впечатление, что собственные высокие критические требования, предъявленные к «Идеям философии истории человечества» Гердера, побудили Канта начать всыскательнее относиться к своим собственным непрекращающимся изысканиям по философским вопросам историзма. Но подобное впечатление ошибочно. Главной причиной кантовских серьезнейших философско-исторических обновлений стали результаты, полученные им в «Основаниях метафизики нравственности», где были обоснованы (обнаружены) нравственные принципы всечелове-

ского действия – априорный, один-единственный категорический императив в его трех модификациях-формулировках, которые рельефно обнажили способы и параметры реализации по-настоящему доскональной человеческой свободы. Кантовская, так сказать, эволюционно однолинейная модель историзма была неспособна принципиально отличить философию истории человеческой природы от уже сущностно углубленной философии истории человеческой свободы воли. Последняя уже предстала не просто как высшая фаза относительно предшествующей, а как учение, возвеличивающее человека до непревзойденности относительно всех иных сторон его жизнедеятельности.

Прежде всего в упоминавшемся трактате 1786 года Кант высказывается о возможностях выяснения начала человеческого рода. Он считает, что если предположительно можно воссоздать «вполне верную путеводную нить» развития человечества, то позволительно и ретроспективно промыслить само его начало, хотя такое занятие и является довольно рискованным. В своих размышлениях по данной проблематике философ «заручается» авторитетом «священного документа», в частности, 1-ой книгой Моисеевой. Дабы «не затеряться» в массе предположений. Кант начинает осмысление начала истории со «зрелого возраста» человека (а не с его «совершенной дикости»), уже лишенного «материнского ухода». Такой человек (конечно же, развитый по-минимуму) уже жил в «одной-единственной паре», он умел стоять и ходить, говорить, а, следовательно, мыслить, и все это было обусловлено инстинктом, этим «глазом Божьим». Человеческое начало, по Канту, было переходом «от подчинения инстинкту к руководству разумом». Этот последний более всего повлиял на появление соперничества и даже враждебности между людьми. Он же образовал зародыши стремления к равенству между «разумными существами» и даже начал пробуждать в них «рассудочное ожидание будущего».

Изложенное выше представляет собой только нижний пласт начала и первых этапов истории в философском ее истолковании. Над ним уже напластовывается цепь кантовских размышлений нравственного толка. В этом новом ракурсе Кант ключевую трансформацию начала представляет уже как «переход из опеки природы в состояние свободы», а несколько погодя разъясняет, что «история природы ... начинается с добра, ибо она *произведение* Божье; история свободы – со зла, ибо она *дело рук человеческих*». В другом месте этих текстов мыслитель всю историю человечества, уже как историю совер-

шенствования свободы воли, по сути дела делит на две части: «...История первоначального развития свободы из первоначальных задатков, содержащихся в человеческой природе, является чем-то совершенно другим, чем история свободы в ее проявлениях, которая может быть основана только на фактических данных». Ко всему, еще в разделе «Замечание» работы «Предполагаемое начало человеческой истории» из фрагментов «прочитывается» кардинальная мысль о том, что «стремление человечества к своему назначению», «шестивие к совершенству», «гражданской зрелости» совпадают с достижением им самим «самодостаточной свободы». То есть именно свободное волеизъявление всех людей и является «конечной целью нравственного назначения человеческого рода» [2, 51, 50, 43, 53].

Задумавшись. Получается, что у Канта в этом последнем произведении обновленная концепция философии истории не только состоит из двух частей, но здесь вообще начертаны эскизы двух отдельных версий истории в философском осмыслении. Такое суждение вполне позволительно, поскольку новых знаний, относящихся к проблематике философии истории природы по сравнению с 1784 годом (если не учитывать обобщающих сентенций Гердера как предмета для дискуссионных размышлений) не появилось, а кантовская этика на то время еще не была способна создать цельный и достаточно масштабный план генезиса человеческой нравственности, пригодный для обновления убедительного образца философии истории свободы. Очевидно, в начале 1786 года Кант был не готов ни убедительно сопоставить, ни убедительно пояснить основоположные взаимосвязи между попранием природы и попранием свободы. Но самым затруднительным для ученого в то время была проблема взаимной детерминации и субординации начала природного и начала свободного в человеке. К убеждению же о примате практического разума над разумом теоретическим Кант окончательно пришел уже после написания и публикации всех трех «Критик». Основной трудностью такого решения было то, что глубоко верующему мыслителю пришлось, по сути дела, поставить природу (включительно природу человека), это величественное творение всемогущего и всемогущего Господа, по рангу совершенств ниже свободы человека, поскольку она по своей сути настолько самосознательно-самодостаточна, что является по преимуществу достоянием человека.

Помимо рассмотренных выше у Канта не было других работ, специально посвященных тематике философии истории. Но возникает

риторический вопрос: а могли ли они вообще быть? Не могли. Свою грандиозную систему Кант завершил в 1790 году «Критикой способности суждения». За границами этой системы оставалось достаточно много крупных философских проблем, по сути которых мыслитель, ну прямо-таки, обязан был высказаться с позиций своего «критического» учения. Их осмысление могло бы существенно способствовать созданию более зрелого философско-исторического сочинения. Например. В своих двух крупных работах по этике Кант совершенно не занимался теоретическими вопросами права, без изучения которых многое, относящееся к философии истории свободы, провисало в воздухе. Ликвидируя этот пробел, ученый пишет «Метафизику нравов в двух частях» (1797), где второй, собственно этической части, предшествует первая, являющаяся вполне успешным образцом философии права. Еще пример. Никакая философия истории невозможна без глубокого осмысления роли религии в развитии человечества. Во всех трех «Критиках» религиозно-философским проблемам уделялось совсем мало внимания. Восполняет этот недостаток Кант основательной работой «Религия в пределах только разума» (1793). Мы уже ссылались на последнее кантовское сочинение, вышедшее под его собственной редакцией «Антропология с практической точки зрения» (1798). Канту в то время было уже 74 года, и силы все больше и больше покидали его. Мыслитель просто физически не успевал написать полноценную итоговую философию истории. Конечно же, имелись и веские причины познавательно-методологического толка, в связи с которыми не появилось на свет зрелое философско-историческое учение Канта.

Эта статья не претендует на полное исследование рассматриваемой проблемы. Да, написать работу по имеющейся у Канта идее философии истории было необходимо, поскольку в отечественном кантоведении такое изучение еще не имело места. Но не менее важным по сравнению с аналитическим освещением данной идеи является обнаружение научных уроков и перспектив из всего того, что содержится в кантовских «Идее всеобщей истории ...» и «Предполагаемом начале человеческой истории». В своей статье автор стремился не пропустить ничего важного в этих трудах Канта, точно фиксировать все положения и понятия (несколько даже злоупотребляя цитированиями и «закавычиваниями»), а самое важное, излагать содержание так, чтобы его составляющие (да и все в целом) вызвали интерес к продолжению работы над этой и смежными с ней проблемами. Последующую работу по осмыслению идеи

философии истории Канта следует осуществлять и в ракурсе влияния ее на все без исключения главные творения мыслителя, и в плане вплетения сего кантовского достояния в контекст мирового историко-философского процесса. Первое должно проходить по схеме: философия истории Канта и его гносеология; она же и его этика; она же и его эстетика и т.д. Второе же предполагает сравнение кантовской версии философии истории с подобными учениями того же Гердера, Г.В.Ф.Гегеля, К.Маркса и др. И только после такого титанического штудирования станет возможным моделирование панорамной картины кантовской философии истории, которая бы соответствовала истинным возможностям богатейшего теоретического наследия гения из Кенигсберга.

В качестве дополнения к этой статье уместно высказаться и по проблеме родоначальника философии истории. Что необходимо сделать, чтобы таковым быть, и при каких обстоятельствах происходит признание родоначальничества? Несколько повторюсь, уточню и поразмышляю. 1. Кант был автором классической философской системы (его справедливо называют гением среди гениев). Без собственного же мощного философского учения никаким основоположником той же философии истории не становятся. 2. Автор «критической» философии был энциклопедически образованным ученым (в сфере истории включительно) с уникальными качествами

тщательной аналитичности, масштабной систематизации, умелой и корректной полемичности, мудрого предвидения. Все это позволяло ему восполнять пробелы в различных отраслях наук, которые препятствовали сквозному видению различных сторон исторического процесса. 3. У Канта было поэтапное видение («план») всего развития истории, с вразумительным истолкованием ее начала и даже возможного ее конца («Конец всего сущего», 1794). Мыслитель имел свое собственное достаточно зрелое понимания значения философии истории для исторической науки, как и наоборот. 4. То, что ученый мало написал по проблематике философии истории, не является серьезным аргументом в определении его места среди пионеров подобных исследований. Ведь тот же основоположник прагматизма Ч.С.Пирс умудрился сначала внятно изложить суть своего учения всего-навсего в двух статьях. Далее. Канта справедливо считают отцом аксиологии, хотя у него нет ни одной специальной работы по теории ценностей. 5. Вышесказанного вполне достаточно для моего притязания объявить Канта родоначальником философии истории. Ответ же на вторую часть вопроса совершенно ясен: исследований по проблеме «философия Канта – философия истории» попросту нет. Будем надеяться, что это только пока, поскольку именно в дискуссиях рождается истина.

---

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Кант И.* Идея всеобщей истории во всемирно гражданском плане / И.Кант // Сочинения: в 6 т. – М.: Политиздат, 1966. – Т.6. – С.5–24.
2. *Кант И.* Предполагаемое начало человеческой истории / И.Кант // Трактаты и письма. – М.: Политиздат, 1980. – С.43-59.
3. *Кант И.* Рецензия на книгу И.Г.Гердера «Идеи философии истории человечества» / И.Кант // Сочинения: в 6 т. – М.: Политиздат, 1966. – Т.6. – С.37–52.

*Стаття надійшла до редакції 15.01.2010 р.*

**СТАРЫЕ ЗАКОНЫ «НОВОГО МИРА»****А.П.Шаповал***преподаватель философии Центра гуманитарных исследований*

У статті розглядаються основні проблеми побудови «нового світу». Негативні явища реального життя приводять до розуміння необхідності руху в цьому напрямку. Перспективи такої побудови розглядаються по різному. Вияснення підстав різних точок зору складає зміст даної роботи. Проводиться різниця між побудовою дійсно нового світу і новою редакцією світу старого.

*Ключові слова:* кризис, переход, основание, капитал, новый мир.

Новое тысячелетие ознаменовало себя громкими восклицаниями общественных деятелей, учёных, политиков о необходимости построения «нового мира». Актуальность таких умозрительных выводов подкрепляется весьма реальными вещами такими, как например, плачевное состояние мировой экономики, усугублённое очередным циклическим кризисом 2008 – 2009 годов. И вытекающими из этого последствиями: безработицей, бедностью, нуждой. Остро встаёт проблема ограниченности природных ресурсов и необходимости поиска альтернативных источников энергии. Даёт о себе знать глобальное потепление климата и природные катаклизмы, обусловленные вредными выбросами в атмосферу и хищнической деятельностью человека. В новом тысячелетии не только не изжита, но и прогрессирует проблема голода, особенно в развивающихся странах.

Современный этап общественного развития характеризуется очень важной особенностью, при которой в ходе преодоления целого комплекса негативных и регрессивных явлений в жизни людей, в их бытии, рождаются в их сознании, как в противоположности, все прогрессивные идеи, идеалы, передовые стремления. Поэтому и идея построения «нового мира», в общем-то, не новая сама по себе, возникла в очередной раз на весьма негативном фоне, полном бед и страданий конкретных людей, включённых в отношения собственности. Современный мир, в лице его видных представителей, позиционирующий себя как мир собственности и порядка, подошёл к своей крайней черте, за которой или распад и хаос или превращение в новое качество. Заявления о необходимости построения «нового мира» - это только симптомы, свидетельствующие о том, что есть люди, которые осознают всю сложность ситуации и необходимость проведения процессов преобразования. Но, это ещё далеко не сами преобразования. Действительность, как всегда, намного сложнее абстрактных желаний и стремлений.

Мыслящая часть человечества уже пошла к осознанию необходимости перехода общества в новое состояние, только понимает этот переход, да и само новое общество, по-разному. В основном, сквозь призму своего будущего положения в этом новом обществе, «новом мире». Проблема осознания своего положения всегда остро стояла перед мыслящими людьми, с одной стороны, в силу их положения в системе разделения труда, с другой, поскольку проблема «хлеба насущного» у них была, в общем-то, решена, и пути образования перед ними не были закрыты ни нуждой, ни другими преградами. Вот, например, политики, те которые из разряда «передовых» и «прогрессивных». Они мыслят «новый мир» как бесконфликтный, не знающий кризисов, постоянно развивающийся, демократический, гарантирующий всем права собственности, и естественно, с ними во главе - всеобщий мир благоденствия. Ну, чем не идиллия? Жаль только вот непонятно как сделать так, чтобы собственность, которая всегда служила «яблоком раздора» между людьми со времён распада первобытной общины, не порождала противоречия и конфликты. Как примирить имущих и не имущих? Конечно, можно объявить человека, имеющего в своем владении лишь свои рабочие руки, тоже полноправным собственником, который имеет право иметь право. Можно даже подарить ему иллюзию собственности, в виде разного рода копеечных подачек и бутафорских привилегий. Но, ведь конфликт никуда не денется. Собственник предприятия по-прежнему будет присваивать неоплаченный труд собственника рабочей силы. А значит и будущий «новый мир» всё также будет основываться на отношениях господства и подчинения, эксплуатации одних в пользу других. Бедность одних будет порождать ненависть к другим, более богатым, удачливым, «счастливым». Какой же тогда это будет «новый мир», это будет новая редакция всё того же «старого мира». Как писал А.С. Канарский: «Мир господства и подчинения действительно расколол жизнь челове-

ка на материальную и духовную, разорвав тем самым непосредственность его чувственного состояния на полярно выраженные сущности, различные по своей ценности. Господин, к примеру, не нуждается в естественно-человеческом выражении к себе чувств раба, ибо они также являются его собственностью, как и сам раб» [2, 129].

Общественные деятели, правоведаы, политологи, философы, говорят о «новом мире» как о мире, где все будут жить по правилам, по закону, перед которым все будут равны. Их взгляды основываются на том представлении, что члены общества сами программируют регулятивные правила своего поведения в обществе через органы управления и юстиции. Как отмечал Ю. Хабермас : «...идея программирующего воздействия на самих себя посредством закона обретает смысл исключительно благодаря той подготовке, вследствие которой общество в целом может быть представлено как одна большая ассоциация, определяющая себя саму через посредничество права и политической власти» [7, 47-48]. И если такая ассоциация не работает или даёт сбои, значит необходимо написать хорошие, правильные законы (правильно её запрограммировать) и тогда все будут их признавать, жить по ним, и будут счастливы. Естественно, законы будут писать они – профессиональные юристы, талантливые политологи, просвещённые философы и т.д. Для кого? Для других, менее удачливых, посредственных, не профессионалов, не просвещённых, и не искушённых в тонкостях правовых отношений по поводу всё той же собственности, иерархических отношений, отношений господства и подчинения. И опять «всё приходит на круги своя». «Дивный новый мир» начинает разить затхлостью старых отношений «раба» и «господина». Но, теперь уже в исполнении более образованных, талантливых, местами утончённых, рафинированных действующих лиц. Юридическое закрепление подчинённого, бедственного положения одних по отношению к другим, становится причиной общественных взрывов возмущения. Бедность и нужда большинства снова становится абсолютным пределом экономического и общественного развития, источником кризисов.

«Прогрессивные» экономисты, банкиры, промышленники, филантропы – видят «новый мир» как мир без кризисов. С устойчивым экономическим ростом и минимальной безработицей. Вся их «прогрессивность» начинается и заканчивается там, где присутствует кризис, от которого они всячески стараются избавиться. По их мнению, если бы не кризисы, то и «старый мир» можно было объявить «эрой благоденствия». А так приходится что-то изо-

бретать, куда-то стремиться. Избавляться от кризисов они предлагают экономическими методами, ну, в крайнем случае, политическими или военными. Последние методы, конечно же, присутствуют только на подсознательном уровне. Такая постановка вопроса фактически свидетельствует о непонимании или нежелании понимать действительные причины кризисов и то противоречивое основание, на котором стоит капиталистический способ производства, порождающий их. То, что решение проблемы кризисов лежит в сфере преобразования всей системы общественных отношений не воспринимается этими профессионалами от хозяйства абсолютно. Об этом и речи быть не может. О Марксе они вспоминают только во время кризисов и то в контексте «весьма забавных» и неординарных примеров из экономической мысли. Ведь та экономическая теория, из которой выходят их взгляды и на которой они основываются, к кризисам относится как к нелепой случайности. А случайность может быть, а может и не быть. Да, Маркса они цитируют, изумляются, но реальных выводов никаких не делают. Когда начинается очередной кризис, начинаются и очередные метания из стороны в сторону. А в глазах всё тот же страх и слепая надежда: «А вдруг и на этот раз пронесёт!»

Все усилия этих хозяйственников направлены на то, чтобы ничего не меняя по содержанию экономических и тем более всех общественных отношений, построить такую экономику, «новую», которая могла бы с помощью, в основном, финансовых мер преодолеть кризисы. Ярким примером здесь может служить профессор экономики Джозеф Е. Стиглиц, который ясно видит все негативные стороны глобального капитализма, остро критикует его, но решать проблемы предлагает в рамках самого капитализма [3]. В справедливой, абстрактно-всеобщей критике капитализма никогда недостатка не было, особенно в кризисные периоды. Недостаток был только в действиях по устранению самих проблем и недостатков. Почему то так всегда получалось до сих пор, что критика капитализма заканчивалась его модернизацией и консервированием.

С точки зрения представителей западной экономической науки, всё оказывается очень просто! Нет денег у банков, нечем платить дивиденды по вкладам и совершать текущие расчёты? Так значит надо напечатать денег и дать им в займы. Вот кризис ликвидности и преодолён. Мешают убытки, невозвращённые кредиты, действию финансовой системы - не выдают банки кредитов под бременем своих долгов? Значит надо эти убытки национализировать. Перенести, тем самым, бремя запла-

ты за последствия кризиса на всё общество, на всех налогоплательщиков. И кризиса избежим, и солидарность с банкирами за их алчную и бездарную деятельность проявим. А как же, все должны нести ответственность за то общество, в котором живём.

А «новый мир» надо строить, обязательно, и новую экономику тоже. В ней необходимо обязательно ограничить «бонусы» банкирам (премиальные деньги, выплаченные сверх основного дохода). Ведь это по их вине, оказывается, кризис случился. Ведь это они в своей безрассудной и алчной гонке за прибылями, за теми же «бонусами», выдавали необеспеченных кредитов, напускали ценных бумаг, спекулировали акциями и т.д. Вот и виноватые нашлись и не надо глубоко «копать». Достаточно заменить «алчных» банкиров на «рационально мыслящих», умеренных в своих аппетитах - и вот вам «новое общество» социального партнёрства. Такая точка зрения принадлежит, в частности, министру финансов Франции Кристин Лагард. Она высказала её на встрече министров финансов «большой двадцатки» в шотландском городе Сент-Эндрюсе 7 ноября 2009 года [8].

Падают продажи, нет потребления, нет реализации произведённой товарной массы, останавливается производство, безработица? Значит надо дать займы денег потребителям, увеличить им социальные выплаты. А потом призвать их, чтоб они обязательно потратили эти деньги и стимулировали, тем самым, экономику. Ничего, что государственный долг увеличится до рекордных высот. Государство ведь развитое, богатое. Как-нибудь переберётся. А там, глядишь, и экономический рост подоспеет. Вот это и есть фундаментальная рыночная экономическая наука в действии. А то, что существуют глубинные противоречия в капиталистической экономике, которые и являются, в сущности, причиной циклических кризисов, так на это не стоит обращать внимание, это же из марксистской науки, которая и наукой то не считается в среде именитых профессоров. Зачем тратить время на изучение каких-то там противоречий, если всё очень просто – напечатали денег, и нет кризиса. Можно дальше говорить о построении «нового мира».

Этот «новый мир» действительно давно назрел и его построение необходимо совершить хотя бы для того, чтобы накормить миллиард населения нашей планеты, которое голодает. Чтобы вывести из нищеты ещё четыре с половиной миллиарда. Чтобы спасти каждого третьего ребёнка на земле, умирающего от голода [7]. А то ведь этим несчастным и обездоленным трудно объяснить, что наша планета, оказывается, едина для всех. И её

ресурсы тоже общие для всех. Поскольку в их использовании и тем более потреблении они не принимают никакого участия. Они всего лишь «доедают объедки» с барского стола «золотого миллиарда», который и является действительным хозяином и потребителем ресурсов нашей планеты. Как писал Эрих Фромм: «...модель нового общества должна строиться в соответствии с потребностями неотчуждённого и ориентированного на бытие человека. Это означает, что люди будут избавлены от нечеловеческой бедности, которая в большинстве стран всё ещё остаётся главной проблемой и не превратится, как в развитых индустриальных странах, в Homo consumens вследствие действия законов капиталистического производства, требующих непрерывного его роста, а значит, и роста потребления. Для того чтобы люди могли стать свободными и покончили с подстёгивающим промышленное производство патологическим потреблением, необходимо радикально изменить экономическую систему: следует положить конец нынешнему положению, когда существование здоровой экономики возможно только ценой нездоровья людей. Наша задача – создать здоровую экономику для здоровых людей» [6, 351-352].

Идея построения нового общества по принципу одной семьи, где каждый помогает другому и поддерживает слабого тоже хорошая идея. Только она так и останется хорошей идеей, как сотни и тысячи её предшественников, которые заполнили всю историю человеческой мысли. Гораздо важнее сделать реально действующий механизм пересмотра всей системы общественных отношений. Он поможет не только из кризиса выйти, но и построить основание действительно нового общества. До тех пор, пока один человек будет служить средством для обогащения другого человека, все разговоры об общечеловеческой связи, о ближнем, так и останутся разговорами. В реальности их будут связывать только товарно-денежные отношения, отношения по обмену всеобщим эквивалентом человеческого труда, его накоплением и фетишизацией.

Необходимость создания комфортных условий проживания на нашей планете для всех её жителей – благородная цель. Но, только при капиталистическом способе производства она не выполнима, поскольку производство здесь ведётся ради получения прибыли, а не удовлетворения потребностей населения. Регулятором здесь является не сознательное распределение по труду и тем более не по потребностям, а стихия рынка. Товар или услугу получает тот, кто больше платит. Те, кто производят товары и услуги, при



этом способе производства, производят их для того, чтобы они продавались, чтобы реализовывалась заключённая в них прибавочная стоимость (неоплаченный труд). Поэтому, эквивалент их рабочей силы потраченной на производство того или иного товара, именуемый заработной платой, намного меньше стоимости самого товара. Они вынуждены быть перепроизводителями, чтобы получать свой минимум необходимых жизненных средств. Они вынуждены ходить в лохмотьях, голодать, жить в трущобах, только бы хозяева предприятий, на которых они работают (если вообще работают) получали прибыль и обогащались. И если кто-то думает, что хозяева предприятий поделятся прибылью со своими рабочими, только бы повысить их уровень жизни, тот находится в плену бесполезных иллюзий, которые, как правило, выливаются в жестокие разочарования. Хозяева предприятий скорее остановят производство и выбросят людей на улицу, нежели будут работать себе в убыток. Рост безработицы в кризисный период яркое тому доказательство.

Инвестиции в инновационные сектора экономики рассматриваются современными экономистами как инвестиции в основание «новой экономики», в основание «нового мира». Предполагается, что экономика нового тысячелетия будет развиваться на базе информационных технологий и разработке альтернативных источников энергии. Сама по себе это плодотворная идея, но будучи включённой в реалии современного капиталистического мира она подвергнется влиянию его законов и тенденций, которые действуют, не только позитивно, но и негативно, а иногда даже разрушительно. Скорее всего, её ждёт та же участь что и многие другие плодотворные и позитивные идеи, которые были призваны служить развитию цивилизации, прогрессу общества, эволюции человечества, а в результате поступили на службу самовозрастания стоимости и извлечения прибыли. То, что служило этим целям, было вычленено и применено в процессе капиталистического производства и обмена. Всё остальное было отброшено и поступило в архивы истории. В капиталистической, рыночной экономике новые технологии и новые виды энергии необходимы для производства товаров. Для того, чтобы повышалась производительность труда. Чтобы товары производились в большем количестве и с меньшими затратами. Чтобы была возможность превратить эти товары в продукты массового производства и заполнить ими существующие рынки. Чтобы диктовать цены на данных рынках и извлекать сверхприбыль, используя своё монопольное положение. Всё, что будет служить этой цели,

будет приниматься, развиваться и внедряться. Всё остальное, что будет ориентироваться лишь на абстрактную цель удовлетворения каких-то новых, весьма специфических потребительских запросов и качеств – будет тормозиться, отвергаться, уничтожаться. Суть этого процесса состоит в том, что прежде чем товар удовлетворит какие-либо потребности конечного потребителя, он должен продаться. Потребитель должен его выбрать из множества аналогичных, близких по функциям и качеству товаров и купить. Причём купить по определённой цене. Без реализации этих основных условий капиталистической, рыночной экономики все разговоры о приоритете потребителя, удовлетворении его всё возрастающих потребностей, о развитии, прогрессе, эволюции, так и останутся разговорами. По прошествии некоторого времени, эти разговоры попросту забываются или заменяются новыми разговорами, абстрактными построениями, тоннами исписанной напрасно бумаги.

Подобный процесс уже происходил в недавнее время. Он носил название «интернет - бума» и закончился так называемым кризисом «дот – комов» в 2001 г. «Дот – комами» называли компании входящие в отрасль информационных технологий, от английского dot. com – «точка – ком». Эти компании пытались использовать интернет для получения прибыли. Кризису 2001 г. предшествовал рост 90-х годов, который уже тогда напрямую связывался с «новой экономикой», с надеждами на то, что внедрение компьютеров, интернета, информационных технологий изменит капиталистическую экономику настолько, что она будет развиваться бурными темпами и никогда больше не будет подвержена кризисам. Но, в действительности всё оказалось гораздо хуже. Продукция, произведённая при помощи новых технологий, по началу, пользовалась повышенным спросом на потребительском и промышленном рынке. Компьютеры, запасные части к ним, программное обеспечение, полупроводники, телекоммуникационное оборудование – «разлетались как горячие пирожки». Норма прибыли при их производстве была выше, чем в целом по экономике. Весь свободный капитал, все производственные ресурсы хлынули в этот сектор. Производство велось в кредит, без учёта границ покупательной способности конечных потребителей. Все были захвачены одной идеей – извлечением как можно большего количества прибыли. Никто не думал о том, что и у этого быстро развивающегося рынка тоже есть свои пределы. Бум 90-х, как и все предыдущие, до него, разбился об абсолютную границу капиталистического способа производства – бедность и ограниченность потребления широких на-

родных масс. Перепроизводство и затоваривание возникли очень быстро. Огромное количество компаний, как традиционных отраслей экономики, так и высокотехнологичных, использовавших передовые информационные технологии не смогли вернуть кредиты, взятые на расширение производства и модернизацию. Они попросту прекратили своё существование, не оправдав тем самым надежды, возложенные на них как на носителей передовых идей «новой экономики». Прогнозы об их высокой прибыльности были сильно преувеличены и служили только лишь «разогреву» фондового рынка, на котором акции высокотехнологичных компаний «росли как на дрожжах». А результат один – крах, который выразился в падении рынка ценных бумаг, огромных убытках компаний, невозвращённых кредитах, банкротствах банков, безработицей, самоубийствах и т. д. Большинство из этих компаний после банкротства были расформированы и скуплены за бесценок более сильными своими конкурентами. Теми, которые смогли диверсифицировать свой бизнес, привлечь новые кредиты, сократить издержки за счёт увольнения персонала. В общем, вездущие законы рынка всё поставили на свои места.

Теперь новые идеи о преобразовании капиталистической экономики пришли в результате кризиса 2008-2009 гг. Выяснилось, что глобальная экономика не способна себя регулировать. Все надежды на «свободный рынок», «невидимую руку», «свободную игру «спроса» и «предложения» - не оправдались. Банки, фонды, корпорации, захваченные неуёмной жадой прибыли, роста доходов, сверхприбылей не видят и не хотят видеть никаких реалий. Всё, что стоит на пути накопления капитала, извлечения прибыли, что препятствует получению отдачи от инвестиций – всё отбрасывается решительно, нетерпимо и цинично. Всё, что этому способствует, как то спекуляции всем и вся, шантаж, подкуп, взятка, убийства, раздувание торговых операций на фондовом рынке так называемых «пузырей» – всё идёт в ход. В корыстных целях используются всевозможные национальные, расовые, этнические, религиозные отличия и конфликты. Гигантские транснациональные корпорации и банки готовы повышать свою норму прибыли до последнего цента в государственном бюджете, до последней мыслимой и не мыслимой стадии инфляции и дефицита государственного бюджета. Они готовы сделать банкротами целые государства и объединения государств, лишь бы продлить своё существование. Выходя из этого, стало понятно, что на уровне отдельной компании планировать риски в современном финансо-

вом секторе невозможно. Трудно их стало планировать и на уровне отдельного государства. Жажда наживы отдельных представителей национального капитала убивает все рациональные идеи, стремления, организационные решения. За ней с необходимостью следует только паника, крах, дезорганизация всей системы капиталистического производства.

Опыт борьбы с кризисом 2008-2009 гг. и его последствиями показал, что с кризисами глобального мира нового тысячелетия можно справляться только объединёнными усилиями, сообща. Второй вывод, который можно сделать из этого опыта состоит в следующем. Для того, чтобы спасти капиталистическую систему частного предпринимательства как таковую, со всеми её банками, фондами, транснациональными корпорациями и другими монополистическими объединениями, а также со всем средним и мелким бизнесом, необходимо пожертвовать интересами отдельных банков, корпораций, разрозненных предпринимательских слоёв и даже целыми секторами экономики. Панику и крах на современных глобальных рынках могут обуздать только совместные усилия центральных банков различных стран мира, которые сообща регулируют мировую финансовую систему, ограничивая свободу экономической деятельности и аппетиты отдельных участников этой системы.

Сейчас, когда кризис пошёл на убыль, вновь раздаются голоса некоторых экономистов либерального направления, которые по-прежнему находятся в плену своих абстрактных схем, основанных на действии двух категорий – «спроса» и «предложения». Они всё также выступают за свободу предпринимательства и рассуждают о том, что, мол, плохо, что не прошло «очищение» от убыточных предприятий и банков, как говорят – плохих активов. С их точки зрения, кризис это плохое явление, но он несёт в себе некоторое оздоравливающее и очищающее начало. Таким, весьма поверхностным учёным, можно лишь ответить, что если бы не поддержка со стороны государства частного бизнеса и его «свободы», стоившей много миллиардных сумм всему обществу, всем налогоплательщикам, то очищающий огонь кризиса до того очистил бы на сегодняшний день мировую экономику, что неизвестно, что бы от неё осталось. Кризис 2008 -2009 гг. показал, что вся мировая капиталистическая экономика не эффективна. Она лежит в диспропорциях и противоречиях. Её прибыльность обеспечивается за счёт нещадной эксплуатации рабочей силы в беднейших странах, а спрос на произведённые там товары, поддерживается в богатых странах за счёт надувания «кредитных пузырей».

Используя аналогии из мира биологии и медицины для образной характеристики этого процесса можно сказать, что живой организм, чтобы спастись целиком, вынужден отсекал омертвевшие ткани. Вопрос состоит только в том, до каких пределов это возможно. Поскольку идя таким путём, на определённой стадии, спасение через отсечение может превратиться в самоубийство.

Когда рынки в 2007-2008 гг. начали погружаться в пучину паники, правительства и центральные банки развитых стран мира, видя, что система частного предпринимательства не регулирует сама себя, начали вмешиваться в складывающуюся ситуацию. Они пытались, главным образом, предотвратить хаос. Попытки эти включали в себя предоставление кредитов, гарантии по кредитам, успокаивающие ситуацию различные заявления. Они снижали учётные ставки и спасали готовые, вот-вот обанкротится банки, предоставляя им, триллионы долларов кредитов в качестве мер по стимулированию банковской системы и экономики в целом. Всё было направлено на то, чтобы предотвратить полномасштабное «бегство с корабля» хваленного частного капитала. По мнению главы ФРС (Федеральной Резервной системы) США Бена Бернанке, кризиса масштаба 1930 г. Америке удалось избежать. Это произошло во многом благодаря международному сотрудничеству [5]. Исход кризиса 2008-2009 гг. мог быть значительно более серьёзным. В отличие от 1930 года, когда интересы различных стран противоречили друг другу и делали невозможным экономическое сотрудничество, когда создавались барьеры на пути движения товаров и капиталов, в надежде защитить национальные рынки от чужого влияния, в 2008-2009 гг. финансовые системы развитых капиталистических стран действовали решительно и сообща. Перед лицом гибели, капиталисты разных стран осознали свой общий интерес – интерес выживания, и пошли на жертвы ради общего блага. Они пожертвовали частью прибыли ради сохранения условий извлекать эту прибыль в будущем, после кризиса. Они осознали острую необходимость построения новой системы финансового регулирования, которая смогла бы предотвращать повторение подобной кризисной ситуации на финансовом рынке в будущем.

Конечно, это далеко ещё не само построение чего-то наподобие единой монополии, единого мирового государства, но тенденция в этом направлении просматривается с каждым годом всё чётче. Пока ещё это робкие, полные противоречий, попытки сделать нечто наподобие единого картеля, который бы занимался регулированием мировой финансовой системы: цен, валютных курсов, бан-

ковских процентных ставок, переливанием денег из одной страны в другую, по всему миру, в целях «тушения» кризисных ситуаций с нехваткой денежных средств. Сейчас такими функциями хотят наделить МВФ (Международный Валютный Фонд) с тем, чтобы он стал мировым финансовым регулятором. А политические решения под эти действия, предполагается принимать на встречах мировых лидеров двадцати наиболее развитых стран мира, так называемых G-20. Процесс этот идёт очень медленно и сложно.

Как только кризис отступил, и наметились слабые ростки экономического роста, сразу проявились противоречия между национальными интересами капитала таких стран как США, Япония, страны Европейского Союза, Китая и России. Договориться им не удаётся практически ни о чём. Ни о сокращении выбросов вредных веществ в атмосферу с тем, чтобы не усугублять парниковый эффект, потепление климата и природные катаклизмы. Проблема вредных выбросов напрямую связана с сокращением вредных производств и экономическим ростом, а отсюда и прибылями капиталистов и жизненным уровнем населения. Сокращение загрязнений природной среды связано также с вложением средств в модернизацию предприятий, с инвестициями, а взять их негде. Во время кризиса частный капитал предпочитает «отсидеться в тихих гаванях» государственных облигаций, золоте, недвижимости, но не рисковать понапрасну. Не удаётся договориться и о введении новой мировой валюты, поскольку доллар падает в цене и сдаёт свои позиции перед натиском растущего экономического потенциала Европейского Союза и Китая, а соответственно, и их денежных единиц. Соединённые Штаты хоть и пострадали больше всего от последнего кризиса, но своего статуса главной мировой державы сдавать не собираются и всячески пытаются навязать свою волю, свои экономические интересы остальному миру.

Нет единого мнения и в вопросе стимулирования посткризисной экономики. США, Германия, Япония – предлагают прекратить практику государственных вливаний денежной массы в экономику для стимулирования её роста. Экономики этих стран уже вышли из кризиса. Великобритания выступает против, поскольку её экономика ещё находится в полосе кризиса. 6 ноября 2009 г. министр финансов Великобритании Алистер Дарлинг сказал, что: «Когда всё закончится, мы должны координировать нашу реакцию на окончание кризиса – так же, как координировали ответ на рецессию» [8].

Проблема стимулирования экономики, государственных вливаний – это проблема увеличения государственного долга. Посколь-

ку, частный капитал во время кризиса ничего и никого не стимулирует, а думает только о своём выживании. И ещё, может быть о том, как привлечь для своей пользы деньги всего общества. Как можно больше, в идеале – все. Все, которые с его точки зрения, лежат празднично и не служат его самовозрастанию. Поэтому государство, которое находится в руках капитала, и действует в его интересах, перебирает на себя эту функцию. Оно аккумулирует денежные средства всего общества, собирает налоги и распоряжается ими так как того требуют интересы капитала, выдавая их за общественные интересы. После такого стимулирования, естественно, появляются долги. Мало того, что капитал завёл экономику в кризис, так он ещё и сделал всё общество его должником и заставил расплачиваться за свои деяния. А долги нужно или отдавать или обслуживать – платить по ним проценты. Обслуживание долгов государства ложиться тяжким бременем на государственный бюджет. Оно сокращает количество средств, которые идут на развитие медицины, образования и социальную поддержку бедных слоёв населения. Получается, что развитие одних идёт за счёт развития (или вернее деградации) других, как правило, трудящихся, тех, кому это развитие больше всего необходимо, нищих и обездоленных. Это и есть система капитализма в действии. И эту систему хотят сделать основой нового общества, «нового мира». Оказывается, «новый мир» нужен для того, чтобы по-новому, за счёт ресурсов всего общества, периодически спасать капитализм от кризисов. По подсчётам МВФ, к 2014 г. государственный долг наиболее развитых стран G-20 достигнет 118 % их ежегодного ВВП (валового внутреннего продукта) [8].

Капиталистический способ производства движется весь в противоречиях. Он их посто-

янно преодолевает и столь же постоянно порождает. Преодолевая последствия одного кризиса, он с неумолимостью закона порождает условия нового, будущего, более разрушительного, чем предыдущий – кризиса. И так будет до тех пор, пока эти противоречия не накопят критическую массу страдающей части человечества, которая с помощью трезвомыслящих людей не осознает, что именно этот способ производства, в лице его хозяев, защитников, преобразователей и управляющих, и есть источник всех их бед, несчастий и страданий. Но, осознание – это только первая ступень готовности к реальным действиям. Следующей ступенью должно быть сплочение страдающих. И должно оно быть ещё теснее, чем у тех, кто стоит на страже этого способа производства и продлевает ему жизнь. Но, и это ещё не всё, сплочённая и сознающая, страдающая часть человечества должна точно знать какой «новый мир» она хочет строить, что и как она должна делать, чтобы не построить, в очередной раз, новую редакцию «старого мира», со всеми его старыми противоречиями только на «новый лад». Конечно, это сложный и длительный процесс. И не стоит унывать, что он продолжается длительное время. Длительность процесса осознания и сплочения относительна, в историческом масштабе. Иногда она длится годами, иногда десятилетиями, а иногда и столетиями. А бывает, что происходит в считанные дни, как например, в «кровавое воскресенье» 9 января 1905 г. Как писал Маркс: «Чем больше времени будет предоставлено ходом событий мыслящему человечеству, чтобы осознать своё положение, а человечеству страдающему, чтобы сплотиться, – тем совершеннее будет плод, который зреет в недрах настоящего» [2, 378].

---

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Каждый третий умерший ребенок в мире - жертва голода* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bbc.co.uk/russian/russia/2009/11/091112\\_unicef\\_malnourished\\_children.shtml](http://www.bbc.co.uk/russian/russia/2009/11/091112_unicef_malnourished_children.shtml)
2. *Канарский А.С.* Диалектика эстетического процесса. – С. 129
3. *Крихели Т.* Готовы ли мы ко второй волне кризиса? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.kabmir.com/mirovoj\\_krizis/gotovy\\_li\\_my\\_ko\\_vtoroj\\_volne\\_krizisa.html](http://www.kabmir.com/mirovoj_krizis/gotovy_li_my_ko_vtoroj_volne_krizisa.html)
4. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения / К.Маркс, Ф.Энгельс // Сочинения. – М.: Политиздат, 1980. – Т. 1. – С. 378.
5. *Савченко Ю.* Бен Бернанке: “Рецессия в США технически закончилась” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bbc.co.uk/russian/business/2009/09/090915\\_bernanke\\_recession\\_over.shtml](http://www.bbc.co.uk/russian/business/2009/09/090915_bernanke_recession_over.shtml)
6. *Фромм Э.* Иметь или Быть? / Э.Фромм. – К.: Дніпро, 1998. – С. 351-352
7. *Хабермас Ю.* Демократия разум нравственность / Ю. Хабермас.. – М.: Логос, 1992. – С. 47-48
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bbc.co.uk/russian/business/2009/11/091107\\_g20\\_scotland.shtml](http://www.bbc.co.uk/russian/business/2009/11/091107_g20_scotland.shtml)

Стаття надійшла до редакції 16.02.2010 р.

УДК 159.9:331.44:378.1

## ОСНОВНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПОНЕНТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ВНЗ

**І.О.Блохіна**

*асистент кафедри психології і педагогіки  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут»*

У статті розглянуто основні питання професійної етики управлінців ВНЗ, розкрито поняття «моральна свідомість» та «моральна самосвідомість» особистості керівника. Висвітлено соціально-психологічні проблеми вдосконалення етичної компоненти управлінської діяльності керівника ВНЗ, розкриваються можливості вирішення зазначених проблем у системі післядипломної педагогічної освіти.

*Ключові слова:* управлінська діяльність, професійна етика, моральна свідомість.

---

Сучасна парадигма управління ґрунтується на ідеї цивілізаційної місії держави в забезпеченні демократичного розвитку сучасного суспільства. Реалізація зазначеної парадигми зумовила потребу розвитку духовної сутності життя людини й суспільства на засадах етики як теоретичного так і практичного способу облаштування суспільного життя.

Принципово нове розуміння сутнісних характеристик етики та її засадничої функції в системі соціального знання, як першооснови всіх форм соціальної свідомості, стало причиною «етичної революції». Її суть полягає у перевероті в соціальному самоусвідомленні себе людством [2]. Аналіз основних рис сучасної ситуації професійної діяльності управлінців в системі вищої освіти, реальної ефективності цієї діяльності та ролі в ній морально-етичного чиннику, приводить до висновку про необхідність цілеспрямованого управлінського забезпечення її морально-етичного значення, вимагає постановки завдання створення та розробки науково обґрунтованої програми вдосконалення етики професійної діяльності, формування високої моральності її носіїв. Таким чином, потреба вдосконалення управлінського потенціалу, значення етичного знання в умовах трансформації управління, а також прикладне забезпечення цього потенціалу в діяльності керівників, набуває характеру соціального замовлення науці з боку професійної управлінської практики.

Управління організацією може здійснюватись лише за умови, коли існує реально діюча система, яка вирішує задачі управління.

Така система управління є формою реалізації управлінських взаємозв'язків. За її умов управління набуває конкретного змісту, конкретних форм прояву та практичну реалізацію. В реальній дійсності управлінська діяльність – це функціонування системи управління. Розвиток управління організацією є частиною загального поступального руху суспільства. Тому незалежно від того, яку роль відводять управлінню в тих чи інших соціально-економічних умовах, його зміни завжди визначаються загальним розвитком суспільства. І хоча розвиток управління є об'єктивно зумовленим процесом, він здійснюється переважно шляхом свідомих та цілеспрямованих перетворень в системі управління організацією.

Аналіз наукової літератури свідчить, що управління має різні аспекти: політичний, економічний, соціально-психологічний, організаційний тощо. Важливу роль в управлінській діяльності керівника в системі вищої освіти відіграє психологічний аспект, виходячи з положення Н.Л.Коломінського, який визначив процес управління в освіті як діяльність, спрямовану на створення у підлеглих, партнерів тощо, психологічних якостей, станів, які сприяють досягненню мети управління [8].

Аналіз стану наукових досліджень проблем етики управлінців варто здійснювати крізь призму сутності моралі як духовно-практичного феномена. Існує класичний підхід, згідно з яким професійна етика – це зовнішній регулятор професійної діяльності і яка оцінює лише результати професійної діяльності. На противагу класичному, інноваційний підхід, передбачає оцінку не

тільки результатів професійної діяльності з огляду на їх цінність для суспільства, а й сам процес діяльності, його сутність, зміст, організацію – цілі, завдання, мотиви, засоби, дії, які використовують керівники для досягнення поставленої мети. Такий підхід дає змогу виявити специфіку етики професійної діяльності, особливості індивідуальної етики особистості керівника ВНЗ як цілісного феномена в єдності моральної свідомості, моральних відносин і моральної діяльності [13].

Аналіз основних концепцій управління (Ф.Герцберг, К.Дейч, Д.Істон, Д.Макгрегор, Д.Трумен) показав, що залучення потенціалу поведінкових наук змістило ракурс досліджень управління на соціально-психологічні аспекти взаємовідносин учасників процесу управління і виявлення моральних чинників поведінки людини та демократичних цінностей [9;15].

Отже, професійна етика – це не просто конкретизація загальноетичних норм у професійній сфері, застосування результатів теоретичної етики до професійної діяльності. Це – своєрідна форма самоорганізації моральної свідомості і відповідної професійної поведінки суб'єкта професійної діяльності. Шляхом теоретичного осмислення індивідуального і суспільного морального досвіду управлінець або професійна група виробляють професійні цінності й норми, яких слід дотримуватися, встановлюють правила морального оцінювання рішення, дій, а також виховують (стимулюють) в собі риси характеру, необхідні для моральної діяльності.

Професійна етика інтегрує дві складові: етику професійної групи та індивідуальну етику окремої особистості. Перша характеризує цінності, вимоги, норми і правила, які описують етику поведінки професійної групи як соціальної групи і в цьому сенсі вона є складовою соціальної етики, друга – вимоги до індивідуальних моральних якостей (моральності) представника певної групи як умову його належної професійної діяльності. Вони називаються „професійно-етичними” і зумовлені не інституційними умовами праці, а особливостями характеру, культурою особистості, зокрема рівнем моральної зрілості [6]. Такі якості забезпечують стійкі прояви моральної свідомості у поведінці, відносинах і вчинках управлінця. Вони поєднують у собі соціально-типові ознаки, властиві професійній групі та індивідуальні особливості. Професійна етика регулює:

1) вирішення етичних проблем колективної діяльності, оскільки загальна теорія етики традиційно досліджує вчинки окремої людини;

2) прийняття рішень у типових і нетипових ситуаціях професійної діяльності;

3) аналіз і визначення загальних моральних основ професійної діяльності;

4) залучення до вирішення моральних проблем знань з інших галузей науки: політичних, управлінських, поведінкових, організаційних, правових, економічних тощо;

5) пропаганду моральних ідеалів, процеси утвердження бажаних цінностей і взірців, до яких слід прагнути.

Аналіз проблем, пов'язаних із керівництвом персоналу, засвідчує, що їх причини зазвичай криються у вадах авторитету керівника, у невідповідності тих чи інших його якостей вимогам діяльності, яку він виконує. Зосереджуючи увагу на сутності і складових авторитету керівника як цілісного соціально-психологічного утворення, варто підкреслити значення такого компоненту, як моральні якості керівника, його моральна свідомість. Вони виступають фундаментальною передумовою його впливовості: керівник повинен бути взірцем тих якостей, які він хоче бачити в підлеглих як у працівниках і яких він від них вимагає [14].

Моральна свідомість керівника ВНЗ формується в процесі осмислення і розв'язання моральних проблем (діяльності, відносин) за допомогою концептуального і категоріального апарату професійної етики. Вона являє собою чуттєво-раціональне усвідомлення моральних процесів, що супроводжують професійну взаємодію крізь призму не лише власних уявлень про добро і зло, належне і справедливе, сенс життя і сумління тощо, а й інституційних уявлень про добросовісну поведінку. Вона є суб'єктивним відображенням професійної моралі на почуттєвому (морально-психологічному) і раціонально-теоретичному рівнях. Оперуючи ціннісно-нормативними категоріями „моральний обов'язок”, „служіння”, „благо”, „справедливо”, „гідність людини” тощо, моральна свідомість забезпечує уявлення про моральний взірець поведінки управлінця та конкретні способи орієнтації у функціональних і ситуативних умовах, специфічних для окремих посад і колективів [8]. Таку властивість моральній свідомості надає уявлення про належну професійну діяльність як діяльність „служіння”, яке набуло якості особистісної значимості і отримало специфічне моральне обґрунтування. Воно реалізується у формі моральних почуттів (честі, обов'язку, відповідальності); професійних цінностей, принципів, норм, які сприймаються керівником як орієнтири з точки зору їх моральної цінності,

набуваючи якості моральної позиції, переконань, моральних мотивів тощо.

Важливою складовою моральної свідомості керівника є моральна самосвідомість („Я–концепція”), яка характеризує його духовне самовизначення як суб'єкта. Вона відображає усвідомлення управлінцем власної інтелектуально-духовної, особистісно-професійної специфіки. Це цілісний образ власної особистості як професіонала, ціннісно-світоглядних переконань і дій, особистісної та професійної гідності тощо, згідно з яким він ставиться до самого себе і будує взаємодію з іншими. Складовими моральної самосвідомості керівника ВНЗ є: когнітивна компонента (самосвідомість) – сприйняття особистісних якостей, професійних здібностей, суспільно-професійної значущості тощо; емоційна – відображає рівень самоповаги, впевненість або зарозумілість тощо; оцінково-вольова – характеризує прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу, довіру, професійне визнання тощо [12].

Отже, постає актуальна потреба розвитку та удосконалення особистості керівника ВНЗ, його відповідності певним вимогам, які в сучасних умовах зросли щодо управлінців усіх рангів. На нашу думку, однією з основних умов ефективного управління сучасною організацією є зміна свідомості керівника. Пошуки сучасної психології в сфері управління освітою відображають два типи управлінської свідомості: 1) сцієнтистсько-технократичний, лінійний та 2) антропоорієнтований, варіативний.

Прихильники першого розглядають управління як вплив суб'єкта управління на об'єкт з метою ефективного функціонування останнього, як процес тотального конструювання з суворо фіксованими результатами на основі цілей, які задані вищими інституціями. Керівники з другим типом свідомості реалізують у сфері управління освітніми закладами ідеал “самопричинності” людини, його життя і долі, орієнтовані на управління як взаємодію усіх суб'єктів освіти, розвиток їх творчого потенціалу, індивідуальності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що в сучасних умовах антропоорієнтований підхід в освіті об'єктивно набуває важливого значення. Він змінює уявлення про сутність управлінської діяльності, розглядаючи її як орієнтовану на створення сприятливих умов для реалізації прихованих можливостей усіх учасників освітнього процесу, для розвитку індивідуальності у багатовимірному світі, який постійно змінюється [5]. Таке розуміння сутності управлінської діяльності передбачає зміну звичних стандартів професійного менталітету, зміну негативних стереотипів мину-

лого досвіду керівників освітніх закладів. Зміна професійного менталітету управлінців, подолання обмеженості технології управління – це перш за все зміна особистісно-професійних ціннісних пріоритетів, етичних атитюдів, психологічної та управлінської культури.

Як зазначає Л.Ф.Вязнікова, управлінська діяльність керівника освітнього закладу – це перш за все діяльність по організації колективної праці, пов'язаної з отриманням синергетичного ефекту, тобто економії енергії і будь-яких затрат. При антропоорієнтованому підході управління втрачає характер сліпого втручання в розвиток системи без урахування її власних тенденцій, без усвідомлення меж дозволеного впливу на людину. Складно-організованим системам не можна нав'язувати шляхи розвитку без урахування їх власних тенденцій [5].

Управлінець в системі вищої освіти є керівником установи, професійним управлінцем, тобто людиною, яка, маючи відповідний рівень компетентності, свідомо застосовує науково обґрунтовані прийоми, засоби впливу на інших людей. Конкретне вираження діяльності керівника в системі освіти знаходить в реалізації процесів управління, які являють собою комплекс операцій, виконуються в певній послідовності та взаємозв'язку. Процеси управління класифікуються за функціональними, технологічними, організаційними, аналітичними та інформаційними ознаками. Отже, мета освіти значно відрізняється від основної мети, наприклад, у сфері бізнесу або виробництва, яка полягає у створенні матеріальних продуктів, забезпеченні споживачів товарами, надання їм послуг і спрямована, насамперед, на отримання прибутку.

Керівник кафедри має особливий статус: його управлінська діяльність по суті своїй педагогічна. Тому його професійні і особистісні характеристики не просто взаємопов'язані – відбувається їх взаємопроникнення, ідентифікація. Будь-який управлінський вплив керівника завжди містить в собі його суб'єктивні особливості. Але на сучасному етапі розвитку суспільства стиль управління в закладах освіти має досить складний характер і являє собою симбіоз авторитарного та демократичного начал. Поєднання двох начал дозволяє управлінцям відчувати себе лібералами, незважаючи на переважання авторитаризму. До демократичних елементів управління відносяться неформальний характер комунікаційної взаємодії керівника та персоналу. Але такий характер взаємовідносин виступає лише фоном управлінської діяльності. Стосовно функціонування організації, її підрозділів (наприклад, кафедри), стратегії і тактики її розвитку визна-

чальною є позиція керівника, думка персоналу не лише не враховується, але й практично не цікавить керівника взагалі. Отже, слід відмітити, що сучасного управлінця закладу освіти характеризує авторитарний стиль управління, особливо стосовно прийняття рішень. Природним є той факт, що така ситуація не відповідає вимогам сучасного закладу освіти зокрема, а також рівню розвитку сучасного суспільства в цілому.

Отже, одним із сутнісних завдань освіти є формування професіоналізму управлінців, важливою складовою якого є професійна етика. Освіта являє собою форму „інтерналізації моральної дисципліни” [7]. Навчання керівників професійних етичних норм взаємодії, вдосконалення професійної етичної культури постає чинником підтримки професійної етики та напрямком вдосконалення етичної компоненти управлінської діяльності. На думку Н.Л.Коломінського, важливо забезпечити сприятливі умови для подальшого психолого-професійного зростання, вдосконалення особистості керівника освітньої організації як управлінця-професіонала з високим рівнем розвитку моральної свідомості. Необхідно відзначити великий внесок ученого у теоретичне обґрунтування і практичне визначення психологічних умов удосконалення управлінської діяльності менеджерів освіти загалом і в системі післядипломної освіти зокрема. При цьому вчений наголошує на врахуванні специфічного впливу управлінської діяльності на особистість керівника та його готовність до професійного вдосконалення [7].

Професійна діяльність здійснює вплив на особистісний розвиток людини через адаптацію до її умов, що призводить, з одного боку, до закріплення певних пізнавальних стратегій, способів взаємодії з духовними, соціальними та матеріальними об'єктами, які сприяють певній економії енергоресурсів людини, часу на вирішення професійних проблем [3]. З іншого боку, зміни, доцільні вимогам професії, часто призводять до згортання тих психологічних рис людини, які не затребувані в професійній діяльності. Також негативні чинники, які виникають під час професійної діяльності, породжують професійні деформації особистості.

Тому важливо забезпечити таку післядипломну освіту, яка б сприяла професійному та особистісному розвитку керівників ВНЗ. Система післядипломної освіти за своїм призначенням посідає особливе місце у цьому процесі, оскільки саме вона забезпечує перепідготовку і підвищення кваліфікації фахівців, є інструментом перебудови системи освіти і відповідно соціальних перетворень на якісно новому рівні.

Формування професійної етики в навчальному процесі повинно мати на меті:

1) засвоєння професійних етичних цінностей, принципів і норм, вмінь і навичок їх практичного застосування в управлінській діяльності;

2) індивідуальний моральний розвиток особистості керівника;

3) формування суспільно-моральної мотивації професійної діяльності.

Отже, вдосконалення етичної компоненти управлінської діяльності керівників ВНЗ розглядається як цілеспрямований процес засвоєння знань, умінь і навичок, які зумовлюють розвиток моральної свідомості й самосвідомості, інших особистісних якостей. Ефективність етико-психологічного підходу залежить від вибору методу навчання – точному визначенні способу досягнення мети етичної освіти. Завдання полягає в тому, щоб навчити слухачів умінням розуміти соціальні стани і вчинки людини (в тому числі й власні), їх внутрішню детермінацію, а також спричинювані ними суперечливі аспекти гуманістичних цінностей. Інакше кажучи, мета етичної освіти – допомогти зрозуміти причинно-наслідковий характер поведінки, її детермінацію в системі: цінність – вчинок – стан. Така мета має універсальний характер для управлінців різних галузей професійної діяльності.

Удосконалення етичної компоненти управлінської діяльності керівника ВНЗ в процесі післядипломної освіти вимагає використання відповідних психологічно обґрунтованих форм і методів підвищення кваліфікації, насамперед, зростання обсягу інтерактивних форм і методів навчання. Необхідно забезпечити також психологічний супровід процесу підвищення кваліфікації та післядипломної педагогічної освіти в цілому, зокрема через визначення актуальних особистісних проблем і розробку індивідуальних програм саморозвитку особистості керівників ВНЗ [10].

Традиційний підхід до освоєння професійної етики – у формі лекції, семінару – має обмежені можливості, дає змогу слухачам набути лише “знання про” ті питання, що сформульовані в темі. Це пов'язане з особливістю морально-етичної освіти, яка полягає в тому, що моральне пізнання ґрунтується на взаємодії емоційно-почуттєвої та інтелектуальної сфер при домінуванні першої. Ця особливість зумовлена психологією сприймання моральних впливів як чуттєво-емоційних переживань людини. На думку Л.С.Виготського, самі по собі правила моралі в душі людини являють собою лише



„систему суто словесних реакцій”, абсолютно не пов'язаних із поведінкою. „Це буде у кращому разі „мотор, який не включений у дію механізму і приречений працювати марно” [4]. Зміст етичних знань, виступаючи об'єктом пізнання, усвідомлюється за такого підходу лише поверхово. З відомих у психології і педагогіці п'яти етапів засвоєння знань викладач реалізує в кращому разі лише один-два: сприймання і розуміння. Тому результативність занять, проведених у формі лекцій низька, хоч вони і можуть викликати зацікавленість слухачів. Ще одне проблема, яка виникає в процесі навчання в системі підвищення кваліфікації керівників пов'язана з тим, що дорослими в процесі навчання засвоюються переважно знання, необхідні для вирішення професійних і життєвих проблем “потреба в яких усвідомлена фахівцем” [11]. Методи етичної освіти повинні розглядатися не лише як засоби засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Їх освоєння є одним із завдань навчання, оскільки вони виступають засобами і формами професійної діяльності управлінця. У процесі навчання такі вміня формуються з допомогою діалогової і групової форм взаємодії. Причому вони є більш продуктивними у типових навчальних групах, які складаються із слухачів різного віку і статі, з різним досвідом управлінської діяльності.

Технологія процесу етичної освіти ситуаційна, вона залежить від теми та її мети, а

також від особливостей аудиторії. Форми навчальних занять слід комбінувати: лекція-бесіда, лекція-диспут; дебати; семінар-тренінг із моделюванням конкретних дій, ситуації. Їх можна доповнювати тестовими й іншими методами самоаналізу й самооцінки, індивідуальною творчою роботою і роботою “в команді”, відеотренінгом, елементами театральної педагогіки тощо [13]. Саме таким чином, може відбутися своєрідна особисто(колективно)-професійна дослідницька робота розуму і почуттів, яка розвиває критичне мислення, сприяє розумінню глибинної суті професійно-етичних знань, забезпечує практичне застосування етичних принципів норм і правил для оцінки й практичного вирішення етичних проблем професійної діяльності.

Отже система підвищення кваліфікації вимагає такої організації, яка дала б змогу розв'язати теоретико-методологічні та методичні проблеми удосконалення управлінської діяльності керівників ВНЗ. Це видається можливим за умов поєднання, взаємодоповнення професійного та особистісного свідомого зростання, забезпечення мотивації неперервного саморозвитку, сприяння самопізнанню і самосприйняттю власної особистості, креативності у провідних сферах життя, в якій органічно поєднуються індивідуальні якості особистості та нормативні вимоги.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Аболіна Т.* Проблеми соціальної етики в сучасному суспільстві / Т.Аболіна. – К.: Генеза, 1999. – 50 с.
2. *Айхлер В.* Етичний реалізм / В.Айхлер. – К.: Вища школа, 2001. – 192 с.
3. *Бондарчук Е.И.* Психологические проблемы повышения квалификации руководителей учреждений образования / Е.И. Бондарчук // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: м-лы Междунар. науч.-практ. конф. (г.Минск, 22 сент. 2005г.): В 2 ч. – Ч.1 / М-во образования Беларуси, ГУО «Акад. последиплом. образования» – Минск: АПО, 2005.
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1967. – 421 с.
5. *Вязникова Л.* Руководитель образовательного учреждения (К вопросу о психологии управления) / Л.Р.Вязникова // Высшее образование в России. – №1. – 2005. – С. 48-51.
6. *Етика: [навч. посіб.] / Т.Г.Аболіна, В.В.Єфіменко, О.М.Лінчук.* – К.: Либідь, 1992. – 328 с.
7. *Коломінський Н.Л.* Психологія менеджменту освіти (соціально-психологічний аспект): [монографія]. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
8. *Коломінський Н.Л.* Психологія педагогічного менеджменту: [навч. посіб.] – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
9. *Лютенс Ф.* Организационное поведение / Ф.Лютенс. – М.: ИНФРА-М, 1999. – XXVIII. – 692 с.
10. *Маслов В.І.* Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В.І.Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №1. – С. 63-66.
11. *Протасова Н.* Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації: [навч.-метод. посіб.] – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – 160 с.

12. *Психологія*: [словарь] / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. *Рудакевич М.І.* Професійна етика державних службовців: теорія і практика формування в умовах демократизації державного управління: [монографія]. – Т.: Вид-во АСТОН, 2007. – 400 с.
14. *Соловієнко В.О.* Психологічні основи структурного підходу до моделювання управлінської діяльності керівника / В.О.Соловієнко// Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф.. Н.Л. Коломінського, м. Київ, МАУП, 28 берез. 2007р – К.: МАУП, 2007. – С. 243.
15. *Easton D.* Behaviouralism / *D.Easton* // *Contemporari Political Analysis*. – N.Y.; L., 1967.

*Стаття надійшла до редакції 23.03.2010 р.*

## ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ВИНИКНЕННЯ ФРУСТРАЦІЇ У ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ

**О.О.Божок**

*аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології*

*Інституту соціології, психології та управління НПУ ім. М.П. Драгоманова*

У статті розглядається фрустрація як розповсюджене, проте негативне, явище в суспільстві. Емпірично досліджуються соціальні та психологічні детермінанти виникнення фрустрації у підлітковому віці. Визначаються можливі варіанти психологічної підтримки підлітків у фрустраційному стані.

*Ключові слова:* фрустраційна ситуація, соціальні та психологічні детермінанти, розвиток, підліток.

Життя людини насичене неоднозначними впливами помноженими на неймовірно швидкий інформаційний потік. Сучасні діти дуже диференційовані з точки зору їх соціального та культурного розвитку. Вони відрізняються один від одного способами проведення вільного часу, вподобаннями, ставленням до своїх обов'язків, до суспільної чи виробничої діяльності, ставленням до школи, батьків, а також ієрархією цінностей, різними підходами до життя та реакціями на життєві ситуації. Особливо яскраво ця диференціація проявляється в останні роки. Можна припустити, що вона може відобразитися і на множинності траєкторій індивідуально-психологічного життя підростаючої особистості. Однією з проблем (соціального та психологічного характеру) для сьогоденної дитини, яка характеризує пристосування її до умов життя, виступає фрустрація, як стан незадоволеної потреби.

Оскільки фрустрація є досить поширеним явищем сучасного суспільства, це і обумовило актуальність дослідження. Особливо цей стан є небезпечним для підростаючої особистості. В силу ряду фізіологічних та психологічних причин людина підліткового та юнацького віку знаходиться лише на шляху свого становлення; більшість особливостей та якостей ще не сформовані, і тому ще не має навичок реагування та вирішення життєвих проблем, що інколи трапляються. Сумна статистика сьогодення свідчить про недостатні адаптивні можливості підлітків та юнаків, позаяк велика кількість самогубств, ризикованих вчинків, адитивних та делінквентних дій здійснюється саме цією віковою категорією населення.

Аналізуючи напрацювання з теми фрустраційних станів у період дорослішання, слід зазначити, що проблема фрустрації у деяких аспектах висвітлювалась у психологічній літературі (З. Фрейд, К. Баркер, Т. Дем-

бо, К. Левін, Д. Доллард, Н. Майер, С. Розенцвейг, М. Левітов). Аналіз різних підходів до розуміння фрустрації дозволяє констатувати наявність трьох основних періодів розвитку теорії фрустрації: психоаналітичний, біхевіористичний та системно-діяльнісний. У зазначених дослідницьких напрямках визначено понятійно-парадигмальні та методологічні засади, однак, феноменологія фрустраційних станів саме у підростаючої особистості, детермінанти виникнення такого стану не набули загального та системного висвітлення.

Ревізування останніх досліджень стосовно теми фрустрації (Ю. Сосновікова, О. Прохоров, Д. Магнуссон, О. Холодова) частково висвітлюють детермінанти утворення фрустрації. Нині є розробленим аспект ситуативної детермінації фрустрації. Ю. Сосновікова, зокрема, наголошувала на тому, що психічні стани завжди ситуативні і являють собою реакцію на «чинну», сьогочасну ситуацію, розгортаючись «тут» і «тепер» [4, 47]. Частково опонуючи їй, Д. Магнуссон стверджував, що зовнішня ситуація опосередковується когнітивними системами індивіда [4, 59]. Як бачимо, фрустрація за своїми проявами є ситуативним станом, а уважний погляд дає змогу побачити її обумовленість людською особистістю. Кожна особистість по-своєму реагуватиме на одні й ті ж подразники і це дає нам можливість говорити про існування суб'єктивних передумов у процесі постання фрустрації.

Метою нашої роботи є дослідження чинників, які можуть стати детермінантами фрустрації особистості періоду дорослішання.

«Словник практичного психолога» визначає стан фрустрації як психічний стан переживання невдачі, який виникає при наявності реальних чи уявних непереборних перешкод на шляху до певної мети [5, 734]. Становлення фруструючих проявів зазвичай відбувається в умовах, пов'язаних із порушен-

ням визначеності, появою непередбачених впливів. Також (з певною мірою інтенсивності) фрустрація спостерігається і в загальному контексті адаптації до умов дійсності. Таким чином, період дорослішання може розглядатися як потенційно фруструючий. Перехід від потенційності до конкретної реальності може залежати від багатьох чинників.

І.Булах та Л.Бушанська в своєму дослідженні базових та ситуативних детермінант фрустрації постулюють їх як внутрішні (індивідуальні) та зовнішні (ситуативні) чинники виникнення [1]. До базових фрустраційних умов ними були віднесені характерологічні риси, якості особистості, типи настановлень та гендерні відмінності. Ці детермінанти, на їх думку, є найсуттєвішими, оскільки в певному розумінні можуть переноситися індивідом із ситуації в ситуацію і впливати на його поведінку в найрізноманітніших контекстах. До ситуативних детермінант фрустрації дослідниці відносять умови життєіснування, силу фрустратора, ступінь передбаченості чи неочікуваності, рівень прояву фрустрації тощо, хоча погоджуються, що в окремих випадках ці умови здатні затінювати навіть яскраві індивідуальні нахили [1, 84-91].

В підтвердження думки про те, що на особистість впливають найрізноманітніші чинники, що в певних умовах можуть перетворюватися на фрустратори, нами було проведено дослідження підліткової фрустрованості. В ньому ми припустили, що на підлітка можуть впливати два типи фрустраторів:

- *психологічні* – ті, що провокуються «з середини», самою особистістю, наприклад, невпевненість у власних силах, незадоволеність здоров'ям, здібностями тощо;
- *соціальні* – ті, що виступають як «зовнішні» щодо особистості і надходять з оточуючого середовища, наприклад, стосунки з оточенням, дорослими, шкільні проблеми.

У дослідженні взяли участь підлітки дев'ятих класів (21 учень: 14 хлопців та 7 дівчат) Кролевецької ЗОШ №1 (Сумської обл.). Для підтвердження свого припущення ми скористалися опитувальником Т.Д.Дубовицької та А.Р.Ербегеєвої [2, 55]. Опитувальник містить 20 питань, що відображають зовнішні та внутрішні фрустратори – чинники та умови, що можуть сприйматися суб'єктом як непереборні. Респондентам було запропоновано оцінити за п'ятибальною шкалою, наскільки те чи інше твердження опитувальника для них містить проблему.

Зовнішніми, соціальними фрустраторами виступили:

- стосунки з однолітками, адміністрацією (директор, завуч, тощо), вчителями, батьками, друзями;

- умови навчання (розклад, забезпечення, класи, тощо), існування в класному колективі;
- шкільна підготовка;
- можливість користуватися необхідною літературою;
- різноплановість вимог викладачів, тощо.

Внутрішніми, психологічними детермінантами виступили наступні положення:

- власна працездатність, емоційність та хвилювання, здібності, власне здоров'я, переживання невдачі чи невпевненості;
- розуміння матеріалу чи предметів, які вивчаються;
- бажання навчатися;
- впевненість у собі;
- різноплановість власних інтересів та їх співіснування з навчанням, тощо.

При обробці результатів зверталась увага на:

- середній рівень загальної фрустрованості у кожного респондента;
- середній рівень окремо соціальної і психологічної фрустрованості;
- рівень загальної фрустрованості всієї вибірки респондентів;
- рівень соціальної і психологічної фрустрованості всієї вибірки.

Обробка результатів відбувалась за формулою  $M_{cp} = n/20$ , де  $n$  – сума показників; 20 – кількість питань. Аналогічно підраховувався показник зовнішньої та внутрішньої фрустрованості.

Змістовний розподіл рівнів фрустрованості варіював в межах якісних параметрів: дуже високий ( $M_{cp} = 3,5 - 4$ ), підвищений ( $M_{cp} = 3,0 - 3,4$ ), помірний ( $M_{cp} = 2,5 - 2,9$ ), невизначений ( $M_{cp} = 2,0 - 2,4$ ), понижений ( $M_{cp} = 1,5 - 1,9$ ), дуже низький ( $M_{cp} = 0,5 - 1,4$ ) та відсутній ( $M_{cp} = 0 - 0,4$ ).

Використання опитувальника дозволило виявити, що найсильнішими фрустраторами для підлітків (за ступенем значущості) виступають:

- 1) стосунки з вчителями та адміністрацією;
- 2) переживання невдач та невпевненість у власних силах;
- 3) власне розуміння матеріалу;
- 4) емоційність;
- 5) різноплановість вимог вчителів;
- 6) умови та бажання навчатися.

До того ж виявились яскраві відмінності по показникам соціальної та психологічної фрустрованості між підлітками чоловічої та жіночої статі. Для дівчат більш фрустраційними стали внутрішні психологічні проблеми (переживання невдачі та невпев-

неність, власна емоційність тощо), оскільки вони більш схильні до віднаходження причин життєвих проблем в першу чергу в собі. У підлітків чоловічої статі детермінативними щодо проблем виступили здебільшого соціальні фрустратори (стосунки з адміністрацією школи, умови навчання тощо), які є «зовнішніми» відносно особистості. Проте, яскраво для осіб обох статей прослідковувалася тенденція до визначення фрустраторів, що пов'язані зі школою та навчанням. Наше дослідження проводилось незадовго до шкільних іспитів. Тому, з долею вірогідності можна припустити, що на час проведення підлітків хвилювали майбутні випробування і тому, в основному, фрустраторами виступили: вчителі, адміністрація школи, власні переживання та невпевненість, розуміння матеріалу тощо.

Як для дівчат так і для хлопців абсолютно не фрустраційними виявилися стосунки з друзями та власне здоров'я. Це може нашо вхнути на думку, що в підлітковому віці здоров'я не є «проблемною» темою, а стосунками з друзями підлітки повністю або скоріше задоволені. Загальний рівень фрустрованості як у дівчат, так і в хлопців виявився приблизно однаковим (помірний, невизначений або понижений).

Провівши дослідження і отримавши результати, ми прийшли до наступних висновків:

- деякі з тверджень дійсно стали фруструючими для підлітків, хоча дуже високого рівня фрустрованості не було зафіксовано, проте наявність інших рівнів дозволяє припустити, що не всі життєві обставини для підлітків виглядають «ідеальними»;
- немає сенсу повністю уникати чи штучно попереджати виникнення фрустрації, так як зіткнення з труднощами та наступне їх подолання дозволить підлітку відчутти власні

сили, змінити думку про самого себе, і, як результат, отримати життєвий досвід вирішення проблем;

- саме тому, в подальшому, свою діяльність ми вбачаємо не лише в нівелюванні умов, що породжують фрустрацію, а ще і в створенні таких умов, при яких проблема набуватиме вирішення, а не перетворюватиметься для особистості у фруструючу ситуацію; або в конструктивній допомозі подолання перешкоди, яка вже виникла.

Проведене дослідження виявило не лише «проблемні» теми підліткового життя, але й питання, пов'язані з підготовкою до іспитів. Отож подальшу психологічну допомогу підліткам ми вбачаємо в напрямі профілактики та запобігання фрустраційної поведінки підлітків перед та під час екзаменів. З цією метою було використано розробки тренінгових занять по підготовці до іспитів та зовнішнього незалежного оцінювання [3]. Також, за результатами дослідження, нами був підготований виступ на батьківських зборах та рекомендації для батьків та дітей.

Насамкінець, хотілося б зазначити, що психологічна підтримка підлітків у попередженні чи подоланні фрустраційної ситуації може здійснюватись в межах навчального закладу за наступними напрямками:

- проведення діагностики рівня фрустрованості підлітків у навчальному процесі;
- психологічна просвіта викладачів щодо особливостей та попередження фрустраційних ситуацій у підростаючої особистості;
- проведення спеціальних занять по формуванню конструктивної поведінки підлітків задля попередження чи нівелювання фрустраційних ситуацій.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Булах І.С., Бушанська Л.П. Базові та ситуативні детермінанти фрустрації підлітків // І.С.Булах, Л.П.Бушанська // Психологія [зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова]. – К.: Вища школа, 1998. – С. 84-91.
2. Дубовицкая Т.Д., Эрбегеева А.Р. Проблема фрустрации у студентов на начальном этапе обучения в вузе / Т.Д.Дубовицкая, А.Р.Эрбегеева // Высшее образование сегодня. – 2008. № 9. – С. 54-57.
3. Психологічна підготовка до незалежного оцінювання та іспитів // Психолог. – 2009. – №13(349). – 40 с.
4. Толерантность и психическое здоровье: методические разработки / [Сост. Л.В. Меньшикова]. – Новосибирск, 2003. – 136 с.
5. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск: Харвест, 1997. – 584 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2010 р.

## **РІВЕНЬ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОТЕНЦІЙНОСТІ/РЕАЛІЗОВАНOSTІ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ**

**А.М.Большакова**

*кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник  
Харківської державної академії культури*

Проведено аналіз взаємозв'язку потенційності/реалізованості життєвого шляху та рівня самоактуалізації особистості. Встановлено, що більш високий загальний рівень самоактуалізації притаманний особам із потенційністю, низький – з реалізованістю. Показано, що потенційність пов'язана з дев'ятьма якостями особистості, що самоактуалізується, реалізованість – з двома (автономністю та саморозумінням).

*Ключові слова:* життєва потенційність, життєва реалізованість, самоактуалізація, суб'єктивна картина життєвого шляху.

Сучасний стан людства, що характеризується швидкими та значущими змінами, соціально-економічними, політичними, екологічними, інформаційними та іншими проблемами, висуває підвищені вимоги до психологічних ресурсів людини, яка має не тільки пристосуватися, але й активно трансформувати обстановку власного життя. За цих умов здатність до особистісного зростання, самореалізації, самоактуалізації стає найважливішою якістю особистості. За думкою багатьох вчених, прагнення та здатність до самоактуалізації є складеними у кожній людині, але негативний особистісний досвід, деструктивні соціальні впливи, фізичні проблеми, тощо можуть гальмувати процес реалізації особистісного потенціалу, призводити до формування неконструктивних життєвих стратегій. Отже, вивчення особистісних чинників, механізмів та шляхів подолання бар'єрів на шляху до самоактуалізації стає найважливішою проблемою психологічної науки, актуальність якої зумовлюється необхідністю пошуку шляхів забезпечення повноцінного функціонування людини, її активної та ефективної діяльності в усіх сферах життя.

Сучасна наука введенням поняття «самоактуалізація» завдячує американському психологу А.Маслоу. Цей представник гуманістичної психології розглядав самоактуалізацію як перетворення в більш повноцінну людину, прагнення стати тим, ким можна стати, використавши весь свій творчий потенціал. Теоретичні та емпіричні дослідження дозволили А.Маслоу описати певні характеристики повноцінної людини [3]: більш ефективно сприйняття реальності; прийняття себе, інших, природи; безпосередність, простота та природність; центрованість на проблемі, завданні, обов'язку; незалежність; автономність та унікальність; свіжість сприйняття; вершинні переживання; глибокі міжособистісні відносини;

демократичний характер; здатність любити та ін.

Прагнення людини до самоактуалізації вважав найважливішою потребою людини ще один представник гуманістичної психології – К.Роджерс. В тих чи інших формах самоактуалізація вивчалася і в інших напрямках психології, філософії, соціології. На сьогодні ця проблема отримала міждисциплінарний характер – дослідження проводяться в різних галузях – психології, філософії, педагогіці. Вивчаються вікові, культурні, гендерні та ін. особливості процесу самоактуалізації, її зв'язок із професійним становленням особистості, з цілою низкою психологічних та соціальних характеристик людини. Проведені дослідження вже дозволили визначити певну кількість особистісних чинників, що впливають на процес та результат самоактуалізації особистості, зумовлюють формування якостей, властивих людині, що активно реалізує свої потенційні можливості. В то й же час, аналіз останніх досліджень самоактуалізації показує, що не всі аспекти даної проблеми знайшли своє відображення в наукових роботах. Так, невисвітленим залишається питання взаємозв'язку рівня самоактуалізації та психобіографічних характеристик людини, утворюваних особливостями побудови суб'єктивної картини життєвого шляху. Безперечно значення проблеми та недостатня її розробленість зумовили актуальність даного дослідження.

Метою даного дослідження було вивчення взаємозв'язку рівня самоактуалізації та найважливіших психобіографічних показників – потенційності/реалізованості життєвого шляху особистості.

У дослідженні прийняли участь 87 осіб віком від 19 до 22 років.

Потенційність/реалізованість, як найважливіший показник суб'єктивної картини життє-

вого шляху, вивчалася за допомогою методики «Оцінювання п'ятирічних інтервалів» (ОПІ) (Є.І.Головаха, О.О.Кронік, Р.А.Ахмеров) [2], створеної в рамках психобіографічного підходу. Оцінюваними в даному дослідженні діагностичними показниками цієї методики були: розрахункова реалізованість (що вираховується за певною формулою у відповідності до інших показників ОПІ), суб'єктивна реалізованість (що оцінюється особисто досліджуваними), розбіжність між психологічним та хронологічним віком, коефіцієнт дорослості.

Для визначення рівня самоактуалізації було використано опитувальник самоактуалізації (САМОАЛ) Н.Ф.Каліної (адаптація опитувальника POI /Personal Orientation Inventory by Everett Shostrom, 1963) [1], який дозволив діагностувати такі властивості особистості, як орієнтація в часі, цінності, погляд на природу

людини, потреба у самопізнанні, креативність (прагнення до творчості), автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні. Загальний показник самоактуалізації досліджуваних було обчислено за результатами, отриманими за всіма названими шкалами.

Для оцінки взаємозв'язку показників потенційності/реалізованості та рівня самоактуалізації було проведено кореляційний аналіз. На першому етапі статистичного аналізу даних було розраховано коефіцієнти кореляції Пірсона між оцінками рівня самоактуалізації та психобіографічними показниками потенційності/реалізованості життєвого шляху досліджуваних, отриманими за допомогою методики «Оцінювання п'ятирічних інтервалів (ОПІ)». Статистично значущі результати наведені в таблиці. 1.

Таблиця 1

**Взаємозв'язок оцінок рівня самоактуалізації з показниками потенційності/реалізованості за ОПІ**

Показники самоактуалізації	Розрахункова реалізованість	Суб'єктивна реалізованість	Різниця між психол. та хрон. віком	Коефіцієнт дорослості
1. Орієнтація у часі	-0,293 <sup>2</sup>	-0,473 <sup>2</sup>	-0,22 <sup>1</sup>	
2. Цінності			-0,219 <sup>1</sup>	-0,29 <sup>2</sup>
3. Погляд на природу людини	-0,443 <sup>2</sup>	-0,43 <sup>2</sup>	-0,455 <sup>2</sup>	-0,595 <sup>2</sup>
4. Потреба в пізнанні	-0,311 <sup>2</sup>	-0,379 <sup>2</sup>		-0,348 <sup>2</sup>
5. Креативність	0,348 <sup>2</sup>	-0,396 <sup>2</sup>	-0,267 <sup>1</sup>	-0,244 <sup>1</sup>
6. Автономність				0,43 <sup>5</sup>
7. Спонтанність	-0,284 <sup>2</sup>	-0,335 <sup>2</sup>	-0,353 <sup>2</sup>	-0,437 <sup>2</sup>
8. Саморозуміння				0,257 <sup>1</sup>
9. Аутосимпатія	-0,446 <sup>2</sup>	-0,255 <sup>2</sup>	-0,309 <sup>2</sup>	
10. Контактність	-0,272 <sup>1</sup>	-0,270 <sup>1</sup>	-0,223 <sup>1</sup>	
11. Гнучкість у спілкуванні	-0,516 <sup>2</sup>	-0,535 <sup>2</sup>	-0,294 <sup>2</sup>	
<b>Загальний показник</b>	<b>-0,296<sup>2</sup></b>	<b>-0,287<sup>2</sup></b>	<b>-0,335<sup>2</sup></b>	

Примітки: <sup>1</sup> – p < 0,05; <sup>2</sup> – p < 0,01.

Як свідчать дані, наведені в таблиці 1, майже всі оцінки рівня самоактуалізації досліджуваних утворюють як зворотні, так і прямі статистично значущі зв'язки з характеристиками потенційності/реалізованості життєвого шляху, отриманими за методикою ОПІ.

Оцінки за шкалою «Орієнтація у часі» зворотно корелюють з такими показниками методики «Оцінювання п'ятирічних інтервалів», як реалізованість, суб'єктивна оцінка реалізованості, розбіжність між психологічним та хронологічним віком. Названі показники є мірою психологічного минулого людини, їх зна-

чення вказують на наявність, або нестачу особистісної орієнтації на насичене та активне майбутнє. Реалізованість відображає співвідношення насиченості прожитих років та життя в цілому, отже, вказує на вагомість минулого в житті людини, її свідому оцінку власних досягнень та рівня самореалізації. Психологічний вік, який також є індикатором психологічного минулого, свідчить про вміння людини знайти прийнятні для себе темп та насиченість життя. Оптимальним є збіг психологічного віку з хронологічним, або його заниження, що свідчить про наявність значних життєвих очікувань та

нереалізованого творчого потенціалу. Завищений психологічний вік вказує на збіднені та песимістичні життєві перспективи, занижений – на нереалізованість, відсутність значущих досягнень [2].

Таким чином, результати кореляційного аналізу дозволили встановити, що для досліджуваних, яким притаманна «психологічна молодість», відчуття переживання повної життєвої реалізованості, значущі життєві очікування та нереалізований особистісний потенціал, властивий високий рівень орієнтації в часі. Тобто, хоча вони й орієнтовані на насичене, активне майбутнє, «на потім» власне життя не відкладають та не намагаються сховатися у минуле. У відповідності до особливостей інтерпретації результатів опитувальника САМОАЛ [1], їм притаманне розуміння екзистенційної цінності життя «тут та зараз», здатність насолоджуватися поточним моментом, не порівнюючи його із минулими зверненнями та майбутніми перемогами. Для досліджуваних з «психологічною старістю», високим рівнем життєвої реалізованості, навпаки, притаманне невротичне занурення у колишні досягнення, невпевненість у собі.

За даними таблиці 1, статистично значущі кореляції утворюються між оцінками досліджуваних за шкалою «Цінності» та розбіжністю між психологічним і хронологічним віком та коефіцієнтом дорослості.

Автори методики ОПІ стверджують, що психологічний вік та коефіцієнт дорослості є найважливішими показниками методики «Оцінка п'ятирічних інтервалів» [2]. Психологічний вік, як вже було зазначено, залежить від рівня реалізованості та очікуваної тривалості життя, свідчить про вміння людини обрати прийнятні для себе темп та насиченість життя, оцінити власні значущі досягнення. Коефіцієнт дорослості є ще одним показником оцінки психологічного віку та суб'єктивної оцінки самореалізації, який дозволяє конкретизувати попередній показник ОПІ та оцінити життєві перспективи людини. Вираховується він за формулою «психологічний вік/хронологічний вік × 100 %». Отже, наявність статистично значущих зворотних кореляцій між психологічним віком та коефіцієнтом дорослості можна пояснити за рахунок прагнення досліджуваних із відсутністю відчуття життєвої реалізованості до цінностей особистості, що самоактуалізується, а саме, істина, добро, краса, цілісність, життєвість, самодостатність, унікальність. У відповідності до поглядів А.Маслоу [3], повага до таких цінностей свідчить про прагнення до гармонійного буття та здорових відносин з оточуючими, яке за даними таблиці 1, притаманне психологічно молодим людям із значною життєвою потенційністю.

Оцінки досліджуваних за шкалою «Погляд на природу людини» зворотно корелюють із всіма оцінюваними показниками методики ОПІ (табл. 1). Високі оцінки за цією шкалою свідчать про добре ставлення до сутності людини, віру в її позитивні якості та значущі конструктивні можливості [1]. Тобто, отримані кореляційні зв'язки можна інтерпретувати як той факт, що для досліджуваних із наявністю нереалізованих особистісних ресурсів та життєвого потенціалу, «психологічною молодістю» і значними життєвими очікуваннями притаманні стійке підґрунтя для утворення щирих і гармонійних міжособистісних відносин, симпатія і довіра до людей. «Психологічна старість», відчуття повної життєвої реалізованості, навпаки, призводять до труднощів у проявах теплоти та відкритості до інших людей, відсутності достатньої кількості значущих відносин.

Результати кореляційного аналізу вказують на наявність статистично значущого зворотного зв'язку між оцінками досліджуваних за шкалою «Потреба в пізнанні» та розрахунковою реалізованістю, суб'єктивною реалізованістю, коефіцієнтом дорослості (табл. 1). Отже, для осіб з наявними особистісними ресурсами, значним життєвим потенціалом, психологічно молодих, спрямованих у майбутнє притаманна відкритість до нових вражень. Вони здатні до того, що А.Маслоу називав «буттєвим пізнанням» [3] – безкорисливим прагненням нового, зацікавленістю в інформації, що безпосередньо не пов'язана із задоволенням потреб. Тобто, життєва потенційність пов'язана зі здатністю до найбільш точного та ефективного пізнання, яке не спотворюється бажаннями та залишає можливість для такого бачення наявної інформації, яке позбавлене осудження, або порівняння.

Ще одна шкала, оцінки за якою утворюють статистично значущі зворотні зв'язки із всіма оцінюваними характеристиками потенційності/реалізованості за методикою ОПІ, це «Креативність» (табл. 1). Таким чином, досліджуваним із креативним ставленням до життя більшою мірою властиве переживання нереалізованості, уявлення про те, що у майбутньому відбудеться значна кількість важливих подій, і тоді здійсниться реалізація особистісного потенціалу. До того ж, для осіб з високим рівнем творчої самоактуалізації характерним є відчувати себе молодшими за свій хронологічний вік та мати значущі життєві очікування і нереалізований творчий потенціал.

Статистично значущий прямий зв'язок утворюють оцінки досліджуваних за шкалою «Автономність» з коефіцієнтом дорослості методики ОПІ (табл. 1). Тобто, незалежність, та позитивна свобода у регуляції власної поведінки, здатність протистояти соціальному тиску



у своїх думках та вчинках притаманна для досліджуваних, які відчувають себе більш дорослими порівняно із хронологічним віком.

Із всіма показниками потенційності/реалізованості життєвого шляху корелюють оцінки досліджуваних за шкалою «Спонтанність» – встановлено статистично значущі зворотні зв'язки з розрахунковою та суб'єктивною реалізованістю, розбіжністю між психологічним та хронологічним віком, коефіцієнтом дорослості (табл. 1). За даними А.Маслоу [3], спонтанність походить з впевненості у собі та довіри до оточуючого світу, здатності дозволити собі бути вільним від умовностей. Наявність вказаного зв'язку свідчить про те, що для «психологічно молодих» досліджуваних із значною життєвою потенційністю більшою мірою притаманна самоактуалізація як спосіб життя. Для осіб із життєвою реалізованістю, відчуттям вичерпаності особистісних ресурсів та збідненими життєвими перспективами самоактуалізація залишається мрією, або, в найкращому випадку, лише прагненням.

Оцінки досліджуваних за шкалою «Саморозуміння» прямо корелюють з коефіцієнтом дорослості, отримуваним за методикою ОПІ (табл. 1). У відповідності до концепції самоактуалізації [3], цей показник свідчить про чутливість, сенситивність людини до своїх бажань та потреб. Отже, високий ступінь розуміння власних смаків та уподобань притаманний досліджуваним, які психологічно більш дорослі. Особам, що психологічно молодші, порівняно із своїм хронологічним віком, навпаки, більшою мірою притаманна схильність орієнтуватися на оточуючих, підмінювати власні смаки соціальними стандартами.

Шкала «Аутосимпатії» є ще однією шкалою опитувальника «САМОАЛ», що зворотно корелює з усіма оцінюваними показниками методики ОПІ (табл. 1). Подібний зв'язок дозволяє стверджувати, що добре усвідомлювана позитивна Я-концепція, стійка адекватна самооцінка більшою мірою притаманні досліджуваним із «психологічною молодістю», значною життєвою потенційністю, очікуваннями на продуктивне, насичене важливими подіями майбутнє. «Психологічна старість», відчуття реалізованості, збіднені плани та перспективи, песимістичне ставлення до майбутнього, навпроти, властиві особам більш невротичним, тривожним, невпевненим у собі.

Слід зазначити, що хоча, за наявними даними [3], показники за шкалами саморозуміння, спонтанності та аутосимпатії зазвичай виявляються пов'язаними між собою, з'ясувалося, що перша шкала корелює з коефіцієнтом дорослості прямо, а дві інші – зворотно (табл. 1). Тобто, схильність до спонтанної поведінки та позитивного самосприйняття при-

таманна досліджуваним, які відчувають себе молодшими за свій хронологічний вік, а здатність добре розуміти себе – тим, які відчувають себе дорослішими.

За даними таблиці 1, оцінки досліджуваних за шкалами «Контактності» та «Гнучкості у спілкуванні» на статистично значущому рівні зворотно корелюють з розрахунковою та суб'єктивною реалізованістю, розбіжністю між психологічним та хронологічним віком.

Шкала «Контактність» оцінює загальну схильність людини до спілкування, її товариськість, здатність до встановлення міцних та тривалих стосунків з оточуючими [3]. Показники «Гнучкості у спілкуванні» співвідносяться з відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження у спілкуванні. Отже, дані, наведені в таблиці 1, дозволяють стверджувати, що для життєвої потенційності («психологічної молодості», відчуття наявних особистісних ресурсів, значних життєвих перспектив) притаманні позитивні особливості спілкування з оточуючими. Для досліджуваних з високим рівнем потенційності життя більшою мірою властива схильність до корисних та приємних контактів з оточуючими, здатність до саморозкриття, відкритості, щирості, аутентичності взаємодії. Відчуття значної життєвої реалізованості («психологічна старість», відсутність перспектив та розгорнутої перспективи на майбутнє) пов'язані з такими особливостями побудови стосунків із оточуючими, як замкнутість, відстороненість небажання вступати у соціальні контакти, схильність до фальші, лицемірства, маніпуляцій оточуючими, невпевненість у власній привабливості та цінності для партнерів за спілкуванням.

Загальний показник рівня самоактуалізації досліджуваних, за результатами кореляційного аналізу (табл. 1), на статистично значущому рівні виявився пов'язаним із розрахунковою та суб'єктивною реалізованістю та розбіжністю між психологічним та хронологічним віком. Таким чином, можна зробити висновок, що вищий загальний рівень самоактуалізації притаманний досліджуваним, що продемонстрували характеристики потенційності життєвого шляху – спрямованість на майбутнє, існування значущих життєвих перспектив, впевненість у наявності особистісних ресурсів життєпобудови.

Проведене дослідження дозволило встановити, що серед особистісних чинників, які пов'язані із загальним рівнем самоактуалізації, та окремими якостями особистості, що само реалізується, є психобіографічні характеристики потенційності/реалізованості життєвого шляху.

Високий загальний рівень самоактуалізації притаманний особам із потенційністю жит-

тевого шляху («психологічною молодістю», оптимізмом, орієнтацією на майбутнє, позитивними життєвими перспективами, значущими очікуваннями, впевненістю у наявності ще невикористаного особистісного потенціалу). До того ж, характеристики життєвої потенційності пов'язані з більшістю якостей, що є властивими особистостям, які самоактуалізуються.

Більш високий коефіцієнт дорослості як психобіографічний показник, що свідчить про реалізованість життєвого шляху, теж пов'я-

заний з характеристиками актуалізації, але лише з двома – автономністю та саморозумінням.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі мають полягати у вивченні причинно-наслідкових зв'язків між самоактуалізацією та особливостями побудови суб'єктивної картини життєвого шляху людини, визначенні можливості розглядати потенційність/реалізованість життєвого шляху як чинник процесу самоактуалізації.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Калина Н.Ф.* О самоактуализации личности (вместо послесловия) / Н.Ф. Калина // Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – С. 283-300.
2. *Кроник А.А.* Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 258 с.
3. *Маслоу А.* Психология бытия / А.Маслоу. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

*Стаття надійшла до редакції 20.01.2010 р.*

## СОБЫТИЙНЫЙ КОНТЕКСТ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОГО МИФА, ОПРАВДАВАВШЕГО «МИРОТВОРЧЕСКИЙ» ОБРАЗ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ НАТО ПО РАСЧЛЕНЕНИЮ ЮГОСЛАВИИ

**А.А.Бреусенко-Кузнецов**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики  
Национального технического университета Украины  
“Киевский политехнический институт”*

Статтю присвячено застосуванню теоретичних положень про екзистенціальну природу міфу до геополітичної проблематики. У ній подано подієвий рівень імпліцитного штучного міфу, що підвів США і НАТО до злочинних військових дій по відношенню до суверенної Югославії у 1999 році.

*Ключові слова:* штучний міф, ритуал, контекст.

Главная проблема, в русле которой движется логика статьи, состоит в *реконструкции имплицитного искусственного мифа*, не изложенного систематически в определенном письменном источнике, но угадывающегося в действиях США и НАТО в период, охватывающий агрессию 1999 года против Югославии вместе с её подготовкой и последствиями.

Метод амплификации К.Г.Юнга (введение событий, симптомов, продуктов воображения в широкий мифологический контекст [22-24]) стал основным методическим средством предварительной стадии нашего исследования, на которой мы обнаружили самую аналогию между событиями в Югославии 1999 г. и библейским текстом, посвящённым ситуации исхода народа Израилева из рабства египетского (Пятикнижие Моисея, книга «Исход») [1]. Данная очевидная содержательная связь становится для нас основанием, чтобы утверждать: эти события имеют мифологическое измерение. Однако интуитивное понимание мифологичности югославских событий ещё не открывает перед нами их конкретной сути. Несмотря на многочисленные совпадения между ветхозаветной и современной историями (которые будут подробно рассмотрены ниже), нельзя утверждать об их тождестве. Простая ссылка на *поднявшийся архетип*, равно обусловивший как библейский текст, так и действия современников, будет малоинформативной. Несомненно коренное отличие между этими двумя мифологическими сообщениями: *отличие*, лежащее на линии «естественный миф – миф искусственный» [3; 4].

Понятно, что агрессия против Югославии – продукт деятельности в значительной степени осознанной, коллективный субъект которой (весьма многоликий, включающий руководство США, НАТО, ОБСЕ, широкую западную

общественность) в юридическом смысле должен быть признан вполне вменяемым. Ясно и то, что сюжет «Казней Египетских» не мог быть неизвестным руководителям «Казней Югославских». Предваряя сорокалетний поход Моисея с народом Израилевым по пустыне, эпизод со строптивым фараоном становится предысторией едва ли не самого яркого из ветхозаветных событий; агрессию же совершили лица, скорее всего, христианского и иудейского воспитания. Их решение следовать мифологической логике известного ветхозаветного сообщения могло быть свёрнутым, имплицитным, но не могло совершенно отсутствовать.

В целях познавательной реконструкции искусственного мифа мы прибегли к его структурному сопоставлению с библейским текстом и здесь встретились с трудностью: в наших руках как бы отсутствует сама «материя» мифа. Мы не имеем конкретного исходного текста, который бы охватил этот миф как исходное повествование – и подозреваем, что (в связи с неизбежными опущениями) такого готового текста-сценария, распространяющегося на все нужные для анализа события, и быть не может; стало быть, «реставрация» текста мифа будет вместе с тем в каком-то смысле и его «первоконструкцией». Материалом для реконструкции целостного текста мифа могли бы послужить подвергаемые контент-анализу конкретные сообщения СМИ, обеспечивающих идеологическую поддержку агрессии – но такой путь был бы долгим и неблагодарным.

Поскольку агрессия отнюдь не свелась к вербальному компоненту, но выразилась, к несчастью, прежде всего в компоненте, так сказать, моторном, мы не будем замыкаться в области языковых сообщений натовских чиновников в пронатовских СМИ, охватить которую полностью, к тому же, было бы затрудни-

тельно. Подобно тому как в реконструкции мифов архаических традиционно анализировались ритуальные действия, мы будем рассматривать действия США и НАТО в их ритуальном значении. Итак, *задачами* данной статьи будут: а) *описание событийного контекста военной агрессии НАТО против Югославии*; б) *выделение ритуального смысла самих актов военной агрессии*.

Возможно, такое выражение как «ритуальные бомбардировки» и звучит несколько дико, однако если сопоставить это явление с ритуалом не культурным, но клиническим (невротическим), то можно констатировать явную аналогию. Натовское бомбометание в центре Европы в некотором смысле принадлежит к «навязчивым ритуалам» – особым цепочкам действий при неврозах навязчивых состояний, возникновение которых, с психоаналитической точки зрения, обусловлено «повторением, в более или менее замаскированном виде, прежнего конфликта» [8, 235], оставшегося непонятым. Действительно, ригидность данных действий, которую можно проследить на предшествующих конфликтах, в которые вмешивались США и НАТО (разумеется, не невротических, а политических), говорит о том, что коллективный их субъект не в состоянии осознать глубинных причин именно такого собственного политического поведения – несомненно деструктивного в гуманитарном, общечеловеческом смысле. США (и НАТО как их инструмент) навязчиво вмешиваются в каждый актуальный конфликт, где выполняются следующие условия:

а) есть более сильная сторона, которая, сравнительно с более слабой, исходно рассматривается как далее отстоящая от идеалов демократии;

б) эта сторона, применительно к ограниченному региону способна выступать в качестве центра политического влияния – т.е. выполнять на региональном уровне ту же функцию, которую США выполняют на мировом;

в) эта сторона экономически, политически, идеологически, культурно развивается в направлении, чуждом США, утверждает некую собственную модель развития;

г) у этой стороны есть успешный (харизматический) лидер, который в своей политике не ориентируется на ценностную шкалу, принятую в западных демократиях;

д) данная сторона не в состоянии нанести заметный урон безопасности США [4].

Последнее условие, исключаящее, например, Россию и Китай из списка наиболее вероятных объектов открытой агрессии, является чисто внешне ограничительным, и не относится к самой сути конфликтной ситуации, провоцирующей США и НАТО на вмешатель-

ство. Предыдущие же условия содержательны. Они указывают на утверждаемое (распространяемое, либо сопротивляющееся сужению) существование некоего *узора*, тяготеющего к внутренней стабильности и не интегрирующегося в тот мета-узор, в центре которого расположен американский образ жизни. Наличие таких узоров – залог многополярности мира, а возможность такой многополярности, как будто, и должна быть аспектом демократии, осуществляющейся в мировом масштабе. Почему-то такая демократия не устраивает главный из современных «очагов демократии» – США.

Искусственный миф, могущий быть полезным в достижении целей повседневности, крайне слаб в области метафизической. Он не может адекватно помочь человеку в решении таких экзистенциальных проблем, как выбор смысла жизни (он может только выполнить функцию актуализации психических защит: «заболтать» серьёзную тему, отвлечь на мелочи текущей жизнедеятельности и успокоить). Американский миф ведёт человека к личностному регрессу, но предлагает взамен некие частные блага (ощутимые, в отличие от тонких материй духовного присутствия). Американцам жаль терять ригидный узор (мета-узор), на котором построено всё их государство и общество, всё их беспроblemное спокойствие. Оказаться на периферии чужого узора для американского самонадеянного равносильно потере себя в разверзшейся бездне. Именно поэтому экспансия американского образа жизни суть удар упреждающий.

Ритуал *соблазнения* западным образом жизни (у белого человека есть много стеклянных бус и огненной воды) исполняется по отношению к духовно слабым социальным общностям, легко отходящим от узоров своих традиционных форм жизнедеятельности. Соблазнение многоуровнево: соблазняющими предметами на низшем уровне могут стать продукты потребления (многообразие форм колбасы), на высшем – благоприятные условия профессионального роста. В том же случае, когда соблазнение встречает препятствия, вероятно применение более жёстких ритуалов, вплоть до военного вмешательства, которые призваны расчистить плацдарм для эффективного соблазнения – ибо нераспространение чего-либо (отсутствие спроса) создаёт у представителей ориентированной на рыночные законы экстравертированной культуры опасный повод усомниться в его значительности.

Для ослабления власти чужих мета-узоров американским миром используется политическая, экономическая и военная мощь; в области идеологии периода агрессии

1999 г. ведущим образом, обозначавшим фокус желательного применения этих видов мощи был стереотипный образ «страны-изгоя». К последующим нововведениям относится определение «ось зла» (временно заместившее официальную «империю зла» холодной войны – Россию). «Ось зла» строится Америкой из государств, именуемых не иначе как «страны-изгои», под коим термином неявно понимаются изгои человечества, ибо кто не любит американскую демократию, которая по определению высшее завоевание человечества, тот – явный враг человеческого рода. Для подтверждения этого тезиса изыскиваются (но могут и изобретаться, т.к. уж больно важны) реальные случаи «преступлений режима» такой-то личности «против человечества».

Терроризм как таковой американской идеологии не противостоит и не противоречит, она жёстко реагирует лишь на «антидемократический» терроризм; т.е. на терроризм, направленный против элементов узора американского искусственного мифа. Терроризм албанский (явление, разумеется, столь же античеловеческие, как и любой терроризм) встречается на западе приём вполне благодушный, сопровождающийся политической, да и военной поддержкой.

Политическое поведение США и НАТО в Югославии нами не только обозначено как *ритуал*, но и конкретизировано в каузальном плане – как *ритуал, вызванный опасениями за жизне- и конкурентоспособность американского мета-узора (модели гармоничного устройства мира), обособленного системой искусственных мифов*.

Хотя мы намерены рассматривать мифологический аспект геополитического поведения США и НАТО, выразившегося в агрессии 1999 г., мы не можем игнорировать и те отношения, в которые входили США, НАТО и Югославия в десятилетний предшествующий период. Суть этих отношений складывалась из инспирации и поддержки международными институтами расчленения Югославской федерации (отделения Словении, Хорватии, Боснии и Герцеговины, Македонии), завершительным аккордом которого и стала агрессия НАТО уже во внутреннее пространство Сербии. Капитальным историческим трудом, дающим наиболее полную картину югославской трагедии, несомненно, является «История югославского кризиса (1990-2000)» Е.Ю.Гуськовой. Нами же, с опорой на эту монографию, будет дан лишь краткий экскурс в ближайшую историю, предшествующую натовской агрессии по поводу Автономного края Косово.

В том, что последовательное отторжение от Югославии всё новых земель осуществлялось по единому стратегическому плану, как цепная реакция, в которой выход одной республики влечёт выход следующей, для нас является бесспорным. На протяжении целого десятилетия балканская политика США, НАТО и ряда других зависимых от них организаций состояла в настойчивой поддержке сепаратизма. Внутрюгославскими партнёрами США и их западных союзников в этом сотрудничестве становились режимы всё более одиозные. На смену словенским демократам, не успевшим себя запятнать значительными преступлениями против человечности, пришли фашиствующие демократы хорватские (запустившие практику этнических чисток в целях создания государства без национальных проблем), боснийские исламские фундаменталисты и, наконец, албанские террористические формирования УЧК.

На наш взгляд, суть этих отношений не исчерпывается возрастающей *неразборчивостью западных политиков в выборе партнёров* по достижению геополитических целей. Нельзя сбрасывать со счётов и *разлагающее влияние политики запада на своих партнёров*, происходящее как *разращение вседозволенностью*. Будучи уверены в своей необходимости для всемогущих западных партнёров и в неизменности их расположения, в даровании индульгенции за всё, сепаратистские силы в условиях военного противостояния шли на военные преступления с большей лёгкостью, заходили дальше. Декларируя свою позицию как борьбу за *независимость* административных территорий Югославии, союзники запада были в то же время более чем *зависимыми* от той силы, к которой апеллировали; более того, они были её *инструментом*. Осознание себя лишь инструментом в чужих руках предполагает делегирование ответственности внешней инстанции; так совесть этих державотворцев была передана демократическому западу.

Лидер ориентированного на Европу сепаратистского режима Словении М.Кучан ещё в 1991 г. своими пропагандистскими выступлениями (по поводу неудачной попытки югославской армии поддержать целостность границы СФРЮ) положил начало радостно подхваченной западом концепции сербской стороны как «агрессора в югославском конфликте», виновного в развязывании боевых действий [7, 115]. Избирательное восприятие западными институтами информации от сторон, непосредственно вовлечённых в югославский конфликт на различных его стадиях говорит о прямом умысле поддерживать вполне определённый вариант развития ситуации. Под-

держака возродившего фашистские (усташе-ские) традиции «демократического» режима Ф.Туджмана в Хорватии (против Республики Сербской Краины) и мусульманско-фундаменталистского режима А.Изетбеговича в Боснии и Герцеговине (против Республики Сербской, возглавляемой Р.Караджичем) спровоцировала эскалацию антисербского геноцида. Война на территории Боснии и Герцеговины была прямо спровоцирована «миротворцами». Последние не просто приняли сторону мусульманского большинства, но избрали для сотрудничества экстремистское правительство А.Изетбеговича – и отказали в поддержке возглавленному Ф.Абдичем мусульманскому правительству Западной Боснии (лояльному к сербам и стремящемуся к мирному урегулированию территориальных споров между боснийскими народами).

На протяжении боснийской войны совместные действия СБСЕ, СООНО и НАТО фактически оказывали прямую военную поддержку антисербским силам (наложение эмбарго на Сербию и меры по предотвращению вооружения сербских войск при поощрении поставок оружия мусульманам; обучение мусульман военному делу американскими и немецкими инструкторами; натовские бомбардировки сербских позиций в случае их военного успеха). Перманентно происходящие переговоры по Боснии (Конференции в Лондоне, Женеве, Афинах, Дейтоне) главной своей сутью имели давление на сербскую сторону; западные «миротворцы» реально ничего не сделали для прекращения военных действий, пока военная удача и территориальный перевес были на стороне армии генерала Р.Младича и Республики Сербской. Столкновения боснийских мусульман и хорватов (отстаивающих республику Герцег-Босна) между собой расценивались западом негативно, т.к. целью «миротворцев» было сплочение их в антисербскую коалицию – что в конце концов под внешним давлением и произошло.

Ужесточение американской политики по отношению к сербским национальным образованиям совпадает с приходом к власти в США администрации Б.Клинтона, хотя военно-технически готовилось и ранее. По мере роста готовности США стали нуждаться в срыве переговорного процесса, который позволил бы ввязаться в конфликт вооружённым силам НАТО. В непосредственном решении этой задачи (срыва переговоров) участвовала прежде всего мусульманская сторона, отказываясь от соглашений, нарушая принятые, устраивая провокации. Е.Ю.Гуськова пишет: «Сегодня уже ясно, что процесс активизации НАТО развивался самостоятельно и никак не был связан с усилиями по переговорам. Бо-

лее того, в определённом смысле переговоры контролировались и управлялись теми, кто должен был утвердить новую роль НАТО в Европе. Уже тогда противник был намечен, а самолёты рвались в бой. Натовцы не скрывали, что готовы нанести удары по сербским позициям. Поэтому всегда создавалась ситуация, чтобы переговоры зашли в тупик. Ждали лишь повода, чтобы обвинить в этом сербов» [7, 377]. Ещё Женевский переговорный процесс в августе 1993 г. был недалёк от благополучного завершения – грозящего для США установлением мира в Боснии и необходимостью снятия санкций с Сербии и Черногории, но «19 августа официальный представитель Пентагона заявил, что командование НАТО и силы ООН завершили все приготовления и могут в кратчайшие сроки нанести удары с воздуха по войскам боснийских сербов, если в этом будет необходимость» [7, 377]; лидер мусульман А.Изетбегович, чувствуя западную поддержку, не желал делить Боснию и Герцеговину, предпочитая добиться победы над сербами и хорватами. В усилиях спровоцировать натовские удары мусульмане отваживались на многое (вплоть до массового убийства собственных граждан с целью обвинения сербской стороны, как это случилось на сараевском рынке Маркале в феврале 1994 г.).

В тактике боёв мусульманских войск активно использовался международно устанавливаемый статус «зоны безопасности», в которой запрещалось действие сербских тяжёлых вооружений и почему-то не запрещалась концентрация мусульманских. «Зона безопасности» позволяла одной из сторон в конфликте (боснийским мусульманам) накапливать силы и осуществлять нападения на позиции другой стороны (сербской); когда же следовал ответный удар, то на сербскую сторону обрушивалось натовское военно-воздушное наказание за нарушение этой пресловутой «зоны безопасности». По словам цитированного Е.Ю.Гусевой генерала Р.Младича, нарушение мусульманами перемирия, относящееся к 1994 г., видимо, проистекало из простого расчёта: «...захваченную в ходе этого наступления территорию превратить в «зону безопасности», а оставшуюся территорию – т.е. Республику Сербскую – в зону, в которой могут действовать силы НАТО» [7, 310]. В марте 1995 г. состоялась беспрецедентно жестокая операция НАТО по уничтожению с воздуха сербских военных объектов.

Полному развязыванию рук натовской военщине в деле вмешательства в югославские процессы в наибольшей степени послужили дейтонские соглашения (ноябрь 1995 г.), принятые под большим психологическим прессингом на многосуточных переговорных

марафонах. «Развёртывание сил НАТО после Дейтона стало для этой организации прекрасной пробой сил, проверкой мощи, возможностей и способностей, отработкой не на учениях чисто военных приёмов дислокации в трудных «неевропейских» условиях» [7, 481]. В условиях антисербской политики эскалации конфликта, проводимой «миротворцами» в Боснии и Герцеговине туджмановская Хорватия также не упустила случая решить свои территориальные проблемы и совершила агрессию на территории Республики Сербской Краины (операции «Блеск» в мае 1995 г. «Буря» – в августе); следствием стало прекращение существования РСК и массовый исход сербского населения; несмотря на даже бессмысленные зверства хорватской армии (бомбардировки колонн беженцев), Резолюция ООН по осуждению Хорватии принята не была.

Вскоре после «разрешения» в приемлемом для себя русле сербского вопроса в Хорватии и Боснии и Герцеговине США и НАТО переносят фокус своего внимания на территорию Сербии, которая, впрочем, и до этого подвергалась воздействию – в форме экономического ослабления (Югославия провела 1584 дня под международными санкциями). Если в признанных в административных границах Хорватии и БиГ западные миротворцы исходили из примата целостности границ над национальным волеизъявлением, то в Сербии для них именно албанский вопрос оказывается приоритетным.

Игнорирование западными «миротворцами» истории в ходе их попыток «разрешения» кризиса в Косово продолжает уже давно сложившуюся традицию самого «миротворческого» процесса. Между тем, Косово по своему значению для сербской нации – «Сербская Киевская Русь» (А.Я.Маначинский)<sup>1</sup>. «Особый статус территориальной политической единицы Косово и Метохия получили только после образования ФНРЮ. Каждое послевоенное десятилетие повышало статус Косова и приносило существенное расширение автономии от автономной области в составе Сербии в 1945 г. до автономного края с широчайшими полномочиями, практически самостоятельного субъекта федерации, в 1974 г.» [7, 648]. На смену И.Броз Тито с его проалбанской политикой пришли иные руководители, деятельность которых вызвала сопротивление и неповиновение албанского населения. Поправки, внесённые в Конституцию Сербии в 1989 г. и новая Конституция 1990 г. изменили статус

Косова в обратном направлении – и вызвали массовые демонстрации албанцев, а затем (в обстановке развала СФРЮ) акции террора против сербского населения края.

В связи с тем, что на протяжении последних 20 лет косовские албанцы не участвовали в переписи населения, данные об их численности разнятся, но несомненным является подавляющее численное превосходство над сербами к 90-м гг. (ставшее следствием специальной национальной политики Тито, различных моделей рождаемости, растущей национальной нетерпимости албанцев). Общество в автономном крае раскололось по национальному признаку, причём развал Югославии, введение ООН в мае 1992 г. санкций против Сербии и Черногории не позволяло решать проблему Косова; удержание ситуации под контролем было возможно только полицейской силой. Вдохновляемые антисербской позицией западных стран в хорватском и боснийском конфликтах идеологи воссоединения с Албанией между тем наводили связи с международными институтами; для привлечения их внимания к проблемам Косова многое сделал лидер Демократического союза Косова И.Ругова. «Он просил разместить в крае военные силы ООН и НАТО, а позже стремился убедить Запад в необходимости «гражданского протектората» над Косовом ... Во время его поездки в США в 1993 г. он получил заверения Вашингтона, что снятие санкций с Югославии будет обусловлено решением проблем края. В Косово зачастили иностранные гости» [31, 660]. Весной 1996 г. в связи с обострением напряженности в крае (беспорядки, убийства сербов, массовые аресты албанцев) «Комиссия по правам человека Экономического и социального Совета ООН подготовила проект резолюции «Положение в области прав человека в Косове», в котором отмечалось, что к албанцам в Югославии применяются пытки, апартеид, убийства, этническая чистка и геноцид» [7, 660]. К 1998 г. радикализация албанских сепаратистских сил привела к созданию Освободительной армии Косова (ОАК, УЧК) – формирования экстремистского, действующего террористическими методами. Албанские формирования поддерживались из-за границы, прежде всего самой Албанией. В ответ на террор ОАК были приняты жёсткие полицейские меры, в результате коих «к октябрю 1998 г. Косово было почти свободно от вооружённых формирований, которые были оттеснены к албанской границе» [7, 662].

Ещё в 1997 г. к решению «проблемы Косова» подключились ООН, ОБСЕ, НАТО; последний «в августе 1997 г. предупредил югославского президента о возможности воору-

<sup>1</sup> Косово и Метохия – исторические области Сербии, которые с XII в. входили в средневековое Сербское государство, и никогда не находились в составе какого-либо албанского государства.

женного вмешательства в конфликт с целью предотвращения дальнейшего кровопролития. Как наиболее вероятный сценарий силовой акции в Косове рассматривались удары с воздуха по сербским позициям по примеру Боснии и Герцеговины. Проводя акцию «принуждения к миру» в Боснии и Герцеговине, НАТО не встретила возражений ни от одной страны мира, и это дало ей уверенность в том, что изменение концепции её роли в мире проходит успешно» [31, с.665]. Амбиции США требовали достижения для НАТО нового статуса, при котором он не будет зависеть и от Совета Безопасности ООН, под прикрытием которого ему пришлось действовать в Боснии. Конечной целью готовящихся операций НАТО со всей очевидностью стала поддержка отделения Косова от Сербии. С юридической же точки зрения, «чтобы отделить Косово от Югославии, необходимо повысить ему статус до республики, и тогда через референдум о независимости признать факт отделения свершившимся» [7, 674].

В феврале 1999 г. в замке Рамбуйе под Парижем по инициативе Мирового сообщества начались переговоры между югославской и албанской делегациями (в состав последней вошли и террористы ОАК, один из коих – Х.Тачи её возглавил). Характер переговоров повторил сложившийся их стереотип; их сутью вновь стало давление на сербскую делегацию, утаивание от неё ключевых моментов готовящегося документа (ставящих под вопрос территориальную целостность Сербии и Югославии). В представленном в день окончания переговоров документе 69 % текста оказались ранее не виденными сербской делегацией; текст содержал приложения об автоматическом вводе войск НАТО после подписания договора (которые отказалась подписать Россия). Югославская делегация была готова продолжать диалог, но представители США, по-видимому, сочтя демократическую формальность выполненной, «отвергли возможность продолжения переговоров, уточнив, что предложенный текст должен быть подписан в первый день начала второго раунда. Фактически Югославия получила ультиматум: если подпишет договор, на территорию края войдут войска НАТО, а если не подпишет – будет нести ответственность за провал переговоров, что предполагает «наказание» бомбовыми ударами» [7, 671]. На втором раунде переговоров делегации сербов и албанцев даже не встретились, так как международные переговорщики воспротивились продолжению диалога, предложив ультиматум. Как заметили по этому поводу и Е.Ю.Гуськова, и О.Я.Маначинский: «Фактически сорвав продолжение ... переговоров, США и НАТО нача-

ли готовиться к наказанию «виновника срыва переговоров» [7, 672].

Бомбардировки Сербии и Черногории натовскими ВВС, начавшись с 24 марта 1999 г. длились 78 дней. В агрессии приняло участие 19 стран; ряд международных организаций в помощь агрессору усилил антиюгославские санкции; НАТО объявила запрет на полёты самолётов, не участвующих в агрессии, в воздушном пространстве Югославии и примыкающих стран. *Вандализм* натовской военной машины проявился по отношению к *человеческой жизни*, а также к *природе*, к *культуре* (ибо и природа и культура были также «чужими» – сербскими). «В агрессии против СР Югославии НАТО использовала запрещенные военные средства и виды оружия, такие, как кассетные бомбы и необогащенный уран. Речь идет об особенно вредных и опасных для жизни и здоровья людей видах оружия, последствия которых гораздо хуже, бесчеловечнее и опаснее, чем у классических видов оружия ... Уничтожены целые жилые кварталы, в том числе школы, больницы. Под прицелом НАТО оказались хозяйственные и производственные объекты. транспортная инфраструктура ... Бомбовые удары кроме военных объектов были нацелены на памятники культуры, средневековые монастыри и святыни, национальные парки и заповедники, которые находились под защитой ЮНЕСКО...» [7, 677].

Поразительное единодушие пребывающих в вассальной зависимости от США государств, наглухо закрывавших пути для доставки в Югославию даже гуманитарных грузов, обращение тех и других в некритичную к своим действиям толпу – всё это свидетельствует об актуализации до-личностного, мифологического уровня сознания, не чувствительного к логике элементарных правовых и моральных доводов. Зверь, до сих пор сравнительно успешно таившийся в скованных рамках демократических приличий действиях недалёких, но цивилизованных «благотелей угнетённых народов», явил миру свой омерзительный лик.

Согласно психологическому механизму *проекции* (перенесения собственных влечений, свойств, состояний на других людей) – главному из механизмов *психической защиты*, участвующих в построении «образа врага» – чертами этого зверя до сих пор наделялись руководители сербских государственных образований в порядке взаимодействия с ними западных миротворцев: Р.Караджич, С.Милошевич. В борьбе с ними Запад в качестве мелких шахматных фигур использовал зависимых от него лидеров словенских, хорватских, боснийских, албанских сепаратистов.



В отличие от самодостаточных сербов эти сепаратисты настолько хотели признания своей независимости, что были готовы навеки остаться послушными орудиями дарующего независимость Запада. Поощрение этих «шахматных фигур» к решительным действиям позволяло с их помощью выполнять всё то, что самим «шахматистам» мешал делать избыток цивилизованности. «Шахматисту» льстит ориентация духовно несамостоятельных «фигур» на него, и он невольно всё более сам с ними отождествляется; в сложные моменты игры, досадуя на их бестолковость и слабость, он уже сам готов прыгнуть на «шахматную доску» и сметать с неё всё и вся.

В весенней агрессии 1999 г. США и НАТО наконец-то вышли на простор самостоятельных действий, не ограниченных никакими международными правилами. И не случайно именно на этом этапе в действиях альянса начинается с большой точностью воспроизводиться *мифологическая логика, находящаяся в отношении структурной аналогии с библейским мифом о «Казнях Египетских»*. Вместе с тем, всё предшествующее актуализации мифа десятилетие было периодом подготовки к этой актуализации. Ещё не потеряв человеческого облика, лидеры США и НАТО поступательно и неотвратно двигались в определённом направлении. С чем это связано? Повидимому, с тем, что на отношение США и НАТО к Югославии влиял весь тот общий *мифологический контекст*, в который миф о «Казнях Египетских» вписывается как системный элемент.

Отличие ритуалов искусственного мифа от ритуалов мифа естественного, представшее на разбираемом примере, оказывается фундаментальным. Это отличие состоит в том, верит ли субъект ритуала в его реальную силу – и в логических отсюда следствиях.

В ритуалах естественного мифа большую роль играет магическое отождествление (в примере, приведённом М.Элиаде, рис даёт неплохой урожай, поскольку при его посадке воспроизводится миф о *первом*, самом лучшем урожае риса, в котором объята и заключена вся последующая его урожайность [19]). Человек, исполняющий ритуалы мифа искусственного, очень хочет надеяться на магическую силу обряда, но поверить в неё не может (он в глубине души понимает, что без специальных подтасовок та сила, к которой он обращается, его неминуемо разочарует). Искусственный миф возлагает на свой ритуал функцию намеренной компенсации несовершенства мифа; тем самым он косвенно признаёт собственную нищету. В этом ритуале человеку приходится «играть» и за себя (верящего в могущество Высшей силы), и за са-

му Божественную силу, и за зрителей, которые могут в эту силу не поверить. Ритуал искусственного мифа, таким образом, – это и больше, и меньше, чем ритуал. Ритуал, который тщится показаться не просто последовательностью действий, восходящей к некоей первореальности, которую он воспроизводит, а самой этой первореальностью – а всё оттого, что на самом деле такой первореальности не было и не может быть.

В изучаемом нами материале искусственного мифа нами выделено три эмпирические разновидности ритуалов.

*Ритуал переговоров* (демократический ритуал, служащий в условиях искусственного мифа для «развязывания рук»). Когда переговоры ритуальные, то в них важна не победа, а участие; победа в ритуальных переговорах иногда может стать поражением переговорного ритуала. Конфликтологический «миф» о том, что «Выиграть может каждый» – Х.Корнелиус, Ш.Фэйр – не учитывает «демонического» момента абсолютной деструктивности (когда цель одной из сторон – не выиграть в какой-то интересующей её частности, а любой ценой заставить противоположную сторону проиграть). Парадоксальным образом, в современной практике переговоров, где участвуют некий *демократ* и некий *не-демократ*, часто оказывается, что первый, имея дело с не-демократом, считает возможным прибегать к *тоталитарным методам* (санкции, угрозы и т.д.), а второй, будучи вовлечённым в демократический ритуал, обязывается действовать только *демократически*.

*Ритуал санкций и бомбометания* (принадлежит демократии воинствующей, можно сказать, демократической диктатуре, опирающейся прежде всего на силу). В ритуальном бомбометании искусственного мифа конкретика процесса не важна – а если искусственный миф ещё и демократический, то однозначно вредна. Важна абстрактная «эффективность»; смерти подобно для «демократа» американского толка прекратить бомбардировку до того, как наступило нечто, что можно считать эффектом (и что может оправдать весь предшествующий кровавый процесс, все сопутствующие «слезинки ребёнка»).

*Ритуал суда* (служит подтверждению задним числом правоты сомнительных действий). Данный ритуал призван подменить собой «суд истории»; он обеспечивает благоприятный «приговор истории» для того, кто этот суд организовал и снабдил уставом.

*Ритуалам искусственного мифа* противостоят *поступки*. «Поступок / ритуал» – важная оппозиция, акцентированная В.А.Роменцом применительно ещё к древнекитайской культуре. Поступок – это механизм самодете-

терминации человека, тогда как ритуал – механизм детерминации внешним. Поступок вырывает человека из игры условий; если это игра искусственных, ненастоящих условий, то поступок спасает человека в экзистенциальном плане. Тремя поступками, поставившими под угрозу выполняемый США и НАТО мифологический ритуал, стали: разворот на 180 градусов над Атлантикой премьер-министра России Е.М.Примакова в ответ на начало бомбардировок; решение об изгнании албанского населения из подвергаемого бомбардировкам Косова; марш-бросок русских миротворцев к аэродрому в Слатине после завершения бомбардировок, вывода из Косова сербских войск и завершившегося раздела сфер контроля в крае между бомбившими.

**Выводы.**

Последовательное отторжение от Югославии всё новых земель осуществлялось по

единому стратегическому плану, как цепная реакция, в которой выход одной республики влечёт выход следующей. На протяжении целого десятилетия балканская политика США, НАТО и зависимых от них организаций состояла в настойчивой поддержке сепаратизма. Суть этих отношений искусственно-мифологична, в связи с чем активность США и НАТО обретает выраженные ритуальные очертания.

Искусственный миф предполагает возложение на свой ритуал функции намеренной компенсации несовершенства мифа. В изучаемом материале искусственного мифа, реализовавшегося в действиях НАТО в Югославии, нами выделено три эмпирические разновидности ритуалов: переговоров; санкций и бомбометания; суда.

---

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового завета / Библия. – М.: Изд. Московской патриархии, 1983. – 1372 с.
2. Бреусенко А.А. Мотивация политического терроризма: взгляд из 1905 года / А.А.Бреусенко // Політична культура демократичного суспільства: стан і перспективи в Україні [ М-ли Всеукраїнської науково-практичної конференції 26-29 лютого 1998 р.] – К.: Гнозис, 1998. – С.45-48.
3. Бреусенко-Кузнецов А.А. Мифы естественные и мифы искусственные в философско-психологическом рассмотрении / А.А. Бреусенко-Кузнецов // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2004. – № 1. – С. 81-94.
4. Бреусенко-Кузнецов А.А. «Казни Египетские». К экзистенциально-психологическим истокам современного мифотворчества: [монография]. / А.А. Бреусенко-Кузнецов – К.: КИТ., 2004. – 150 с.
5. Бреусенко-Кузнецов О.А. Міфологічні витоки конфліктології / А.А. Бреусенко-Кузнецов // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – Кн.1. – С. 51-55.
6. Вознесенська О.Л. Політична міфологія як засіб пізнання та усвідомлення соціально-політичної реальності / О.Л.Вознесенська // Освіта як чинник національної безпеки: м-ли Всеукр. науково-практ. конференції (20 грудня 2002 р.). – К.: Вид-во Академії муніципального управління, 2003. – С. 333-342.
7. Гуськова Е.Ю. История Югославского кризиса (1990-2000) / Е.Ю.Гуськова. – М.: Русское право / Русский Национальный Фонд, 2001. – 720 с.
8. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / Ж.Лапланш, Ж.-Б.Понталис. – М.: Высшая школа, 1996. – 263 с.
9. Леви-Строс К. Мифологики: [В 4-х тт.] / К.Леви-Строс. – Т. 1. Сырое и приготовленное. – М.; СПб.: Университетская книга, 1999. – 406 с.
10. Леви-Строс К. Мифологики: [В 4-х тт.] / К.Леви-Строс. – Т. 2. От мёда к пеплу. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 442 с.
11. Леви-Строс К. Мифологики: [В 4-х тт.] / К.Леви-Строс. – Т. 3. Происхождение застольных обычаев. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 461 с.
12. Леви-Строс К. Структурная антропология / К.Леви-Строс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
13. Левицкий С.А. Трагедия свободы / С.А.Левицкий. – М.: Канон, 1995. – 512 с.
14. Маначинський О.Я. Косово і Метохія: історичні перехрестя: [Монографія]. – К.: МАУП, 2001. – 112 с.

15. *Маноха І.П., Клименко І.В.* Онтологічна природа міфу та її проєкції в сучасному світі / І.П.Маноха, І.В.Клименко // Вісник Київського національного університету: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2002. – Вип. 12-13. – С. 101-107.
16. *Нарочницкая Н.А.* Россия и русские в мировой истории / Н.А.Нарочницкая. – М.: Международные отношения, 2003. – 536 с.
17. *Одайник В.* Психология политики. Политические и социальные идеи К.Г.Юнга / В.Одайник. – СПб.: Ювента, 1996. – 382 с.
18. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття: [Навч. посібник] / В.А.Роменець, І.П.Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 922 с.
19. *Элиаде М.* Аспекты мифа / М.Элиаде. – М.: Инвест-ППП, 1996. – 240 с.
20. *Элиаде М.* Избранные сочинения: Миф о вечном возвращении; Образы и символы; Священное и мирское / М.Элиаде. – М.: Ладомир, 2000. – 414 с.
21. *Элиаде М.* Тайные общества. Обряды инициации и посвящения / М.Элиаде. – К.: София; М.: Гелиос, 2002. – 352 с.
22. *Юнг К.Г.* Архетип и символ / К.Г.Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
23. *Юнг К.Г.* Собрание сочинений. Психология бессознательного / К.Г.Юнг. – М.: Канон, 1994. – 319 с.
24. *Юнг К.Г.* Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: её теория и практика / К.Г.Юнг. – К.: СИНТО, 1995. – 236 с.

*Стаття надійшла до редакції 30.03.2010 р.*

## НЕОМИФОЛОГИЧЕСКИЙ НАРРАТИВ КАК ФАКТОР ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСТИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

С.Ю.Гуцол

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики  
Национального технического университета Украины  
«Киевский политехнический институт»*

Статтю присвячено аналізу психологічних особливостей неоміфологічного нарративу як чинника функціонування політичної культури постінформаційного суспільства. Виокремлено та описано базові неоміфологічні атрибуції сучасного політичного міфу (неоміфологічного нарративу) в контексті загальної теорії міфогенези.

Ключові слова: міф, політичний міф, неоміфологічний нарратив, неоміф.

В современных социумах ярко прослеживается тенденция повышения роли политического мифотворчества. В последнее время многообразие мифологического опыта постепенно фокусируется вокруг социально-политических проблем: власти, собственности, отношений между различными социальными группами и государствами.

Растущий интерес к различным проявлениям мифологического в общественном сознании нашего времени связан, прежде всего, с тем, что, начиная со второй половины XX века, наряду с традиционными особенностями мифогенеза, очевидным образом, формируются новые специфические условия, способствующие образованию и трансляции особого типа политических неомифологических нарративов, свойственных сознанию постинформационного общества.

Первым таким условием является глобальная массовизация – переход к новому типу общества, имеющему стандартизированные потребности и способы их удовлетворения, постоянно адаптирующемуся к стремительным изменениям во всех сферах социальной жизни. Вторым фактором, с нашей точки зрения, выступает господствующее положение СМИ в формировании образа окружающей социальной действительности. В качестве третьего условия целесообразно выделить возрастающее значение визуального компонента в восприятии мира современным человеком, активизацию образного мышления, связанные с возможностями мультимедийных технологий.

Неомифологические нарративы, которые функционируют в политической сфере общества, в данной статье мы будем также называть политическими мифами. Это особый тип мифологических нарративов, благодаря которым в коллективной памяти народа формируется и сохраняется его культурный политиче-

ский опыт, транслируются императивы духовного измерения политических процессов. Политический неомиф является элементом мифологического сознания, «эмоционально усиленный чувственным пониманием политической реальности, которое вытесняет и замещает реальное понимание ее, и ее настоящее знание» [10, 56].

Растущий интерес к различным аспектам феномена политического мифа в последнее десятилетие реализуется в многочисленных трудах отечественных и зарубежных исследователей: в контексте национальной политической мифологии (В.Полосин, А.Н.Кольев); в рамках концепции социокультурного кризиса (Т.В.Евгеньева); как неотъемлемая часть идеологии, регулятор духовной жизни общества, инструмент манипуляции общественным сознанием (А.К.Уледов, А.Цуладзе, С.Г.Карамурза, И.И.Кравченко, С.А.Маничев, И.М.Чудинова, К. Флад); как составляющая социальной мифологии (Г.В.Осипов, Л.А.Степнова, В.Н.Келасьев) и социального взаимодействия (П.Сорокин, Э.Гидденс, П.Штомпка).

В тоже время, в современной научной литературе остро дискуссионными остаются вопросы об адекватности переноса на современную политическую жизнь процедур архаического мифотворчества и о возможности сведения концепции мифогенеза к технике «производства» мифов. Ряд исследователей трактует современное мифотворчество преимущественно как целенаправленный процесс фабрикации и «внедрения» в общественное сознание социальных мифов и различных мифогенных образований, при этом сама техника конструирования неомифа обычно рассматривается ими в строго определенном ракурсе, который в свое время был предложен Э.Кассирером для изучения мифотворческого процесса в тоталитарном обществе [6].

Однако понимание процесса мифотворчества как сугубо манипулятивной технологии искусственного мифоконструирования является чрезвычайно узким и не отражающим всего объема и многоплановости его проявлений, а также всех возможных механизмов его воздействия на общественное сознание постинформационного социума. С нашей точки зрения, в научном плане проблему «мифо-производства» сегодня актуально представить как проблему перехода от фрагментарных «техник» мифоконструирования к общей теории мифогенеза с акцентом на социокультурную (цивилизационную) детерминацию социально-политического мифотворчества.

По мнению авторов, системный подход к исследованию психологических особенностей политических неомифологических нарративов должен базироваться на целостном представлении о современном мифотворчестве с учетом естественных оснований данного процесса (традиционных предпосылок мифогенеза), а также всей совокупности описанных выше факторов, способствующих возникновению и распространению различных неомифологических конструктов в постинформационном обществе.

Предметом данного исследования являются психологические особенности неомифологического нарратива как фактора функционирования политической культуры постинформационного общества. Целью исследования является выделение и анализ психологических аспектов современного политического мифа (неомифологического нарратива) в контексте общей теории мифогенеза.

Для достижения поставленной цели проанализируем мифологические свойства и особенности функционирования нарративов в политической сфере современного общества.

В данной статье при изучении психологических характеристик политических мифов авторы не считают целесообразным отдельно классифицировать исследуемый нарративный материал как стихийно возникший или как искусственно сконструированный (например, в целях управления электоральным процессом), в силу общности истоков (архаическая составляющая, традиционная мифология) мифологической информации, преобразовываемой в политический неомиф массовым или/и научным сознанием (границы политического пространства всегда определяются границами признания императивов онтологического мифа). Иными словами, в политическом пространстве географические векторы обретают политические и властные значения, превращаясь в сакральные знаки, а исторический процесс бытия культуры, социума, государства, политики становится возможным лишь в

условиях наличия коммуникативной (трансляционной) структуры, инвариантная сущность которой закодирована в сакральных онтологических мифах. Таким образом, архаический миф составляет основу политического, устойчивый базис для его последующих модификаций.

Политический миф всегда опирается на определенный архетип, обеспечивающий его жизнеспособность и функциональную силу: возможность своевременно и в нужной мере вывести на поверхность политических процессов именно тот архетип, который позволит задать соответствующий вектор политической деятельности.

«Каждый герой повторял архетипическое действие, каждая война возобновляла борьбу между добром и злом, каждая новая социальная несправедливость отождествлялась со страданиями спасителя (или, в дохристианском мире, со страстями божественного посланца или бога растительности и т. д.) <...>. Для нас имеет значение одно: благодаря такому подходу десятки миллионов людей могли в течение столетий терпеть могучее давление истории, не впадая в отчаяние, не кончая самоубийством и не приходя в то состояние духовной иссушенности, которое неразрывно связано с релятивистским или нигилистическим видением истории» [15, 135].

Политический неомиф является носителем сверхценностных категорий. Поскольку он базируется на архетипе, он связан с глубинными, ведущими потребностями, эмоционально окрашен, и является как бы «спусковым крючком» для политической активности. Человек способен пожертвовать многим, порой даже отдать жизнь, будучи представляемым сверхценностным для него представлением. Сверхценностность политического мифа возникает из возведения в особый статус неудовлетворенной (архетипической по источнику) базовой потребности (например, потребность в «сильной руке», олицетворяющей могущество). В человеческое сознание как бы прорывается энергетический поток, в котором на основе архетипа проявляются образы, сцены, предметы, действия [14]. В результате возникает сверхценностное представление, которое, конкурируя с уже существующей системой ценностей, подменяет и вытесняет ее. Нам кажется, что популярность учений Ф. Ницше или марксизма как раз и обусловлена их направленностью на активизацию архетипических полностью не удовлетворяемых потребностей (веру в сверхчеловека, возврат к «золотому веку»). Именно посредством архетипа и осуществляется связывание желаемого и надлежащего в неомифологических нарративах (сначала в «идеальных» мифологи-

ческих категориях (например, языком метафор), а затем – в конкретных политических действиях, разворачивающихся из этих метафор).

Таким образом, для политического неомифа характерно наличие смысловых доминант, выступающих в роли центров притяжения, вокруг которых разворачивается сам нарратив (нарратив конкретного политика, конкретной проблемы, конкретного политического события и т. п.). Эти доминанты обладают порождающей силой, генерируют определенную идеологическую модальность политического мифа, определяют направления его развертывания.

В отличие от традиционных мифов античности, христианский онтологический миф уже не дается человеку априори, он сакрализуется апостериори, посредством веры и духовного опыта. «Всякая семиологическая система есть система значимостей, но потребитель мифа принимает значение за систему фактов: миф воспринимается как система фактов, будучи на самом деле семиологической системой» [1, 98].

В Новое время европейская культура порождает новую онтологическую реальность – гражданское общество, которое становится *alter ego* политической системы, предъявляет к ней собственные императивы. Так, сакральный принцип коллективной свободы в неомифологических нарративах постепенно подменяется профанным принципом свободы индивидуальной, а краеугольным камнем онтологии политики становится «священный» принцип частной собственности. Очевидно, политический миф формируется как результат сложного иерархического взаимодействия в индивидуальном и массовом сознании архетипических оснований с рациональной интерпретацией политической актуальной реальности.

Действительно, с точки зрения психологической структуры, в политическом неомифологическом нарративе можно условно выделить эмбриональный архетипический уровень и уровень более поздних мифогенных наслоений. На первом – зачастую доминирующем в психике носителя политических мифологем – существуют бессознательные архетипические основания мифа, практически идентичные с коллективным бессознательным, детально описанным К.Г. Юнгом.

На втором уровне, в большей степени зависящем от реальных исторических условий, осуществляется перекодирование бессознательных элементов в смыслодержательные, повествовательные, эмоционально насыщенные конструкции, в форму организации и трансляции знаний об окружающем мире в

виде мифологических типов (стереотипов) и кенотипов – превращенных мифологических образований. «Будучи реальным и священным, миф становится типичным, а следовательно и повторяющимся, так как является моделью и, до некоторой степени, оправданием всех человеческих поступков» [16, 22].

Грубо говоря, архетипы, адаптируясь к «требованиям» сегодняшнего дня, трансформируются в мифологические стереотипы (в содержании которых, безусловно, присутствует достаточно выраженное рациональное начало) и кенотипы. Так, массовое сознание «приспосабливая» архетип к изменениям в политической и социальной реальности, порождает многочисленные иллюзии и «видимости»: архетипические образы, воплощаются в мифологические стереотипы, которые уже несут на себе отпечаток человеческой индивидуальности, значимые черты исторической эпохи, драматизм конкретных политических событий и пр.

Следовательно, характеризуя психологическую семантическую структуру современного политического мифа, можно выделить два уровня организации трансляции мифологического сообщения: инвариант и трансформы.

Инвариант – это начальный архетип, базисный алгоритм, обеспечивающий высокий уровень «помехоустойчивости» неомифа, то есть направленный на максимальное затруднение в осуществлении каких-либо замен и компенсаций (например, в случае утраты одного из компонентов мифа). С нашей точки зрения, это глубинный уровень мифа, обладающий чрезвычайно высоким уровнем импутации против любых субъективных интерпретационных позиций, конкретных политических ситуаций и частных личностей «мифологических» персонажей. В определенном смысле, инвариант является самодостаточным (на этом уровне организации неомифа наблюдается ориентация на сохранение, а не на развитие, определяющая высокий уровень константности образов).

В тоже время, в информационной структуре политического неомифологического нарратива может быть выделена и избыточная информация, потеря которой не меняет сущности транслируемого мифологического сообщения, – это «поверхностный уровень мифа», обладающий малой помехоустойчивостью, подвергающийся сильным искажениям со стороны интерпретатора. Например, можно заметить, что сознание различных социальных групп является сильно дезориентированным, подавленным, некритичным, слабо рефлекслируемым (массы неорганизованны, легко переходят из «одной веры в другую», меняя

политические убеждения, иногда на прямо противоположные).

Так, из всех возможных сюжетов, развивающихся вокруг инварианта посредством разнообразных систем трансформов, в политических неомифологических нарративах наиболее ярко выделяются четыре основных сюжета: о Заговоре, Золотом веке, Герое-спасителе и о Единстве.

Миф о Заговоре истолковывает негативно воспринимаемые явления как результат тайного действия сил тьмы («враги народа», агенты тайных спецслужб, сект, террористические организации и т. д.), скрытные действия которых обязательно направлены на завоевание или уничтожение группы, общества, государства. А поскольку заговор творят демонические силы, противостоять им можно, используя любые средства борьбы.

Миф о Золотом веке либо призывает вернуться к «истокам» в светлое прошлое, где царили любовь, равенство, братство, где мир был прост и понятен, либо зовет в светлое будущее, рассматривая предыдущие периоды как «предысторию», существование которой оправдано лишь в той мере, в какой она подготавливает наступление этого идеального будущего.

Миф о Герое-спасителе наделяет конкретные персонажи харизматическими чертами. Герой должен обладать даром пророка, непревзойденным талантом полководца-воителя, высочайшими моральными качествами и т.п. «Современная политическая мифология характеризуется наличием множества претендентов на образ идеального героя-вождя, каждый из которых предлагает свой собственный вариант решения. <...> Степень мифологизации образа того или иного политического лидера можно определить, проанализировав издаваемые, как правило, большим тиражом написанные им автобиографические сочинения. В них выделяются те элементы, которые, по мнению либо самого автора, либо его консультантов, необходимы для большого соответствия роли вождя масс» [3, 28].

Миф о Единстве основан на противопоставлении «друзья – враги», «свои – чужие», «мы – они». «Они» (или, иначе, враги) – причина всех наших бедствий и несчастий. «Они» стремятся отобрать «наши» ценности, и потому спасение – в единстве и противостоянии «им». Схема «мы – они» в современной политической мифологии проявляется тогда, когда социальные и этнические проблемы заменяют упрощенными представлениями о вечной борьбе двух мифологизированных сообществ («власть – оппозиция», «патриоты – космополиты», «восток – запад», «демократы – коммунисты» и пр.).

К последнему сюжету следует добавить, что мифологическое сознание оперирует системой оппозиций, на основе которых, независимо от способа создания, и формируется миф. Так, по К.Леви-Стросу, бессознательной логикой мифа является логика бинарных оппозиций – структур или моделей, в основе которых лежит наличие или отсутствие признака (скажем, 1 или 0 в двоичной системе счисления). Бинарные оппозиции составляют основу всех социальных институтов (мифов, ритуалов, традиций, обычаев и правил обмена), и при этом практически не осознаются включенными в них субъектами. По мнению большинства семиологов (не только К.Леви-Строса, но и Ю.М.Лотмана, Ж.Лакана, Р.О.Якобсона и др.), бинарные оппозиции «онтологически укоренены» в самой природе человека.

Актуализация архетипических оппозиционных моделей сознания обеспечивает эффект «заражения» и порождает определенный тип поведенческой активности индивидов. Например, распространенный в политической культуре миф границы, представляющий собой специфическую императивную модель сознания и поведения, которая противопоставляет рациональной идее однородного и универсального политического пространства дихотомическую карту политического мира («родная земля – чужая земля», «наши – не наши», «царство благочестия – царство зла», «справедливый политический порядок – несправедливый политический порядок»), может проявляться не только в вербализованных формах политических лозунгов, языковых клише, но и в поведенческих реакциях, действиях, симпатиях и антипатиях людей.

А поскольку мифологическая логика не признает возможности существования безличной, объективной причины события или явления, ставя на их место конкретное лицо или группу, то, как правило, такие бинарные схемы, как «добро-зло», «герой-враг» и пр. срабатывают беспроблемно.

Одним из основных психологических механизмов восприятия мифологическим сознанием отношений людей в «своей» группе является механизм персонификации лидера. Как известно, «имена в мифологии обозначают наиболее существенную часть мифологической системы. Специфика мифологических текстов такова, что мифы без имен практически не существуют» [13, 508]. Например, политический неомифологический нарратив советской историографии осуществлял над именем следующие манипуляционные процедуры: изобретение имени несуществующего лица, устранение имени путем поглощения денотата коннотатом и его частичное или полное табуирование.

Не менее важным психологическим свойством политического неомифа в XX столетии становится повышенная коннотативность имени. Важно подчеркнуть, что коннотации подвергается каждое имя, попавшее в поле нарратива историографа или любого нарратора от политики, что само по себе уже сильно мифологизирует рассказываемую историю, однако по мере сокращения временной дистанции уровень коннотативности имен может резко возрасти. С нашей точки зрения, что чем ближе историк, политик, политический обозреватель и т. д. находятся к описываемому событию, тем более расплывчатым становится денотат, все сильнее окутывается туманом коннотативных значений. При этом, усиление коннотации имени в политическом мифе может отчетливо наблюдаться по мере хронологического движения от прошлого к настоящему даже в пределах одного и того же нарратива.

Так, оказываясь в любом магическом пространстве, «человек ощущает глубокое неверие в себя, в свои личные способности. В то же время он сверх меры верит в могущество коллективных желаний и действий. Волшебник, чародей, колдун обретают силу потому, что действуют не как отдельная личность – в них собрана и сосредоточена мощь всего племени» [5, 156].

Можно заключить, что начав с неизбежности имен как наиболее существенной части мифологической системы, политический неомифологический нарратив в ходе рассказываемой истории теряет необходимость в их денотате, сводя оппозицию к Имени с большой и имени с маленькой буквы: культ личности трансформируется в культ магии.

Важно отметить, что политический миф является не только символьной записью должествующего, но и выражением «общей» воли, вдохновляющей и мобилизующей идеей, которая превращается в убеждение социальных групп и масс. При этом, устойчивость неомифа обуславливается не только его утверждением, но и попытками бороться с ним не мифологическими средствами.

Обобщая некую важную истину, неомиф обретает глубоко символическое значение. Он транслирует одновременно и систему толкования и этический код поведения, его истина отнюдь не абстрактна, а является ведущим принципом жизни отдельного сообщества. Политический миф имеет мощный потенциал интеграции сообщества и за счет механизма упрощенного толкования окружающего мира. Иными словами, неомиф является своего рода «воображаемой конструкцией, четко связанной с фундаментальными ценностями сообщества, которая не является ни реальной,

ни нереальной, но развертывающейся в соответствии с законами воображения и имеющей своей целью демонстрацию сути космических и социальных феноменов» [17, 204]. Таким образом, политические мифы обладают символической властью.

В современном обществе неомиф часто выступает в фрагментированном, опосредованном виде. Так, «в последнее время резко возросло значение «символической политики», «политики театра», основанной на образах или «имиджах» политических деятелей, специально сконструированных на потребу господствующим умонастроением и вкусам» [2, 67]. «На психологическом уровне образ политического лидера, как правило, соответствует одному из распространенных образов – архетипов. Комбинация личностных, социальных характеристик и психологических архетипов создает основу для формирования имиджа политического, партийного деятеля» [11, 117]. Политический имидж чаще всего и конструируется по схемам мифов.

Политический миф характеризуется определенным набором психологических параметров: картиной мира в виде мифологизированной концепции социальной Истины (основаниями справедливости), точкой во времени, связанной с истоком национальной истории и культуры, моментом их высшего прославления или тяжелого увечья (аналог инициатического переживания в мистическом ритуале – избранная слава или травма), образом будущего (понятым как возвращение к истокам Золотого Века) и глубокой оппозицией «мы – они» (аналог мифической оппозиции Добра и Зла).

В русле выше сказанного, задачу политического мифа можно обозначить как восстановление социальной картины мира, разрушенной во время социального катаклизма, который, очевидно, переживает наша страна, да и весь мир с его глобальными проблемами. Политический неомифологический нарратив претендует на продуцирование некоей идеологии, лежащей в основе картины мира, которая, в свою очередь, выстраивается как «образ будущего через возврат к истокам». Таким образом, мы можем наблюдать феномен «вечного возвращения» – цикличности восприятия истории, в котором «заложена» возможность существования абсолютно любого чуда (например, последние станут первыми), признание которой позволяет пережить политический или экономический кризис, найти в себе силы преодолеть трудный период истории и сохранить мировоззрение победителей у нации, которая помнит свои прежние победы, уважает и чтит своих героев.



В основе традиционного мифа всегда лежит некая инвариантная метафизическая данность, которая принимается априори. Консенсусные онтологические мифы рассматриваются в качестве универсальных онтологических детерминант всей системы социальной коммуникации общества. И именно в границах функционирования этих мифов и формируется политическое как субстанция всей возможной политики общества. Онтологические каноны бытия консолидируют индивидов в общество, координируют их действия, стабилизируя в пространстве и времени. Тем самым они детерминируют процессы формирования и функционирования социальных институтов. В контексте выше сказанного, политическое время и пространство рассматриваются в качестве определяющей семиотической формы социального времени и пространства как способа континуации социально-политической организации, стабильности и порядка. Таким образом, можно заключить, что сакральная онтология легитимизирует публичную власть и публичную организацию общества в целом.

В современных социумах в вопросе борьбы за власть неомиф максимально задействуется как средство мобилизации больших масс населения. Так, например, ритуал клятвы, который применяется испокон веков, способен мобилизовать на подвиг (или вызвать чувство стыда в случае нарушения клятвы); флаг, как воинский символ чести, воспринимается не как палка с тканью, а как символ воинской доблести, чести, славы. Безусловно, все эти элементы мифа составляют символичный ряд, предопределяющий неосознаваемое содержание.

Практический опыт подтверждает, что если у какой-либо организации есть символы (флаг, логотип, герб, ритуальные предметы), если она обладает набором общедоступных вербальных формул (девиз, гимн, набор лозунгов для скандирования и листовок), если на нее работает талантливый режиссер (собрания и публичные выступления грамотно построены), то такая организация будет притягивать к себе общественное внимание, как магнит.

С одной стороны ритуал порождает миф, а с другой – обеспечивает долгожителство. Так, с помощью церемониала собрание может превратиться в гипнотическую мессу, где авторитет вождя будет подкрепляться парадом символов: знаменами, аллегориями, гимнами, лозунгами, музыкой. Можно заключить, что без почитаемых или разрушаемых символов в принципе не может продуцироваться и поддерживаться выраженная и/или продолжительная активность масс: ярлыки-символы закрепляют «истинные» идеи и фиксируют

образ врага, праздник символов готовит людей к принятию новой идентичности.

Очевидно, что на коллективное бессознательное одновременное воздействие оказывает огромное количество различных по происхождению, актуальной значимости и силе массового воздействия ритуалов и культов. Например, мощнейшим воздействием обладает погребальный ритуал и культ почитания предков и почивших героев, при которых мертвый основатель учения или герой как бы сливаются с харизмой вождя, который на этом основании может присваивать себе наследие определенных героев и пророков.

Еще одним вариантом эксплуатации мифологического базиса в политическом нарративе является создание системы посвящения, оформления ритуала причастности к иерархии – информационной пирамиде, в которой «верхушка» общества обладает наибольшей информацией и выстраивает связь с основной массой населения, забрасывая мифологические «магнитики» в сознание людей в процессе «ловли человеческих душ».

При этом, «верхушка» якобы обладает глубоким, разветвленным «знанием истинного мифа», а «простым смертным» предлагает лишь время от времени проходить теми коридорами, которые позволяют «лучшим из них» постепенно подниматься вверх, к «пониманию» мифа. В этом случае притягательной силой обладает сама идея причастности к глубокой интеллектуальной традиции, которую представляет сложная структура мифа, доступная лишь медленному, постепенному освоению и требующая определенных способностей. Примером такого рода иерархий могут служить орденовые религиозные организации, тайные общества, различные спецслужбы.

Однако, как показывает история, «бурная» жизнь многочисленных политических неомифологических нарративов (и строящихся на их основе идеологий) является достаточно непродолжительной: эти нарративы могут как резко активизировать усилия общества в развитии материальных и духовных сфер, так и способствовать их деградации и, в конечном счете, даже развалу социума-мифопочтателя как государственной системы в целом (например, СССР).

Разложение политического мифа происходит в результате вторжения сил хаоса, которые перестают экранироваться народной верой («народной правдой»), которая придает властным кругам особую форму социокультурной легитимности. Без символического идеала правды-справедливости, власть открыта любому колебанию силового равнове-

сия, любым прихотям политической конъюнктуры.

С нашей точки зрения, политический неомиф всегда неполон и уязвим, так как никогда не может отождествиться с мифом абсолютным. Проблема «дописывания» политического нарратива порождена необходимостью заполнения всегда существующего разрыва (напряжения) между двумя уровнями его психологической структуры (инварианта и трансформации), необходимостью одновременного удерживания в неомифе архетипических составляющих и актуальных моментов, в той или иной степени, рациональных компонент. Иными словами, современный политический неомиф то не имеет достаточных архетипических оснований, то не находит актуальные конкретной политической ситуации мифологические стереотипы и кенотипы, то они не стыкуются, не согласовываются между собой. И в результате, мифоритуальные сообщества гибнут либо от непроявленности архетипа, либо от отсутствия связи с актуальной реальностью.

В русле обозначенной проблемы, Г.А.Левинтон в качестве центральной характеристики политического мифа видит его постоянную перекодируемость во все новые неомифы и ритуалы, что, с точки зрения автора, значительно повышает его уровень выживаемости:

«Внутри корпуса мифов и ритуалов – сигнификативные отношения обратимы, данный миф обозначает (и перекодирует) ряд других мифов и ритуалов, причем, что является означаемым, а что означающим, – зависит только от того, какой миф или ритуал в данном случае выбрал исследователь: он выступает в качестве означающего, остальные в качестве значений, т. е. внутри корпуса мифов и ритуалов сигнификативные отношения двусторонни, «стрелки» (обозначающие на схеме эти отношения) обратимы. Когда перед нами текст, который может выступать только как означающее, когда «стрелки» уже необратимы, мы имеем дело не с мифом, а с фольклором (нарративом). Нарратив обозначает миф или ритуал, но сам не является их значением» [8, 314].

Очевидно, что в эпоху постмодернизма, когда политика, как никогда прежде, сливается с технологиями масс-медиа, функцию обслуживания порождения и «выживания» политических мифов берут на себя средства массовой информации, получившие в современном обществе особый статус, зафиксированный в расхожем выражении «четвертая власть». Так, на сегодняшний день СМИ фактически перестают отражать действительность, а сами творят образы и симулякры, оп-

ределяющие реальность (виртуальную реальность) нашей культуры, в которой происходит симуляция коммуникаций, и которая оказывается более реальной, чем сама реальность. Физические вещи и продукты производства оцениваются лишь в связи с дополняющими их глобальными ценностями «образа жизни», коннотатами идеологического и масштабного содержания. В такой ситуации реклама и PR-коммуникации служат методом устранения «ловушки неопределенности» для потребителя, попадающего в условиях избыточности предложения и марочного разнообразия. Однако, в этом случае, речь идет не об уточнении информации о продукте или благе, возникает необходимость конструирования сжатого, максимально свернутого представления (репрезентации) продукта, блага и вообще чего-либо в мире людей и социальных отношений. Такая задача решается в современном социальном символизме через конструирование «образов жизни», присоединение символов нелокального значения (привлекательность, престиж, успешность, жизненность и пр.) к образу конкретного общественно-политического продукта или блага.

Различая «близкие» (прямые, диалогичные) и «дальние» (вторичные, косвенные, монологичные) коммуникации, мы можем развивать основы прагматики политического мифа с точки зрения способов нелокального и монологично-асимметричного воздействия на адресата, путем его вовлечения («ангажирования» в терминах Ж.П. Сартра) в определенную «картину мира» и позиционирования места адресата внутри такой картины. Такое место прямо или косвенно предписывает адресату (точнее, предписанной ему роли) определенную систему ценностей и варианты возможного поведения.

Таким образом, адресату предлагается роль внутри мифологического сценария, которую он должен либо подтвердить, как «свою», либо отвергнуть. Но даже отвергая тот или иной элемент мифоконструкции (но не отвергая мифоконструкцию как заданное целое), адресат вовлекается в виртуальную модель сконструированного (не ими самим) мира и косвенным образом оказывается в положении программируемого. Косвенную, «дальнюю диалогичность» такой коммуникации можно представить следующим образом: ответная реакция адресата (реципиента мифоконструкции) выражается не через симметричную и локальную относительно первичного воздействия вербальную форму, а через программируемые акты поведения (социального, экономического или политического поля действия).

На сегодняшний день действие политических манипуляций, например, реализуется

не столько в том, что люди голосуют за нужного кандидата, сколько в том, что население вообще воспринимает институт выборов как единственно легитимную и эффективную форму выражения народной воли (признает правила игры, установленные правящим режимом, даже если не признает легитимность самого режима). Так, человек, идущий на выборы и искренне надеющийся таким образом повлиять на судьбу государства, – уже жертва манипуляции, за кого бы он не отдал бы свой голос в бюллетене.

По мнению В.А.Лисичкина и Л.А.Шелепина: «С помощью «брейн ушинг» может осуществляться зомбирование людей, создание пассивного послушного человека, превращение народа в легко управляемую массу. В этом плане разговоры о свободе, демократии, возможности волеизъявления при выборах являются мистификацией» [9, 26].

Избиратель голосует не за человека, а за образ этого человека (действительный и демонстрируемый образы могут принципиально отличаться). Согласно С.Кара-Мурзы [4], политический рынок – это не рынок товаров, а «рынок образов». Поэтому на практике нередко кандидат на ту или иную должность старается донести до избирателей не свою собственную программу, а, напротив, выстраивает ту программу, которая, по его мнению, в наибольшей степени отвечает ожиданиям этих избирателей.

Можно заметить, что программы многих политических лидеров построены по классическим канонам мифоконструирования и содержат следующие элементы:

- эсхатологическое запугивание масс в программах партий и лидеров;
- предъявление массам персонифицированного «образа врага» как объяснительной модели трудностей и повода для снятия ответственности;
- персонифицирование «образа героя»;
- использование архаической символики (трансформированные образы отца и матери, образ самости в виде образов государства, родины и т.п.);
- апелляция к прошлому как к «золотому веку».

Иными словами можно сказать, что сила эсхатологического запугивания, размах обещаний и масштаб магических последствий являются ответом на запрос мифологического сознания масс и обеспечивают популярность политических лидеров.

Так, согласно взглядам Э.Кассирера, «если современный человек больше не верит в натуральную магию, то он, без сомнения, исповедует некий сорт «магии социальной» [6, 61]. Очевидным образом, задачей «социаль-

ной магии», по мнению Г. Лассуэлла, является создание политического мифа, т. е. «комплекса идей, которые массы готовы рассматривать в качестве истинных независимо от того, истинны они или ложны в действительности» [7, 105].

С нашей точки зрения, в этом контексте интерес представляет позиция А.Соловьева: «У нас сейчас сложилась своеобразная виртуальная политическая реальность: выбирают не кандидата, а рекламный компьютерный фантом» [12, 7], среди основных мифоконструктов которого можно выделить: личностные качества героя, цель достижения, траектория движения героя к цели, наличие у героя магических средств и волшебных преимуществ, избираемые методы и средства достижения цели, субстанциональные противники героя и их покровитель, покровитель самого героя, обстоятельства различных этапов достижения цели, сценарный план достижения и особенности его различных этапов.

Подводя итоги нашего исследования, выделим основные психологические особенности политических неомифологических нарративов, проанализированных в данной статье:

- наличие двухуровневой психологической структуры: базового инвариантного архетипического слоя и трансформов (благодаря которым осуществляется гипертрофия механизмов стереотипизации опыта);
- целостность, нерасчлененность знаковых систем, использование в семиотических целях «языка реальности»;
- наличие единой и общей системы значений, ее самодостаточность (ориентация на сохранение, а не на развитие, определяющая достаточно высокий уровень константности образов);
- полиморфность (один и тот же набор символов может присутствовать во многих мифах, а одна и та же тема может иметь различную направленность и различный эмоциональный окрас), постоянная перекодируемость мифологических сообщений (обратимость сигнификативных отношений внутри самого неомифа);
- определяющая роль символических, а не утилитарных ценностей, присоединение символов нелокального значения (привлекательность, престиж, успешность, жизненность и пр.) к образу конкретного общественно-политического продукта или блага;
- наличие сверхценностных категорий (в том числе, смысловых доминант, выступающих в роли центров притяжения, вокруг которых разворачивается

нарратив), обуславливающих функционирование высшего ритуально-мифологического сценария, в следовании которому и заключается «основная цель и смысл жизни»;

- повышенная коннотативность имени;
- фрагментарность, неполнота, порождающие достаточно высокий уровень уязвимости политического неомифа;
- наличие высшей «точки зрения» (высшего сакрального центра);
- высокая императивность сообщений (в частности, за счет нелокального, монологично-асимметричного воздействия);

- ритуальность процесса передачи опыта, передача опыта блоками, моделями;
- наличие базовых общекультурных оппозиций;
- высокий уровень эмоциональной насыщенности бытия;
- эксплуатация каналов «дальних» (вторичных, косвенных, монологичных) коммуникаций;
- качественная неоднородность пространства и времени неомифа, их цикличность и пр.

---

---

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика [Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова] Р.Барт. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
2. *Гаджиев К.С.* Политическая наука / К.С.Гаджиев. – М.: Политическая наука, 1994. – 397 с.
3. *Евгеньева Т.В.* Социально-психологические основы формирования политической мифологии / Т.В.Евгеньева // Современная политическая мифология: содержание и механизмы функционирования. – М.: РГГУ, 1996. – С. 22-32.
4. *Кара-Мурза С.* Манипуляция сознанием / С.Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2000. – 685 с.
5. *Кассирер Э.* Техника политических мифов / Э.Кассирер // Октябрь. – 1993. – № 7. – С. 153-164.
6. *Кассирер Э.* Техника современных политических мифов / С.Кара-Мурза // Вестник МГУ, сер. 7. – 1990. – № 2. – С. 58-65.
7. *Лассуэлл Г.Д.* Психопатология и политика: [монография] Г.Д.Лассуэлл. – М.: РАГС, 2005. – 352 с.
8. *Левинтон Г.А.* К проблеме изучения повествовательного фольклора / Г.А.Левинтон // Типологические исследования по фольклору. Сборник статей в память В.Я.Проппа. – М.: Наука, 1975. – С. 303-319.
9. *Лисичкин В.А., Шелепин Л.А.* Третья мировая (информационно-психологическая) война / В.А. Лисичкин, Л.А.Шелепин. – М.: Академия социальных наук, 2000. – 304 с.
10. *Лубский Р.А.* Политический менталитет: методологические проблемы изучения и российские реалии: [Дис. ... канд. филос. наук] / Р.А.Лубский. – Ростов-н/Д: РГУ, 1999. – 206 с.
11. *Общая и прикладная политология:* [Уч. пособие под общ. ред. В.И. Жукова, Б.И. Краснова]. – М.: МГСУ; Изд-во «Союз», 1997. – 992 с.
12. *Соловьев А.* Реклама как двигатель... политики / А.Соловьев // Российские вести. – 16.07.96.
13. *Топоров В.Н.* Имена // Мифы народов мира. – Т. 4. – М.: Российская энциклопедия, 1994. – С. 508.
14. *Юнг К.Г.* Архетип и символ: Сб. работ Юнга К.Г. / К.Г.Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
15. *Элиаде М.* Космос и история: Избранные работы / М.Элиаде. – М.: Прогресс, 1987. – 312 с.
16. *Элиаде М.* Мифы, сновидения, мистерии / М.Элиаде. – К.: Рефл-бук, Валкер, 1996. – 288 с.
17. *Voia L.* Istorie și mit în conștiința românească / L.Voia. – București: Humanitas, 1997. – 310 p.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2010 р.

## ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ В АСПЕКТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

**О.А. Жирун**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут»*

У статті аналізується педагогічна комунікація як чинник становлення професійної ідентичності педагога. В даному аспекті розглянуто поняття «спілкування», «комунікація», «комунікативна культура».

*Ключові слова:* професійна ідентичність, педагогічна комунікація, комунікативна культура.

За своєю суттю професійна педагогічна діяльність є багатофункціональною і, певною мірою, суперечною. Одним із протиріч є невідповідність між педагогічною і комунікативною підготовкою педагогічних кадрів.

У педагогічному процесі комунікація – основа всієї педагогічної діяльності. Наявність комунікативних якостей у випускника вищого педагогічного закладу є сьогодні нормативно обов'язковою. Проте проблема їх розвитку залишається недостатньо розробленою. Жодне представлене до сьогодні дослідження не дає чіткого системного поняття про структуру комунікативних якостей і не виділяє послідовності реалізації їх в комунікативних уміннях. Зокрема, приділяється мало уваги даному аспекту з точки зору професійної ідентичності.

Також відмітимо, що професійно-педагогічна комунікація належить до так званих соціономічних видів діяльності, де спілкування зі сторони, що супроводжує трудову діяльність, перетворюється на професійно значущу. Це зумовлює необхідність розгляду комунікативної сторони професійно-педагогічної діяльності, зважаючи на те, що спілкування виступає, і як засіб розв'язання освітніх завдань, і як соціально-психологічне забезпечення навчального процесу, і як спосіб організації взаємостосунків педагога та учня.

Досліджуючи дане питання, ми спирались на: теорію спілкування та діяльності (О.О.Бодальов, О.В.Брушлинський, І.А.Зимня, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонт'єв), теорію професійної діяльності (О.М.Леонт'єв, В.А.Сластьонін), культурологічний підхід до педагогічної діяльності (А.В.Брушлинський, І.А. Шаповалова), концепцію особистісно-орієнтованого підходу в освіті (А.Б.Орлов, А.А.Реан), теорію ідентичності (Г.Брейкуел, А.Ватерман, В.Зликов, С.Максименко, Дж.Марсія, Е.Еріксон, Л.Орбан-Лембрик, В.Павленко, М.Пірен, В.Столін, Т.Титаренко, Л. Шнейдер).

Для виявлення сутності педагогічної комунікації є необхідним аналіз понять «спілкування» та «комунікація». Спілкування – це не просто обмін інформацією. Це взаємодія та взаємовплив двох індивідів, кожен з яких виступає активним суб'єктом.

На рівні «спілкування – обмін інформацією» становлення особистості відбувається в рамках прояву її комунікативних здібностей, якостей, умінь, в межах реалізації комунікативної поведінки. Тут також здійснюється розвиток соціального становлення особистості, ступінь її активності у пошуках потрібної інформації.

Рівень «спілкування – сприймання людьми один одного» передбачає розвиток особистості як прояв її перцептивно-рефлексивних, емоційно-емпатійних можливостей. На цьому рівні виникає взаєморозуміння/непорозуміння між учасниками спілкування.

Рівень «спілкування – міжособистісні відносини» містить у собі розвиток статусно-рольових характеристик індивіда, прояв соціально-психологічних стереотипів поведінки людини певного соціально-психологічного типу.

Складові спілкування за традицією можна розглядати як рівень техніки (комунікативна компетентність) і як рівень стратегій (особистісні особливості). Об'єднані комунікативним наміром ці рівні утворюють комунікативну культуру. Особистість як суб'єкт спілкування є носієм певної культури, що і характеризує цей процес. Разом із тим завдяки взаємодії з іншими людьми оволодіває досвідом спілкування, пізнання і праці. Саме тому навчання, розвиток особистості, її професійне становлення досягається через спілкування.

Вичерпну характеристику спілкування у навчальному процесі дав В.О.Кан-Калік, розкриваючи його як систему, прийоми та навички органічної соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів, зміст якої містить обмін ін-

формацією, пізнання особистості, здійснення виховного впливу, організація взаємостосунків за допомогою різних комунікативних засобів та цілісна трансляція особистості педагога на аудиторію [11].

При розв'язанні навчальних задач спілкування дозволяє забезпечувати повноцінний психологічний контакт з учнями, формувати позитивну мотивацію учіння, створювати психологічну атмосферу пізнавальної діяльності.

При розв'язанні виховних задач через спілкування налагоджуються психологічний контакт між педагогом та учнем, формується спрямованість та міжособистісні стосунки у учнівському колективі.

При розв'язанні розвиваючих задач через спілкування створюються психологічні ситуації, що стимулюють самоосвіту та самовиховання особистості, створюються можливості для виявлення та врахування індивідуальних особливостей учнів, здійснюється соціально-психологічна корекція розвитку та становлення особистісних якостей.

На нашу думку, поняття «спілкування» є вихідним стосовно поняття «педагогічна комунікація».

Проте аналіз літератури з цього питання показав, що немає істотної відмінності в розумінні термінів «спілкування» і «комунікація». Тому ми дотримуємося погляду Т. М. Дрідзе, М. С. Кагана, Т. Н. Астафурової, які вважають терміни дані відносно рівнозначними, тотожними, і визначаємо комунікацію як сукупність комунікативних здібностей, якостей, умінь і навичок, спрямованих на передачу, отримання і перетворення інформації у процесі міжособових стосунків, а також на встановлення і підтримку контакту.

С.І.Самигіним педагогічна комунікація розглядається як специфічна форма спілкування, що «підпорядковується загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти» [17, 267].

Аналогічний підхід у формуванні ефективних взаємин у професійній діяльності з позицій психології ділового спілкування надається Г.В.Бороздіною [2]. Тут ділове і неформальне спілкування також досліджується в тісному взаємозв'язку соціально-психологічних сторін (перцептивна, комунікативна, інтерактивна). Причому, при зверненні до поняття «педагогічна комунікація» навчання описується автором як «взаємодія таких головних компонентів: викладач – змістовна навчальна інформація – учень (учні)» [2, 18].

Н.А.Іполітова [17] наголошує, що формування професійно значущих умінь студентів

педагогічних ВНЗ повинно будуватися на вивченні риторики, мови і культури мовлення. Зважаючи на це, до комунікативно-мовних відносять наступні уміння:

- аналізувати, створювати і вирішувати професійно-значущі комунікативні висловлювання, ситуації, завдання,
- застосовувати отримані знання в нових умовах,
- опановувати норми зразкового педагогічного спілкування [2, 5].

М.Р.Львовим [14] до культури професійного мовлення висуваються вимоги змістовності; логічності; побудови, композиції висловлювань; володіння механізмами мови, вибирання мовних засобів, мовної норми, комунікативної доцільності і виразності.

Є.М.Зарецька підходить до цієї проблеми доволі широко, викладаючи принципи професійної мовної діяльності з міждисциплінарних позицій, що включають такі "науки про людину", як риторика, логіка, психологія соціологія, філософія, етика, теорія інформації, семіотика, поетика, нейрофізіологія [8]. Тут ділове спілкування, що розуміється як професійна комунікативна форма мовної діяльності, будується на підставах риторики, як науки про доцільність мови. Електронні комунікації розглядаються як додаткові способи передачі інформації з використанням різних електронних пристроїв (телефон, переносні спеціалізовані ПК, копіювальна техніка, статичні і динамічні засоби візуалізації) колективного спілкування.

В.А.Сластьонін [20, 353] розглядає професійну діяльність із позицій міжособового спілкування, спілкування в колективі, авторитету і самоствердження, конфліктних стосунків, адаптації, стресу і готовності фахівця.

Отже, педагогічна комунікація одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, образотворчих, символічних і кінетичних засобів. Функціонально вона може бути контактною і дистанційною, інформаційною, спонукальною, координаційною, упорядковуючи при цьому взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. Педагогічна комунікація характеризується подвійною спрямованістю, поліінформативністю, високою мірою репрезентативності, утворюючи специфічний синтез усіх основних характеристик що виражається в новому якісному змісті і визначається характером взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Відбувається педагогічна комунікація завжди у соціальному контексті, виступаючи ідейно-моральною категорією, і вимагає від особистості педагога усвідомлення:

- власних потреб і ціннісних орієнтацій своєї діяльності;
- власних перцептивних умінь та вміння сприймати нове;
- норм і цінностей інших соціальних груп і культур;
- власних психічних станів.

Цікавим є те, що багатьма дослідниками підкреслюється синонімічність понять «педагогічна комунікація» та «педагогічна культура» (Белоусова Г.Ф., Бондаревская Е.В., Звездунова Г.В., Попова Е.А. тощо). Аналізуючи становлення комунікативної культури, вони пов'язують її ієрархію цілей (соціально-психологічних, комунікативно-організаторських, інтеграційно-комунікативних) з різними етапами педагогічної діяльності (наприклад, плануючим, координуючим тощо).

Виходячи з різноманіття підходів до пояснення феномену «педагогічна культура», гуманістична педагогічна культура трактується як динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності і особистісних досягнень учителя в створенні зразків педагогічної практики з позицій людини культури. Такий підхід до виявлення суті явища, і розуміння педагогічної культури, як частини культури соціуму дозволяють виділити наступні структурні компоненти педагогічної культури: ціннісний, особистісний ті діяльнісний.

Отже, педагогічна комунікативна культура – це система цінностей-регулювальників педагогічної діяльності (ціннісний підхід); передумова, мета, спосіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній, її результат і критерій оцінки (діяльнісний підхід); концентроване вираження особи педагога (особистісний підхід). Таким чином, вона є сукупністю норм способів і форм взаємодії і містить у собі кращі зразки і цінності поведінки, а саме:

- знання комунікативних норм і правил;
- знання індивідуальних особливостей тих, хто навчається;
- знання власних комунікативних якостей
- вміння володіти комунікативною ситуацією.
- відношення до того, що навчається як до цінності.
- комунікативний ідеал.

Опанування комунікативних якостей, реалізація їх в комунікативних вміннях дозволяють педагогу ефективно спілкуватися з іншими, забезпечують психологічну сумісність у спільній діяльності, дають можливість моделювати процес спілкування у колектив з урахуванням можливих змін в організації, струк-

турі і змісті освітнього процесу, сприяють реалізації особово-орієнтованого підходу до кожного учня.

Комунікативні якості викладача складаються з комунікативних здібностей і комунікативних умінь. Перелік і опис цих здібностей і умінь широко представлений в психолого-педагогічній літературі. Комунікативні здібності і вміння розглядають Бодалев О.О., Зимня І.А., Кан-Калік В. А. тощо.

В.М.Панферов до комунікативних якостей відносить властивості, що розкривають ставлення до людей, ставлення до себе та особливості взаємовідносин між людьми, а також якості, що безпосередньо характеризують сам процес спілкування [16].

Таке широке тлумачення поняття комунікативних якостей дозволяє розглядати їх як наскрізну характеристику особистості. Саме тому В.М.Панферов описує комунікативні вміння як синтез загальнопсихологічних, соціально-психологічних та спеціально-професійних якостей особистості. У цьому ракурсі будь-яке особистісне утворення можна назвати комунікативним, маючи на увазі те чи інше його виявлення у поведінці та спілкуванні.

Але, повертаючись до феномена професійної ідентичності педагога, слід зазначити, що саме педагогічна комунікація, в усьому розмаїтті визначень та проявів, виступає одним із провідних чинників її становлення.

Зважаючи на це, на перший план виступає вивчення структури діяльності викладача, виявлення умов, що визначають професійно-педагогічну діяльність, визначення рівнів сформованості професійних знань, умінь і навичок, і виділення на їх основі системоутворюючих компонентів змісту загально-педагогічної підготовки педагогічних кадрів у контексті становлення особистісно-орієнтованої парадигми освіти.

Уявлення, що розвиваються у вітчизняній психології, про професійну ідентичність в цілому узгоджуються з сучасними тенденціями в західній психології, де професійна ідентичність розглядається як компонент особи, що забезпечує успішну професійну адаптацію, і як домінуючий чинник професійної кар'єри, що базується на компетентності, профпридатності, інтересі до роботи та балансі з середовищем.

Професійна ідентичність педагога відображає систему дій, що забезпечують єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності. Зважаючи на це, можна виділити наступні компоненти: суб'єктний, що характеризує застосування досягнутого рівня професійної компетентності, його актуалізацію і реалізацію; об'єктний, що

відображає будову і здійснення педагогічної діяльності; предметний що виражає результати педагогічної діяльності.

У суб'єктному компоненті відбиваються дії педагога щодо становлення і вираження професійної позиції на засадах самодіагностики, самооцінки та самоаналізу рівня своєї компетентності, а також діагностики, зміни, оцінки й аналізу об'єкта і предмета професійної діяльності.

Об'єктний компонент проявлено через педагогічний процес. Це складова частина процесу, що вибудовується конкретним педагогом та відрізняється в системі спільної професійної діяльності наступними ознаками:

- педагогічною співпрацею між професіоналами, що здійснюють одночасну, паралельну або поетапну спільну діяльність;
- багаторівневістю приведення результату окремих циклів педагогічного процесу до результату спільної професійної діяльності.

У даному компоненті відображається процес створення педагогом системи професійної діяльності та забезпечення її функціо-

нування на усіх етапах освітнього процесу з такими властивостями, як:

- сполучення власного професійного потенціалу з освітніми потребами і запитамі конкретного складу вихованців;
- розподілення та співавторство взаємодії з вихованцем, що зумовлює необхідність координації спільної діяльності і взаємної співпраці;
- поєднання індивідуальних і групових форм прямої та непрямої взаємодії.

Предметний компонент може бути означений як внесок педагога у досягнення продукту спільної діяльності, обумовленого освітніми задачами.

Підсумовуючи наведене вище, можна зробити висновок, що цілісна система педагогічної комунікації складається з ціннісного досвіду, досвіду рефлексії, професійно-операціонального досвіду та досвіду співпраці. Пронизуючи усі професійно-особистісні утворення, педагогічна комунікація активізує процес становлення професійної ідентичності педагога.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г.Асмолов. – Воронеж.: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
2. *Бороздина Г.В.* Психология делового общения / Г.В.Бороздина. – М.: Логос, 2002. – 221 с.
3. *Винославська О.В., Зливков В.Л.* Нормовідповідність і рольова ідентифікація у професійній діяльності викладача школи / О.В.Винославська, В.Л.Зливков // Актуальні проблеми психології. Том 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – С. 63-67.
4. *Ермолаева Е.П.* Преобразующие и идентификационные аспекты профессионализма / Е.П.Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 51-59.
5. *Жирун О.А.* Компетенції викладача в умовах формування професійної ідентичності / О.А.Жирун // Вісник Національного технічного університету України «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – № 3. – Ч. 1. – С. 99-103.
6. *Завалишина Д.Н.* Способы идентификации человека с профессией / Д.Н.Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 2001. – С. 104– 128.
7. *Заковоротная М.В.* Идентичность человека. Социально-философские аспекты: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. / М.В.Заковоротная. – Ростов-на-Дону, 1999. – 31с.
8. *Зарецкая Е.Н.* Деловое общение. – М.: Принт, 2002. – 274 с.
9. *Зливков В.Л.* Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В.Л.Зливков. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с. – [Бібліотека журналу «Соціальна психологія»].
10. *Иванова Н.Л., Конева Е.В.* Социальная идентичность и профессиональный опыт личности / Н.Л.Иванова, Е.В.Конева. – Ярославль: ЯрГУ, 2003. – 139 с.
11. *Кан-Калик В.О.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.О.Кан-Калик // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-16.
12. *Климов Е.С.* Психология профессионала / Е.С.Климов. – Воронеж.: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.



13. *Лукьянов О.В.* Проблема идентичности и психологическая ригидность в психологической и образовательной практике: автореф. дис. ... канд. психол. Наук / О.В.Лукьянов. – Томск, 1999. – 28 с.
14. *Львов М.Р.* Основы теории речи / М.Р.Львов. – М.: Принт, 2002. – 193 с.
15. *Мусатов С.О.* Вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації / С.О.Мусатов // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 62-75.
16. *Панферов В.Н.* Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей / В.Н.Панферов // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С.139-141.
17. *Педагогическая риторика* / Под общ. ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Логос, 2001. – 242 с.
18. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П.Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 174 с.
19. *Путилова Л. М.* Сущность самопознания в опыте ментальной идентификации (в контексте философской антропологии): автореф. ... д-ра философ. наук / Л.М.Путилова. – М., 1999. – 36 с.
20. *Сластенин В.А., Каширин В.П.* Психология и педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. Заведений В.А.Сластенин, В.П.Каширин. – М.: Ника, 2003. – 294 с.
21. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности / В.Д.Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 273 с.

*Стаття надійшла до редакції 26.02.2010 р.*

## **АТРАКЦІЯ ЯК ЧИННИК ЄДНОСТІ ПРОЦЕСІВ ВИХОВАННЯ, РОЗВИТКУ Й НАВЧАННЯ У ГАРМОНІЗАЦІЇ СПІЛЬНО РОЗПОДІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**В.Л.Зливков**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут»,*

**Ю.А.Агачева**

*викладач кафедри педагогіки і психології  
Південноукраїнського регіонального інституту  
післядипломної освіти педагогічних кадрів*

Дана стаття розкриває результати психологічних досліджень вітчизняних вчених ХХ ст., розглянутих у роботах одного з фундаторів української психології Г.С.Костюка з питання процесу взаємодії дитини з природним і суспільним середовищем. У сучасній психологічній науці цей процес розуміють як атракцію, що постає першочерговим чинником у гармонізації спільно-розподільної діяльності.

*Ключові слова:* атракція, діяльність, виховання, розвиток, навчання.

Сучасний психолого-педагогічний супровід розвитку процесу взаємодії дитини із природним і суспільним середовищем полягає перш за все, у керівництві діяльністю дитини, що спрямована на пізнання дійсності, яку створило людство, на засвоєння поглядів, переконань та норм моральної поведінки, що вироблені суспільством. У зв'язку з цим, виникає перш за все питання про взаємозв'язок навчання, освіти, виховання й психічного розвитку учня як суб'єкта цих процесів.

Шкільний учитель має значні потенційні можливості впливати на становлення особистості, світогляду, політичних переконань, настроїв і моралі підростаючого покоління. Але реалізація цих можливостей значною мірою залежить від особистих якостей педагога; детермінуючу роль відіграють його талант, любов до дітей, психологічна готовність. Відповідно, вчитель має гармонізувати спільно розподільну діяльність.

Перед сучасною школою стоять завдання виховання творчої активності учнів як членів суспільства, що перебуває на етапі трансформації. Починати працювати над цим необхідно з перших днів перебування дитини у школі. Для реалізації цих завдань необхідна організована, добре продумана діяльність учителя. Адже його діяльність – одна з безперечних умов створення і становлення учнівського колективу. Саме в процесі діяльності спільно з іншими людьми дитина пізнає саму себе, проявляє трудову активність, вчиться враховувати спільні інтереси, підкорятися, керувати, досягати спільної мети.

Таким чином, зауважимо, що для гармонізації спільно-розподільної діяльності учасників навчально-виховного процесу у початковій школі потрібно приділяти багато уваги спільності і виховання і навчання.

Виховання ми розглядаємо, як цілеспрямований та організований процес формування особистості [9]. Без навчання, засвоєння учнем соціального та індивідуального досвіду виховання може виявитись мало продуктивним.

Навчання – це цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учнів, у ході якого здійснюється засвоєння знань, формування вмій і навичок.

Ці процеси багато не можуть існувати окремо. Їх спільність розглядав видатний радянський психолог Г.С.Костюк, поглядам якого й присвячена ця стаття.

Зарубіжні дослідники психологічної науки розглядають різноманітні концепції стосовно взаємодії навчання та виховання. Так, якщо в одних з них виховання й навчання розглядаються як незалежні процеси, що внутрішньо між собою не пов'язані, то в інших - вони отожднюються. Наприклад, А.Гезелл стверджував, нібито основні форми поведінки дитини, їхні взаємозв'язки й послідовна зміна визначаються процесом дозрівання організму [7].

У свій час Л.С.Виготський [4] прагнув показати єдність й різноманітність навчання, виховання та розумового розвитку дитини, підкресливши провідну роль навчання в цьому процесі. С.Л.Рубінштейн розглядав положення про єдність розвитку й навчання, про те, що

дитина розвивається, виховуючись та навчаючись [7].

Розкриваючи особливості засвоєння дитини соціального досвіду, Г.С.Костюк визначав провідну роль педагога в цьому процесі, який керує шляхами напрацювання у дитини нових дій і зв'язків між першою та другою сигнальними системами, які лежать в їх основі. Ці дані дозволили більш конкретно педагогам-методистам та авторам підручників підійти до з'ясування того, як в процесі навчання створюються внутрішні чинники розумового розвитку дитини, більш глибоко зрозуміти у зв'язку з цим її суспільну обумовленість. Таким чином, можна зазначити, що на формування соціального досвіду дітей молодшого шкільного віку, як і на розвиток навчальних досягнень впливають особливості їх спільно розподільної діяльності, рівень їх атракції.

Проаналізувавши дослідження, проведені Б.Г.Ананьєвим [1], Д.М.Богоявленським [2], П.Я.Гальперінім [5], Н.А.Менчинською та їх співробітниками, а також іншими психологами першої половини ХХ ст., Г.С.Костюк зробив висновок, що результати оволодіння школярами читанням, письмом, засвоєння ними лексики рідної мови, граматичних, арифметичних, геометричних, фізичних й інших понять не вичерпуються їх фактичним надбанням. Вони призводять тією чи іншою мірою до удосконалення самої пізнавальної діяльності учнів, їх вмінь і здібностей вчитися [7]. Отже, вищезазначені дослідження можуть підтвердити виникнення нових вимог в учнів початкової ланки освіти стосовно себе, до саморозвитку, самовиховання, до розвитку взаємовідносин у суспільстві та рівня формування самооцінки під час спільно розподільної діяльності.

Так, при засвоєнні все більш складних понять відбувається розвиток необхідних для учня абстракції й узагальнення, що призводить до формування та удосконалення логічних операцій, розвитку рівня зацікавленості, ініціативи та самостійності учня як суб'єкта навчально-виховного процесу.

Отже, мета статті – на основі аналізу праць Г.С.Костюка та інших науковців обґрунтувати важливість ролі атракції як необхідної умови гармонізації спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу.

Як зазначав Г.С.Костюк, завдання навчання у вітчизняній школі не обмежується лише тим, щоб повідомляти учням певні знання і озброювати їх деяким мінімумом умінь та навичок. Це завдання ставить за мету розвиток мислення школярів, їх здатність аналізувати й узагальнювати явища дійсності, вірно обмірковувати, тобто, розвивати їх у цілому [8]. Також, це завдання передбачає, насамперед, соціалізацію особистості дитини, її формування у навчальному середовищі. Адже, особис-

тість – це соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуального – неповторного, зазначає М.М.Фіцула [9].

Становлення особистості, саме як соціальної істоти, проходить в процесі впливу середовища і виховання на внутрішні сили розвитку дитини під час навчально-виховного процесу в школі.

Людина – суспільна істота, яка розвивається й формується в оточуючому середовищі, протягом усього її життя.

Соціалізацію можна розглядати з кількох позицій: людина засвоює соціальний досвід, моральні та життєві цінності, правила, норми, закономірності, властиві суспільству, активно входить до соціальних груп, де набуває соціальний досвід. І від того, яким чином, у дитини формуються процеси спілкування, взаємодії, атракції, і залежить успішність її соціалізації. Це відбувається під час виховання і навчання, як спільних процесів, які неможливо розглядати окремо.

Таким чином, можна підкреслити, що розвиток дитини відбувається завдяки у психолого-педагогічному супроводу з боку педагога. Саме тому, завжди йдеться мова про навчально-виховний процес у навчальному закладі, не відокремлюючи одну функцію від іншої.

Майже завжди виховання дітей відбувається засобом наслідування ними значимих дорослих: батьків, вчителів та інших. Тому кожен вчитель повинен пам'ятати, що від специфіки організації спільно розподільної діяльності з молодшими школярами, від рівня взаємодії, з ними та атракції залежатиме результат як навчальних досягнень, так і рівня вихованості та психічного розвитку особистості дитини.

На думку Г.С.Костюка, за всієї своєї спільності процеси виховання й навчання мають специфічні особливості, котрі необхідно мати на увазі, розробляючи проблему взаємозв'язку виховання (в його різноманітних формах) та психічного розвитку дитини.

Характеристику психічного розвитку особистості дав Г.С.Костюк, через аналіз принципу розвитку в психології. За положеннями цього принципу, розвиток людської особистості – це безперервний процес, що виявляється у кількісних і якісних змінах людської істоти. Кількісні зміни, тобто збільшення одних і зменшення інших її ознак, зумовлюють виникнення якісно нових і знищення старих психічних властивостей.

Саме за умов навчання та виховання відбуваються процеси, зазначені вище. Виходячи з цього, можна зауважити, що ознаки, за яких дитина розвивається можуть викликати труднощі у ставленні до навколишньої дійсності, а можуть й навпаки, допомогти дитині успішно

та гармонійно відчувати себе у спілкуванні. Тобто, під впливом вимог, що висувуються до дитини, методів виховного впливу відбувається процес формування стосунків молодшого школяра з однолітками, батьками, вчителями тощо під час спільно розподільної діяльності.

Основний чинник, що впливає на гармонізацію спільно розподільної діяльності учасників навчально-виховного процесу – атракція.

Термін “атракція” (переклад з англійського слова attraction) визначається, згідно словника Вебстера, як тяжіння в фізичному плані, відмічаючи, що це одночасно і деяка тенденція до об’єднання. Тобто, спільна взаємодія, спільна діяльність, спільність процесів навчання й виховання.

“Короткий психологічний словник” визначає атракцію як поняття, яке означає виникнення при сприйнятті людини людиною привабливості одного із них до іншого [8] а словник Х.Інгліша та Е.Інгліш визначає її, як таку особливість об’єкта, яка допомагає втягненню людини в сумісну з цим об’єктом активність [10]. Хоча атракція приписується об’єкту, насправді – це характеристика взаємодії між людиною і об’єктом. Таким чином, атракція об’єкта визначається потребами й бажаннями людини, його оцінюючого, не в меншій мірі ніж характеристиками самого об’єкта.

Тож, гармонізація спільно розподільної діяльності залежить саме від вищезазначеного чиннику, який включає в себе й рівень взаємодії, взаємодовіри, емпатії, поваги й т.ін.

Г.С.Костюк зазначав, що за результатами психологічних досліджень, проведених В.І.Аснїним, О.І.Жаворонко, Т.В.Рубцовою, Е.Ш.Сапожніковою [9] й іншими вітчизняними психологами, розуміння вимог, які висувуються вчителем, класним колективом, батьками до поведінки дитини й перевтілення цих вимог у керівництво до власних дій у різних школярів має свою диференціацію. Це залежить від мотивів діяльності, суб’єктивних позицій, які складаються у ході попереднього розвитку й, характеризуючи ставлення школярів до навколишнього, але, перш за все, до вчителя, школи, її потреб, до родини. За наявністю сприятливого ґрунту ці потреби одразу й залюбки сприймаються та дають свої дієві результати. Якщо ж вони вступають у конфлікт з вже більш стійкими паттернами та експектаціями, які вже склалися, у школяра, вони сприймаються формально, й тому не набувають своєї регуляторної функції. Часто буває, що школяр не відносить до своєї поведінки ті вимоги, які висуває до інших.

Таким чином вимоги, які висувуються до школяра не дають бажаного результату в тих випадках, коли вони вступають у конфлікт з актуальними мотивами його діяльності, коли

учень розглядає їх як втручання у своє намагання до самостійності, до самоствердження, до задоволення своїх інтересів та запитів, загрозу своїй гідності. За таких суб’єктивних умов виховні впливи не викликають необхідної зворотної дії, запропоновані учням вимоги не стають для них життєво необхідними. Учні відверто чи приховано вчиняють опір. Часто нескінчені вмовляння, нотації не дають певного стійкого результату, не викликають у школярів потрібного ставлення до справи, не змінюють їх реальну поведінку [9].

Розробка проблеми взаємовідносин виховання, навчання і розвитку потребує з’ясування наступного: як у навчально-виховному процесі створюються засоби розумової діяльності, що розвиваються, виникають нові її види й форми; як формується її мотиваційна сторона. Питання формування розумових властивостей молодшого школяра в процесі навчання не можуть знайти свого успішного розв’язання поза аналізом зв’язків з іншими його властивостями (емоційних, вольових, характерологічних), поза домінування зв’язків з формуванням цілісної структури особистості, яка розвивається, в цілому. Розвиток особистості представляє собою цілісний процес виховання і навчання, а не просте додавання часткових змін, викликаних окремими навчально-виховними впливами (С.Д. Максименко). До інших властивостей особистості необхідно віднести, перш за все, її ставлення до оточуючого середовища (В.Н.Мясіщев), яке характеризує індивідуальні пріоритетні позиції, внутрішні дії, що її обумовлюють, вчинки тощо.

У дослідженнях О.М.Леонтьєва, Л.І.Божович й ряду вітчизняних психологів показана роль мотивів та суб’єктивних ставлень школярів до навчальної праці [3]. Можна зауважити, що від рівня мотивації учіння залежить рівень працездатності молодшого школяра тощо. На рівень мотивації звичайно впливає й ставлення вчителя до учнів, що певною мірою впливає на самооцінку останніх.

Деякі з цих відносин формуються у процесі самого навчання. Такими являються, наприклад, пізнавальні, навчальні інтереси школярів, їх зацікавленість й т.д. Отримані у ряді досліджень факти вказують на те, що ці відносини є результатом, певним чином організованої, активної пізнавальної діяльності учнів, що дає можливість самостійно вирішувати питання, які вони в змозі вирішити.

Звичайно, у навчанні й вихованні є багато спільного. З одного боку, навчаючи дітей, даючи їм знання, педагог вже цим певною мірою мірі їх виховує. З іншого боку, у будь-якому вихованні завжди є засвоєння вихованцями певних елементів соціального досвіду, (Г.С.Костюк).

Виховання по-різному керує розвитком мотивації поведінки особистості, її внутрішньої регуляції в залежності від урахування, використання й зміни в потрібному русі вже сформованих у ході попередніх етапів онтогенезу особистості, її суб'єктивних відношень до оточення, реально діючих мотивів її поведінки.

Вищезазначене приводить нас до висновку, що між вихованням й розвитком існують дійсно складні взаємостосунки. З одного боку, розвиток особистості залежить від виховання, яке є необхідною умовою, й визначається ним. З іншого боку, виховання саме залежить від розвитку дитини, її вікових та індивідуальних особливостей.

Отже, дослідження, присвячені даній проблемі, висвітлюють можливості гармонізації спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу. Розглянувши погляди вітчизняних психологів та педагогів і, враховуючи погляди одного із фундаторів української психології Г.С.Костюка стосовно даного питання, можемо констатувати, що виховання і навчання є нерозривні одне від одного, що атракція, яка завжди присутня у вищезазначених процесах значною мірою впливає на створення гармонійних стосунків учнів й вчителів початкової ланки освіти, розуміння ними взаємозв'язків у спільній діяльності, суспільстві, сучасному житті. Можна зробити висновок про важливість розуміння спільності двох процесів: виховання й навчання у спільно розподільній діяльності молодших школярів та їх вчителів, а також врахування чинника атракції для гармонійного розвитку дитини.

«Важливу роль відіграє взаємозв'язок різних видів виховання (розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного тощо), що забезпечують участь дітей у різноманітній діяльності, необхідній для всебічного розвитку їх можливостей», – вважав Г.С.Костюк [9]. Для гармонійного всебічного розвитку дитини потрібні турбота дорослих, розподілення різновидів виховання, завдяки чому здійснюється розвиток й навчання молодшого школяра.

Вчитель початкової ланки освіти, перш за все, має бути добре освіченим в психолого-педагогічних аспектах атракції. Надзвичайно важливо, щоб він володів психологічними знаннями про значення особливостей атракції в практиці роботи початкової школи щодо гармонійного розвитку дитини молодшого шкільного віку тощо. У спільності процесів виховання й навчання необхідно забезпечити мотивацію батьків молодших школярів до співробітництва зі школою. Педагогів потрібно спрямовувати на оволодіння психологічними принципами й підходами, відповідними методами і прийомами бесіди, роботи на уроках, в позаурочний час, вдома, що дозволить зробити процес організації спільно-розподільної діяльності ефективним та успішним. Відтак, подальшого розгляду потребують питання гармонізації спільно розподільної діяльності в початковій школі, підготовки практичних психологів до такої роботи з педагогічним колективом у дошкільних навчальних закладах, здобування відповідних знань й практичних умінь у вищих навчальних закладах та у системі післядипломної освіти.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* О преемственности в обучении / Б.Г.Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 25-29.
2. *Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи / Богоявленский Д.Н. // Известия АПН РСФСР, 1956. – №78. – С. 17-21.
3. *Божович Л.И.* Вопросы психологии школьника / Л.И.Божович // Известия АПН РСФСР. – 1951. – № 36. – С. 15-19.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С.Выготский. – М.: Просвещение, 1934. – 217 с.
5. *Гальперин П.Я.* Опыт изучения формирования умственных действий // Доклады на совещании по вопросам психологии 3-8 июля 1953г., АПН РСФСР. – М.: Просвещение, 1954. – С. 33-36.
6. *Кабанова-Меллер Е.Н.* О развитии логического мышления у школьников / Е.Н.Кабанова-Меллер // Советская педагогика. – 1954. – № 4. – С. 46-49.
7. *Костюк Г.С.* Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности / Г.С.Костюк // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С. 3-14.
8. *Краткий психологический словарь.* – М.: Просвещение, 1985. – 266 с.
9. *Фіцула М.М.* Педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти]. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2007. – 232 с.
10. *English H., English A.* A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms. N. K., 1958.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2010 р.

## СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ

О.С.Ковальчук

*аспірант кафедри психології і педагогіки*

*Національного технічного університету України*

*“Київський політехнічний інститут”*

У статті показано актуальність проблеми соціальної відповідальності, простежено онтологію виникнення концепції соціальної відповідальності та досліджено умови впровадження концепції соціальної відповідальності у навчальний процес підготовки майбутніх фахівців в українських вищих навчальних закладах. Проаналізовано чинники, що гальмують імплементацію соціальної відповідальності в українських університетах.

*Ключові слова:* соціальна відповідальність, інженерна освіта.

Соціальна відповідальність – це новий рівень розвитку суспільства, нова стратегія та концепція, яка інтегрує у собі національну стратегію, загальні людські цінності та етичну поведінку бізнес організацій, споживачів, працівників, органів влади, інститутів громадянського суспільства, науково-дослідницьких установ та вищих навчальних закладів. Сьогодні більшість країн світу залучаються до концепції соціальної відповідальності як на місцевому, регіональному, так і на державному рівнях. На міжнародному рівні здійснюється робота Міжнародної організації з стандартизації щодо створення міжнародного керівництва з соціальної відповідальності ISO-26000 та розширення мережі Глобального договору, до якого вже долучились не тільки бізнес організації, але й провідні вищі навчальні заклади різних країн [6]. Отже, залучення науково-педагогічних колективів вищих навчальних закладів до формування соціальної відповідальності у майбутніх фахівців, зокрема інженерно-технічного профілю, є вельми актуальним.

Виходячи з актуальності проблеми, мета нашого дослідження полягала у вивченні умов впровадження концепції соціальної відповідальності у навчальний процес підготовки фахівців в українських вищих навчальних закладах.

Відповідно до мети, у дослідженні вирішувалися наступні завдання:

- 1) здійснити теоретико-онтологічний аналіз концепції «соціальна відповідальність»;
- 2) проаналізувати зміст навчальних програм викладання дисципліни «соціальна відповідальність» у провідних університетах Європи та США;
- 3) дослідити чинники, що впливають на впровадження соціальної відповідальності у навчальний процес підготовки

фахівців в українських вищих навчальних закладах;

- 4) визначити психологічні умови впровадження дисципліни «соціальна відповідальність» у технічному університеті.

Концепція соціальної відповідальності зародилась наприкінці XIX – на початку XX ст. серед американських інженерів [5]. Передумовами появи терміну «соціальна відповідальність» були наступні події. По-перше, поява у XVIII ст. цивільної інженерії для будівництва доріг, систем водопостачання та санітарних систем, освітлення осель тощо зумовила збільшення кількості інженерів. По-друге, збільшення кількості інженерів та їх технічної влади призвело до напруги у відносинах між інженерами та контролюючими їх органами. Цю подію американський історик Е. Лейтон назвав «повстанням інженерів». Згодом концепція соціальної відповідальності перейшла у площину бізнесу, де термін «соціальна відповідальність» пов'язували з діяльністю корпорацій, звідки виник і зараз став дуже розповсюдженим термін «корпоративна соціальна відповідальність».

У 20-х рр. XX ст. в американських ділових колах широко поширилась концепція «служіння», сенс якої полягав у тому, що підприємства та фірми повинні мати додаткові цілі, окрім матеріального збагачення [5]. Але через брак чіткості й складності економічного положення ця концепція поступово втратила свою популярність. Місце концепції «служіння» займає нова концепція соціальної відповідальності корпорацій, сформульована американським економістом Г. Боуеном у книзі «Соціальна відповідальність бізнесмена» (1953 р.), автор визначає концепцію соціальної відповідальності, як обов'язок керівників вести саме ту політику і приймати саме ті рішення, які спрямова-

ні на користь суспільства і відповідають цілям та цінностям людства.

Необхідно зазначити, що на сьогоднішній день ведеться робота науковців щодо уточнення категоріального апарату соціальної відповідальності, тому узвичаєно використовувати термін «соціальна відповідальність», бо термін «корпоративна соціальна відповідальність» звукує це поняття до площини бізнесу та корпорацій.

Отже, на сьогоднішній день загальноприйнятим визначенням соціальної відповідальності за керівництвом з питань соціальної відповідальності – ISO 26000 є наступне: "соціальна відповідальність – це відповідальність організацій за вплив своїх рішень та дій на суспільство та оточуюче середовище, що реалізується шляхом прозорості та етичної поведінки, яка узгоджується зі сталим розвитком, здоров'ям та добробутом суспільства; відповідає інтересам груп та заінтересованих осіб, відповідає чинній нормативній базі та відповідним міжнародним зобов'язанням та є інтегрованою у діяльність та стратегії розвитку організації або компанії та здійснюється у повсякденній діяльності" [6, 80].

За результатами аналізу програм вузів європейських вищих навчальних закладів, вже впроваджено курс з корпоративної соціальної відповідальності у Лондонському метрополітенівському університеті (магістерська програма), університеті Йоркшира, Лейцерській бізнес-школі (магістерська програма), бізнес-школі Ноттінгемського університету (магістерська програма), університеті прикладних наук у Відені. У Сполучених штатах є університети, які створили інститути з соціальної відповідальності, мета яких – удосконалення та проведення досліджень, розробка практичних рекомендацій, рецензування наукових робіт експертами у сфері соціальної відповідальності (Райерсонський університет, Державний університет Сан Жозе). У деяких університетах закладено політику соціальної відповідальності (Бристольський університет, університет штату Індіана та інші).

Що стосується соціальної відповідальності у вищій інженерній освіті, то найбільш відомим закладом з розробки програм з професійної етики є центр вивчення етики для професіоналів при Іллінойському інституті технологій. Центр займається створенням інноваційних методик викладання та інтегрує курси етики для професіоналів в навчальні програми університету та допомагає іншим університетам в розробці курсів та програм з відповідної дисципліни. В межах проекту «Етика у навчальних програмах», підтриманим грантом національного наукового фонду, центр проводить підготовку викладачів для інтеграції етики в

загальні дисципліни. Кожен рік центр організовує семінари для членів професійного суспільства та викладачів університетів, де вони обмінюються своїми новітніми здобутками та досвідом [7].

На Україні в освітній сфері питанню соціальної відповідальності значної уваги не приділялось. Слід зазначити далекоглядність Н.Л.Коломінського, який ще в 1996 р. серед моральних вимог до особистості менеджера освіти виділяв розвиненість в нього такої особистісної якості, як "схильність брати на себе відповідальність" [7, 52].

В останні роки деякі вищі навчальні заклади інтуїтивно прийшли до потреби створення курсу з соціальної відповідальності (Львівський інститут банківської справи Університету банківської справи Національного банку України), або введення цієї теми до програми курсів з економіки, етики бізнесу, міжнародного менеджменту тощо (Львівський інститут менеджменту, Київський національний економічний університет, Національний технічний університет України «КПІ» та інші). На сьогоднішній день кожен ВНЗ втілює своє бачення щодо цього феномену і програми курсу.

Отже, першим вагомим кроком до залучення вищих навчальних закладів до концепції соціальної відповідальності на Україні став тренінг «Викладання корпоративної соціальної відповідальності в університетах: із чого розпочати?», ініційований та проведений центром розвитку корпоративної соціальної відповідальності наприкінці лютого 2009 року. У тренінгу взяли участь викладачі вищих навчальних закладів Києва, Донецька, Харкова, Дніпропетровська, Тернополя, Запоріжжя, Одеси, Львова та інших міст України [8]. Результатами цього заходу стали створення мережі вузів «Корпоративної соціальної відповідальності», учасники якої можуть обмінюватись інформацією та поповнювати свої знання з питань соціальної відповідності, розробка навчальних програм щодо викладання соціальної відповідальності в умовах університетів та обговорення структури посібника з корпоративної соціальної відповідальності [8].

Питання, які постають при розробці:

- з якого віку треба виховувати, навчати та формувати соціальну відповідальність;
- в який предмет її краще інтегрувати або варто розробити один загальний курс, котрий буде підходити для всіх спеціальностей з урахуванням їх специфіки;
- з якого курсу викладати дисципліну «соціальна відповідальність».

Для дослідження уявлень про феномен соціальної відповідальності у Національному технічному університеті України «КПІ» кафедра психології і педагогіки провела опитування

керівництва університету та студентів четвертих та п'ятих курсів, а також серед аспірантів різних спеціальностей.

У результаті аналізу отриманих даних нами були виділені чинники, які гальмують впровадження соціальної відповідальності у навчальний процес підготовки майбутніх фахівців:

1. Проблема якісного перекладу міжнародних стандартів (ISO 9000, 14000, 18000, кодекс «Соціальна відповідальність 8000», Стандарт перевірки звітності AA 1000), керівництво з соціальною ISO 26000, поки ще не ухвалене, за оптимістичними прогнозами планується його ухвалити у 2010-11 роках.

2. Брак експертів з питань соціальної відповідальності, невизначеність, який спеціаліст може читати курс «соціальна відповідальність», яким вимогам він повинен відповідати;

3. Брак знань про концепцію соціальної відповідальності серед працівників вищих навчальних закладів (деякі керівники зовсім не чули про питання соціальної відповідальності);

4. Дуже великі організаційні внески на конференції, присвячені проблемі соціальної відповідальності (приблизно 600 євро), які викладачі українських державних навчальних закладів не в змозі заплатити.

5. Небажання керівництва вищих навчальних закладів впроваджувати спецкурс з соціальної відповідальності за рахунок скорочення годин для викладання обов'язкових дисциплін, необхідних для підготовки майбутніх фахівців;

6. Невизначеність проблеми, в яку саме дисципліну краще інтегрувати окремі питання соціальної відповідальності.

Отже, проблема інтеграції курсу соціальної відповідальності в програму технічного університету ще залишається відкритою.

Для дослідження уявлень студентів різних технічних факультетів щодо питань соціальної відповідальності ми застосовували наступні інтерактивні техніки [1-3]:

а) *Метод незакінчених речень*

- Відповідальність – це...
- Соціальна відповідальність – це ...
- Відповідальність інженера – це...

б) *Метод асоціацій:*

Напишіть 5 асоціацій до наступних слів та словосполучень [1]:

- "відповідальність"
- "соціальна відповідальність"
- "моральнісна поведінка"
- "безвідповідальне ставлення"

Опитування показало, що у студентів та аспірантів різних факультетів немає чіткої уяви щодо поняття «соціальна відповідальність». У більшості випадках вони звужують це поняття до виконання обов'язків та обіцянок

(30%), виконання завдань (32%), відповідального ставлення за наслідки своїх дій (38%). Всього у опитуванні взяли участь 158 респондентів (74 аспіранта та 84 студента).

За результатами дослідження нами були визначені психологічні умови впровадження дисципліни «соціальна відповідальність» у навчальний процес технічного університету:

Зовнішні умови:

- розширення дії Глобального Договору щодо поширення соціальної відповідальності на вищі навчальні заклади;
- достатня економічна база навчальних організацій для впровадження соціальної відповідальності;
- запит суспільства і організацій.
- внутрішні умови:
- оволодіння знаннями, що розкривають сутність соціальної відповідальності;
- оволодіння знаннями стосовно специфіки соціальної відповідальності в інженерній сфері;
- ієрархічне та системне впровадження соціальної відповідальності у вищий навчальний заклад (від керівників до підлеглих).

Окрім того, для розробки і впровадження спецкурсу "Соціальна відповідальність" у технічні університети необхідно враховувати специфіку напрямку підготовки майбутніх фахівців.

На підставі проведеного дослідження були зроблені такі *висновки*:

1. В провідних вищих навчальних закладах Європи та США вже розроблені навчальні програми з соціальної відповідальності та цей курс викладається для магістрів і аспірантів.

2. Вищі навчальні заклади України імплементують компоненти соціальної відповідальності в соціальній, екологічній або економічній сферах, але часто вони не знають, що це є саме соціальна відповідальність. Деякі економічні вищі навчальні заклади України вже свідомо ввели курс соціальної відповідальності (як обов'язковий або за вибором) та розробили підручник.

3. Впровадження соціальної відповідальності в технічні університети на даному етапі може бути у вигляді розробки частини курсу загальної спеціальності (економіки, менеджменту, ділові комунікації) або у створенні факультативного курсу для студентів технічних спеціальностей.

4. Психологічними умовами впровадження спецкурсу "Соціальна відповідальність" у навчальний процес технічного університету слід визнати наступні:

а) У процесі розробки і впровадження спецкурсу "Соціальна відповідальність" у навчальний процес технічних університетів не-



обхідно враховувати специфіку напрямку підготовки майбутніх фахівців.

б) Головним завданням курсу має бути усвідомлення змісту та значення феномену соціальної відповідальності. Набуття теоретичних та практичних знань з світового та вітчизняного досвіду соціальної відповідальності.

в) Оскільки соціальна відповідальність – системна категорія, що пронизує економічну, соціальну та екологічну сфери, то студенти,

які отримають відповідні компетенції з питань соціальної відповідальності будуть мати більш чітке уявлення та будуть більш підготовленими щодо вимог ринку та організацій, в яких вони будуть працювати.

г) для вищих навчальних закладів соціальна відповідальність має стати філософією розвитку, яка буде поєднувати у собі формування соціально-відповідальної особистості з пріоритетами національного розвитку.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Винославська О.В.* Етичні засади розвитку особистості менеджера зовнішньоекономічної діяльності / О.В.Винославська // Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут": Збірник наукових праць викладачів і аспірантів факультету менеджменту та маркетингу [редкол.: В. Д. Нємцов та ін.]. – К.: ІВЦ "Видавництво «Політехніка»". – С. 345-362.
2. *Винославська О.В.* Технологія формування професійної етики менеджерів. Технології роботи організаційних психологів: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів після диплом. освіти]: за наук. ред. Л.М. Карамушки]. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – С. 170-184.
3. *Ковальчук О.С.* Підвищення соціальної відповідальності інженера в умовах інформаційного суспільства / О.С.Ковальчук // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2008. – Том I. – № 59. – С. 165-170.
4. *Коломінський Н.Л.* Психологія педагогічного менеджменту: [навч. посібник] / Н.Л.Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
5. *Петрунин Ю.Ю., Борисов В.К.* Етика бізнесу: [учеб. пособие] / Ю.Ю.Петрунин, В.К.Борисов. – М.: Дело, 2004. – 400 с. (Сер. «Классический университетский учебник»).
6. *Посібник із КСВ.* Базова інформація з корпоративної соціальної відповідальності / [Лазоренко О., Колишко Р. та ін.] – К.: Вид-во «Енергія», 2008. – 96 с.
7. *Weil V.* The Rise of Engineering Ethics / V.Weil // Technology in Society. – 1984. – Vol.6. – P. 341-345.
8. [Електронний ресурс] – [http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2009\\_1/06\\_03/1](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2009_1/06_03/1)

Стаття надійшла до редакції 22.03.2010 р.

## ПОСТМОДЕРН: АВТЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ ДИСКУРСУ СОЦІАЛЬНОСТІ

**О.М.Кочубейник**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

*лабораторії соціальної психології особистості*

*Інституту соціальної та політичної психології НАН України*

Статтю присвячено аналізу трансформацій дискурсу соціальності в ситуації постмодерну та їхніх впливів на дослідження автентичності особистості. Показано, що предметом психологічного дослідження має бути не загальне, навіть не одиничне чи особливе, а тенденція становлення. Підкреслено, що ці зміни примушують науковців шукати нові ідеали знання, серед яких постмодерністська чутливість з її риторикою невербалізованого. Автентичність особистості під таким кутом зору слід розглядати як незавершуваний проект.

*Ключові слова:* автентичність, тенденція становлення, нефінальність, постмодерністська чутливість, риторика невербалізованого.

Звернення до проблем автентичності зумовлене реакцією людини на динамізм трансформаційних процесів цивілізації загалом. Розмивання звичних соціокультурних практик заaktuалізує потребу в усталених уявленнях людини про себе. Множинність світів, в яких здійснюється одночасно особистість, передбачає умовою успішності цього здійснення наявність певного конструкту, що координуватиме та узгоджуватиме особистісний досвід взаємодії зі світом.

Історично першим було формування уявлення про автентичність як про міру відповідності особистості своїй власній природі (сутності). Воно є похідною від особливостей того наукового контексту, в межах якого воно розроблялося (модерного знання), а тому виявилось ефективним лише для картини світу, в якій особистість первинно тлумачиться як структурно-ієрархізована стабільність у детермінованому світі. Така схема вибудувалася у відповідь на вимоги «репрезентаційних» теорій та на основі методу як прескрипцій щодо розкриття всезагального, експлікацій інваріантного, стабільного, універсального в особистості. Проте трансформація предмета наукового дослідження, що відбувається надзвичайно потужно на початку ХХІ ст., вивела на авансцену емерджентність, ентропійність, сингулярність, чим поставила під сумнів дієвість «метафори відповідності». У фрагментованій, колажованій, театралізованій постмодерній соціальності адекватними моделями стають ті, які позбавлені напередвизначеності й однозначності, лінійності, ієрархічності, обмеженості.

Замість «метафори відповідності» нами запропоновано «метафору становлення», а пояснювальна модусна модель вибудовується

на принципах нерівності, змінюваності, становлення, внаслідок чого ієрархічно-структурна система з її поступально-еволюціативними трансформаціями змісту поступається місцем аструктурному ризоморфу з його вибуховою емерджентністю й процесуальністю [8].

Це означає зміщення уваги з особливостей, якими конституюється «центровість» на процесуальність. Воно має особливу детермінанту, яка обумовлює поволі здійснюваний перехід однієї метафори до іншої, а саме: сучасне суспільство – це доволі мінливе суспільство. І сьогоднішня трансформація соціального устрою істотно відрізняється від змін, що відбувалися раніше. Ці зміни навколишнього світу, учені позначають по-різному: Ю.Хабермас «епохою нової невизначеності» [12], Е.Гідденс «світом, що вислизає» [5; 7], І.Валлерстайн «кінцем знайомого світу» [4; 5], З.Бауман «світом плинної сучасності» [1; 2], Ф.Фукуяма «великим розривом» [11].

Мета статті полягає у тому, щоб, розмірковуючи над цими змінами, виявити особливості трансформації дискурсу соціальності у ситуації постмодерну й виявити їхні впливи на дослідження автентичності особистості.

Новий дискурс соціальності вводить плинність і плюралістичність як сучасної соціальної структури, так й індивідуальних можливостей розвитку, спричинює зміну соціальних конструкцій, застосовуваних людьми щодо рефлексії їхнього життя, можливих форм поведінки, способів мислення тощо. Оскільки соціальні уявлення людей виражаються в наборі понять, переконань і пояснень, що виникають у повсякденному житті по ходу міжособистісних комунікацій, то слід зважати, що во-

ни засновані не на реальності світу (тобто не на тих речах і ситуаціях, про які йдеться), а на реальності самої комунікації. У цій комунікації здійснюється й визначення соціальних змін.

Зокрема, доба, що минає, визначалася, за словами З.Баумана, як «важка/тверда/щільна/системна сучасність» [2]. Найвиразнішою рисою вона мала тенденцію до уодноманітнення і особистості, і життєвого світу. Дискурс модерну доволі активно наголошував західну впевненість у однолінійному розвитку світу і обов'язковий прогрес як винагороду за слідування правильним шляхом. Його соціальною функцією було узвичаєння тоталітаризму як основного знаряддя, котрим виправдовувалася знебарвлення індивідуальності, її випадковості, розмаїтості, невизначеності, що позначалося на процесах самокоструювання особистості загалом і автентичності зокрема тяжінням до константності й сталості як єдино можливих принципів, що забезпечували цілісність її існування.

Інструментально таке узвичаєння одноманітності здійснювалося за допомогою великого спектру «основних символів тієї сучасності», котрі зводили дії людини до простих, одноманітних і заздалегідь запланованих кроків, що передбачали майже механічну покору, усунення спонтанності й індивідуальної ініціативи. Серед них, наприклад, класова й гендерна належність, які, за словами З. Баумана, істотно обмежували діапазон вибору, а завдання самоствердження більшості людей полягало в тому, щоб «втиснутися» у певну соціальну нішу через поведінку, притаманну іншим її мешканцям [2].

Саме це відрізняло індивідуалізацію особистості минулого (а з нею й досягнення автентичності як відповідності власній сутності) від форми, якої вона набуває в часи «рефлексивної сучасності» (Е.Гідденс). Постмодерн продукує таке бачення сучасності, яке означає нездатність зупинитися, а тим більше, стояти на місці. Продовження руху спричинене неможливістю отримати задоволення, його принциповою нефінальністю. Насичення, виповненість відтепер завжди в майбутньому. Тому для особистості успіх втрачає свою психологічну привабливість вже в момент досягнення або й раніше. Отже, «бути сучасним» означає постійно випереджати самого себе, перебувати в стані постійної незавершення. Це також означає, що індивідуальність може існувати лише як нереалізований проект. У теперішній соціальності переважно відсутні стабільні «ніші», що можуть бути використані особистістю як кліше для «відновлення належності» (а разом з нею й автентичності як до-

сягнення своєї істинної сутності), натомість переважають нетривалі, тимчасові, крихкі «позначки», які, крім того, здебільшого зникають раніше, ніж відшукується та сама омріяна істинна сутність, відповідно до якої нібито вивіряється автентичність у добу модерну. Особистість постійно перебуває в русі, не очікує жодного «здійснення», спокою або задоволення від «прибуття», від досягнення пункту призначення, де можна роззброїтися, розслабитися й припинити хвилюватися, оскільки оповідання про прогрес та світле майбутнє, як і решта міфів модерну, перестали генерувати точки встановлення відповідності.

Саме втрата цих характеристик примусила Ф.Уебстера [10] як найзнаменнішу рису постмодерну назвати відмову культури цього суспільства від пошуку автентичності. Він стверджував, що постмодернізм не спрямовує зусилля на пошуки автентичності, оскільки і поняття істини є химерним (а тому будь-які пошуки автентичності або реальності приречені на поразку, адже існують тільки *різні версії* правди), і пошуки автентичності виявлятимуться марними (оскільки ґрунтовані на міфі про те, що «десь там» існує справжнє життя, і воно докорінно відрізнятиметься від штучного сучасного світу, де скрізь переважає «стильне», «кажіме», «тільки за гроші»).

У «плинній сучасності» З.Баумана [2] автентичність опиняється під загрозою зникнути у лавині особистих розповідей, що насправді є лише простим повторенням публічних дискусій, улаштованих суспільними ЗМІ для трансляції суб'єктивних істин. Відсутність автентичності нібито автентичного «Я» тут ретельно приховується демонстраціями щирості – суспільними ритуалами докладних інтерв'ю й публічних сповідей, що особливо виразно проступає в ток-шоу. Ці шоу, вважає З.Бауман, є засобами вираження характерної для постмодерну версії виховання почуттів: представляють розповіді про емоційні стани й ставлять на них печатку суспільної прийнятності, а вже з цих розповідей повинні вибудовуватися «суто особисті ідентичності».

Так, дійсно, у постмодерні, з його плинністю, несталістю, нефінальністю, пошуки автентичності як досягнення деякої есенції, відповідності власній сутності, наперед заданій, виставленій як недосяжний взірець сподіваного ідеалу, виявляються анахронізмом. Найвиразнішою рисою системи пізнання постмодерну, яка, на наш погляд, уможливує вибудову іншої моделі автентичності особистості у її життєвому світі, пов'язана з переходом «від геометричного світ до світу наративного» (І.Валлерстайн), у якому центральне місце

посідає проблема часу. У цьому нарративному світі люди не відділені від природи, і тим більше не протистоять їй, однак, не тому, що діють відповідно до уявлень класичної природничо-наукової теорії, а, навпаки, тому що сама природа керована тими самими принципами, якими варто було б керуватися людям. Крім того, нарративний світ має інший стосунок зі станом рівноваги. Баланс, рівновага, гомеостаз не те щоб зовсім не існували у цьому світі, але вони є станами тимчасовими і винятковими: рано чи пізно будь-яка система втрачає стан рівноваги, будь-яка структура може бути фазифікована. Крім того, ймовірність у світі нарративу не є «нижчою формою істини», якою науці доводиться вдовільнятися через недосконалість способів пізнання. Навпаки, саме вона – єдина форма наукової істини. «Імовірність виникає з наявності необмеженої безлічі статистичних рішень динамічних рівнянь».

Такі особливості постмодерної науки вимагають переосмислення понять порядку й, отже, раціональності, але не означають анархічного й безглузкого характеру світу, що нас оточує. Зрештою, таке трактування науки ставить під сумнів ідеал точності, на якому базувалася класично-раціональна схема пізнання, а отже, й взаємозалежність між точністю й надійністю також перестає існувати як науковий канон.

Світ нарративу здійснює також ревізію одного з ключових понять гуманітарних наук, а саме – соціальних змін. Відтепер зміни у розумінні соціальності є співвідповідними до змін у розумінні автентичності. Тому розглянімо докладніше міфи соціальності, які формує постмодерн.

1. *Міф про суспільство ризику* стверджує, що зростання техногенної потужності породжує цивілізаційні ризики, які викликають у людства відчуття постійної загрози й непевності. В епоху розвиненої цивілізації, замість вивільнення людства з тенет природної сформувалася його залежність від ризиків, перед якими втрачено індивідуальну можливість вибору, адже шкідливі й отруйні речовини в індустріальному світі уплетені в елементарний процес життя. Відчуття цього неунікненого ризику викликає шок, безпомічну лють і почуття «no-future», життя без майбутнього.

Іншими словами, суспільство *суспільства ризику* є співтовариством індивідів, об'єднаних страхом і непевністю перед новими небезпеками, породжуваними прогресом. Цей страх стає настільки всеохопним, що у ньому розчинюються відмінності між людьми, спричинені традиційною майновою й класовою диференціацією.

Відрізняється й основа соціальної ситуації, у якій відтепер перебувають люди у різних суспільствах. Місце «спільності потреби», якою кероване модерне суспільство і яка рухає вчинками, поєднує або роз'єднує людей, у суспільстві ризику посідає «спільність страху». Рушійний потенціал сучасного суспільства – безпека, стратегія, застосовувана в сучасному суспільстві, – стратегія оборонна, спрямована на мінімізацію ризиків.

І ще одна важлива риса суспільства ризику: минуле втрачає здатність визначати сьогодення, на його місце висувається майбутнє, отже, умовний центр усвідомлення ризиків лежить не в сьогоденні, а в майбутньому.

2. *Міф про плинність і постійну мінливість* ґрунтується на рефлексованій втраті значущості простору і, навпаки, збільшенні значущості швидкості в переліке людських цінностей. На думку З.Баумана, основою трансформацій є зміна стосунку людини з простором і часом. Завдяки новітнім технологіям простір втрачає роль найзначущішого регулятора взаємодії. Відстань між партнерами по спілкуванню втрачає сенс бар'єру, натомість важливою є лише швидкість передачі сигналу, який обслуговує їхню взаємодію. Ці зміни відображаються на соціальному, політичному й громадському житті прискорення процесів «розтоплювання» традицій, етичних зобов'язань і прийнятих норм. В остаточному підсумку зникають ті інституції, які взагалі підтримують систему й порядок. Іншими словами, все незворотно й невинно змінюється. Соціально-психологічні наслідки міфа про плинність простежуються у тому, що на плечі окремої людини покладено відповідальність за власну долю при відсутності реальної можливості керувати постійно змінюваними соціальними умовами.

Таким чином, перехід від «твердої» до «плинної» сучасності (З.Бауман) виявився поштовхом до виникнення в соціумі нових особистісних настановлень і прагнень. Оскільки нині соціальні організації й інститути не можуть слугувати опорою, каркасом дій і планів для людини, вона повинна віднайти інші способи організації свого життя, яке у стані плинної сучасності характеризується безліччю короткострокових проектів і розбиттям його на величезну кількість "епізодів", що найчастіше існують автономно від масштабних напрямків "тривалістю в усе життя" (таких як, наприклад, кар'єра). Така фрагментація життя вимагає неймовірної гнучкості, адаптивності, швидкості реакції і прийняття рішень. Іншими словами, в умовах плинної сучасності людина повинна діяти, планувати й прораховувати можливі

здобутки й втрати в результаті своїх дій (або бездіяльності) в умовах постійної невизначеності.

3. *Міф про індивідуалізованість суспільства* стверджує, що взаємодопомога й партнерство втрачають свій статус конститuentів соціального капіталу, вони мають лише тимчасовий характер. Спільність, команда, група є необхідними лише для самопросування найуспішнішого члена. Вони – лише тло індивідуальності, і це їхня єдина функція. Соціально-психологічним наслідком міфу є те, що у сучасному суспільстві втрачено баланс між суспільним і приватним: всі ті питання, які раніше обговорювалися на рівні суспільства, держави або культури, світ перекладає на плечі окремої особистості. Всі проблеми перетворено на індивідуальні, а отже, у болісно-нерозв'язні: "Ти вільний – звинувачуй у всьому лише себе".

4. *Міф про почиття невизначеності* акцентує увагу на тому, що сучасне суспільство характеризується втратою контролю над більшістю соціальних процесів, що збільшує незахищеність перед змінами, породжуючи специфічну формулу реагування: «невідомо, що буде завтра». Застосування цієї формули викликає прагнення людини відмовитися від перспективних цілей заради одержання негайних результатів.

5. *Міф про світ*, що вислизає, фіксує почиття людей, які усвідомлюють, що сучасна епоха відрізняється від перехідних періодів грандіозними змінами, що охоплюють не окремі регіони земної кулі, а світ загалом. При цьому не виправдалося припущення, що розвиток науки й техніки зробить світ стабільнішим і впорядкованішим. Світ не тільки не став керованим, але, зважаючи на все, вийшов, «вислизнув» з-під контролю.

6. *Міф про глобалізацію* ставить акцент на збільшуваній взаємозалежності країн світу, яка виникає внаслідок міжнародних переміщень товарів, послуг, капіталу, а також поширення електронних технологій. У зв'язку із цим говорять про «зростання людського добробуту», «новий світовий порядок» тощо, і часто мова йде про формування універсальної загальнолюдської культури, загальнолюдських цінностей. Щоправда, дотепер не зрозуміло, що саме вважати такими цінностями. Але одним із найзначущих наслідків цього міфу можна тотальні перевизначення ідентичності. Зокрема, С. Хантінгтон, аналізуючи процеси ідентичності у США, стверджує, що «модернізація, прориви в економічному розвитку, урбанізація й глобалізація привели до того, що люди були попросту змушені перевизначити власну

ідентичність, звужити її рамки, перетворити її в щось камерніше, інтимніше. Національній ідентичності довелося поступитися місцем ідентичностям субнаціональним, груповим і релігійним» [13, 37].

Отже, постмодерн у своєму дискурсі соціальності формує сукупність принципів, за відповідно до котрих нині конструюється, класифікується й репрезентується реальність.

Це примушує шукати нові ідеали знання. Адже «світ, який становиться», який організується як ризома, вступає у суперечність з основами позитивістської методології, якими передбачено пізнаваність об'єктивного світу. Ставляться під сумнів вимоги, за якими методи психологічного дослідження мають бути так само точними, строгими й об'єктивними, як і в природознавстві, а істинність встановлюватися на основі вимірювань, тому усі досліджувані феномени мають бути виражені кількісними показниками.

Нині будь-який об'єкт психологічного дослідження – це «корабель» М.Фуко, тобто плаваюча ділянка простору, «місце без місця», яке живе саме собою, є замкненим на собі і вночі віддане нескінченності моря [9, 66].

Розчарування в ідеалах і цінностях Відродження й Просвітництва, а також в остаточному підсумку крах модерністського міфу про Прогрес, торжество розуму, безмежність людських можливостей трансформувалося в неприйняття всієї традиції західноєвропейського раціоналізму. Це й сприяло формуванню "постмодерністської чутливості" – специфічного бачення світу, що у найгостріших формах постає як світ децентрований, фрагментований, неупорядкований, позбавлений причинно-наслідкових зв'язків і ціннісних орієнтирів; світ, що постає перед свідомістю лише у вигляді ієрархічно неупорядкованих фрагментів.

Ця постмодерністська чутливість перетворюється на головний інструмент пізнання, який дозволяє виявити й зафіксувати різноманіття індивідуального життєвого досвіду й соціального світу, а тому усі процедури отримання й інтерпретації даних спрямовані на те, щоб "вхопити", як саме окрема особа через своє унікальне суб'єктивне розуміння навколишнього соціального світу транслює й формує інтерсуб'єктивні смисли. Предметом психологічного дослідження виявляється не загальне, навіть не одичне чи особливе, а тенденція становлення. Це усуває велике методологічне протистояння між номотетичними та ідіографічними підходами.

Але специфічний предмет потребує специфічного знаряддя, яке уможливило б використання діалогізму й «присутності іншого»,

еклектизму й дискретності, перервності й фрагментарності. У якості такого постмодерністська чутливість, на наш погляд, може запропонувати риторичку невербалізованого. Її інструментами поставатимуть поетичне мислення, метафора, колаж, подвійне кодування, цитування, пастіш, палімпсест тощо. Саме вони дадуть можливість по-новому осмислити реальність, позбавляючи мислення від тотальності тим, що включатимуть в рефлексію досвід естетичний, моральний, політичний, релігійний, езотеричний тощо. Але у таких координатах будь-яка спроба сконструювати «модель світу» чи «модель особистості» приречена на поразку: оскільки і те і те є проектом, остаточно ніколи не завершуваним.

Отже, трансформація дискурсу соціальності, що відбувається в умовах ситуації постмодерну, є причиною істотних змін у ідеалах та способах пізнання соціально релевантних феноменів, що виявляється потужним дослідницьким ресурсом. Зокрема, при вивченні автентичності фокусу аналізу переміщується із її «сутнісного аспекту» (тобто тлумачення її як слідування власній сутності) на методи її конструювання й дає підстави розглядати автентичність як соціально конструйовану – безпосереднім і опосередкованим – оточенням. Отже, дослідницьке питання відтепер полягає не в тому, якою є дійсна природа автентичності, а в тому, як ми говоримо про автентичність, якими є дискурси, використовувані для побудови теорії. Таким чином, методи осмислення автентичності є ключем до будь-якого пояснення того, що таке автентичність, оскільки її індивідуальний зміст фактично є конгло-

мератом цих методів, вироблених у процесі розмови і теоретизування.

Підкреслимо, що конструювання автентичності – це постійний процес, оскільки постійним є рух як особистості, так і її життєвого світу. Це – пошук такої інтерпретації стосунку особистості й життєвого світу, де зникає протиріччя між обмеженістю фактичності та нескінченністю можливого. Цей пошук – залежно від провідних психосоціальних практик, використовуваних при конфігуруванні життєвого світу особистості – може здійснюватися в одному з трьох модусів (персоналізації, уніфікації, потенціалізації), і жодна з отриманих інтерпретацій не буде остаточною, вичерпною, самодостатньою, лімітуючою.

Можливість розкриття й наближення до розуміння своєрідності досліджуваного феномена з'являється за використання якісних методів і відповідних дослідницьких процедур. При цьому аналіз спрямовано на «схоплювання» максимальної кількості контекстів і змістів через постійне уточнення й поглиблення змісту, обговорення адекватності пропонованих дослідником пояснень із учасником дослідження. (Наприклад, нарративний аналіз, подібно до інших якісних методів, не пропонує твердих правил і процедур його проведення).

Отже, автентичність є реальність, що інтерпретується особистістю й має для неї суб'єктивну значущість як цілісний світ – до того ж світ, що створюється в її думках і діях та переживається нею як реальний.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бауман З. Индивидуализированное общество [Текст] / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005. – 325 с.
2. Бауман З. Текучая современность [Текст] / З. Бауман ; [пер. с англ. С. А. Комарова под ред. Ю. В. Асочакова]. – М. [и др.] : Питер, 2008. – 238 с.
3. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну [Текст] : научное издание / У. Бек ; пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой ; послесл. А. Ф. Филиппова. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.
4. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире [Текст] : научное издание / И. Валлерстайн; Ин-т "Открытое общество" (Фонд Сороса) ; пер.с англ. П. М. Кудюкина ; под общ. ред. Б. Ю. Кагарлицкого. – СПб. : Университетская книга, 2001. – 415 с.
5. Валлерстайн И. Конец знакомого мира. Социология XXI века [Текст] : научное издание / И. Валлерстайн ; Центр исслед. постиндустриального общества ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2003. – 355 с.
6. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь [Текст] : научное издание / Э. Гидденс; [пер. с англ. М. Л. Коробочкина]. – М. : Весь Мир, 2004. – 116 с.
7. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации [Текст] / Э. Гидденс ; пер. с англ. А. Тюрина. – М. : Академический Проект, 2003. – 525 с.
8. Кочубейник О.М. Автентичність особистості у її життєвому світі : модуси, процеси, статуси. [Текст] / О.М. Кочубейник. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету ім. П. М. Драгоманова, 2010. – 272 с.

9. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью [Текст] / М. Фуко ; пер. с франц. С. Ч. Офертаса; под общей ред. В. П. Визгина и Б. М. Скуратова. – М.: Праксис, 2002. – 384 с.
10. Уэбстер Ф. Теории информационного общества [Текст] : научное издание / Ф. Уэбстер; пер. с англ. М. В. Арапова и Н. В. Малыхиной, под. ред. Е.Л. Вартановой. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 399 с.
11. Фукуяма Ф. Великий разрыв [Текст] / Ф. Фукуяма; пер. с англ. под общ. ред. А. В. Александровой. – М: АСТ, 2004. – 474 с.
12. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне [Текст] / Ю. Хабермас ; пер. с нем. М. М. Беляева и др. – М.: Весь мир, 2003. – 416 с.
13. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности [Текст] / С. Хантингтон ; пер. с англ. А. Башкирова. – М.: АСТ, 2008. – 640 с.

*Стаття надійшла до редакції 29.03.2010 р.*

## САМІСТЬ ПІДЛІТКА В КОНТЕКСТІ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ ЙОГО ІДЕНТИЧНОСТІ

О.А.Краєва

аспірантка інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України

Стаття присвячена дослідженню самості особистості на етапі подолання кризи ідентичності. Самість у статті розглядається в контексті теорій, пов'язаних з вивченням цього феномену. Надається власне бачення сенсу поняття самості підліткового віку у подоланні кризи, становленні та формуванні ідентичності.

*Ключові слова:* самість, „Я-концепція”, „Я-ідентичність”, криза ідентичності, індивідуалізація, самосвідомість, самоствердження, самовизначення, самоідентифікація, саморозвиток, самореалізація, самоактуалізація.

Людина, а в нашому випадку підліток, – це буття-у-світі, неперервність процесу якого неподільно пов'язана зі самістю та її світом як контекстом життя. Самість забезпечує інтеграцію в єдине ціле вимірів екзистенції людини: фізичного, психічного, соціального і духовного. Кожен з цих вимірів є відносно незалежною системою реляцій зі світом, його переживання й формування власних настановлень щодо цього. Дисфункція одного з вимірів може поєднуватися з розладами окремого аспекту здоров'я, супроводжується порушеннями всіх його складових. Провідною передумовою здоров'я є істинність існування: автентичність, пов'язана з відчуттям авторства життя; усвідомлення власного способу конструювання світу й відкритість світові; розуміння ймовірнісного характеру буття; своєї самості.

Аналізуючи звернення до проблематики самості таких авторів, як Платон, О.Лосев, Х.Когут, М.Фуко, К.Г.Юнг, М.Гайдеггер, М.Горкгаймер і Т.Адорно, П.Рікер, О.В.Чуйкова у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що визначення цього терміна розрізнене, не має концептуальної завершеності. У кожного з поважних авторів є своя концептуальна позиція, але взагалі не існує цілісного наукового розуміння самості. Однією з причин, на її погляд, є відсутність ефективної методології, яка б дозволила досліджувати таке специфічне суміжне поняття в єдності його проявів [10].

Ми в даній роботі спробуємо окреслити основні підходи до визначення цього питання та виокремити деякі характерні ознаки розвитку самості підліткового віку на кризовому етапі формування ідентичності.

Поняття самості на межі століть використовується в таких наукових напрямках, як філософія (онтологія, феноменологія), психологія та релігієзнавство. Самість (Selbst) – глибинний центр і вираз психологічної цілісності окремого

індивіда. Виступає як принцип об'єднання свідомої і несвідомої частин психіки і, одночасно з цим, забезпечує виокремлення індивіда з навколишнього світу. Поняття введено в обіг К.Г.Юнгом, але воно не отримало однозначного визначення ні в його роботах, ні в працях його послідовників. Інколи воно інтерпретувалося як початковий стан інтегрованого організму, образ надординарного об'єднуючого принципу, архетипічне прагнення до координації напруги протилежностей, архетипічний образ людського потенціалу і єдності особи як цілого, як суммативності особи.

За К.Г.Юнгом, «самість є не тільки центр, але і повне коло, весь той об'єм, що включає свідомість і несвідоме: вона є центром суммативної цілісності, як «Я» є центром свідомості». За символічний вираз самості Юнг вважав зображення буддійської мандали.

Цікавим на наш погляд є його концептуальний підхід, який намагається розглядати поняття «самість» як цілісність глибинного психічного шару свідомості людини і його діалогічного зв'язку з божими енергіями, а також з навколишнім світом, розуміння творчого потенціалу саме цієї цілісної структури має свої давні прояви. Однак розмаїття цих проявів має також декілька інтерпретацій, що вказує на актуальність та невичерпність до цього часу досліджень даної цілісності людини. Останнє вимагає своєї концептуалізації в окреме поняття онтологічна самість, яке інтегрує весь спектр сенсів та інтерпретацій, містить онтологічну константу та є проявом головної якості – здатності бути формотворчою структурою у соціальному просторі.

Російська дослідниця О.В.Чуйкова виокремлює провідні дослідження даної проблематики та класифікує у такий спосіб:

1. Стародавні джерела, такі як «Упанішади», давньогрецька філософія (Платон), давньогрецький епос («Ліада», «Одіссея»), буд-



дизм, християнство, містять у собі поняття про самість як цілісну, несамототожну структуру, ідеї онтологізації самості як ідеї синергійної співпраці людської самості з буттям, обоже-ними енергіями.

2. Соціально-психологічні, психоаналіз: З.Фрейд, К.Г.Юнг, А.Маслоу, Х.Когут, Ж.Лакан, надають інформацію про надсвідоме, креативний потенціал інтегрованої самості.

3. Філософські підходи двадцятого сторіччя: М.Гайдеггер, Х.Ортега-і-Гассет, М.Бубер, Р.Сеннет, Ж.Бодрійяр, Е.Левінас, Т.Судзукі, Б.Кассен, М.Горкгаймер, Т.Адорно мали особисті оригінальні концепції щодо самості та її нівелиації в сучасному просторі повсякденності, що дозволяє створити діалог інтерпретацій, на фоні стурбованості бездуховністю сучасного суспільства. Кожен з авторів виявляє в структурі сучасного простору штучну реальність, гіперреальність, безособову наративну структуру, яка стандартизує життя та є виток бездуховності суспільства.

4. Українські та російські філософи: Г.Сковорода, П.Юркевич, О.Лосєв, М.Бахтін, Є.Мелетинський, О.Фрейденберг, Л.Гумільов, С.Хоружий, М.Михальченко, В.Андрущенко, Л.Губерський, М.Култаєва, В.Бех, Т.Григор'єва, І.Кузін, В.Малявін, І.Степаненко, вказують на різноманітність інформації щодо самості, духовності, синтетичних типів особистості, сучасного вітчизняного соціального простору суспільства перехідного типу, а також філософських підходів, які було спрямовано на аналіз вказаних проблем.

У досліджуваній парадигмі самоорганізації О.В.Чуйкова розглядає поняття «онтологічна самість» як цілісно-поліваріантну структуру, що сповнена внутрішніх флуктуацій і стрімко реагує на соціальні флуктуації суспільства перехідного типу [10].

Незважаючи на те, що існує загальнофілософська і спеціальна література, присвячена проблемі самості, соціальному простору, кризі духовності в сучасному суспільстві тощо, до цього часу не існує досліджень, які б безпосередньо були присвячені проблемі цілісності самості в соціальному просторі, самості особистості саме підліткового віку та її розвитку на етапі подолання кризи ідентичності, тому осмислення цих проблем вимагає подальшої роботи і є надзвичайно актуальним.

Метою нашої статті є виявлення специфіки самості як психологічної та філософської категорії, що розкриває основні принципи становлення людського буття як творчого акту, надання характеристики цього феномену, розкриття механізму розвитку самості особистості підліткового віку та її ролі у процесі індивідуалізації особистості та подолання нею кризи ідентичності.

Методологічну основу дослідження склали концепції К.Г.Юнга, Дж.Міда, М.Гайдеггера, Ю.Доброносова, О.Колісника.

Гайдеггер вказував на самість, як філософське поняття, що позначає буття «Я» (само-буття), тобто таке суще, яке може вимовити: «Я». «Особистісна Самість» (Ich-selbst) у Гайдеггера виражається своєрідністю існування буття як «турбота» (тобто буття сущого, такого, що є людським існуванням; у відношенні до навколишнього світу існування постає як «заклопотаність», а у відношенні до іншої людини – «загальною турботою»). Безособова ж Самість (Man-selbst), будучи повсякденним висловом «Я» (Ich-sagen), підкоряється Man, відсовуючи на другий план власні можливості і горизонти буття. В контексті нашого дослідження, вважаємо, що особистісна самість на відміну до безособової сприятиме онтогенезу ідентичності підлітка та успішному подоланню ним кризи ідентичності.

Філософія свідомості має важливі наслідки для поняття «самості». Якщо під «самістю» або «Я» ми розуміємо щось істотне, невіддільне від даного суб'єкта, то багато сучасних філософів стверджуватимуть, що подібної речі не існує. Ідея самості як невідчужуваної унікальної суті бере свій початок від християнської ідеї безсмертної душі.

Ю.Добронослова у своїй роботі «Мотив людського самоздійснення як інтерпретаційний ключ у К.Г.Юнга», аналізує спектр значення спадщини К.Г.Юнга. Загальну смислову рамку осягнення розгортання внутрішнього життя у його текстах становить тематизація понять самості та перетворення, протиставлених як явище та процес. Однак разом із тим обидва є символами, зафіксованими у культурі, а самість виступає як архетип. Фактично довкола них і базується інтерпретація Юнгом різних аспектів християнства та, паралельно, інших духовно-символічних чи філософських текстів. У праці «Спроба тлумачення догмату про Трійцю» він зазначав, що самість відображає в якості несвідомого образу цілісність індивіда, яка неувялювана свідомістю. Вона як психологічна цілісність людини фактично виступає певним ідеалом, який постійно віддаляється, а тому символом її стає все, що вважається більш охоплюючим і повним. Самість характеризується як тотальність, включена у процес індивідуалізації. За Юнгом метою розвитку людини є самоздійснення, яке він ототожнює із індивідуалізацією, що яскраво проявляється під час інтерпретації ним культурного «тексту» християнства. Спрямування до самоздійснення потребує з'ясування співвідношень між самістю та свідомістю. Юнг пропонує розглядати

процес їхньої взаємодії як певне внутрішньо-екзистенційне перетворення.

Значна частина міркувань Дж. Міда включає його погляд на дуже важливе поняття самості. По суті, це здатність бачити себе як об'єкт, самість – це особлива здатність бути одночасно суб'єктом і об'єктом. Вона, згідно з основними поняттями Дж. Міда, припускає соціальний процес – комунікацію між людьми. Нижчі тварини самістю не володіють – так само, як і людська дитина при народженні. Самість виникає з розвитком і за допомогою соціальної діяльності та соціальних відносин. Дж. Мід вважає, що неможливо уявити виникнення самості, коли немає соціального досвіду. Але як тільки самість в достатній мірі розвинулася, то вона може існувати далі й без соціальних контактів. Коли самість сформована, люди звичайно, хоча і не завжди, виявляють її [6].

Дж. Мід виокремлює два аспекти (дві фази) самості, які він називає «I» і «me». Як формулює Дж. Мід, «самість, по суті, є соціальним процесом, що проходить ці дві різні фази» [14, 178]. Важливо пам'ятати, що «I» і «me» є процесами в рамках більшого процесу «Я»; вони не є «предметами». «I» – це безпосередня реакція індивіда на інших, непрораховуваний, непередбачуваний і креативний аспект ідентичності. Людина заздалегідь не знає, якою буде дія: «I якою буде реакція, вона не знає, і ніхто інший не знає. Можливо, вона зробить блискучий хід чи припуститься помилки. Реакція на ситуацію, що безпосередньо виникає в її житті, не має певного характеру» [6].

Самість є вихідним джерелом саморозвитку. Людська самість завжди має психофізіологічні ресурси, які не підпорядковуються рефлексивному потоковій психіці і згасають у результаті стереотипізуючої соціалізації, котра ігнорує базові смисли. Актуалізація самості і самобутності особистості часто наражається на соціальні санкції. «Я-ідентичність», що базується на собітотожній самості, подає творчі імпульси, які блокуються культурними обмеженнями, фрустраціями, негативними зворотними зв'язками. Становлення духовного потоку відкриває можливість чути внутрішні імпульси від «Я-ідентичності» і самості [4].

Вона обумовлює саморозвиток особистості, як придбання себе в соціумі, надбання людиною своїх можливостей та її самореалізації в якості презентації своїх здібностей соціуму, в процесі якого здійснюється її соціальне виконання і формується готовність до нового рівня саморозвитку. Самість вбачає осмислення індивідом себе, себе серед всього

іншого, а це в свою чергу, вбачає ставлення до себе і до всього іншого [3, 227].

Дослідження понять «Я» і «самість» має велике як теоретичне, так і практичне значення від побудови картини світу до можливості розмежування психологічних процесів, їх змісту і результатів.

Самість не дорівнює «Я», вона виражається та реалізується в «Я» як особлива якість особистості, як інтегральний прояв суб'єктивності та суб'єктності, самосвідомості та діяльності, яка забезпечує фундамент для зародження та розвитку Я індивіда [3, 228].

Саме в цьому «Я» індивіда розвертається реальність розвитку-здійснення його «Я»: «Я»-реальне, «Я»-ідеальне, Супер-«Я», «Я»-образ, «Я»-концепція, які обумовлені розвитком здібностей людини та забезпечуються її самістю.

Виходячи з вищевказаного, ми прагнемо розглядати самість як особливу унікальну здібність, що має в своїй суті основне протиріччя, яке запускає механізми розвитку особистості підлітка на кризовому етапі через розвиток-розвертання її «Я». Втілення власної самості у житті особистості здійснюється у процесах самовизначення, самоідентифікації, саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації.

Як вищий ступінь особистісного розвитку – самість, здатна вивести людину на рівень усвідомлення її власних інтересів. При несформованій самості людина продовжує жити внутрішніми міфами, які створює її психіка [1].

Так О. Колісник під самістю розуміє енергетично-творчий початок індивідуальності, який архетипно закладений та апріорно спрямований на реалізацію всіх потенцій людини у світі за її життя. Самість є архетипною та апріорною енергетично-творчою потенцією без певного субстанціонального втілення. В процесі ступеневого духовного розвитку і в міру збільшення сили надособистісних смислів зростає внутрішня процесуальна підтримка породження життєвого акту піковими переживаннями, які є проявом самості. В самості особистість самотрансцентується за межі «Я-ідентичності», стає пасіонарною, автентичною і конгруентною; внутрішня підтримка піковими переживаннями стає сильнішою при підкріпленні зовнішнім результатом [4].

На думку Е. Едінгера, індивідуальність має два центри – «Я» і самість: «Его становить центр суб'єктивної ідентичності, а Самість – центр об'єктивної ідентичності. Его живе на землі, а ім'я Самості написано на небесах». Его є певне втілення, сутність, яка бере участь у подіях мінливого світу, світу простору, часу і

причинності. Самість же перебуває у зовсім іншому світі, який знаходиться поза межами свідомості і форм його сприйняття [11].

Дж.Локк не ототожнював самість чи особистість із будь-якою субстанцією (матеріальною чи ідеальною), проте робив її залежною від свідомості. На його думку, ідентичність самості полягає у психологічній неперервності, свідомості. «Наскільки свідомість може бути спрямованою назад, до будь-якої минулої дії або думки, настільки поширюється тотожність цієї особистості; ця особистість є тепер те саме «Я», що і тоді, і дія була здійснена індивідуальною, тотожною з теперішнім «Я», і яка в теперішній час роздумує над цією дією» [6]. Але Локк все ж таки розрізняв самосвідомість і її втілення, «Я» і самість.

Механізмом походження підліткової самосвідомості є самооцінка, поняття «Я» і «самості». «Самість» – це такий поведінковий текст, який підліток створює ненавмисно, не відаючи, що творить. Підліток дізнається від інших про свій вчинок, тим самим про існування своєї «самості», і в моменти попадання «самості» в свідомість підлітка народжують самосвідомість.

Таким чином, самосвідомість – це знання про свою «самість». Відповідно, самооцінка, самоприйняття, самоповага – це оцінка, ухвалена, повагою до своєї "самості". А «Я» – це «самість», яка рефлексується і освоюється, тобто є суб'єктом власного розвитку. Саморозвиток - це свідомо змінна і свідоме прагнення зберегти в незмінності «Я» – «самість».

Важливою стороною самосвідомості підлітка виступає також потреба у самоствердженні. Генезис даного феномену отримав обґрунтування у роботах Л.І. Божович, яка розглядала самоствердження як одну з важливих мотиваційних ліній цього віку. Самоствердження – це закономірно виникаючий атрибут соціалізації підлітка, що виявляється в спрямованості його особистості на виділення і реалізацію своєї «самості» (унікальності) в системі соціальних зв'язків. Постійні взаємодії з однолітками породжують у підлітка прагнення зайняти гідне місце серед них. Потреба в самоствердженні настільки сильна, що заради визнання себе однолітками, підліток здатний на будь-які вчинки: він може поступитися своїми поглядами і переконаннями, може здійснити дії всупереч своїм моральним настановленням. Потребою в самоствердженні можна пояснити і трансформації естетичної сторони образу «Я» [9].

Взагалі, сутність самоствердження підлітка пов'язана з відчуттям своєї «самості» і «відокремленості» від інших; з прагненням до рольового самовизначення; з потребою бути самоцінним, визнаним, незалежним; «показа-

ти» себе, стати предметом уваги інших; відстояти особистісну гідність; досягти переваг; мати владу над собою та іншими; набути впевненості у собі. На процес самоствердження підлітка дуже сильно впливає його самооцінка.

Щоб володіти самістю, індивіди мають бути спроможними вийти за межі власного «Я», завдяки чому зможуть оцінювати себе, ставати об'єктами для самих себе [8].

Самозаглиблення у власну психіку призводить до виходу за межі усвідомленої «Я-концепції» і до відкриття справжнього глибинного «Я», яким є самість, здатна інтегрувати психіку в нову узгоджену цілісність. Всі сторони релігії певним чином пов'язані саме з цим трансперсональним переживанням, яке перебудовує особистість в напрямі автентичності і конгруентності [4].

Таким чином, із вищевказаного можна зробити висновок про існування двох діаметрально протилежних точок зору на поняття «самість»: перша з них випливає з трактування розмежування самості і «Я» особистості та надання категорії самості унікальної природи, друга спирається на інтерпретацію самості як «Я», яка рефлексується і освоюється, тобто є суб'єктом власного розвитку. Прикладом першого погляду можна привести розмірковування Б.П.Вишеславцева «...самість – не тіло, і не душа, не свідомість, не несвідоме, не особистість і навіть не дух. Так що ж вона є? Вона не є „щось“, не предмет чи об'єкт, не ідея, – вона є нескінченний вихід за межі самої себе (трансцензус) і свобода...» [2]. В той же час її зречення від усього, її усунення від усього означають її іманентність, бо це її тіло, її свідомість, її дух, її світ, вона належить їм, а вони їй. Лише належачи їм, привласнюючи їх, самість долає, перевершує всі ступені буття і здійснює власну свободу. Отже, в самості покладена фундаментальна антиномія іманентності і трансцендентності.

Історико-філософський огляд дає нам можливість виділити дві тенденції, дві традиції в осмисленні природи і меж людської самості і «Я». Критерієм їх виділення є розуміння особистісної ідентичності: ідентичність як тотожність, і ідентичність як самість.

Аналізуючи такі характерні прояви самості у її відношенні до «Я», слід вказати по-перше, самість є фундаментальною основою людини, яка визначає її як особистість і задає спосіб її формування. Вона гетерогенна і тому є джерелом спонтанної активності людини. Здійснюючи трансцендентну функцію, яка проявляється у синтезі протилежних позицій, вона «породжує заряджену енергією напругу і веде до нового рівня буття, у нову

ситуацію» [13]. Але оскільки самопізнання людини обмежене лише тим, що її свідомість знає про саму себе, то не слід сподіватись на те, що вона здатна пізнати свою дуальність, усвідомити те, що зло поза її волею властиве її людській природі. Індивід вирізняється невикоріненою схильністю звільнитися від усього, чого він про себе не знає і знати не хоче, приписуючи ці якості комусь іншому. Визнання власної тіні, своєї недосконалості є необхідною передумовою встановлення стосунків між людьми. По-друге, самість інтерперсональна, вона передбачає іншого, а «Я», нехай це звучить як тавтологія, егоцентричне. Інший допомагає мені зосереджуватись, самоутверджуватись, зберігатись у своїй ідентичності [5]. Без іншого не було б моєї, «власної собистості», яка протистоїть іншим особам або об'єктам поза «мене».

По-третє, якщо «Я» виконує функцію інтеграції, яка соціально проявляється у формі адаптації, то основним призначенням самості є процес індивідуації індивіда, перетворення його в цілісну особистість. «Я» підпорядковане самості і відноситься до неї як частина до цілого. Отже, «Я» – це центр, який так би мовити світиться на блискучій поверхні «карти свідомості», а сама ця карта – лише хмаринка на сферичній поверхні «всієї», «повної», «цілісної» самості.

Криза ідентичності, на думку К.Г.Юнга – це туга людини фрагментарної, часткової, одновимірної за повнотою і цілісністю, криза, яка ніколи не знайде свого вирішення, бо самість знаходиться поза межами свідомості. «Немає ніякої надії на те, що ми досягнемо навіть наближеного усвідомлення Самості, бо, скільки не змогли б ми усвідомити, завжди ще залишається визначена і невизначена кількість несвідомого, яке так само відноситься до тотальної Самості» [12]. Але ми можемо наблизитися до власної самості за допомогою розвитку самосвідомості та усвідомлення власного «Я» та «Я»-концепції.

Поняття самовизначення, самооцінка, саморозуміння, самоідентифікація мають один й той самий корень з досліджуваним нами феноменом самості, впливають і стають важливим стимулятором в розвитку потреби до самоактуалізації, самореалізації, самоздійс-

нення, презентації себе в соціально значущій формі функціонування, в якості здійснення свого «Я» на різних рівнях власного самопроявлення, самовираження на рівні акме [3].

Виходячи з здійсненого нами його аналізу, ми можемо сформулювати наступні висновки:

1. Самість може виступати в якості несвідомого образу цілісності індивіда, яка неувялювана свідомістю, фактично виступає певним ідеалом, який постійно віддаляється, а тому символом її стає все, що вважається більш охоплюючим і повним.

2. Самість – особлива унікальна здібність особистості підліткового віку, що має в своїй суті основне протиріччя, яке запускає механізми розвитку через розвиток-розгортання її «Я».

3. Самість – це глибинний центр і вираз психологічної цілісності окремого індивіда.

4. Самість особистості виникає з розвитком і за допомогою соціальної діяльності та соціальних відносин (Дж.Мід). Вона може існувати у випадку розвиненості в достатній мірі.

5. Самість особистості підлітка є вихідним джерелом саморозвитку, обумовлює його, як придбання себе в соціумі, надбання своїх можливостей та його самореалізації в якості презентації своїх здібностей соціуму, в процесі якого здійснюється соціальне виконання і формується готовність до нового рівня саморозвитку.

6. Самість не дорівнює «Я», вона виражається та реалізується в «Я» як особлива якість особистості, підпорядковується і відноситься до неї як частина до цілого.

7. Механізмом походження підліткової самосвідомості є самооцінка, поняття «Я» і «самості».

8. Втілення ідентичності самості у житті особистості здійснюється у процесах самовизначення, самоідентифікації, саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації.

Основним призначенням самості є процес індивідуації індивіда, перетворення його в цілісну особистість на відміну від «Я», що виконує функцію інтеграції, яка соціально проявляється у формі адаптації.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Афонін Е. А., Донченко О.А., Антоненко В.О.* Соціетальна психокультура України: «Помаранчевий перехід» / Е.А.Афонін, О.А.Донченко, В.О.Антоненко // Соціальна психологія. – 2006. – № 4. – С. 7-12.
2. *Вышеславцев Б.П.* Этика преображенного эроса / Б.П.Вышеславцев. – М.: Логос, 1994. – 194 с.

3. *Деркач А.А.* Самость – базовый конструкт становления и развертывания процесса само-реализации как содержания акмеологического развития / А.А.Деркач // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 24-29.
4. *Колісник О.* Духовний потік психіки / О.Колісник // Соціальна психологія. – 2006. – № 2(16). – С. 56-59.
5. *Кохут Х.* Анализ самости / Х.Кохут. – М.: Эйдос, 2003. – 206 с.
6. *Локк Дж.* Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк. Сочинения: в 3 тт. – Т.1. – М.: Просвещение, 1985. – 285 с.
7. *Паскаль Б.* Мысли / Б.Паскаль. – М.: Ваклер, 1994. – 247 с.
8. *Романенко Ю.* Інтерпретативна мікросоціологічна парадигма дослідження смислопродукуючих чинників / Ю.Романенко // Соціальна психологія. – 2005. – № 1 (9). – С.122-132.
9. *Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В.* Вікова та педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
10. *Чуйкова О. В.* Самоорганізація онтологічної самості в контексті соціального простору: дис... канд. психол. наук: 09.00.03 / Чуйкова Олена Володимирівна. – К., 2008. – 267 с.
11. *Эдингер Э.* Эго и архетип, индивидуация и религиозная функция психического / Э.Эдингер // К.-Г. Юнг и христианство. – СПб.: Питер, 1999. – 259 с.
12. *Юнг К.-Г.* Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание / К.-Г.Юнг. – М.: Ваклер, 1997. – 289 с.
13. *Юнг К.-Г.* Синхрония: [сборник] / К.-Г.Юнг. – М.: Логос, 2003. – 273 с.
14. *Mead G.H.* The Philosophy of the Present / Mead G.H. – La Salle, Open Court Publishing, 1959. – 153 p.

*Стаття надійшла до редакції 23.03.2010 р.*

## ДО ІСТОРІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

**О.В.Москаленко**

*аспірант кафедри психології і педагогіки  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут»*

Стаття описує генезис поглядів науковців на ціннісно-смыслову сферу особистості. Розглядаються основні підходи до питання ціннісної сфери, як складової розвитку особистості.

*Ключові слова:* ціннісно-смыслова сфера особистості.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки значна увага приділяється ціннісній сфері, як одній із інтенцій гармонійного розвитку особистості. Але із розвитком суспільства, що обумовлене його трансформаціями політичного, економічного, культурного характеру, змінюються і погляди на цінності особистості. Щоб зорієнтуватися в цьому складному питанні необхідно розглянути його починаючи з витоків і спробувати систематизувати існуючі погляди, звести їх до спільного знаменника.

Розвиток і подальше домінування ринково-економічних відносин у суспільстві обумовлює зміну поглядів на ціннісно-смыслову сферу особистості і власне перебувду системи цінностей людини, що живе в даному суспільстві. Сфера цінностей відіграє провідну роль у процесі становлення і розвитку особистості, слугує певним “фільтром”, що повинен стримувати і відкидати все асоціальне, але, нажаль, в сучасному світі все більше ми можемо зустріти “неякісну роботу” ціннісної сфери окремих особистостей. Чому це відбувається і як зробити, щоб у світі було якомога більше високоморальних і відповідальних, насамперед перед собою, людей? Це питання набуває особливої гостроти у теперішній час – час змін і перебудови.

Ціннісна проблематика розглядалася дослідниками різних галузей суспільних наук. Їй присвячені праці багатьох філософів (Г.П.Вижлецов, П.І.Гнатенко, І.Грabsька, Н.В.Костенко, О.М.Панфілова, Є.А.Подольська, П.І.Смірнова), соціологів (І.П.Карпенко, Б.В.Новіков, М.В.Попович, К.Ю.Соловійов, В.І.Шинкарук, В.О.Ядов,), педагогів (П.Підласистий, Г.Верич, В.Ялович) та психологів (К.Абульханова-Славська, М.І.Алексеева, Н.І.Іванцев, В.Турбан, С.Д.Максименко). Цінності як феномен скриває за собою безодню дискусійних поглядів, які, з плином часу спростовуються або ж навпаки набувають більшої гостроти і багатозначності. Значна кількість

праць присвячених ціннісній проблематиці, може слугувати переконливим доказом того, що поставлене питання є і на сьогодні досить актуальним і відкритим.

Мета статті – розглянути питання розвитку поглядів науковців на ціннісну проблематику в процесі становлення психологічної науки.

Ціннісна проблематика своїм корінням сягає античної філософії. Звернення до древньої науки є невід’ємною складовою пошуку, оскільки, становлення психології як науки ділиться на кілька етапів [10], звідси і наше питання, тобто ціннісно-смыслова сфера, як актуальне і важливе в усі часи, набуває різного смислу і ставлення, протягом доісторичного і власне історичного етапів розвитку психологічної думки.

Вперше, питання цінностей виникло в дискусіях філософів як відповідь на роздуми Сократа про те, що являє собою благо. Ця думка стала центральним пунктом його філософії (вчення про основи моральної поведінки). Благо, за Сократом – це реалізована цінність, тобто користь (корисність). Арістотель, спираючись на вчення Сократа, вперше у книзі “Велика етика” використав термін “тіміа” (“те що цінується”), а згодом стоїки ввели власне поняття “цінність” (“аксія” – гідність), визначення якого приписують Діогену Лаертському “...цінність – по-перше, властиве будь-якому благу налагодження узгодженого життя; по-друге, певне посередництво чи користь яка налагоджує життя відповідно до природи; по-третє, розмінна ціна товару” [16].

Зосередження уваги на питанні співвідношення внутрішніх та зовнішніх джерел походження етичних цінностей та норм ми також можемо спостерігати і у східній філософії. Центральними етичними категоріями на особистісному рівні в конфуціанстві є благопристойність та гуманність, як основні прояви чесноти.

На протипагу попередньому ставленню до ціннісної проблематики, філософи епохи

науково-технічної революції поставилися досить критично до філософсько-релігійного вчення, які виводили ціннісні поняття в ранг ідеальних. Представники філософії Нового часу, намагаючись сформувати наукові основи знання, поставили під сумнів навіть можливість існування ціннісних категорій як таких. Так, Т. Гоббс для наукового визначення ціннісних понять використав соціально економічний аспект, розуміючи під цінністю людини її ціну, таким чином надав їй суб'єктивного характеру. Б.Спіноза взагалі називає ціннісні поняття “забобонами”, які заважають людині в досягненні свого щастя [11]. Підтримуючи думку Б.Спінози, І.Бентам також висловив утилітарне ставлення до етики і дав йому теоретичне обґрунтування.

Поворотним пунктом у розвитку проблеми цінностей стала філософія І.Канта, який прагнув надати етичним цінностям наукового значення. В своєму учінні він відмовився як від релігійного походження цінностей так і від матеріалістичного бачення більшості своїх попередників на дане питання. Цінності самі по собі не мають буття, у них є тільки значимість: вони є суттю вимоги, звернені до волі, цілі, поставленої перед нею [16]. За І.Кантом із моралі виникає ціль, яка сама по собі є “абсолютною цінністю” – особистість кожної людини.

Важливу роль у розвитку позитивних поглядів на ціннісно-смыслову сферу відіграв один із засновників медичної психології Р.Г.Лотце, який у 60-х роках 19 ст. розглянув цінності як категорію і сформулював вихідні положення теорії цінностей [14]. Він запропонував поняття «значимість», як критерій істини у пізнанні, за аналогією, поняття «цінність», як критерій етичного у поведінці. Наступник Р.Г.Лотце і його учень В.Віндельбанд розглядає цінності як норми, які створюють загальний план всіх функцій культури і основу кожного окремого здійснення цінності. Норми управляють не лише моральними діями, вони також лежать в основі теоретичної та естетичної діяльності. Цінність виступає як ціль сама по собі, до неї прагнуть заради неї самої, а не задля матеріальної вигоди. Цінність – це не реальність, а ідеал, носієм якого є трансцендентальний суб'єкт, тобто свідомість як джерело і основа всяких норм [14].

Таким чином, як ми бачимо, питання цінностей перебуває в центрі наукового пізнання, тривалий час привертає до себе увагу науковців різних філософських течій і змушує звертатися до нього.

Якщо розглядати історію розвитку ціннісної проблематики у суто психологічному ракурсі, то спробуємо охарактеризувати

підходи до питання, що нас цікавить, деяких психологічних напрямків та шкіл.

Відразу можна звернути увагу на те, що значний відрізок часу питання цінностей не мало місця в наукових вченнях деяких психологічних течій. Точніше, – значення цінностей у житті людини ігнорувалося. Це були психологічні школи, які досліджували периферичні механізми людської поведінки (психоаналіз, біхевіоризм, гештальт-психологія). Хоча, як пише М.СЯницький, навіть у психоаналізі З.Фрейда, де відкидається свідомість і рушійною силою діяльності людини визнаються неусвідомлені інстинктивні потяги “Ід”, можна виділити певну ціннісно-нормативну регуляцію поведінки. А саме, “Супер-его” можна інтерпретувати як місцезнаходження неусвідомлених, так і соціально обумовлених моральних настановлень, етичних цінностей та норм поведінки. А деякі дослідники (В.Е.Чудновський, Г.Г.Ділігенський) вважають, що джерело цінностей завуальовано взагалі в кожному з трьох елементів структури особистості З.Фрейда [16].

Широко розповсюдженими були теорії (особливо представники австрійської школи Х.Еренфельс, С.Вітасек, В.Бенуссі), які розглядали цінності, як суто суб'єктивний феномен і відхиляли навіть можливість існування абсолютних цінностей. Прикладом такого підходу є концепція Х.Еренфельса, за яким бажаність об'єкта визначає його цінність. Звідси ієрархія цінностей будується за принципом здатності об'єктів задовольняти або ж не задовольняти потреби особистості. Також цікавим є підхід А.Мейнонга, згідно якому цінність є відносною у двох смислах – поперше, оскільки вона є здібністю, по-друге, потрібен суб'єкт, який може переживати відчуття цінності. Спроби знайти абсолютну цінність предмета він пояснює як пошуки в предметі тієї властивості, яка будучи іманентно предмету, належати йому і тоді, коли суб'єкт відсутній. Отже за А.Мейнонгом “цінне те, що я ціную” [17]. Хоча згодом, через двадцять п'ять років, він зайняв “примирливе положення” по відношенню до абсолютизму і об'єктивізму в учінні про цінності.

В.Дільтей, засновник описової “ідеографічної” психології говорив, що дана наука повинна займатися розумінням, на основі властивих певній культурі цінностей, душевного життя індивіда в його цілісності і унікальності. На його думку, цінності культури “об'єктивуються” в психіці окремої людини. Так, за В.Дільтеєм життєва цінність через співвідношення з суб'єктом – це те, що ми використовуємо для досягнення відчуття задоволення. Осягнення цінностей і створення

нових цінностей складають сутність духовного життя і психічного розвитку.

Розвиток душевного життя відбувається за умови розвитку тіла і залежить від зв'язку з оточуючим світом – фізичним і духовним середовищем. Рушійною силою розвитку є відчуття і спонукання. Розвиток складається з окремих життєвих станів, із яких кожен стан прагне здобути і затримати свою життєву цінність, кожен вік характеризується направленістю на свої цінності. Отже розвиток заключається в переході від елементарних до більш високих цінностей [4]. Думки В.Дільтея про те, що кожному періоду життя властиві самостійні цінності, співзвучні з сучасними уявленнями про якісну своєрідність і неперехідність цінності окремих періодів дитинства, унікальних можливостей, створюваних ними для формування відповідних психологічних процесів та якостей.

Позиції В.Дільтея підтримав і розвинув далі у духовно-науковій психології Е.Шпрангер. Цінності – це незалежні від суб'єкта об'єктивні утворення, які протистоять йому і здійснюють вплив. Е.Шпрангер у своїй класифікації виділив шість типів об'єктивних цінностей: теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні та релігійні, відповідно до яких людей також можна віднести до певного типу.

Найбільш виразно питання цінностей було розкрито в гуманістичній психології, представники якої (Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.) розглядали особистість, як унікальну цілісну систему, здатну до самоактуалізації. Центральним постулатом теорії Г.Олпорта є положення про відкритість та саморозвиток особистості. Кожна людина неповторна та індивідуальна, так як є носієм своєрідного набору якостей та потреб (за Олпортом "trite"-риса). Ці риси він поділяв на основні (вроджені) та інструментальні, які формуються в процесі життя і оформлюють поведінку особистості. З часом ці риси набувають автономності, яка є найважливішою характеристикою особистості і дає можливість бути відкритим для суспільства, зберегти свою індивідуальність. Г.Олпорт вважав, що виток для більшості цінностей особистості є мораль суспільства. За словами Олпорта "цінність – це певний особистісний смисл. Дитина усвідомлює цінність кожен раз, коли смисл для неї є принципово важливим" [9].

А.Маслоу обґрунтував уявлення про неутилітарні "цінності Буття", "пікові переживання", "самоактуалізацію", які стають фундаментом гуманістичної психології, а згодом запровадив ідею метапотреб, надособистісних цінностей, як відкритого духовного горизонту людини, до якого вона завжди прагне [17].

Центральним поняттям концепції А.Маслоу є "самоактуалізація", яку він поставив на вершині запропонованої їм ієрархії потреб людини. Самоактуалізація пов'язана з умінням зрозуміти себе, свій внутрішній світ навчитися "самоналагоджуватися" відповідно до цього світу і як наслідок, будувати свою поведінку. Це тривалий процес, в якому змінюється ставлення людини до себе і до світу, що стимулює особистісний ріст.

Як і для інших представників гуманістичної психології, ідея цінності і унікальності кожної особистості є центральною для К.Роджерса. Він вважав, що досвід, який виникає у людини в процесі життя (у К.Роджерса "феноменальне поле") є унікальним та індивідуальним [17].

На нашу думку, неабияким поштовхом до повернення інтересу до питання цінностей була праця В.П. Тугаринова (1960 р.) "Про цінності життя та культури". В.П. Тугаринов показав актуальність ціннісної проблематики в політиці, етиці й естетиці, виділив дійсні, реальні, уявні, бажані й ідеальні цінності. Він підкреслював, що всі цінності виводяться з реальних умов, а їх осмислення є результатом роботи свідомості, встановив зв'язок цінностей з потребами, інтересами, ідеалами та цілями, головною цінністю людини, яка дає початок будь-якій аксіологічній системі, є її життя і здоров'я. В основу класифікації цінностей В.П.Тугаринов поклав основні сфери громадського життя: матеріальну (виробничо-економічну), соціально-політичну, духовну і побутову [12]. Щоб зробити акцент на психологічному характері цінностей він використовує поняття "ціннісні орієнтації", яким визначає направленість особистості на певні цінності. Праці В.П.Тугаринова, О.Г.Дробницького та інших стали підґрунтям для формування категоріального апарату теорії цінностей. У той час під цінностями розумілися не лише усталені норми, моральні та естетичні ідеали, а будь-які феномени свідомості, що мають певну значимість для суб'єкта або суспільства в цілому.

У вітчизняній психології ціннісна проблематика загалом розглядається у різних аспектах вивчення властивостей та розвитку особистості. Наукову базу психолого-педагогічного аспекту теорії цінностей створено Б.Г.Ананьєвим, Г.О.Баллом, О.М.Леонтьєвим, В.Н.Мясищевим, С.Л.Рубінштейном, Д.М.Узнадзе тощо.

Слід зазначити, що гуманістичне спрямування більшості представників вітчизняної психології обумовило і тенденції до вивчення ціннісної проблематики, яка розглядається, загалом, в рамках розвитку психології особистості. У вітчизняній психологічній



літературі більше уваги приділяється “динамічній”, “векторній” стороні цінностей. Так, Б.Ф.Ломов зазначав, що не дивлячись на розмаїття трактовок поняття “особистість”, в усіх вітчизняних підходах, виділяється направленість, як ведуча характеристика. Під направленістю Б.Ф.Ломов розумів “ставлення того, що особистість отримує і бере від суспільства (мається на увазі матеріальні і духовні цінності), до того, що вона йому дає, вносить в його розвиток” [7].

Так С.Л.Рубінштейн зазначав, що направленість особистості, її установки, що породжують в однорідних ситуаціях певні вчинки, згодом переходять у характер, закріплюючись у ньому в вигляді властивостей. Одним із завдань психології С.Л.Рубінштейн вважав “подолання відчуження цінностей від людини” [1]. Цінності вважаються похідними від співвідношення світу і людини.

Вивча- підіймав питання цілісності духовного обличчя особистості, а направленість він розглядав як одну з підструктур, що являє собою систему потреб, інтересів та ідеалів, поряд із структурами темпераменту і здібностей [5].

На думку В.Н.Мясіщева, направленість “виражає домінуюче відношення, або його інтеграл”. Розвиваючи думку О.Ф.Лазурського, В.Н.Мясіщев побудував свою концепцію особистості, де центральним елементом є поняття відношення. Відношення особистості – це активна, свідома, інтегральна, вибіркова, яка заснована на досвіді особистості з різними сторонами дійсності [8]. В процесі становлення, особистість вступає в різного роду соціальні відносини, внаслідок чого формуються різні сторони структури відношення: “емоційна”, “конативна” (поведінкова) і “оціночна” (когнітивна), яка власне проявляється у прийнятих моральних цінностях, вироблених переконаннях, ідеалах.

Про вплив соціального середовища на становлення і розвиток особистості наголошував Б.Г.Ананьев. У своїй праці “Людина як предмет пізнання” значної уваги він приділив питанню соціальної ситуації розвитку особистості та її статусу. Він зазначив, що формування і розвиток особистості визначається сукупністю умов соціального існування в дану історичну епоху. Для того щоб зрозуміти внутрішні умови становлення особистості як субєкта суспільного розвитку, необхідно охарактеризувати основні сили, що впливають на формування особистості, тобто визначити людину як обєкт суспільного розвитку. Б.Г.Ананьев розробляв поняття “внутрішній світ” людини, який поряд з відображенням є складовою свідомості. Лю-

дина розвивається у взаємодії із світом протягом усього життєвого шляху в динаміці екстеріоризації та інтеріоризації [2].

Домінуючий вплив соціального на розвиток особистості визначив і К.К.Платонов у своїй динамічній структурі особистості [4]. В дану структуру він включив чотири основні сторони особистості, які знаходяться у тісній взаємодії, але все ж таки соціально обумовлені особливості, такі як направленість, моральні якості та особистий досвід, що включає знання, уміння і навички, К.К.Платонов визначав як ведучі характеристики у процесі становлення та розвитку особистості.

За О.М.Леонтьєвим, розвиток особистості являє собою процес взаємодії певної кількості діяльностей, які вступають між собою в ієрархічні відносини (використовуються поняття “потреби”, “мотив”, “емоції”, “значення” і “смысл”). Таким чином, процес становлення особистості є процесом “становлення зв’язної системи особистісних смислів” [6].

Цікавий і оригінальний підхід розробив Д.Н.Узнадзе, автор теорії установки. Проводячи дослідження різного роду ілюзій, він прийшов до висновку, що вирішальна роль у їх виникненні належить установці – “цілісному стану суб’єкта” [13]. Отже, настановлення виражає готовність людини до активності, визначає його направленість та вибірковість поведінки. Настановлення, як динамічний стан. Включає в себе як момент мотивації, так і момент направленості.

Базуючись на теорії установки В.О.Ядов створив соціально-психологічну концепцію, в основу якої покладені диспозиційні механізми регуляції соціальної поведінки особистості, які утворюють своєрідну ієрархію диспозицій. Найвищий її рівень утворює система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності і засоби їх досягнення. Вона формується на основі вищих соціальних потреб особистості й у відповідності з образом життя, в якому можуть бути реалізовані соціальні і індивідуальні цінності особистості. Від цього рівня залежить саморегуляція поведінки [15].

Таким чином, ми зясували, що питання ціннісно-смыслової сфери розглядалося тривалий час різними науками у різні часи, але й дотепер дана проблема залишається до кінця невирішеною. Ціннісно-смыслову сферу представники вітчизняної психології, в рамках гуманістичного напрямку, розглядається як невід’ємна складова особистості в процесі суспільних відносин або ж взаємодії її з навколишнім світом. Під терміном “цінність”, найчастіше науковці розуміють “направленість”, “смысл”, “значення”, “мотив”, “потреба” “настановлення”, або ж отожднюють його з більш широкими

поняттями “ціннісні орієнтації”, “система цінностей”. Прийняті в літературі різні визначення, зазначає Г.П.Выжлецов [3], як важливої або належної, норми або ідеалу, як предмету всякого інтересу, переваги або оцінки, насправді не суперечать одне одному, оскільки входять на різних рівнях в цілісну структуру цінності і виявляються відповідно залежно від ситуації. Отже, досі немає однозначності думок щодо визначення

ціннісної проблематики, її постійного місця у системі наукового знання і дане питання потребує подальшого розвитку і конкретизації.

У подальшому нами планується вивчити і проаналізувати сучасний стан досліджень ціннісно-сислової сфери особистості, розглянути і систематизувати існуючі моделі цінностей та запропонувати пробну модель структури ціннісної сфери особистості.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К.О., Брушлинский А.В.* Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К.О.Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1989.– 248 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1969. – 184 с.
3. *Выжлецов Г. П.* Аксиология: становление и основные этапы развития / Г.П.Выжлецов // Социально-политический журнал. – 1996. – № 1. – С. 86-99.
4. *Ждан А.Н.* История психологии: от античности к современности: [уч-к для студ. психол. ф-тов] / А.Н.Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512с.
5. *Ковалев А.Г.* Психология личности / А.Г.Ковалев. – Л.:ЛГУ, 1963. – 169 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984.–446 с.
8. *Мясищев В. Н.* Понятие личности в аспектах нормы и патологии / В.Н.Мясищев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 34-39.
9. *Оллпорт Г.* Личность в психологии: [пер. с англ.] / Г.Оллпорт. – М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. – 345 с
10. *Психологія:* [навч. посіб. / О.В.Винославська, О.А.Бреусенко-Кузнецов, В.Л.Зливков та ін.; за наук. ред. О.В.Винославської]. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 352с.
11. *Рассел Б.* История западной философии: в 2 т. / Б.Рассел. – М.: Миф, 1993. – Т. 2. – 445 с.
12. *Тугаринов В. П.* Теория ценностей в марксизме / В.П.Тугаринов.. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с.
13. *Узнадзе Д. Н.* Наставления у человека. Проблема объективации / Д.Н.Узнадзе // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 87-91.
14. *Філософський словник* [за ред. В.І.Шинкарука]. – К.: Академія наук УРСР, 1973. – 583 с.
15. *Ядов В. А.* Социальная идентификация в кризисном обществе / В.А.Ядов // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 35-52.
16. *Яницкий М.С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С.Яницкий. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.
17. *Ярошевский М.Г.* История психологии от античности до середины 20 века / М.Г.Ярошевский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.psylib.org.ua](http://www.psylib.org.ua).

Стаття надійшла до редакції 15.03.2010 р.

## НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Н.В.Павлык

кандидат психологических наук

старший научный сотрудник отдела педагогической психологии и психологии труда

Института педагогической освіти і освіти дорослих АПН України

Статья посвящена изучению актуальной психолого-педагогической проблемы: анализу факторов личностного становления. Проанализированы современные психологические подходы и выделены критерии успешности морального становления личности в юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** личностное развитие, моральное становление, моральные ценности, социально-психологическая адаптация.

Процесс развития и становления личности является предметом изучения различных наук: философии, психологии, педагогики, психиатрии. Критерии нормы и патологии в процессе личностного развития различны в указанных выше областях знаний, поскольку каждая из них рассматривает человека с определённого ракурса. Внутри общих областей гуманитарных наук существуют десятки школ и подходов к изучению критериев нормально-го развития личности.

В современной психологии к настоящему времени выделено ряд подходов к изучению процесса личностного развития: биогенетический, полагающий основной детерминантой развития фактор наследственности; социогенетический, придающий особое значение социальному фактору; психогенетический, акцентирующий внимание на психологических детерминантах развития личности (потребностях, мотивах, ценностях и др.); а также деятельностный подход, который рассматривает формирование психики в процессе освоения ведущей деятельности.

В психологической науке широко используются понятия развития отдельных психических процессов (памяти, внимания и др.), а также физического, интеллектуального, нравственного, социального и других форм развития как составляющих общего процесса формирования личности. Значительный вклад в развитие научных представлений о психологических механизмах личностного развития внесли такие исследователи как Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Д.Максименко, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин [7; 8; 13].

Вопросам критериев нормы общего личностного развития значительное внимание уделяется в психиатрии (понятия психопатогенного, патохарактерологического развития) и религии (категории экзистенции, реализации смысла жизни и назначения человека, духов-

но-нравственного развития личности как нормы человеческого существования). Стоит отметить, что психологические механизмы как конструктивного так и деструктивного развития личности в настоящее время изучены недостаточно, хотя отмечается значительное повышение интереса к психологическому здоровью в связи с актуальностью проблемы негативного влияния социального фактора на процесс становления личности. К сожалению, на сегодняшний день в психологии отсутствуют чёткие критерии, характеризующие вектор конструктивности личностного развития. Показателем здорового развития, направленного на формирование гармоничной личности, является категория «личностный рост» (К.Роджерс), критерии которого также весьма размыты [16].

Всё это обуславливает актуальность проблемы личностного развития, а также исследования критериев и показателей его конструктивности.

Данная статья посвящена рассмотрению одной из детерминант личностного развития – нравственному становлению, которое выступает одновременно и как процесс, и как результат конструктивного развития личности.

Рассмотрение данной проблемы начнем с определения взаимосвязанных категорий «личностное развитие», «нравственность», «нравственное становление», а также с теоретического обоснования детерминирующего влияния нравственности в процессе конструктивного развития личности в юношеском возрасте.

Одним из первых в психологии характеристику психического развития личности дал Г.С.Костюк, определивший принцип развития, согласно которому развитие личности представляет собой непрерывный процесс количественных и качественных изменений человеческого индивида на протяжении всего перио-

да онтогенеза [7]. Процесс психического развития связан с физиологическим развитием, но детерминируется социальным фактором и происходит путём усложнения психических структур личности при переходе от низших к высшим психическим уровням. Таким образом, онтогенез выступает как необратимая последовательность усложнения личностных структур, в которой генетически поздние структуры возникают из более ранних и включают их в изменённом виде.

А.Н.Леонтьев определяет развитие личности как становление связанной системы личностных смыслов, происходящее в деятельности. Согласно концепции «человекознания» (Б.Г.Ананьев), в процессе социального формирования человека складывается его нравственный опыт, а также комплекс ценностей и личностных свойств [13].

Заслугой Д.Б.Эльконина в исследовании проблемы личностного развития является выделение возрастных периодов, сензитивных к формированию ведущей деятельности и возрастных новообразований. Согласно концепции Э.Эриксона, развитие личности происходит путём последовательного прохождения восьми стадий жизненного цикла с решением определённых психологических задач, связанных с разрешением дилеммы, характерной для соответствующего возрастного периода [21]. Зрелая личность по Э.Эриксону характеризуется наличием психосоциальной идентичности, сензитивный период формирования которой приходится на период юношеского возраста. Основной психологической задачей данного периода становится формирование чётких ценностных ориентаций для обретения способности человека к личностному самоопределению. Неразрешенный кризис идентичности способствует формированию состояния «диффузии идентичности», которое служит основанием развития специфической патологии в юношеском возрасте. Осмелимся предположить, что показателями данной личностной патологии являются диффузность ценностных ориентаций, несформированность четкой личностной позиции. Э.Эриксон отмечает, что современная молодежь страдает от конфликта идентичности и заявляет об этом в юношеской субкультуре (негативизм, нарушение сексуальной идентичности). Таким образом, развитие личности представляет собой многоступенчатый процесс личностных изменений и обусловлен взаимосвязью личности и культуры, в которой она формируется.

При нарушении процесса личностного развития в силу определённых факторов происходит формирование больной, неполноценной (невротической или психопатической) личности. Опираясь на терминологию

достижений современной психиатрии, категория «общее расстройство развития личности», определяется как «качественные нарушения в социальных взаимодействиях и стереотипах общения, проявляющиеся при функционировании индивидуума в любой ситуации» [7, 116].

В отечественной психиатрии классическое описание основных форм психопатий, как личностных дисгармоний, приобретённых в результате предыдущего патогенного развития и исходного пункта последующего дал П.Б.Ганнушкин, который приводит описание «антисоциальных психопатов», «патологических лгунов» и др., выделяемых на основании социально-поведенческих характеристик. О.В.Кебриков, развивая идею П.Б.Ганнушкина, вводит термин «патохарактерологическое развитие», под которым понимает этап предшествующей нажитой патологии личности или приобретённой психопатии [5]. А.Е.Личко выделяет в числе вариантов психопатий патохарактерологическое развитие, которое формируется на базе акцентуированного характера, когда девиации личности ещё обратимы. В.В.Рыбалка рассматривает наличие дисгармоний личности одновременно и как фактор торможения личностного развития старшеклассников, и в качестве стимула самоусовершенствования, точки приложения самотворчества.

Итак, опираясь на сказанное выше, можно заключить, что личностное развитие имеет вектор направленности – конструктивное и деструктивное (патогенное) развитие.

Далее остановимся на рассмотрении понятия "нравственное становление" личности. В философии становление понимается как «категория, выражающая спонтанную изменимость вещей и явлений, их непрерывный переход, превращение в другие» [17, 457], что на наш взгляд сближает её с понятием «развитие». В психологии категория «становление» определяется по-разному в связи с её широким использованием при описании психологических феноменов, сопровождающих личностное развитие. В.В.Клименко рассматривает становление личности в качестве узлового пункта в процессе онтогенеза человека: «Становление – это неудержимое движение от чувствительности к творчеству» [11, 124], а развитие выступает как «процесс синтеза продуктов становления и изменений личности в определённом направлении соответственно цели человека» [11, 127]. М.И.Борышевский определяет личностное становление как «достижение в своём развитии таких сущностных характеристик, которые обеспечивают человеку способность быть самодостаточным, автономным от внешних обстоятельств, ответственным за

последствия своей деятельности, а также самостоятельно определять цели жизни и мобилизовать внутренние резервы для их достижения» [1, 34].

Наиболее интересное в рамках данного теоретического исследования определение категории «становление» в смысле *соответствию ценности, идеальной норме* даёт В.Даль: «становиться – значит равняться известной ценности» [3, 311].

Проблемой нравственного становления личности занимались ряд исследователей (М.И.Боришевский, Л.Колберг, В.А.Малахов и прочие), рассматривая ее, прежде всего, в аспекте развития нравственного сознания человека [1, 9].

М.И.Борышевский отмечает, что основой нравственного становления выступает *нравственная направленность* личности, которая обуславливает формирование гармоничных отношений человека с миром [1]. Сложность овладения нравственными ценностями, по его мнению, обусловлена их связью с различными аспектами поведения и деятельности человека. «Нравственный поступок обусловлен волевой деятельностью личности по преодолению внутреннего сопротивления, и отказом от эгоистических импульсивных стремлений. Любое дело, не одухотворённое нравственным смыслом становится социально опасным и приносит вред самому человеку, другим людям и обществу в целом» [1, 36-37]. В.А.Малахов определяет стремление к добру как основную движущую силу нравственного *сознания*, в структуру которого входят: моральные нормы, нравственные принципы, ценностные ориентации, чувства долга, ответственности, осмысленность жизни [9]. То есть, сформированность всех компонентов нравственного сознания определяет нравственное становление личности в целом.

Таким образом, можем заключить, что нравственное становление выступает качественным показателем успешности общего развития личности.

Далее проведём теоретический анализ психологических подходов относительно *критериев нормы* личностного развития в юношеском возрасте.

Категория «норма личностного развития» тесно связана с понятиями «психическое здоровье» и «личностная зрелость», которые выступают индикаторами успешности личностного становления. А.Ребер отмечает, что «психическое здоровье характеризует человека, который функционирует на высоком уровне поведенческой и эмоциональной регуляции» [15, 141]. С.Л.Рубинштейн предлагает трехуровневую структуру психического здоровья: психофизиологический, индивидуально-психо-

логический и личностно-смысловой уровни [13]. Составляющими личностно-смыслового уровня являются смысложизненные ценности и основные виды отношений личности (к себе, к окружающим, к действительности). А.Г.Асмолов отмечает, что личностно-смысловой уровень характеризуется наличием смысловых образований, обеспечивающих поддержание внутреннего равновесия и установок, в содержании которых зафиксировано ценностное отношение личности к субъективно значимым объектам [13]. С.Д.Максименко сближает категории *психического, психологического и духовного* здоровья, рассматривая их в качестве ступеней нормального процесса развития личности [8, 4]. При этом психологическое и духовное здоровье рассматриваются им как проявления личностно-смыслового уровня (по С.Л.Рубинштейну). В качестве критериев психологического здоровья С.Д.Максименко выделяет сформированность позитивных эмоционально-ценностных отношений личности к себе, к окружающим, к миру (доверие, любовь), а также умение справляться с жизненными проблемами, стрессоустойчивость и способность к творческой деятельности. Конструктивная реализация человеком позитивных отношений к окружающим создаёт ощущение счастья и духовного спокойствия. С.Д.Максименко отмечает, что психологически здоровые личности способны самостоятельно ставить цели, принимать решения, нести ответственность [8].

Б.С.Братусь отмечает, что критерием нормального развития и личностного здоровья служит *нравственная ориентация*, подчёркивая при этом, что человек может быть психически здоровым, но *личностно больным* [2]. Он расширяет трехуровневую модель психологического здоровья С.Л.Рубинштейна добавляя к ней высший (четвертый) – *экзистенциальный* уровень *жизнетворчества*, который достигается через осуществление личностного выбора, нахождение смысла жизни, управление смысловой регуляцией. Р.Мэй подчёркивает значимость экзистенциальных характеристик личностной зрелости: свободы, социальной интегрированности и духовной напряженности [16]. В.Франкл связывает понятие «духовного здоровья» личности с категорией *смысла жизни*, наличием «определённого уровня напряжения, возникающего между человеком и объективным смыслом, который он должен осуществить» [18, 11]. С.М.Зарин, аналогично В.Франклу, считает, что при нормальном нравственном развитии личности в системе её ценностных ориентаций преобладает установка на реализацию смысла существования [4]. По мнению Э.Фромма, основным способом достойного

самоосуществления личности является *способность любить* – искусство, равнозначное искусству жить [19]. А. Маслоу оценивает наличие самоактуализации личности и доминирование *бытийной мотивации* как основные критерии её психического здоровья [10, 29]. Важным условием формирования ценностно-смысловой сферы, является доминирование в высших кластерах ценностной иерархии бытийных ценностей: духовно-нравственных, эстетических, ценностей саморазвития, творчества, интеллекта, что способствует развитию мотивации самоактуализации личности. В.А. Харитонов выстраивает цепочку причинно-следственных связей между патологией психического функционирования личности, нарушениями в её *нравственно-смысловой сфере* и *социализации*. По его мнению, психологической основой девиантного развития является несформированность нравственной регуляции.

Е.Р. Калитевская определяет психическое здоровье как зрелость, сохранность и активность механизмов личностной *саморегуляции*, способность человека выступать активным субъектом своей жизни в изменяющемся мире [14]. М.С. Корольчук предлагает в качестве основного критерия психического здоровья показатель *психической уравновешенности* личности (эмоциональной стабильности, самоконтроля), которая обуславливает гармоничность её целостной структуры, уравновешенность, ориентацию на саморазвитие и поиск смысла жизни [11].

Аномалии в личностном развитии проявляются при нарушении процесса *социально-психологической адаптации* (дезадаптивное поведение, конфликтности, враждебности). Т.М. Титаренко отмечает, что о психологическом здоровье личности можно судить по степени развитости адаптационных возможностей, являющихся фактором противостояния влиянию деструктивных процессов [12]. С.И. Болтвец говорит о психогигиенической функции социальной адаптации в процессе личностного становления и подчёркивает, что неустойчивость адаптационных характеристик является показателем акцентуаций или пограничных психических расстройств.

Таким образом, понятие «психологическое здоровье» рассматривается нами как показатель успешного протекания процесса нравственного становления и нормы психологического развития личности. Стоит отметить, что большинство исследователей используют понятия психического и психологического здоровья как синонимы. В рамках данной статьи речь идёт о *психологическом* здоровье, которое предполагает наличие *гармоничной структуры личности*, позволяющей ей функ-

ционировать на высоком личностном (социальном, духовно-нравственном) уровне.

Таким образом, результатом конструктивного развития выступает личностная зрелость, презентующая собой психологическое здоровье личности. Т.М. Титаренко выделяет следующие характерологические качества, свойственные для личностной зрелости: функциональная автономность, здоровое чувство реальности, осознанная мотивация поведения, наличие самокритичности и широких границ «Я», толерантность к различиям в ценностях и терпимость к недостаткам окружающих, развитый самоконтроль, стремление к самопознанию и самоактуализации [12]. К этому списку мы можем добавить такие характеристики как коммуникативная компетентность, духовно-нравственная и творческая направленность личности. В основе коммуникативной компетентности лежат нравственные отношения личности к окружающим.

Исходя из сказанного выше, можем определить *нравственное становление личности* как процесс и результат конструктивного личностного развития, направленный на формирование гармоничной структуры личности в соответствии с ценностно-нравственным идеалом. Иными словами, категория «становление» несёт в себе позитивный смысл, являясь одновременно процессом и индикатором конструктивности личностного развития. То есть, о протекании процесса личностного развития мы можем судить по результатам нравственного становления. Психопатогенное (патохарактерологическое) развитие личности препятствует нормальному личностному росту.

Обобщая сказанное выше, мы пришли к следующим выводам.

Развитие личности может быть как конструктивным, так и деструктивным. Конструктивное личностное развитие направлено на формирование гармоничной личности и обусловлено сознательным самовоспитанием позитивных характерологических черт. Сформированность комплекса конструктивных черт характера, их осознанность и ценностное отношение к личности другого человека свидетельствуют о личностной зрелости.

Деструктивное личностное развитие направлено в сторону формирования личностных дисгармоний и сопровождается развитием *невротического характера*, который выступает как совокупность *устойчивых неврротических тенденций*

Критериями психологического здоровья личности являются:

- высокий уровень *нравственного сознания* (усвоенность духовно-нравственных ценностей, сформированность нравственных от-

ношений, готовность к самоопределению и нравственному выбору, развитость ценностно-нравственной саморегуляции);

• доминирование *бытийной мотивации* (нацеленность на реализацию высших жизненных ценностей, осознанность смысла жизни, творческая самоактуализация);

• *психическая уравновешенность* личности (стрессоустойчивость, самоконтроль, фрустрационная толерантность, эмоциональная стабильность);

• *Социальная адаптированность* (альтруистическая направленность личности на другого человека, умение жить среди людей, справляться с жизненными проблемами).

В отличие от предыдущих исследований, которые рассматривают эти критерии в от-

дельности в качестве показателей психического здоровья личности, мы используем *совокупность* данных критериев для оценки конструктивности личностного развития в юношеском возрасте.

Таким образом, процессом и результатом личностного развития выступает успешное нравственное становление, основной детерминантой которого является нравственная сфера человека. При блокировании процесса нравственного становления личности происходит альтернативный процесс деструктивного развития (формирование личностных дисгармоний), индикатором которого выступает наличие «психологической деструктивности» личности.

---

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Боришевський М.Й.* Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання / Заг. ред. О.В. Сухомлинська. – К., 1997. – С. 21-25.
2. *Братусь Б.С.* Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В.И. Даль. – СПб.: ТОО «Диамант», 1996. – Т. 4. – 688 с.
4. *Зарин С.М.* Аскетизм по православно-христианскому учению / С.М. Зарин. – М.: Паломник, 1996. – 634 с.
5. *Кебриков О.В.* Избранные труды / О.В. Кебриков. – М.: Медицина, 1971. – 312 с.
6. *Костюк Г.С.* Избр. психологич. Труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
7. *Лексикони психіатрії ВОЗ* [под общ. ред. В.Б.Позняка]. – К.: Сфера, 2001. – 390 с.
8. *Максименко С.Д.* Психічне здоров'я дітей / С.Д. Максименко // Авторські програми з психології / Упор. О.Г.Гаврик. – К.: Шк. світ, Психол. б-ка, 2002. – С. 4-10.
9. *Малахов В.* Етика: Курс лекцій / Навч. посібник. / В.А. Малахов. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
10. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
11. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України:* Актуальні проблеми сучасної української психології. – К.: Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 123-136.
12. *Психологія життєвої кризи* [відп. ред. Т.М.Титаренко]. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 438 с.
13. *Психология личности в трудах отечественных психологов* / Сост. Л.В.Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
14. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* [под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур]. – М.: Смысл, 1997.– С. 231-238.
15. *Ребер А.* Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М.: Вече-Аст., 2000. – Т. 1. –С. 141.
16. *Психотерапевтическая энциклопедия* [под ред. Б.Д.Карвасарского]. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.
17. *Современная западная философия:* [словарь / сост. В.В.Малахов, В.П.Филатов]. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.
18. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
19. *Фромм Э.* Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
20. *Эльконин Д.Б.* Избранные труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
21. *Эриксон Э.Г.* Идентичность: Юность и кризис / Э.Г. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

*Стаття надійшла до редакції 25.03.2010 р.*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТРУКТУРІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ (ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

**Н.М.Семенів**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології у виробничій сфері  
Тернопільського національного технічного університету імені І.Пулюя*

Стаття присвячена вивченню психологічних параметрів міжособистісної взаємодії в умовах поліетнічного середовища та її вплив на формування структури особистості. Аналізуються основні підходи до проблеми дослідження у зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі. Визначено роль етносоціальної установки у структурі міжособистісних стосунків в умовах поліетнічного середовища. Встановлено зв'язок між параметрами етносоціальних настановлень та змістом і структурою міжособистісних стосунків в умовах поліетнічного середовища.

*Ключові слова:* етносоціальна настановлення, міжособистісна взаємодія, міжособистісні стосунки, соціальна ідентичність.

Активізація сучасних етнополітичних процесів у незалежній Україні відбувається в умовах трансформації суспільства від тоталітарної до демократичної, правової держави. Цей процес супроводжується включенням етнічних спільнот у формування етнополітичного простору, в якому вони конститууються як структурний елемент українського суспільства. У таких умовах етноси та етнічні групи відшуковують нові форми і методи соціального функціонування.

Характер стратегії побудови міжособистісних взаємин в контексті міжетнічної взаємодії визначається станом економічного розвитку та політичного структури суспільства. Досвід дослідження питань формування етнічної свідомості та самосвідомості показав, що на вибір загальної стратегії побудови взаємовідносин різних етнічних груп впливає ступінь розвитку етноконтактного середовища.

Етнічні кордони структурують соціальне життя. Вони встановлюють складну організацію поведінки і соціальних відносин, обумовлених фактом взаємного етнічного категоризування. Водночас етнічне категоризування можливе тоді, коли поведінка набуває значних розрізнявальних характеристик, культурних особливостей. Цей процес забезпечує збереження етнічних груп: структурування процесу міжетнічної взаємодії будується на культурних відмінностях.

Існування в суспільстві базових етнічних категорій є чинником, що підтримує поширення культурних відмінностей. В поліетнічному суспільстві члени етнічної групи спрямовують свої дії на їх підтримку. Культурна взаємодоповненість може сприяти збільшенню взаємозалежності етнічних груп і створювати базу для сумісності. В тих сферах діяльності,

де немає культурної взаємодоповненості, не можуть скластися умови для формування взаємодії на етнічному ґрунті.

Отже метою дослідження є:

- проаналізувати психологічні особливості соціальних стосунків в структурі міжособистісної взаємодії;
- визначити специфічні риси етносоціальних настановлень в міжособистісній взаємодії в умовах поліетнічного середовища;
- охарактеризувати специфіку проявів етносоціальних настановлень в умовах міжособистісної взаємодії.

Ми вважаємо, що етносоціальні установки здійснюють вплив та визначають зміст міжособистісної взаємодії і мають вплив на формування її структури.

Теоретичний аналіз вітчизняної соціально-психологічної літератури показує, що проблема регуляції соціальної поведінки особистості, поряд із проблемою соціальної установки, є однією з основних проблем сучасної науки. Зусилля цілої плеяди вчених-дослідників були спрямовані на аналіз різних підходів до проблеми поведінки людини (В.С.Агєєв, Л.М.Дробіжева, О.Г.Здравомислов, А.М.Козулін, Т.И.Кулапіна, П.Б.Симонов, Г.М.Солдатова, Г.В.Старовойтова).

Перші дослідження з означеної проблематики були закладені в роботах Г.Шпета, Г.Челпанова, П.Ковалевського, Д.Овсянико-Куликовського, О.Потебні та інших. В українській та російській соціально-психологічній науці проблеми етнічної самосвідомості й самопізнання, етнічних стереотипів та уявлень, етнічних цінностей та ідентичності представлені в роботах О.Бичка, О.Васильченко, П.Гнатенка, В.Євтуха, К.Корестеліної, Л.Орбан-Лембрик, В.Павленко, М.Пірен, Л.Почебут,



З.Сікевич, Г.Солдатової, Г.Старовойтової, М.Шульги.

Етнокультурні особливості міжетнічних відносин привертала увагу таких дослідників, як В.Агеєв, А.Асмолов, Л.Дробіжева, Ю.Бромлей, М.Бобнева, О.Донченко, А.Здравомислов, І.Кон, М.Куєвда, М.Слюсаревський.

Існують також спроби побудови теоретичної моделі, структури, схеми й механізму соціальної свідомості індивіда в контексті соціальної поведінки (О.Г.Асмолов, М.І.Бобнева, Д.Б.Богоявленська, О.Г.Вардомацький, В.В.Водзінська, Ш.А.Надірашвілі, Л.Г.Почебут, О.С.Советова, Е.В.Шорохова).

Проблема формування позитивної етнічної свідомості як одного з найважливіших чинників міжособистісної взаємодії широко аналізувалася в дослідженнях Е.Еріксона, Дж.Міда, Г.Тарда, Г.Теджфела, О.Бодальова, Б.Парігіна, А.Петровського, В.Петровського. В контексті соціальної перцепції її розглядали Г.Олпорт, Д.Тібо, Г.Келлі, Г.Хоманс, Ф.Хайдер, Т.Ньюком, М.Осгуд, Г.Андреева, С.Кондратьєва, М.Корнєв, А.Коваленко. Етнічна самосвідомість була предметом дослідження у працях Г.Лебона, Г.Тарда, К.Юнга, Ю.Бромлея, Л.Дробіжевої, Г.Солдатової, О.Донченко, П.Гнатенка, В.Павленко, М.Пірен, С.Тагліна, М.Шульги тощо.

Представники психологічного наукового співтовариства включали в об'єкт своїх досліджень психологію національних відносин, і якщо ще не мали можливості вивчати психологію реальних етнічних конфліктів у нашій країні, то, принаймні, виявляли й описували суперечливі механізми психології міжгрупових, у тому числі міжетнічних, відносин. У цьому аспекті треба насамперед назвати роботи В.С.Агеєва, Г.М.Андреевої, І.С.Кона, С.К.Рощина, Г.У.Солдатової, В.А.Сосніна, П.Н.Шихірева, А.К.Уледова. У пострадянський період багато хто із представників психологічного знання в етнології внесли значний вклад у розвиток етнічної конфліктології, у дослідження динаміки етнічних конфліктів, вироблення заходів по зниженню етноконфліктної напруженості й постконфліктної реабілітації.

Низка етнопсихологічних робіт щодо особливостей розвитку міжетнічних взаємин була створена російськими науковцями протягом 90-х років. Зокрема це праці Платонова Ю.П., Почебут Л.Г. (1993), Бороноєва А.О., Павленко В.Н. (1994), Саракуєва Е.А., Крисько В.С. (1996), Лебедевої Н.М. (1997), Стефаненко Т.Г. (1999).

Аналіз соціально-психологічної літератури показує, що проблема регуляції соціальної поведінки особистості у контексті структури свідомості є однією з головних проблем сучасної науки.

Образ соціальної дійсності, сформований у свідомості індивіда в будь-яких формах (уявлення, стереотип тощо) в певному змісті спрямовує поведінку людини, оскільки формується на основі взаємодії об'єктивної ситуації і внутрішніх умов. Сукупність утворень, що можуть надавати спрямованості соціальній поведінці є соціальною спрямованістю.

Важливим аспектом соціального світогляду і свідомості є уявлення про соціальну реальність в тому аспекті, що вони формують основу орієнтації людини в навколишньому соціальному просторі.

Сформований образ соціальної реальності, будь то уявлення або стереотип (який, на наш погляд, є окремим випадком уявлення), у певному сенсі спрямовує поведінку людини, оскільки створюється на основі взаємодії об'єктивної ситуації і внутрішніх умов. Сукупність утворень, які здатні задавати інтенцію соціальній поведінці, називають соціальною спрямованістю.

Соціальні уявлення – когнітивні системи, які мають власну логіку і мову. В них не просто представлені думки, образ або настановлення стосовно якогось об'єкта, але й відбитий спосіб ідентифікації й організації реальності [5].

Соціальність когнітивних схем, що упорядковують образ світу для звичайної людини, обумовлена не стільки тим, що в них представлена соціальна реальність, скільки тим, що ці уявлення є загальнозначущими для багатьох індивідів. З їх допомогою конструється реальність соціальних груп, яка детермінує індивідуальну поведінку.

Категорія міжособистісної взаємодії у соціальній психології розглядається як широке поняття і наряду пов'язана з рядом інших понять таких як "ставлення", "взаємостосунки", "настановлення", "спілкування".

Важливими структурними елементами феномену свідомості особистості є етнічна свідомість та етнічна самосвідомість.

Етнічна спільнота через групову етнічну свідомість впливає на особистість таким чином, щоб остання постійно відчувала свою належність до першої. Етнічна свідомість - це система поглядів, ідей, уявлень етнічної спільноти, яка виникає на основі взаємодії з іншими етнічними групами. Це рівень суспільної свідомості, який обмежений рамками буденного досвіду, закріпленого у традиціях і звичаях і включає в себе безпосереднє відбиття практичної діяльності, мораль і норми звичаєвого права, естетичні уявлення і звичаї, уявлення про свою етнічну належність на певній етнічній шкалі, а також стан і форми самовиділення своєї етнічної групи [9].

Етнічну самосвідомість особистості ми розуміємо, як вид особистісної самосвідомості, в якому представлені уявлення індивіда про власну етнічність, про свій етнос і його культуру. Етнічна самосвідомість – утворення системне, в якому стрижневу, системоутворюючу роль відіграє етнічна ідентичність, тому що вона є, по-перше, найважливішою характеристикою і концентрованою формою етнічної самосвідомості, а по-друге, етнічним несвідомим, зворотним боком етнічної самосвідомості.

На характер загальної стратегії побудови міжетнічної взаємодії істотний вплив здійснює усвідомлення людьми своєї етнічної належності [4].

Також характер міжетнічної взаємодії залежить від дії етносоціальної установки.

Категорія "настановлення" в соціальній психології широко варіює за змістом. Феноменологія поняття "настановлення" розглядається в рамках класичного психоаналізу та неофрейдизму, біхевіоризму, інтеракціонізму, когнітивної психології, гештальтпсихології, в рамках теорії соціальних уявлень, з позицій теорії діяльності та диспозиційної теорії. Представники різних шкіл і напрямків укладають різний зміст і значення в поняття "настановлення", що викликає незгодженість термінологічного апарату, невизначеність та суперечливість теоретичних концепцій і позначається на емпіричних дослідженнях. Намагаючись висвітлити проблематику соціального настановлення, автори, які належать до різних теоретичних шкіл, пропонують власний понятійний апарат та термінологію, що унеможлиблює співставлення отриманих емпіричних результатів.

У психології проблема функціональної ролі соціального настановлення в регуляції міжособистісної взаємодії представлена циклом фундаментальних досліджень. Концептуальний і логіко-гносеологічний зв'язок між установкою і поведінкою було обґрунтовано в концепціях установочно-диспозиційної регуляції соціальної поведінки особистості.

Теоретичний аналіз соціально-психологічної літератури дозволяє виділити основні проблеми у вивченні соціальної установки - формування соціальної установки, співвідношення основних компонентів соціальної установки, функціональна роль соціальної установки в регуляції поведінки особистості, співвідношення соціального настановлення та характеру міжособистісної взаємодії [9].

Представники різних шкіл і напрямів погоджуються, що настановлення формується на основі попереднього досвіду. Для виникнення певної соціальної установки достатньою умовою є потреба і ситуація.

У руслі біхевіористського напрямку виділяють два основні напрями – теорію діадичної взаємодії та теорію агресивної поведінки [9].

Основний акцент психоаналітичного напрямку робиться на визначенні установки як несвідомої проміжної змінної. Поступлюється ідея ворожої, агресивної поведінки стосовно аутогруп, зокрема етнічної спільноти та її представників.

Основна увага представників когнітивної орієнтації спрямована на пояснення соціальної поведінки через вивчення когнітивних процесів. Головним об'єктом дослідження є соціальне настановлення, її структура, закономірності формування і змін.

Представники інтеракціоністської орієнтації вважають, що важливим у розумінні міжгрупової взаємодії є аналіз соціальних настановлень, культурних норм, яким належить вирішальне значення в детермінації поведінки особистості.

Представники діяльнісного підходу відстоюють позицію про настановлення як регулятор діяльності.

В теорії відносин настановлення розглядається як "внутрішній" регулятор активності особистості.

В теорії настановлення Д.Н.Узнадзе поняття соціального настановлення використовується для розуміння й інтерпретації закономірностей психічної активності людини [10].

Більшість дослідників, визначаючи особливості структури соціального настановлення, виділяють три її компоненти – когнітивний, афективний і конативний. Питання про співвідношення складових соціального настановлення не знайшло однозначного вирішення у психологічній літературі.

Деякі дослідники вважають за потрібне диференціювати складові настановлення. Так, у когнітивному компоненті виділяють - інформаційний зміст, тимчасову перспективу, центральність і периферійність; в афективному компоненті – спрямованість, інтенсивність; у когнітивному – об'єктивність, ситуативність.

Основними функціями соціальної установки є інструментальна, захисна, адаптивна, ціннісна, пізнавальна. Основні функції не можуть існувати ізольовано одна від одної, їх не можна розглядати як взаємовиключні або альтернативні. Виокремлення основних функцій соціальної установки здійснюється лише для зручності теоретичного аналізу [5].

У науковій літературі показано, що існують три основні стратегії побудови міжетнічної взаємодії:

- стратегія ізоляції, що полягає у прагненні етносу до утворення моноетнічного середовища взаємодії;

- стратегія дискримінації, що відображає прагнення етносу до обмеження прав інших етнічних груп;
- стратегія інтеграції, що визначає прагнення до встановлення ефективної рівностатусної взаємодії між етнічними групами.

Категорія "взаємодія" у соціальній психології розглядається в широкому контексті і пов'язана з такими категоріями, як "спілкування", "настановлення", "ставлення", "стосунки". Соціально-психологічна взаємодія – це результат взаємозв'язку та взаємовпливу людей.

Феноменологія взаємодії визначається через систему загальних відносин людини і світу та складається з об'єктивно-фізикальних відношень, суб'єктивного ставлення, діяльних та інших соціальних стосунків, феноменальних та екзистенційних взаємин. Системоутворюючими елементами міжособистісної взаємодії виступають ставлення і стосунки, які й утворюють феноменологію та екзистенційний смисл взаємин.

Досвід дослідження міжетнічних стосунків показує що на характер міжособистісної взаємодії впливають особливості етноконтактного середовища, що розуміється як середовище безпосереднього спілкування людей та система етносоціальних настановлень представників різних етнічних груп [9].

Таким чином, системоутворюючими елементами міжособистісної взаємодії виступають ставлення і стосунки, які й утворюють феноменологію та екзистенційний смисл взаємин.

У зарубіжній психології початок досліджень, пов'язаних із поняттям "ставлення", окреслився в дослідженнях психоаналітичного напрямку, переважно в працях А.Адлера.

Психологічні ставлення представляють цілісну складну структуру, яка складається з трьох підструктурних компонентів: основні ставлення, ставлення в пізнавальній діяльності, емоційні ставлення. При цьому автор указує на те, що варто розрізняти поняття "психологічні ставлення" і поняття "настановлення" і "стереотип" [7].

Характер стратегії побудови ставлення до інших етнічних груп складається в історичній практиці міжетнічних відносин, визначається економічною і політичною структурою суспільства в цілому і етнополітичною ситуацією в конкретному регіоні.

Соціально-психологічні ставлення - це ставлення людини до людини. Суть їх у тому, що вони є результатом взаємних зусиль партнерів у спільній діяльності та спілкуванні. Основна якість соціально-психологічних ставлень полягає в тому, що вони завжди продукт взаємодії, взаємозв'язку, взаємопрагнення, взаємовпливу, взаємовираження, взаємин. Російські дослідники І.М.Марковська, Е.О.Смирнова розрізняють три види ставлень: пізнавальні, емоційні, практичні [6]. Пізнавальні ставлення – як предмет пізнання. Найбільш широко цей напрямок представлений у роботах О.О.Бодальова. У ході експериментальних досліджень з'ясувалося, що сприйняття зовнішніх характеристик особистості впливає на оцінку його внутрішніх якостей. У цьому випадку людина виступає як предмет сприйняття, розуміння, пізнання. Емоційні ставлення – як предмет симпатії. Суть цього направлення – вивчення детермінації емоційних ставлень. Практичні ставлення – як предмет впливу. Цей напрям наближений до практики людської взаємодії й розвивається в основному в руслі психотерапії та соціально-психологічного тренінгу.

З наведеного вище можна зробити наступні висновки.

1. Структура міжособистісної взаємодії визначається сучасною психологічною наукою як система загальних відносин людини і суспільства і відповідно складається з діяльних взаємин, суб'єктивного ставлення та екзистенціальних стосунків. Саме ставлення і стосунки утворюють феноменологію і зміст міжособистісної взаємодії.

2. Сучасна концепція соціальної психології визначає три основні стратегії структури міжособистісної взаємодії в міжетнічному аспекті: стратегію ізоляції, стратегію дискримінації, стратегію інтеграції.

3. Характер стратегії побудови ставлення до інших етнічних груп складається в історичній практиці міжетнічних відносин, визначається економічною і політичною структурою суспільства в цілому і етнополітичною ситуацією в конкретному регіоні.

Подальші напрями досліджень повинні бути спрямовані на розробку моделі досліджень чинників міжетнічної взаємодії в умовах українського суспільства та розробку перспектив створення системи моніторингу за станом етнічної напруженості в поліетнічному середовищі.

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатенко П.И., Павленко В.Н. Идентичность: философский и психологический анализ / П.И.Гнатенко, В.Н.Павленко. – К.: Логос, 1999. – 296 с.

2. *Довгунь Т.* Етнокультурний ренесанс та громадянське суспільство / Т.Довгунь // Вісник Львівського університету. – Львів, 2002. – С. 32.
3. *Коваль О.А.* Міжетнічні конфлікти у контексті національної безпеки України: теоретичні аспекти / О.А.Коваль // Стратегічна панорама. – 2000. – № 3-4. – С. 56-59.
4. *Куликов В.Н., Сушков И.Р., Ципцюк В.Г.* Социально-психологический аспект межнациональных отношений / В.Н.Куликов, И.Р.Сушков, В.Г.Ципцюк // Психологический журнал. – 1991. – Т.12. – № 1. – С. 31-40.
5. *Маерс Д.* Социальная психология / Д.Маерс. – СПб.: Питер 2000. – 284 с.
6. *Марковская И.М.* Диагностика и тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М.Марковская. – СПб, 1996. – 190 с.
7. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / В.Н.Мясищев. – М.: Из-во института практической психологии, 1995. – 356 с.
8. *Солдатова Г.У.* Психология межэтнической напряженности / Г.У.Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
9. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология / Т.Г.Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.
10. *Узнадзе Д.Г.* Психологические исследования / Д.Г.Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 450 с.
11. *Этничность и этническое насилие: противостояние теоретических парадигм* // Социологический журнал. – 2003. – № 3. – С. 118-121.

*Стаття надійшла до редакції 10.04.2010 р.*

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Л.О.Ярослав**

*аспірант кафедри психології і педагогіки  
Національного технічного університету України  
“Київський політехнічний інститут”*

У статті здійснено аналіз основних напрямів дослідження конфліктологічної компетентності особистості в психології. Визначено зміст та структуру конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя.

*Ключові слова:* компетентність, конфліктологічна компетентність, структура конфліктологічної компетентності.

Проблема конфліктологічної підготовки спеціалістів педагогічних спеціальностей є досить актуальною та широко представленою в сучасних наукових дослідженнях. Однак незважаючи на це, як засвідчують результати теоретико-прикладних досліджень ряду вчених (Г.С.Бережна, Л.Н.Цой, О.О.Лукашенко), випускники вищої школи не готові до здійснення конструктивної поведінки в конфлікті в конфліктогенному професійному середовищі, до самоконтролю емоцій у конфліктній взаємодії, не володіють технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту, прогнозування можливих його наслідків. Тож очевидним є протиріччя між необхідністю розвитку конфліктологічної компетентності у майбутніх вчителів та недостатньою розробленістю технології її розвитку.

Вирішальну роль у розвитку конфліктологічної компетентності педагогів відіграють допрофесійні етапи, зокрема період навчання у вищому навчальному закладі. В цілях професійної підготовки педагогів загальноосвітньої школи конфліктологічний компонент присутній контекстно: за вибором студентів в окремих ВНЗ викладається спецкурс «Основи конфліктології», проте знання даються фрагментарно, без опори на практику і це майже не змінює якості цієї підготовки. В цілому конфліктологічна підготовка та формування конфліктологічної компетентності як однієї з її пріоритетних цілей носить фрагментарний, дифузний характер (а для педагогів-психологів – узагальнюючий характер) і не забезпечує належного рівня готовності педагогів до роботи з конфліктами в школі. Тому пріоритетного значення набуває цілеспрямована організація навчально-виховної роботи з формування конфліктологічної компетентності на етапі

професійної підготовки майбутньої вчителя до педагогічної діяльності.

В останні роки досить активно досліджується проблема конфліктологічної компетентності особистості. Питання сутності, структури, особливостей формування конфліктологічної компетентності різних спеціалістів частково вивчені в філософії, соціології, педагогіці та педагогічній конфліктології (В.В.Базелюк, Г.С.Бережна, Е.Е.Ефімова, І.В.Козич, О.О.Лукашенко). В психології наукові пошуки здійснені в рамках конструктивної психології конфлікту (Б.І.Хасан, А.В.Дорохова, П.А.Сергоманов, Т.І.Приваліхіна), соціальної психології (Г.М.Андреева, Л.А.Петровська), психології управлінської діяльності (Е.Н.Богданов, О.І.Денисов, В.Г.Зазикін, Е.В.Зайцева, В.В.Рогачев, В.М.Шепель), психології конфлікту (Н.В.Гришина, Г.В.Ложкін, Н.І.Пов'якель) та практичної конфліктології (Л.Н.Цой). Конфліктологічна компетентність розглядається як умова ефективності спілкування, як засіб забезпечення спільної діяльності та чинник успішності професійної діяльності загалом. З'явилось ряд робіт, в яких здійснені спроби розглянути зміст та умови становлення конфліктологічної компетентності в зв'язку з віковою динамікою, спираючись на її розуміння в психології розвитку (А.В.Дорохова, Т.І.Приваліхіна, Т.В.Скутіна).

Конфліктологічна компетентність як багатоаспектний феномен не знайшов у сучасній психології єдиного концептуального осмислення, науковці підходять до розкриття його змісту з різних теоретико-методологічних позицій, по-різному визначаючи його сутність. Конфліктологічна компетентність розглядається як структурний компонент комунікативної компетентності (А.В.Дорохова, Л.А.Петровська, Т.І.Приваліхіна, П.А.Сергоманов, Т.В.Скутіна, Б.І.Хасан), як складова професійної компетентності фахівця

(В.В.Базелюк, Г.С.Бережна, Е.Н.Богданов, О.І.Денисов, В.Г.Зазикін, Е.В.Зайцева, І.В.Козич, О.О.Лукашенко, В.В.Рогачев, В.М.Шепель) або ж як окремих вид спеціальної компетентності (Л.Н.Цой). З метою розробки власної моделі конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя, в статті здійснено спробу теоретичного аналізу основних психологічних підходів до розуміння сутності та структури конфліктологічної компетентності особистості.

Одним з перших підходів до концептуального осмислення проблеми конфліктологічної компетентності був підхід, розроблений російським психологом В.Г.Зазикіним [2]. Подальшого розвитку він набув у роботах О.І.Денисова, О.І.Рогачева. На базі даного теоретичного підходу конфліктологічна компетентність розглядається з системних позицій і визначається як когнітивно-регулятивна підсистема професіоналізму, пов'язана з вміннями управляти конфліктами і вирішувати їх [2, 63].

Представлена вченими психологічна структура конфліктологічної компетентності фахівця, включає шість взаємопов'язаних структурних компонентів: *гностичний* (власне знання про причини виникнення конфлікту, закономірності його розвитку та перебігу, про особливості поведінки, спілкування та діяльності опонентів в конфліктній взаємодії, їх психічні стани); *проектувальний* (вміння передбачати дії опонентів, їх поведінку в ході конфлікту, розвиток конфлікту, його наслідки); *регулятивний* (вміння впливати на опонентів, їх відносини, оцінки, мотиви та цілі конфліктної взаємодії; вміння здійснювати профілактику конфлікту і вирішувати його на справедливій основі, виступаючи в якості «третейського судді»); *комунікативний* (вміння здійснювати ефективно спілкування з учасниками конфлікту з врахуванням їх особистісних якостей та емоційних станів); *рефлексивно-статусний* (високий рівень рефлексивної культури, вміння організувати процес самопізнання, реагувати адекватно ситуації, цілям та задачам управління конфліктами); *нормативний компонент* (знання про нормативні і моральні регулятори поведінки в умовах управління і вирішення конфліктів, про корпоративну і професійну управлінську культуру; здатність та готовність слідувати етичним нормам по відношенню до учасників конфлікту).

В даному варіанті структура конфліктологічної компетентності включає компоненти, що практично відповідають концепції Н.В.Кузьміної про зміст підсистем професійної майстерності. В деякій мірі змістові складові конфліктологічної компетентності керівника зумовлені особливостями його професійної діяльності і, на думку науковців, мають забезпечувати ефективне вирішення основних управлінських завдань.

В низці сучасних досліджень [4; 5; 8] здійснено спроби розгляду конфліктної компетентності як складного особистісного утворення, що розвивається на протязі всього життя, а це, в свою чергу, зумовлює пошуки відповіді на питання про генезис конфліктної компетентності, його етапи і закономірності.

Б.І.Хасан висловив з цього приводу наступну думку про те, що «становлення конфліктної компетентності являє собою складний процес, ... тісно пов'язаний з віковим розвитком і має рівневу структуру, органічно вплітаючись в ефекти вікових новоутворень» [9, 47]. Таким чином, наступний підхід ґрунтується на розгляді процесу становлення конфліктної компетентності в зв'язку з віковою динамікою, спираючись при цьому на її розуміння в психології розвитку. Так, з'явилося чимало робіт, в яких здійснено спроби розкрити зміст і умови становлення конфліктної компетентності молодшого школяра (Т.І.Приваліхіна, А.В.Дорохова), підлітка (Т.В.Скутіна), старшокласника (А.А.Кузіна). На особливу увагу заслуговують роботи, в яких розкриваються особливості динаміки структури конфліктної компетентності на різних етапах навчання та професіоналізації [1; 4]. Так, в своєму дослідженні М.В.Башкін робить спробу дослідити структурно-функціональну організацію конфліктної компетентності старшокласників, студентів педагогічних та технічних університетів та педагогів загальноосвітньої школи. Вчений розглядає дану компетентність як динамічну, інтегративну особистісну якість, що характеризується наявністю в своїй структурі когнітивного (представленого інформаційним та креативним елементами), мотиваційного та регулятивного компонентів і забезпечує адекватне розпізнавання та конструктивне вирішення протиріччя, що виникає в міжособистісній взаємодії [1]. На думку М.В.Башкіна, базовою якістю в структурі конфліктної компетентності виступає суб'єктивний локус контролю як показник регулятивного компоненту даної компетентності. Вчений робить висновок про те, що вибір особистістю оптимального типу реагування в конфлікті визначається когнітивним компонентом конфліктної компетентності, перш за все, ступенем розвитку в ньому креативності.

В роботах А.Я.Анцупова, А.І. Шипілова, В.В.Рогачева конфліктологічна компетентність представлена як особистісна якість, яка характеризує конфліктостійкість особистості. Високий рівень конфліктостійкості передбачає

психологічно грамотні дії і поведінку в проблемних і передконфліктних ситуаціях, оптимізацію взаємодії з опонентом в конфлікті, зосередженні зусиль на конструктивному вирішенні конфлікту. На думку В.В.Рогачева, конфліктостійкість особистості включає в себе: комунікабельність, вміння легко встановлювати і підтримувати контакт з людьми, доброзичливість, життєрадісність, емпатію, рефлексію, здатність розуміти стан людей, ставити себе на місце іншої людини; розвинуту мову, здатність знаходити спільну мову з різними людьми.

На особливу увагу заслуговують дослідження, які розкривають взаємозв'язок конфліктологічної компетентності з когнітивними та метакогнітивними процесами [1; 4]. Так, пріоритетного значення для розвитку конфліктологічної компетентності фахівця М.М.Кашапов надає професійному мисленню, що забезпечує здатність особистості аналізувати конфліктну ситуацію, виділяти її структурні компоненти, прогнозувати подальший розвиток конфлікту, здійснювати планування власних дій на основі оцінки своїх інтелектуальних якостей. Конфліктна компетентність розглядається вченим як "здатність людини оптимальним способом долати протиріччя, протистояти деструктивному впливу конфліктів і уміння їх конструктивно вирішувати" [4, 24]. Вчений акцентує увагу на розвитку основних компонентів професійного мислення: оцінювальному, рефлексивному, прогностичному та творчому, що у своїй сукупності забезпечуватимуть продуктивність та оптимальність рішень в ході вирішення конфліктної ситуації.

Питання сутності, структури та особливостей розвитку конфліктної компетентності особистості досить активно вивчається дослідниками конструктивного підходу (Б.І.Хасан, А.В.Дорохова, П.А.Сергоманов, Т.І.Приваліхіна). Конфліктна компетентність в межах даного підходу розглядається як "вміння утримувати протиріччя в продуктивній конфліктній формі, що сприяє його вирішенню" [8, 23], а до її складу включаються, перш за все, складові пов'язані з виявленням і розв'язанням протиріччя: здатність віднайти протиріччя в матеріалі; готовність його вирішити і володіння способами врегулювання взаємодії для його вирішення (Б.І.Хасан, Т.І.Приваліхіна). Важливого значення при цьому набуває рефлексія та психологічна техніка, яка спрямована на подолання конфліктофобічних настановлень, усвідомлення власних «природних» способів вирішення конфліктів і формування навичок організації взаємодії.

Б.І. Хасан виділяє два рівні існування конфліктної компетентності: перший передбачає здатність до розпізнавання ознак конфлікту, навички організації взаємодії його учасників для утримання протиріччя в руслі продуктивного вирішення; другий рівень існування конфліктної компетентності передбачає вміння проектувати конфлікти, необхідні для досягнення навчальних результатів, а також створювати їх в ситуаціях навчальної взаємодії.

Таким чином, конфліктно компетентна поведінка спрямована на перетворення конфлікту з потенційно деструктивного явища в продуктивне, а вищий рівень розвитку конфліктної компетентності пов'язаний з вміннями оволодіти конфліктом як інструментом розвитку відносин та діяльності.

Наступний підхід поєднує дослідження, що ґрунтуються на розгляді конфліктної компетентності в контексті задач по вдосконаленню спілкування (Л.А.Петровська, Т.В.Скутіна). На базі даного теоретичного підходу конфліктна компетентність визначається як "ресурс розвитку міжособистісного спілкування" [7], засіб для побудови ефективної комунікативної діяльності в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Відповідно задач розвитку спілкування конфліктна компетентність розглядається як невід'ємна складова частина комунікативної компетентності і являє собою систему внутрішніх ресурсів (когнітивних, поведінкових, особистісних), які дозволяють людині бути «посередником самому собі» в конфлікті – займати активну, рефлексивно-емпатійну позицію.

На особливу увагу заслуговує підхід Л.А.Петровської, яка розглядає конфліктну компетентність як складне інтегральне утворення особистості, що включає в себе: компетентність людини у власному "Я" ("Я-компетентність"), тобто його адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі, а також в потенціалі інших учасників конфлікту та ситуаційна компетентність; знання про конфлікт; суб'єктну позицію (рефлексивна культура, вміння спостерігати за собою, партнером зі "сторони"); володіння досить широким спектром стратегій поведінки в конфлікті і адекватне їх використання (обов'язкове володіння стратегіями співробітництва без ігнорування останніх); культуру саморегуляції, перш за все емоційної" [5]. Слід підкреслити, що дана теоретична модель слугувала методологічним орієнтиром для аналізу структури конфліктної особистості в дослідженнях Е.Е.Ефімової, А.В.Дорохової, Т.І.Приваліхіної, А.І.Шипілова.

Л.А.Петровська вважає, що в конфліктній компетентності як складному інтегральному

утворенні можна виділити наступні рівні: цінностей особистості, мотивів і настановлень, вмінь. Причому, цінності людини різного плану, в тому числі чисто екзистенційно-духовні, на її думку, спричиняють домінуючий вплив на характер спілкування і являються орієнтирами конфліктної практики [6].

Слід відмітити, що переважна більшість дослідників [5; 8; 10] важливого значення в структурі конфліктної компетентності надають установці на позитивне сприймання конфлікту та конструктивне ставлення до нього, що часто виступає вирішальним чинником для його продуктивного вирішення. Продуктивний підхід передбачає ставлення до конфлікту «як шансу вирішити протиріччя, що назріли, і тим самим просунутись в розвитку особистості та ситуації» (Л.А.Петровська), що і передбачає його сприймання не як перешкоди, а скоріше як задачі, що потребує творчого вирішення.

Знання про конфлікт, його функції, закономірності, способи вирішення визначаються дослідниками як необхідний компонент конфліктної компетентності, але лише в тому випадку, коли вони, стаючи частиною особистісного досвіду, спричиняють мотиваційний вплив, стаючи компонентом соціальної установки – готовності діяти певним чином по відношенню до себе, інших, до ситуації.

Продуктивному підходу до конфлікту відповідає орієнтація на управління конфліктом (Н.В.Грішина, Л.А.Петровська, Б.І.Хасан, Т.І.Привалихіна, Т.В.Скутіна), що вимагає від учасника здатності займати суб'єктну позицію: усвідомлену, активну, ініціативну. Суб'єктна позиція як важлива характеристика конфліктної компетентності вимагає, перш за все, рефлексивної культури, яка дозволяє виділяти предмет конфлікту, оцінювати наявні та необхідні ресурси, адекватно сприймати ситуацію, аналізувати її розвиток, виступаючи тим самим «посередником самому собі». Рефлексія, виступаючи основним психологічним механізмом, що лежить в основі конфліктної компетентності, дозволяє своєчасно розпізнавати і адекватно розуміти протиріччя, що лежить в основі конфлікту. Міжособистісна рефлексія забезпечує здатність “побачити себе очима Іншого” (Г.М.Андреева), адекватно вибудувати образ “дзеркального Я”, виступаючи при цьому когнітивним засобом зв'язку та координації з іншим. Л.А.Петровська наголошує про необхідність рефлексивно-емпатійної позиції в міжособистісному конфлікті, яка забезпечує децентрацію у відносинах, дозволяє поглянути на ситуацію не тільки “з власної колокольні”. “Саме в рефлексивній позиції людини по відношенню до самої себе і партнерам по

спілкуванню в більшій мірі проявляється суб'єктність сторін що спілкуються, що виступає передумовою побудови спілкування як діалогу” [5].

Отже, в рамках соціально-психологічного та конструктивного підходів конфліктна компетентність розглядається як інтегративне, багаторівневе, особистісне утворення, яке передбачає наявність наступних складових: готовність долати труднощі, протиріччя в спілкуванні; здатність віднайти та адекватно зрозуміти протиріччя, що виникає в міжособистісному спілкуванні; настановлення на позитивне сприймання конфлікту; здатність займати рефлексивно-емпатійну позицію в конфлікті; здатність утримувати в конфлікті відношення до суперника, що відповідає принципу суб'єкт-суб'єктності; орієнтація на інтереси суперника і врахування його позиції, інтересів, мотивів, можливостей в конфліктній взаємодії.

Існуючі моделі конфліктологічної компетентності, що презентуються в рамках соціально-психологічного та конструктивного підходів, були осмислені та доопрацьовані, що дало змогу виділити власну структуру конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. *На нашу думку*, конфліктологічна компетентність майбутнього вчителя є складною, структурно-функціональною системою, що складається із п'яти взаємопов'язаних компонентів: *когнітивного*, який включає систему наукових знань про різні аспекти феномену конфлікту; *мотиваційного*, що представляє собою направленість особистості на конструктивне вирішення конфлікту, відсутність конфліктофобії, конструктивне ставлення до конфлікту; *емоційно-вольового*, який визначає здатність особистості до свідомого управління своїм емоційно-вольовим станом в конфліктних та передконфліктних ситуаціях; *рефлексивного*, що забезпечує здатність особистості до дослідження власного психологічного потенціалу та вміння реконструювати компоненти психологічного образу своїх партнерів і конфліктних ситуацій та *поведінкового*, що передбачає володіння широким спектром стратегій поведінки в конфлікті і адекватне їх використання.

На нашу думку, конфліктологічна компетентність повинна формуватись в освітньому процесі ВНЗ, метою якого повинне виступати не лише засвоєння комплексу конфліктологічних знань та вмінь, а й вироблення активної позиції в конфлікті, формування професійного типу мислення (рефлексивності, методологічності, креативності, саногенності), соціальної компетентності та соціального інтелекту. Окрім того при розробці



структурної моделі ми передбачали, що на розвиток конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя здійснюватимуть позитивний вплив наступні особистісно-професійні якості: високий інтелектуальний рівень, що стимулюватиме розвиток пізнавальних мотивів, зокрема потребу в удосконаленні, поглибленні знань про конфлікт; висока мотивація професійних досягнень, спрямованість на особистісно-професійний розвиток та самовдосконалення.

Отже, проведений аналіз наявних у сучасній психології теоретико-експериментальних досліджень свідчить про те, що конфліктологічна компетентність як багатаспектний феномен не знайшов єдиного концептуального осмислення. В залежності від теоретико-методологічних позицій дослідження даного феномену вчені по-різному формулю-

ють його сутність. Наведені визначення конфліктологічної компетентності в рамках представлених теоретичних підходів не суперечать одне одному, а доповнюють, розкриваючи різні аспекти складного феномену. Значні розбіжності спостерігаються і при визначенні структури конфліктологічної компетентності особистості, яка в нашому дослідженні представлена когнітивним, мотиваційним, емоційно-вольовим, рефлексивним та поведінковим компонентами.

Безумовно, що подальше дослідження цієї проблематики необхідне як в теоретичному, так і в практичному плані. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці критеріїв сформованості та рівнів розвитку конфліктологічної компетентності у студентів педагогічних університетів.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Башкин М.В. Метакогнитивные аспекты конфликтной компетентности студентов / Ю.В. Скворцова, М.В. Башкин // Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г.Демидова. – 2009. – №1. – С.50-54.
2. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте: [уч. пособие] / Е.Н.Богданов, В.Г.Зазыкина. – СПб: Питер, 2004. – 224 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
4. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций: [уч. пособие]. – М.; Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
5. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А.Петровская // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. –1997. – № 4. – С.41-45.
6. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг. Избранные труды / Л.А.Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
7. Скутина Т.В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.13 "Психология развития, акмеология"/ Т.В.Скутина.– М., 2008. – 21 с.
8. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И.Хасан – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
9. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И.Хасан. – Красноярск: РИЦ Красноярского госуниверситета, 1996. –157 с.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2010 р.

УДК 378.147

## МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

**В.П.Власова**

*спіробітниц Житомирського державного педагогічного університету*

У статті визначено сутність понять модуль, рейтинг та модульно-рейтингова програма, була показана структура модульної програми через ієрархію дидактичних цілей. Були визначені принципи побудови професійно-орієнтованих модульно-рейтингових програм навчання іноземній мові в немовному вузі. Був структурованим навчально-методичний зміст і визначені засоби контролю.

*Ключові слова:* модуль, рейтинг, модульно-рейтингова програма, модульно-рейтингові технології, навчально-методичний зміст, засоби контролю, дидактичні цілі, комунікативні модульні програми.

---

Модульно-рейтингова технологія навчання у вищих навчальних закладах має інноваційний характер і повинна бути запроваджена через відмову від традиційних способів навчання, аби не повторилася невдала спроба Міністерства освіти України у 1993 році в наказному порядку запровадити тестування на випускних екзаменах у школах і вступних – у ВНЗ. Ця технологія включає два стрижневих поняття модуль і рейтинг [6]. *Модуль* – це логічно завершена частина (розділ, тема) курсу, який закінчується контрольною акцією і оцінюється в балах [4].

Кожен модуль має містити:

- мету вивчення модуля, знання і уміння, якими має оволодіти студент;
- час, необхідний для вивчення модуля і його приблизний розподіл;
- короткий зміст навчальної інформації;
- основні теоретичні поняття;
- проблемні і контрольні питання.

*Рейтинг* – це сума балів, яку набирає студент в процесі навчання. В основу модульно-рейтингової технології навчання покладені такі принципи:

- підвищення ролі самостійної роботи студентів під час проведення різних видів навчальних занять;
- раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі і перевірка якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля;

- стимулювання систематичної самостійної роботи студентів і підвищення якості їх знань;
- оптимізація методів навчання, активне використання інформаційних технологій;
- удосконалення поточного контролю роботи студентів, введення бально-рейтингової системи і комп'ютеризованого тестування;
- орієнтування на індивідуальну підготовку студентів;
- підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів;
- виявлення та розвиток творчих здібностей студентів;
- запровадження здорової конкуренції у навчанні;
- підготовка студентів до самостійного виконання професійних задач [7, 50].

Українські вчені та вчені країн СНД останнім часом приділяють значну увагу дослідженню та запровадженню модульно-рейтингової системи навчання та оцінювання знань і умінь студентів. Стрижневі питання цієї проблеми досліджені в численних роботах. Вагомий внесок у розв'язання цієї проблеми зробили відомі вчені В.В.Осипов, П.І.Самойленко, Ю.В.Єрьомін, А.Є.Краснов, В.Д.Малкіна, В.М.Нагаєв, Ю.П.Петров, В.І.Шахов О.Е.Руденко, С.П.Будбаєва, Я.А.Павлов, А.С.Артемов, Ю.П.Петров тощо. Ними розроблені і досліджені різноманітні підходи кредитно-модульно-рейтингового навчання та оцінювання студентів при вивченні дисциплін гума-

нітарного, природничого, економічного та технічного напрямів.

Зі змінами в економіці, з розширенням і якісними змінами міжнародного співробітництва, входженням України на загальносвітовий ринок зробили іноземну мову не тільки засобом спілкування в іншомовному оточенні, але й реально потрібним засобом вдосконалення інтелектуальної та практичної діяльності спеціаліста.

Крім того, змінилось значення навчальної дисципліни з «Іноземна мова» на «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Тому мовний аспект учбового матеріалу органічно пов'язан з предметно-понятійним аспектом. Тому, в іншомовному професійно-орієнтованому навчанні, навчаючи спеціальній іноземній мові, треба навчати спеціальним знанням. Усе це підвищує статус іноземної мови як навчального предмету і в зв'язку з цим передбачає зміну його змісту, структури та технології навчання в процесі формування професійно-комунікативної компетентності студентів.

Серед інноваційних підходів до організації навчального процесу в сучасній вищій школі найбільш змістовними, на нашу думку, є науково-експериментальні проекти щодо реалізації модульно-рейтингової системи навчання з контролю за успішністю студентів А.Алексюка, К.Вазіної, П.Юцявічене, Дж.Рассела, Є.Сковіна, П.Третьякова, А.Фурмана.

Для правильної побудови модульно-рейтингової програми професійно-орієнтованого курсу навчання іноземній мові студентів, треба відмітити, що програмується не введення і закріплення мовного матеріалу, а учбовий процес у цілому, комплексний предметно-понятійний і мовний матеріал з виходом у професійно-практичну діяльність [7,57].

Програма будь-якого учбового курсу передбачає усі елементи дидактичної системи: цілей, змісту, способів керування.

Подвійна компетентність іншомовного професійно-орієнтованого навчання передбачає оволодіння як професійними навичками і вміннями так і іншомовними комунікативними компетенціями. Для успішного впровадження такого інтегрованого підходу потрібні різні засоби навчання. Такими можуть бути аутентичні тексти, підручники та посібники за спеціальністю іноземною мовою, додаткова література, аудіозаписи, відеозаписи, учбові комп'ютерні програми, ресурси Інтернет. Усе це буде сприяти формуванню у студентів соціокультурної компетенції.

Розвиток певних навичок і вмінь організації іншомовної мови професійної тематики, уміння постановки завдання та їх вирішення будуть сприяти формуванню комунікативної компетентності. У зв'язку з цим виникає необ-

хідність підбірки основних завдань і вправ для розвитку іншомовної комунікативної компетентності, тому що в основі модульного навчання лежить тематична організація учбового матеріалу.

Треба зазначити, що саме значний активний та пасивний лексичні запаси можуть сприяти ефективному використанню іноземної мови тими, хто навчається для задоволення своїх професійних потреб.

Як було зазначено вище, цілі та завдання іншомовного професійно-орієнтованого курсу передбачають формування, з одного боку, необхідних професійних навичок та вмінь в процесі оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією, а з іншого боку, оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією в процесі формування професійних навичок та вмінь. Відповідно конкретизація завдань такого курсу пройде за двома блоками: професійному та комунікативному.

Однак, із тим, щоб оптимально спроектувати цілі та завдання курсу навчання, треба визначитися з типом програми та визначити такі дидактичні завдання як:

- створення змісту та організації навчання, які б могли реактивно реагувати на конкретні умови навчання та потреби практики;
- забезпечення індивідуалізації навчання в аспекті темпу та часу навчання;
- диференціація змісту навчання за принципом складності;
- реалізація творчого потенціалу того, хто навчається;
- можливість реалізації постійного зворотного зв'язку шляхом контролю та самоконтролю обумовили вибір модульно-рейтингової технології навчання іноземній мові як пріоритетної в системі професійної підготовки студента екологічної спеціальності, що в свою чергу, визначило вид навчальної програми – інтегрованої модульної програми, що включає рейтинг [11].

Якість модульно-рейтингового навчання має кількісне вираження через рейтинг, тому *модульно-рейтинговою програмою слід вважати дидактичну конструкцію, що складається з об'єднаних єдиною темою модулів, кожний з яких має свою рейтингову вартість.*

Проектування цілей модульно-рейтингової програми проходить у три етапи. На першому етапі визначаються першочергові цілі навчання, що в комплексі формують головну мету курсу навчання. Комплексна дидактична мета обумовлює структуру та зміст усієї модульно-рейтингової програми і, відповідно, весь предметно-понятійний і мовний матеріал модуля та його складових елементів підпорядковані досягненню комплексної мети.

На другому етапі відбувається диференціація комплексної дидактичної мети та її складових.

На третьому етапі інтегруюча дидактична мета модуля конкретизується через певні дидактичні цілі, що відповідають навчальним елементам модуля [2,156].

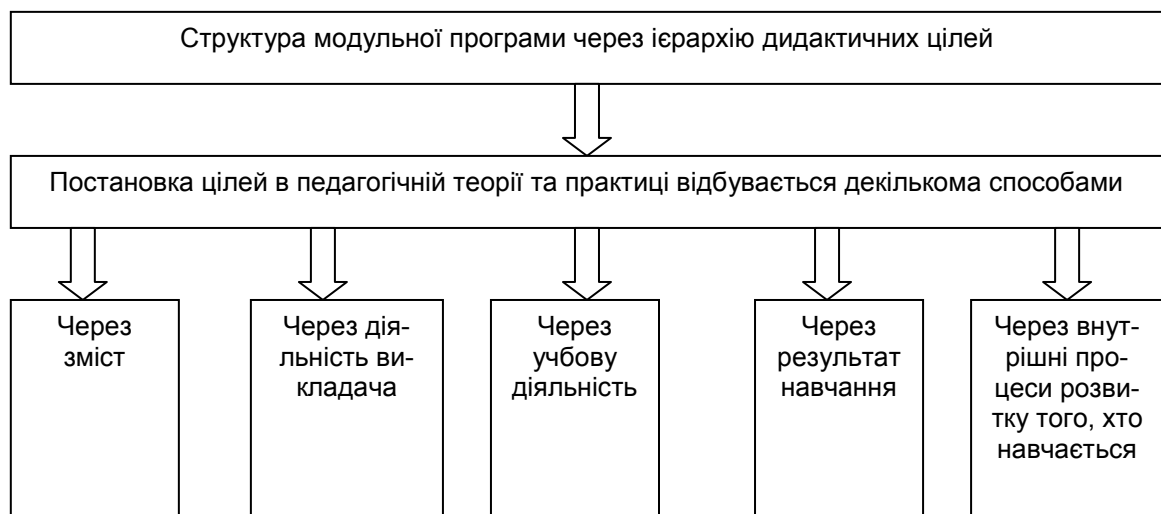


Рис. 1. Структура модульної програми

Таким чином виконання комплексної дидактичної мети (КДМ) усієї програми забезпечується за рахунок досягнення інтегруючих дидактичних цілей (ІДЦ) кожного конкретного модуля. Постановка цілей в педагогічній теорії та практиці відбувається деякими способами: дидактичні цілі на рівні учбових елементів модуля вже більш деталізовані та розбиті на два блоки: професійно-орієнтований та комунікативно-орієнтований. У комунікативно-орієнто-

ваному модулі на відміну від професійно-орієнтованого дидактичні цілі можуть повторюватися від елемента до елемента та від модуля до модуля. Наприклад, модуль «Проведення наукових конференцій» потрібен для досягнення інтегруючої дидактичної мети навчитися вести бесіди, пов'язані з проведенням наукових заходів. Ця мета включає в себе наступні дидактичні цілі:

Таблиця 1  
Блоки дидактичних цілей

Комунікативно-компетентнісний блок	Професійно-компетентнісний блок
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) розвивати навички і вміння в говорінні та аудіюванні;</li> <li>2) розвивати вміння того, хто навчається читанню (reading for detail);</li> <li>3) розвивати вміння в складанні та написанні резюме, пов'язаних з організацією і проведенням наукових заходів;</li> <li>4) активізувати граматичні форми, які використовуються на конференціях;</li> <li>5) формувати семантичне поле при організації наукових заходів;</li> <li>6) розвивати вміння в перекладі спеціальних текстів (ділової документації)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) навчитися розуміти і чітко висловлювати ідеї та пропозиції у сфері екології та проведення наукових конференцій, симпозіумів і т.д.;</li> <li>2) розвивати здібності вести наукову бесіду на визначені теми;</li> <li>3) навчитися оформлювати ділові документи, складати звіти по охороні навколишнього середовища, тощо;</li> <li>4) навчитися вирішувати проблеми та робити свої пропозиції щодо проблем навколишнього середовища та шляхів вирішення цих проблем;</li> <li>5) знати та вміти користуватися екологічною термінологією</li> </ol>

При побудові професійно-орієнтованих модульно-рейтингових програм навчання іноземній мові в немовному ВНЗ дотримується наступних принципів:

- принципу модульності, який вказує на структурування змісту навчання на від-

носно самостійні модулі та його елементи, пов'язані єдиною темою;

- принципу інтегративності, який поєднує усі елементи програми на рівні ієрархії комплексної, інтегруючих та приватних дидактичних цілей;

- принципу рейтинговості, який забезпечує зворотній зв'язок, контроль та самоконтроль;
- принципу гнучкості, який потребує наявності інваріантного ядра в побудові змісту навчання та його легко заміної периферії, яка представлена трьома рівнями володіння іноземною мовою;
- принципу автономності, який надає тому, хто навчається свободу вибору змісту навчання і траєкторії його проходження;
- принципу цільової іншомовної комунікативної компетентності, який відповідає за інформативне наповнення і оптимальну побудову мовного матеріалу та спеціальних вправ [4, 11].

Відповідно до дидактичних цілей, інформативне наповнення модульно-рейтингової програми будується або за гносеологічним напрямом для отримання фундаментальної, базової освіти, або за напрямом діяльності для професійної підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів. У зв'язку з цим виділяють два типи модульних професійно-орієнтованих програм: *пізнавально-комунікативні модульні програми* та *операційно-комунікативні модульні програми*.

Наступним етапом після визначення типу модульної програми та принципів її побудови є структуризація учбово-методичного змісту і визначення засобів контролю.

Однак треба зазначити, що на яку б професійну сферу не орієнтувалась іншомовна модульно-рейтингова програма, об'єктивно виникає необхідність передбачити інваріантні компоненти її побудови та можливі додаткові елементи в залежності від рівня володіння іншомовною комунікативною компетентністю та з урахуванням професійних потреб тих, хто навчається.

Якщо побудову професійно-орієнтованої програми навчання іноземній мові умовно розбити на блоки, то в якості інваріантних можуть виступати наступні:

1. *Організаційний блок*, який включає:

- анкету, яка потрібна для визначення потреб тих, хто навчається в професійній та іншомовній сферах;
- вхідний тест для визначення рівня володіння іноземною мовою.

2. *Методичний блок*, який включає:

- комплексну дидактичну мету курсу та інтегруючі дидактичні цілі модуля;
- ресурси основної і додаткової інформації; методичні вказівки по роботі з програмою.

3. *Інформаційно-навчальний блок*, який включає навчальний курс, розбитий на модулі;

4. *Довідковий блок*, який включає:

- граматичний матеріал;

- лексичний матеріал.

5. *Контрольний рейтинг-блок*, який включає:

- мовні тести;
- інтегровані контрольні завдання (контроль іншомовної комунікативної компетентності та професійних знань);
- інтегровані творчі завдання (контроль іншомовної комунікативної компетентності та професійних навичок і умінь).

Варіативність змісту професійно-орієнтованого іншомовного курсу, в першу чергу, буде залежити від диференціації іншомовного матеріалу відповідно до трьох (базового, середнього, поглибленого) рівнів володіння іншомовною комунікативною компетентністю. Таким чином, модульно-рейтингова програма базового (мінімального) рівня може містити додатковий модуль винятково з мовним матеріалом, який передбачає або активізацію, або навчання базового граматичного матеріалу з нуля. Відповідно і довідковий матеріал буде елементарного рівня [3].

Середній рівень передбачає розширений список ресурсів інформації, в порівнянні з мінімальним рівнем. Він також може містити декілька елективних модулів для більш різнобічного розкриття теми навчального курсу. Мовні вправи відносяться до самостійної роботи.

Щодо поглибленого рівня, то більший акцент при його проходженні можна зробити на творчі завдання. Це може бути творча презентація теми модуля, порівняльний соціокультурний аналіз аналогічних явищ в професійній сфері тощо.

Учбові елементи модуля забезпечують мету навчання, обумовлюють поділ усього навчального матеріалу для послідовного виконання добре контролюємої діяльності тих, хто навчається, структурує процес навчання на рівні інформаційних (пізнавальних) та операційних (діяльнісних) компонентів [9, 268].

Організаційні елементи модуля забезпечують компетентність та регламентацію дій тих, хто навчається: цілі, форми організації навчальної діяльності, методи і засоби навчання, засоби контролю та корекції, різного роду правила та вимоги. Завдяки саме таким елементам, навчальна діяльність програмується, стає самокерованою та реалізується суворо визначеним способом за одним із рівнів, призводячи до досягнення поставлених цілей.

Отже, було досліджено проблему реалізації модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності.

Модульна технологія навчання – це чітко контрольована і коригована модель організації та перебігу навчально-виховного процесу проходження навчальних модулів в умовах певно-

го дидактичного циклу, спроектована на досягнення певної мети.

Професійна компетентність – це інтегративна якість особистості, що має свою структуру і ознаки та дозволяє спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати завдання.

Змістово-процесуальною одиницею модульної технології навчання є навчальний модуль – відносно самостійна частина навчаль-

ного процесу з усіма притаманними йому характеристиками і складовими, побудована навколо однієї (або декількох близьких за змістом) теми, явища, закону – за власними принципами. Отже, модульна технологія навчання реалізує новий підхід до організації навчально-виховного процесу вищої школи на основі структурування змісту навчання як сукупності змістово-інформаційних блоків – навчальних модулів.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Алексюк А.М.* Проблема модульних технологій навчання у вищій школі / А.М.Алексюк // Наукові засади реформування вищої освіти в Україні. – К.: Освіта, 1994. – С.176-179.
2. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения / Ю.К.Бабанский. – Ростов-на-Дону, 1972. – 347 с.
3. *Богданова І.М.* Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителів / І.М.Богданова. – О: Прінт, 1998. – 102 с.
4. *Вазина К.Я.* Модульное обучение / К.Я.Вазина. – М.: Горький, 1990. – 14 с.
5. *Гальперин П.Я.* О методе поэтапного формирования умственных действий: [хрестоматия по возрастной и педагогической психологии]. – М.: МГУ, 1981. – 304 с.
6. *Державна національна програма «Освіта» / Україна XXI століття/.* – К.: Веселка, 1994. – 52 с.
7. *Мороз І.В.* Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: [монографія] / І.В.Мороз. – К.: Т-во «Освіта України», КОО, 2005. – 196 с.
8. *Про проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищому навчальному закладі 3-4 рівня акредитації* // Інф. сб. Міністерства освіти і науки України. – 2003. – №11. – С. 7-11.
9. *Психологія:* [учебник / под ред. А.А. Крылова]. – М.: Проспект, 1998. – 584 с.
10. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А.В.Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С.90-110.
11. *Юцявичене П.* Теория и Практика модульного обучения / П.Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2010 р.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ БЕЗРАБОТНЫХ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

О.В.Воронова

аспирант Луганского национального университета имени Тараса Шевченко

У статті описано основні соціально-педагогічні технології, що визначають напрям навчального процесу перепідготовки безробітних. Здійснено їх характеристику в контексті педагогічного впливу на підвищення ефективності навчання безробітних у вищих навчальних закладах, на їх професійне становлення.

*Ключові слова:* соціально-педагогічні технології, педагогічний вплив, професійне становлення.

В условиях мирового финансового кризиса безработица в Украине становится важной социально-экономической проблемой, решение которой обуславливает необходимость реализации системы мероприятий, направленных на преодоление ее негативных последствий.

Исследования по этой проблеме становятся весьма актуальными. Сложившаяся в нашей стране ситуация в сфере занятости выдвигает требования коренных изменений в общем направлении образовательного процесса. Реформирование отечественной экономики и реорганизация общества в целом предусматривает реструктуризацию производственных отраслей, значительные изменения на рынке труда, сокращение ряда традиционных рабочих мест, появление новых профессий и выставление дополнительных требований к имеющимся. При этом дополнительное образование превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека, а для безработных становится жизненной необходимостью.

За последние годы украинскими учеными осуществлен некоторый прорыв в области теоретического осмысления проблем профессиональной переподготовки безработных как средства их социальной адаптации (О.Киричук, М.Туленков, В.Синявский, Н.Заверяко, В.Москаленко, О.Вакуленко, Л.Кирилук, В.Величко). Профессиональная переподготовка безработных требует в настоящее время изменения действующей парадигмы на качественно новую, а именно: перехода от системы обеспечения к системе научного, информационно-технического, методического, учебно-программного, дидактического сопровождения, которое предусматривает разработку материалов, ориентированных на индивидуализацию обучения. Такой подход позволит решить основные проблемы в системе профессиональной переподготовки безработных, в частности: обновление содержания обучения

с учетом инновационных подходов к его отбору и структурированию; разработка и внедрение новых технологий, методик, форм и методов обучения [5].

В настоящее время накапливается опыт научных знаний, раскрывающих те или иные аспекты указанных проблем. В контексте исследования наиболее интересными для нас являются вопросы разработки педагогических условий и технологий переподготовки безработных в высших учебных заведениях (А.Капская, В.Полищук, В.Савченко, И.Терюханова, Е.Либанова, И.Зверева, Ю.Маршавин, В.Шелковский, Л.Яневич, В.Скульская, В.Барышников).

В результате развития реальных взаимоотношений работодателей с безработными проявляются предпосылки для выработки социально-педагогических технологий профессиональной переподготовки незанятого населения. *Социально-педагогическая технология* – это, во-первых, совокупность приемов и методов, применяемых социальными службами, отдельными учреждениями и социальными педагогами в процессе взаимодействия с клиентами для обеспечения эффективности социализации безработных, и, во-вторых, это способ осуществления социально-педагогической деятельности конкретным социальным педагогом путем реального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией с целью выбора оптимальных средств и методов для их выполнения [7].

По нашему мнению, социально-педагогическая деятельность просто обречена быть технологической, ибо в условиях ограниченных социальных ресурсов, большого количества социальных проблем, противоречий и многогранности основных объектов (человека и процесса социализации), социально-педагогическое влияние и взаимодействие могут быть эффективными только при условии последовательности и профессиональных подходов, которые не исключают, а воплощают

общую гуманную направленность и гуманитарное содержание.

Социально-педагогические технологии обладают следующей спецификой:

- концептуальностью – опорой на определенную научную концепцию, включающую социальное, психологическое, андрагогическое и иные обоснования;
- системностью – обладают всеми признаками системы;
- экономичностью – их применение позволяет оптимизировать труд обучающего и обучающегося за счет создания определенного резерва рабочего времени;
- корректируемостью деятельности – они обладают возможностью постоянной оперативной обратной связи в процессе своего осуществления.

Социально-педагогические технологии существуют в двух основных формах:

- 1) в виде программ, содержащих конкретные процедуры и операции социально-педагогической деятельности в области профессиональной переподготовки безработных;
- 2) в виде самой деятельности, построенной в соответствии с такими программами.

Одновременно они функционируют на нескольких уровнях:

- *индивидуальном*, на котором происходит реализация технологии в своеобразной последовательности по решению социально-психологической проблемы;
- *групповом* (или профильном), на котором происходит последовательная реализация социально-адаптационных задач в рамках определенного производственно-общественного направления;
- *управленческом* (или территориальном), на котором реализация конкретных задач осуществляется в границах определенной территории.

Виды и формы социально-педагогических технологий следующие:

- общие – воплощают закономерности процесса взаимодействия преподавателя с безработными, компоненты этой деятельности;
- частные – в основе своей составляют определенные технологические процедуры оказания помощи конкретным категориям безработных, нуждающимся в поддержке;
- специальные – посвящены, как правило, оптимизации социальных процессов в условиях конкретного ВУЗа.

Структура конкретной социально-педагогической технологии включает несколько обязательных компонентов: определение цели образовательной деятельности; отбор и фор-

мирование ее содержания; выбор основного способа организации деятельности, подбор методов и средств ее; определение людей и подразделений, привлечение которых необходимо для решения проблемы; выбор методов контроля правильности осуществляемой деятельности и оценки достигнутых результатов. Отсюда, *технологизация обучения* – это комплекс мер, направленных на повышение эффективности социально-педагогической деятельности.

На наш взгляд, технологические действия обучающегося сводятся к реализации этих мер и соблюдают условия, необходимые для создания благоприятной психологической атмосферы обучения. При этом, безусловно, в основном они должны создаваться администрацией ВУЗа и разработчиками учебно-методической продукции. Вместе с тем, каждый обучающийся должен стремиться либо самостоятельно разрабатывать свои, либо адаптировать к конкретным условиям стандартные или рекомендуемые преподавателями учебно-методические материалы.

Таким образом, все участники процесса обучения заинтересованы в создании благоприятной атмосферы обучения. Обучающий выступает как: 1) создатель необходимых комфортных условий процесса обучения и 2) организатор совместной с обучающимися деятельности. Обучающийся выполняет функцию участника совместной с обучающим учебной деятельности по созданию благоприятных условий обучения. Обучающий организует взаимодействие всех участников (элементов) процесса обучения, т.е. приводит в действие потенциальные взаимосвязи между обучающим, обучающимися, содержанием, источником, средствами, формами и методами обучения.

Обучающий должен создавать такие учебные ситуации, в которых обучающиеся с наибольшей степенью активности и заинтересованности реализуют программу обучения. Эти ситуации должны быть максимально приближены к реальной действительности, в которой приобретаемые в процессе обучения знания, умения, навыки и качества будут реализовываться. Они должны быть, кроме того, направлены на максимальное вовлечение всех обучающихся в активную деятельность по освоению учебного материала, поэтому преподавателю необходимо четко соблюдать принцип контекстности обучения.

Социально-психологические технологии можно обозначить как систему процедур, в основе которых лежит воздействие на некоторые стороны психической реальности личности с помощью особых методов. В данном случае речь идет о методах, используемых в



малой социальной группе и через группу. С помощью социально-психологических методов чаще всего решаются проблемы, связанные с трудностями общения, социальной адаптации, самосознания (самооценка, уровень притязаний, полоролевая идентификация, ориентация в социальном пространстве) [2]. Использование социально-психологических технологий так же предполагает диагностику отношений личности с социумом, выявление особенностей социальной ситуации, развитие и коррекцию прежде всего индивидуальных (направленных на других) свойств личности через её групповую поддержку, отражение, эмпатию, идентификацию, эффект присутствия и другие психологические механизмы.

Профессиональная переподготовка безработных в высших учебных заведениях относится к системе дополнительного профессионального образования. Это понятие более широкое, чем профессиональное переобучение, поскольку данный процесс включает помимо обучения «другой» профессии всецелую переориентацию человека, потерявшего работу, и его профессиональную адаптацию на новом рабочем месте. Поэтому высшее учебное заведение призвано не только обеспечивать профессиональное переобучение слушателя, но и содействовать его последующей адаптации к новому роду деятельности.

Следовательно, применяемые в ВУЗах социально-педагогические технологии переподготовки безработных должны решать проблемы не только реабилитации невостребованных на рынке труда людей, но и их социальной реабилитации, а также приведения профессионально-образовательных интересов и потребностей личности, её профессиональной квалификации в соответствие объективным потребностям рынка труда. Причем сущность профессиональной переподготовки безработных, определение её целей и функций не могут быть сведены ни к обновлению или дополнению, ни даже к формированию только профессиональных знаний и умений. Она заключается в формировании мотивации овладения новой профессией, выявлении способности определить и успешно пройти собственный путь профессионального становления, соответствующий индивидуальным потенциальным возможностям и потребностям, определению уровня квалификации, развития профессионально значимых качеств.

На основе исследования, проведенной опытно-экспериментальной работы нами сделана попытка определить некоторые особенности, выделяющие технологии образования безработных из общего класса приемов, нацеленных на оптимизацию образовательного

процесса. Приоритетными в этой сфере образования должны быть такие формы и средства, которые способствуют тому, чтобы каждый безработный овладел методами самостоятельного поиска в различных областях науки и культуры, теории и практики. Особое значение при этом приобретают формы и способы обучения безработного, сближающие процесс познания с реальным поведением человека, где он сам принимает решения и эмоционально переживает результат.

Хотя общение с другими людьми занимает значительное место в жизнедеятельности безработных, затруднения, испытываемые ими в решении проблем межличностных отношений, актуализируют поиск средств, обеспечивающих коллективные формы образования, совместную образовательную деятельность. Одна из особенностей «Я - концепции» безработного – чувство собственного достоинства, самоуважение, основанное на достижениях, прежде всего, в профессиональной сфере. Отсюда – боязнь в образовательной деятельности потерять привычный статус и нежелание выступать в роли ученика. Она воспринимается как угроза уважению к самому себе. Безработный принимает эту роль лишь в том случае, если обучение ведется на партнерских началах, а его опыт (жизненный и профессиональный) вызывает уважительное отношение.

Предубеждение против нововведений и перемен, обусловленное целым рядом факторов (повышенной самооценкой, верой в непогрешимость собственного опыта, страхом несостоятельности, переубеждением и т.д.), побуждает обратить особое внимание на способы «преподнесения» нового материала, поэтому возникает необходимость проблемной постановки вопросов. Можно полагать, что использование технологий, соответствующих особенностям позиции безработных, позволит повысить качество не только результата, но и процесса образовательной деятельности. Формируемая в этом случае потребность в продолжении общения с преподавателем, в контактах с различными источниками информации, в самообразовании становится одним из важнейших стимулов превращения образования в непрерывный процесс.

Наблюдения показывают, что безработный все в большей мере начинает осознавать себя «вечным учеником», обучение которого никогда не завершится, а совершенствование профессионального мастерства безгранично. Подобная трансформация системы ценностей – свидетельство развития субъективности взрослого, обогащения возможностей построения его «Я», становление подлинной зрелости.

Организация процесса образования при этом позволит преодолеть целый ряд «рисков» и искушений, порожденных современной социальной ситуацией. Все чаще люди стремятся не к истинному, а к выгодному знанию. Обесценивается поиск истины и возрастает значение всего того, что обеспечивает успех. Тревожит потребительское отношение к знаниям, обусловленное возможностями применить их «здесь и сейчас». Подобное отношение отторгает сложное знание, обесценивает значение теории как основы для разработки практически значимых решений.

Все более заметна тенденция осмысления жизненно значимых вопросов бытия простыми решениями, предлагаемыми массовой культурой. Нельзя не отметить примитивизацию и стандартизацию вкусов и потребностей. К примеру, информационные технологии, с одной стороны, обогащают познавательную,

коммуникативную и игровую деятельность безработного, но одновременно диалог человека с машиной ведет к сужению социальных связей вплоть до одиночества, к уменьшению возможностей даже для внутрисемейного общения и развитию депрессивных состояний.

Анализ зарубежного и отечественного опыта разработки и использования педагогических технологий в процессе переподготовки безработных в высших учебных заведениях позволяет выделить те методы обучения, которые в наибольшей степени обогащают их мотивацию учебной деятельности, содействуют развитию профессиональной компетентности, коммуникативности в будущей производственной деятельности. Одним из оснований для классификации методов может служить их способность моделировать жизненные (профессиональные) ситуации (табл. 1).

Таблица 1  
Методы обучения

<i>Неимитационные</i>	<i>Имитационные</i>
Проблемные лекции Проблемные семинары Тематические дискуссии Мастерские (лаборатории) Мозговая атака (штурм) «Круглый стол» Производственная практика Стажировка Научно-практическая конференция	Анализ конкретных ситуаций Игры: деловые, производственные, учебные, исследовательские Игровое проектирование Разыгрывание ролей (инсценировки) Имитационные упражнения Тренинг

Представленные методы обеспечивают проблемно-рефлексивный подход. С одной стороны, через диалог он содействует формированию критического отношения безработного к собственному опыту, его осознанию и переоценке, а с другой – ставит его в позицию исследователя, вырабатывающего совместно с обучающим и обучающимися собственные решения.

Таким образом, технологии обучения безработных в высших учебных заведениях должны иметь четкую общественную и соци-

ально-педагогическую направленность: создание необходимых условий для развития человека как личности, воспитания высоких моральных качеств, обогащения на этой основе интеллектуального, творческого, культурного потенциала безработного, повышение его образовательного уровня и конкурентоспособности, что будет способствовать обеспечению народно-хозяйственного комплекса страны высококвалифицированными специалистами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А.Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
2. Овчаров Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В.Овчаров. – М.: Творческий центр, 2004. – 480 с.
3. Освітні технології: [навч.-метод. посіб. / О.Н.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська]. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
4. Сігаєва Л.Є. Використання педагогічних технологій у навчанні дорослих. Технології у професійній освіті / Л.Є.Сігаєва. – К.: Пінт-М, 2003. – С. 401-416.
5. Скульська В.Є. Організаційно-методичні умови забезпечення результативності професійного навчання безробітних / В.Є.Скульська // Професійне навчання безробітних як засіб відтворення трудових ресурсів. – К.: ТОВ «Кубок», 2003. – с. 66 – 70.

6. *Скульська В.Є.* Особливості професійного навчання дорослих безробітних в професійних навчальних закладах / В.Є.Скульська // Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: ПП "ЕКМО", 2004. – Вип.2. – С. 204-209.
7. *Харченко С.Я., Краснова Н.П., Харченко Л.П.* Соціально-педагогічні технології [навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів]. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.
8. *Шелковський В.М.* Завжди у пошуку. Нові підходи до організації професійного навчання безробітних / В.М.Шелковський // Соціальна політика. – 2001. – № 18. – С. 10.
9. *Яневич Л.О.* Професійне навчання безробітних в системі безперервної професійної освіти дорослих / Л.О.Яневич // Бюлетень Інституту Підготовки кадрів державної служби зайнятості. – 2003. – № 1. – С. 20-21.

*Стаття надійшла до редакції 12.03.2010 р.*

## **ІНВАРІАНТНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

**Л.М.Добровська**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри медичної кібернетики та телемедицини*

*Національного технічного університету України*

*«Київський політехнічний інститут»*

У статті визначається інваріантна складова професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх фахівців інженерного профілю. Аналізуються основні елементи професійної діяльності майбутніх фахівців інженерного профілю.

*Ключові слова:* інформаційні технології, компетенції, мовна, технологічна, організаційно-управлінська, проектно-конструкторська, математична, інформаційна компетентності фахівця інженерного профілю.

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти України визначається тенденціями до інтеграції в європейський освітній простір. За таких умов одним з концептуальних орієнтирів національної освітньої системи є становлення так званої компетентісної парадигми освіти. Саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність випускника до професійної діяльності.

Впровадження компетентісно орієнтованої освіти в технічних ВНЗ зумовлює суттєві зміни освітніх пріоритетів і висуває принципово нові вимоги до фахової підготовки інженерів.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється значна увага окремим аспектам професійної підготовки майбутнього інженера, зокрема, дослідження О.Г.Кавериної, О.С.Пономарьова, О.Г.Романовського Г.В.Гури та інших авторів [3; 7; 9].

Метою даної статті є визначення інваріантної складової (ядра) професійної компетентності з інформаційних технологій (ІТ) майбутніх інженерів.

Процес формування професійної компетентності майбутнього інженера має свої специфічні особливості, які зумовлені характером професійної діяльності і вимогами до особистості, що реалізує цю діяльність. Відповідно до О.Г.Кавериної, професійна компетентність майбутнього інженера – це ступінь сформованості системи інтегрованих знань, умінь і навичок, яка проявляється в сучасних творчих формах реалізації професійної діяльності, глибоких теоретичних міждисциплінарних, гуманітарних і технічних знаннях, що відрізняються системністю організації та структурованістю. Ця система спрямована на фор-

мування професійно значущих якостей особистості [7, 21].

Дослідники компетентності виділяють поняття “ключові компетенції”. Ми вважаємо, що ключові компетенції – це універсальні способи дії (здібності та вміння), які відображають загальний розвиток особистості та дозволяють їй розуміти ситуацію, досягати результатів в особистому й професійному житті в умовах конкретного суспільства. Місцем формування ключових компетенцій є як освітній процес, так і досвід в реальному житті. Вони служать універсальним інструментом адаптації до нових умов і проявляються в дії.

За своєю сутністю ключові компетенції є соціальними, вони відображають особливості взаємодії, спілкування, використання ІТ тощо. Проте до нашого часу дослідникам у галузі освіти не вдалося виробити загально визначений список ключових компетенцій.

Перелік ключових компетенцій та зміст окремих компетентностей, очевидно, залежить від того, яка основа класифікації розглядається її авторами. Згідно глосарію 1997 р. термінів Європейського фонду освіти існують 4 моделі визначення компетенцій, заснованих на: параметрах особистості; виконанні завдань та діяльності; виконанні виробничої діяльності; управлінні результатами діяльності [1, 130].

Як послідовники та прихильники діяльничого підходу в освіті, в якості базової ми будемо орієнтуватися на діяльничу модель з включенням елементів моделі, заснованої на параметрах особистості.

Формування ключових компетенцій є важливою задачею сучасної педагогічної теорії і практики. Їхній аналіз дозволяє визначити ін-

дивідуальні освітні стратегії та вибрати адекватні технології навчання. Результатом навчання при такому підході є сукупність компетенцій, які відображають індивідуально-професійний розвиток майбутнього фахівця.

Окрім ключових компетенцій в літературі зустрічається поняття “інваріантні” (обов’язкові) компетенції. М.С.Каган стверджує, що еволюція професій і спеціальностей сьогодні передбачає наявність у випускника ВНЗ комплексу інваріантних компетенцій, які дозволяють особистості бути конкурентоспроможною на ринку праці [4, 328].

Визначимо сукупність знань, умінь і навичок, а також здатність застосовувати їх до розв’язання різних проблем професійної діяльності як комплекс інваріантних компетенцій.

Аналіз досліджень показав, що професійні якості інженера можуть змінюватися та трансформуватися, наприклад, під впливом національних та галузевих особливостей, соціально-економічних умов, сфери діяльності, посади, професії тощо.

Професійна діяльність фахівців привертає увагу дослідників з психології, соціології, філософії, педагогіки та інших наук. Відповідно до О.Л.Журавльова, вивчення особистості фахівця має базуватися на таких методологічних основах: структурно-функціональна організація діяльності фахівця визначає відповідні вимоги до його особистості, останні треба розглядати як сукупність взаємопов’язаних підструктур якостей у цілісній структурі особистості [2]. Враховуючи методологію структурного підходу, ефективність професійної діяльності фахівця залежить від того, як організовані його якості в сукупності функціональних підструктур якостей особистості.

Якості особистості інженера умовно можна поділити на дві структурні складові: основну та фахову. До основної складової можна віднести підструктури якостей, які характерні для будь-якого фахівця незалежно від його професії та сфери діяльності (наприклад, психологічну, інтелектуальну, мотиваційно-вольову, соціальну та ідейно-політичну); до фахової складової – підструктури якостей, які залежать від його професійної діяльності (наприклад, організаторську) [5, 84]. Різний рівень сформованості даних якостей та їхнього розвитку, а також неповторне поєднання їх в особистості інженера визначають стиль його професійної діяльності.

Швидкий розвиток ІТ дає змогу стверджувати, що на сьогодні вони є одними з найрозповсюдженіших засобів діяльності людини.

Їхніми характерними особливостями є мобільність та гнучкість, здатність реагувати на швидкі зміни в процесах, які відбуваються в суспільстві, адаптуватися до вимог професійної діяльності людини. Ці технології впливають на формування методів, способів діяльності та мислення людини.

Розглянемо сутність професійної діяльності інженера з ІТ. Це є фахівець в області обчислювальної техніки, сучасного програмного забезпечення, автоматизації технологічних процесів, який здатний ефективно використовувати засоби інформатизації та ІТ для вирішення практичних завдань у своїй повсякденній діяльності. Він виконує наступні функції:

- на основі аналізу математичних моделей та алгоритмів складає обчислювальну схему вирішення науково-технічних і технологічних задач шляхом перекладу алгоритмів вирішення на формалізовану мову комп’ютера;
- визначає інформацію, яка вводиться в комп’ютер, її об’єм, методи контролю за операціями, форму та зміст початкових даних, результатів обчислень;
- розробляє макети та схеми введення, обробки, зберігання та виведення інформації;
- перевіряє програми;
- налаштовує розроблені ІТ, визначає можливість використання готових програмних продуктів;
- уніфікує обчислювальні процеси;
- бере участь в проектних роботах по розширенню області застосування обчислювальної техніки;
- підтримує функціонування комп’ютеру або комп’ютерних мереж.

Типовий цикл розробки будь-якого складного інформаційного проекту включає в себе такі етапи: проектування (або вибір ІТ для вирішення задачі), розробка та експлуатація ІТ. У рамках кожного з цих етапів опрацьовуються специфічні питання відповідності вимогам узгодженості та функціональності.

*Проектно-конструкторська діяльність* (планування інформаційно-комп’ютерної діяльності) включає в себе:

- формування цілей проекту вирішення завдань (у вигляді програми або пакету програм), критеріїв і показників досягнення цих цілей, обмежень щодо застосування ІТ;
- системний аналіз об’єкту проектування, предметної області та взаємозв’язків між її елементами;

- визначення початкових даних для проекту;
- вибір методик прийняття оптимальних рішень (можливих методів обробки інформації) та реалізацію процесу моделювання прийняття рішень з використанням існуючих інформаційних систем (або розробку нових систем);
- розробку та аналіз узагальнених варіантів вирішення проблеми, прогнозування можливих результатів, знаходження компромісних рішень в умовах невизначеності, планування реалізації проекту;
- оцінку надійності та якості функціонування об'єкту проектування;
- розрахунок умов підтримки безпечної життєдіяльності;
- розрахунок економічної ефективності;
- розробку та узгодження всіх видів проектно-документації.

*Технологічна діяльність* включає в себе технологію розробки об'єктів професійної діяльності (інформаційних систем та мереж, їхнього програмного забезпечення, способів і методів проектування, налагодження, виробництва та експлуатації). Під поняттям "технологія" ми розуміємо комплекс організаційних заходів, операцій і прийомів, спрямованих на розробку та експлуатацію комп'ютерних інформаційних систем.

*Інформаційна діяльність* пов'язана з володінням новими ІТ, розумінням можливостей їхнього застосування та включає в себе:

1) *збирання інформації* (пошук, аналіз та узагальнення інформації щодо поставленої проблеми):

- планування та формування потреб щодо збирання інформації (теоретичної, довідкової, статистичної, управлінської, економічної тощо), яка потрібна для створення будь-якого проекту чи вирішення проблеми;
- визначення мотивів, джерел і механізмів збирання інформації;
- одержання інформації про стан об'єкту дослідження та її збереження в базах даних (знань) організації, а, при необхідності, передача інформації з використанням комп'ютерних мереж;
- аналіз, синтез та узагальнення отриманої інформації, оцінювання її достовірності;

2) *експлуатацію ІТ* – організацію впровадження об'єкту проектування в дослідну (або промислову) експлуатацію (використання пакетів прикладних програм інформаційної

підтримки, наприклад, діагностичного та лікувального процесів).

*Організаційно-управлінська* (організаційна, комунікативна та контрольна-оцінювальна) *діяльність* включає в себе:

- організацію робочого місця, створення умов для виконання своїх функціональних обов'язків;
- організацію роботи колективу виконавців проекту (в тому числі, й з використанням телекомунікаційних засобів зв'язку), взаємодію колективу розробників із замовником, ухвалення управлінських рішень в умовах наявності різних думок;
- знаходження компромісу між різними вимогами (щодо вартості, якості та термінів виконання) як при довгостроковому, так і при короткостроковому плануванні, прийняття оптимальних рішень;
- оцінку технологічних і нетехнологічних витрат на забезпечення якості об'єкту проектування;
- організацію контролю якості вхідної інформації, атестацію та сертифікацію розроблених систем (контроль якості вирішення поставлених задач).

*Науково-дослідна діяльність* включає в себе:

- розробку та дослідження теоретичних та експериментальних моделей об'єктів професійної діяльності (аналіз стану та динаміки показників якості об'єктів діяльності з використанням необхідних методів і засобів досліджень; створення теоретичних моделей, які дозволяють прогнозувати властивості, стан і поведінку об'єкта дослідження);
- розробку і дослідження методик аналізу, синтезу, оптимізації і прогнозування якості процесів функціонування об'єктів дослідження (розробку методик проведення досліджень і алгоритмів обробки їх результатів; участь в розробці нових методів дослідження стану об'єктів та управління цим станом, а також нових технологій із застосуванням технічних і комп'ютерних засобів).

Технічні ВНЗ першими апробують, освоюють і адаптують до потреб українського суспільства перспективні досягнення у виробничо-промисловій сфері, а також орієнтуються на світові та європейські тенденції. Тому сучасний випускник технічного ВНЗ повинен демонструвати мультикультурні навички у здійсненні професійних обов'язків і мати необхідний досвід роботи з носіями різних культур. Він є не тільки носієм фахових знань,

суспільних і корпоративних цінностей, але й представником світового професійного співтовариства.

Ось чому фундамент професійної компетентності майбутнього інженера з ІТ складає і мовна компетентність, яка, відповідно до О.М.Семенов, передбачає опанування мовної системи на фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному рівнях і на рівні стилістики тексту [11, 33].

Враховуючи вище сказане, опишемо якості особистості інженера з ІТ наступним чином:

1. *Основна складова* якостей особистості інженера з ІТ містить в собі такі підструктури (якості, здібності та вміння):

1) *психологічна підструктура*: честолюбство (здібності – прагнути успіху; уміння бути кращим у роботі та навчанні), інтерес до діяльності, почуття відповідальності;

2) *інтелектуальна підструктура*: творчість мислення (здібності – здатність до творчості, пізнавальної діяльності, творчої самостійності, фантазії, уяви, творчих та оригінальних рішень, винахідливості; уміння творчо вирішувати завдання); рефлексивність мислення (здібності – здатність до самопізнання, самоорганізації та самовдосконалення; вміння реалізувати прості ідеї на практиці); системність мислення (здібності – здатність до різнобічного мислення; уміння узагальнювати, класифікувати інформацію); критичність мислення (здібності – здатність до самоаналізу; уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати; уміння передбачати результати своєї діяльності та критично оцінювати їх наслідки); логічність мислення (здібності – здатність до точного, визначеного, правильного мислення; уміння обґрунтовано та логічно діяти); раціональність мислення (здібності – здатність раціонально мислити; уміння планувати та критично оцінювати результати своїх розумових процесів); продуктивність мислення (здібності – здатність до проблемного бачення; уміння вирішувати проблемні завдання з високим ступенем новизни, перевіряти ряд можливих рішень, здійснюючи вибір між ними); науковість мислення (здібності – здатність до наукової та дослідницької діяльності; уміння сприймати нові концепції та методи в роботі, виділяти основне та виявляти протиріччя);

3) *мотиваційно-вольова підструктура*: наполегливість (уміння сумлінно працювати); активність (здібності – здатність до активних дій; уміння активно та енергійно працювати), зібраність (уміння зосереджуватися на головному, відкидаючи другорядне); дисциплінованість (уміння бути дисциплінованим, підкоря-

тися встановленому порядку, підтримувати дисципліну в колективі); самостійність (здібність – здатність самостійно мислити, працювати, одержувати знання, уміння і навички; уміння самостійно розв'язувати професійні проблеми, приймати рішення, відповідати за результати своєї діяльності); цілеспрямованість (уміння подолати перешкоди і досягти своїх цілей); витримка (уміння тримати себе в руках у професійній діяльності);

4) *соціальна підструктура*: комунікабельність (здібності – здатність до міжособистісного ділового та дружнього спілкування в інформаційно-комп'ютерному середовищі, готовність до обговорення, наприклад, професійних проблем; уміння підтримати розмову, говорити коротко, чітко та переконливо); працездатність (уміння тривалий час виконувати роботу з максимальною ефективністю); колективізм (здібності – здатність працювати в колективі) [5, 84].

2. *Фахова складова* якостей особистості інженера з ІТ включає в себе такі підструктури (якості, здібності та вміння):

1) *професійна підструктура*:

- *математична* компетентність (комунікативні здібності – загальні здібності до аргументації у вигляді вмінь ясно висловлювати свої думки, логічно обґрунтовувати судження, висувати гіпотези та перевіряти їх на правдивість; здатність до наукової комунікації у вигляді вмінь математичного доказу, використання мови математики для ілюстрації, аргументації, інтерпретації; вміння оперувати математичними моделями, здатність застосовувати модельні засоби математики для вирішення практичних завдань);
- *проектно-конструкторська* компетентність (здібності – здатність знаходити або розробляти засоби розв'язання професійних проблем, передбачати результати своєї діяльності; вміння розв'язувати вище зазначені завдання, пов'язані з проектно-конструкторською діяльністю);
- *технологічна* компетентність (здібності – здатність використовувати або розробляти бази даних і бази знань, інформаційні системи, всевітню мережу Інтернет, засоби для створення Web-сторінок з метою підвищення ефективності професійної діяльності);
- *інформаційна* компетентність (здібності – здатність володіти комп'ютерною технікою, використовувати у своїй

професійній діяльності інноваційні технології; вміння розв'язувати вище зазначені завдання, пов'язані з інформаційною діяльністю);

- *організаційно-управлінська* компетентність (здібності – здатність планувати виконання роботи, забезпечувати контроль якості її виконання; вміння розв'язувати вище зазначені завдання, пов'язані з організаційно-управлінською діяльністю);
- *мовна* компетентність (здібності – здатність до іншомовного ділового спілкування в інформаційно-комп'ютерному середовищі, а також до засвоєння останніх досягнень науки і техніки);

2) *морально-етична підструктура*: відповідальність (здібність – здатність нести відповідальність за свої вчинки; уміння брати на себе відповідальність); людяність (уміння поважати людей, цінити їхні якості); самокритичність (здатність до самокритики; уміння бути самокритичним); культура поведінки в колективі (уміння бути товариським).

Формування та розвиток інформаційної компетентності особистості здійснюється шляхом оволодіння способами та методами використання інформації. Особистісний рівень інформаційної компетентності залежить від рівня інформаційної компетентності суспільства, що в свою чергу, визначається інформаційною компетентністю суб'єктів, які входять до нього.

На думку англійського дослідника Дж.Равена, ефективна діяльність, як результат декількох чинників, залежить від ряду не пов'язаних між собою компетентностей, які охоплюють широкий спектр професійних ситуацій. Треба оцінювати всю сукупність компетентностей, які проявляються у індивідів під час різних ситуацій і спрямовані на досягнення особистісно-значущих цілей [8].

У процесі теоретичного аналізу, враховуючи багатofункціональність професійної діяльності інженерів з ІТ, ми виділили такі основні елементи інваріантної складової професійної компетентності з ІТ: організаційно-управлінська, проектно-конструкторська, технологічна, інформаційна, математична та мовна. Враховуючи це, ми вважаємо, що професійна компетентність інженера з ІТ – це інтегративна характеристика особистості фахівця, яка включає соціокультурну, психологічну, мовну, технологічну, організаційно-управлінську, проектно-конструкторську, інформаційну та математичну компетентності.

Професійна освіта інженера з ІТ забезпечує формування кваліфікаційних вмінь для вирішення професійних завдань щодо:

- участі у всіх фазах проектування, розробки, виготовлення та супроводу об'єктів професійної діяльності;
- участі в розробці всіх видів документації на програмні, апаратні або програмно-апаратні комплекси;
- використання сучасних методів, засобів і технологій розробки об'єктів професійної діяльності;
- участі в проведенні наукових досліджень і виконанні технічних розробок у своїй сфері професійної діяльності;
- здійснення збору, обробки, аналізу та систематизації науково-технічної інформації відповідно до сфери професійної діяльності із застосуванням ІТ;
- взаємодії з фахівцями суміжного профілю при розробці методів, засобів і технологій застосування об'єктів професійної діяльності в наукових дослідженнях і проектно-конструкторській діяльності, а також в управлінні технологічними, економічними та соціальними системами;
- кооперації з колегами, управлінні та організації роботи в колективі в процесі виробництва програмних продуктів, обчислювальних засобів та автоматизованих систем;
- організації на науковій основі своєї праці з використанням сучасних ІТ;
- аналізу своїх можливостей, здатність до переоцінки накопиченого досвіду та придбання нових знань з використанням сучасних інформаційних і освітніх технологій;
- готовності до роботи над міждисциплінарними проектами.

Якщо інженер любить свою справу, то в нього завжди проявиться творче начало, бажання самовдосконалюватися, стати професіоналом. Творчість, як вища форма людської життєдіяльності, визначається здатністю нестандартно мислити і діяти, знаходити розв'язок проблеми або створювати продукт професійної діяльності. Основою творчого підходу до професійної діяльності є інтерес і любов до роботи, бажання знайти вихід зі складної професійної ситуації, прагнення впровадити інновації у професійну діяльність з метою підвищення її ефективності, а також формування таких професійно значущих якостей, здібностей та вмінь, як творчість мислення, здатність до творчості, пізнавальної



діяльності, творчої самостійності, фантазії, уяви, творчих та оригінальних рішень, винахідливості, вміння творчо вирішувати професійні завдання.

Інженер з ІТ повинен уміти легко спілкуватися з людьми, одночасно виконувати декілька завдань і адекватно оцінювати потреби користувачів при розробці комп'ютерних програм для вирішення різних проблем. Для того, щоб професійна інформаційно-комп'ютерна діяльність інженерів з ІТ була успішною та ефективною, необхідно щоб вони мали бажання та потребу її виконувати (тобто в них мають бути сформовані мотиваційні чинники, які б стимулювали їх до цієї діяльності).

Більшість учених за характером спрямування та виникнення виокремлюють внутрішні та зовнішні мотиваційні чинники. Наприклад, С.Л.Рубінштейн стверджує: «щоб студент по справжньому був залучений до роботи, потрібно зробити поставлені в процесі навчальної діяльності завдання не лише зрозумілими, але й внутрішньо прийнятними для нього, тобто щоб вони стали значущими» [10, 500].

До *внутрішніх мотиваційних чинників* можна віднести інтерес майбутніх інженерів з ІТ до знань, їхні інформаційні потреби, залучення до одержання нових знань, ліквідацію незнання. В цих випадках сама діяльність спонукає до процесу неперервного навчання.

Важливим видом внутрішньої мотивації є пізнавальна мотивація. Відповідно до Т.І.Левченко, пізнавальна мотивація перетворюється в нову якість особистості, яка впливає на її емоційний стан, сприяє розвитку творчості, креативності, самостійному пошуку інформації, самоактуалізації і самореалізації [6, 77]. Лише пізнавальна мотивація гарантує особистості потяг до знань.

З точки зору теорії діяльності перехід від активної пізнавальної діяльності до професійної діяльності є поступовою трансформацією внутрішніх мотиваційних чинників особистості (процесуально-змістовних) у зовнішні (соціальні, матеріальні). Таким чином, домінуючими можуть стати як пізнавальні, так і соціальні мотиваційні чинники, які підвищують пізнавальну активність і стимулюють цілеспрямоване професійне самоствердження особистості.

Стимулом до професійної інформаційно-комп'ютерної діяльності, зазвичай, є інформаційні потреби, які можуть бути для інженера з ІТ домінуючим мотивом під час усвідомлення мети та доцільності розробки або використання ІТ.

Період навчання в технічному ВНЗ для майбутнього інженера характеризується становленням його особистості, формуванням світогляду та ціннісних орієнтирів. Тому в цей період формується бажання самостійно вирішувати навчально-пізнавальні (а в подальшому і професійні) завдання. Повна самореалізація майбутнього інженера в процесі навчання, на нашу думку, потребує творчих видів навчально-пізнавальної діяльності та наявності відповідних умов (наприклад, комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання).

Узагальнення одержаних результатів дослідження надало можливість сформулювати такі висновки.

1. Професійні якості майбутнього інженера формуються і проявляються у діяльності через систематичне розв'язання різного роду завдань, які виникають у процесі здійснення професійної діяльності.

2. Інваріантна складова професійної компетентності з ІТ майбутніх інженерів містить такі основні елементи їхньої професійної діяльності: проектно-конструкторська, технологічна, інформаційна, організаційно-управлінська, математична та мовна.

3. Професійна компетентність з ІТ майбутніх інженерів – це інтегративна характеристика особистості фахівця, яка включає соціокультурну, психологічну, проектно-конструкторську, технологічну, інформаційну, організаційно-управлінську, математичну та мовну компетентності.

4. Враховуючи здатність інформації до швидкої зміни та появу нововведень (нових ідей, технологій і напрямів діяльності), пов'язаних із використанням ІТ, особливе значення має наявність у фахівців інженерного профілю сформованої мотивації до неперервного навчання, яка спонукає їх до постійного самонавчання та самовдосконалення у сфері ІТ.

Наше дослідження було виконане в межах розв'язання проблеми щодо розробки та обґрунтування концепції формування професійної компетентності з ІТ майбутніх фахівців медико-інженерного профілю в технічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Аронов А.М., Знаменская О.В.* К построению понятия “математическая компетентность” / А.М.Аронов, О.В.Знаменская // Вестник Красноярского государственного университета. – 2006. – № 11. – С. 129-135.
2. *Журавлев А.Л.* Роль системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива / А.П.Журавлев // Психологический журнал. – 1988. – Т.9. – № 6. – С. 53-64.
3. *Каверіна О.Г.* Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: [монографія] / О.Г.Каверіна. – Д.: ООО Фирма “Друк-Інфо”, 2009. – 275 с.
4. *Каган М.С.* Человеческая деятельность / М.С.Каган. – М.: Просвещение, 1974. – С. 328.
5. *Коваль Т.І.* Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тетяна Іванівна; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 572 с.
6. *Левченко Т.І.* Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: [монографія] / Т.І.Левченко. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 512 с.
7. *Пономарьов О.Г.* Логіка самостійної діяльності студентів у системі їх особистісного розвитку / О.Г.Пономарьов // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х.: НТУ “ХПІ”. – 2007. – № 4. – С. 10-18
8. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж.Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
9. *Романовський О.Г., Гура Т.В.* Управлінська компетентність як напрям гуманізації освіти у життєвих перспективах майбутніх інженерів / О.Г.Романовський, Т.В.Гура // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х.: НТУ “ХПІ”. – 2007. – № 4. – С.61-69.
10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
11. *Семенов О.М.* Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: [монографія] / О.М.Семенов. – Суми: ВВП “Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с.

*Стаття надійшла до редакції 29.03.2009 р.*

## ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У СТРАТЕГІЯХ СУЧАСНОГО МИСЛЕННЯ

Т.П.Дяк

*аспірантка Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка*

У статті досліджується концепт педагогічного мислення, яке складає підґрунтя продуктивного навчального процесу. Важливе значення в його формуванні займає взаємодія з екзистенціальними і постмодерністськими філософськими концепціями, які доповнюють сучасну освіту новими напрямками осмислення.

*Ключові слова:* педагогічна свідомість, педагогічне мислення, креатин, екзистенціалізм, постмодернізм, раціоналізм, творчість, освіта, плюралізація, парадигма.

У сучасних умовах докорінної зміни основних принципів духовності, розум вже не в змозі тотально визначати їх. Тому ряд мислителів проголошують кінець ери духовності на користь раціональності. Проте на думку німецького мислителя постмодерніста В. Вельша, таке передчуття є передчасним і дещо передчасним. Він розглядає розум як "чисту здатність", яка вже не претендує більше на тотальність і зняття всіх протилежностей. Розум не є "раціональністю", але він може стати можливою до переходів між раціональностями. У цьому сенсі розум вже втратив свою абсолютну позицію, а його вісь зміщується з вертикальної до горизонтальної площини. Він не споглядає раціональність зверху, а здійснює перехід між цими площинами. Тут виявляється його "чиста здатність" – незалежність від різних змістовних принципів. Уся діяльність розуму сьогодні полягає у здійсненні переходів від однієї форми раціональності до іншої (властивість, яку називають "номадичністю", від грецького *nomados*, – кочівники). Він перетворився із статичного, принципового розуму на рухомий і динамічний [2, 13]. Враховуючи цю здатність розуму, яка була притаманна йому і вийшла зараз на передній план, В. Вельш називає такий розум трансверсальним (поперечним).

То у чому ж виявляється нова структура раціональності, яка потребує докорінної зміни парадигми розуму, що вкрай важливо для сучасної освіти? На думку В. Вельша, вона визначається трьома чинниками: плюралізацією, переплетінням (зв'язками гетерогенності) та хаотичністю. У свою чергу, існують два типи плюралізації: плюралізація як диференціація (пізнавальна, морально-практична, естетична раціональність); плюралізація, яка пов'язана з появою усередині раціональностей різних парадигм і концепцій (парадигмальна плюралізація). Якщо для першого типу мова ще може йти про можливість якої-небудь упорядкованості, то у другому – "порядок" у класичному

варіанті практично відсутній. Про це красномовно свідчать дискусії відносно перспектив формування творчого мислення учнів.

Раніше в основному розглядався перший тип плюралізації. Головне завдання сьогодні В. Вельш вбачає в напрямі поглядів на плюралізм парадигм. Різні парадигми по-різному визначають як свою внутрішню конфігурацію, так і зовнішні межі своїх інтересів. Це впливає на самі межі, кількість і форми сусідніх парадигм. Наприклад, якщо розглядати науково-пізнавальну парадигму в учбовому процесі з точки зору пояснення її відмінностей від інших, то очевидна чітка межа з естетичною та етичною парадигмами. Якщо завданням когнітивних операцій є аналіз загальних структур і встановлених відношень, то коло компетенцій скоротиться, оскільки відпаде усе, що пов'язане з подіями. Якщо додати до когнітивних операцій коло визначень про некогнітивні феномени, то естетика і етика перетворяться на субпредмети процесу пізнання, і будуть ускладнювати навчальний процес.

Таким чином, відмінності у підходах до тієї чи іншої парадигми можуть потенціально змінювати усю палітру педагогічної свідомості. Згідно з міркуваннями В. Вельша, саме плюралізація породжує головний радикальний момент у полі раціональності, а типи раціональності є лише вторинними як великі групи, що виникають внаслідок плюралізації парадигм та існують завдяки тотожності.

Другим чинником, що визначає сучасну раціональність і має безпосереднє відношення до педагогічної свідомості, є взаємозв'язок парадигм. Поряд з плюралізаційними процесами для парадигм існують ще їхні переплетіння між собою, які виникають за рахунок зв'язків однієї внутрішньої структури з елементами іншої. Наприклад, універсально-прагматична парадигма моралі спирається на цілий ряд антропологічних, мовних, теоретичних елементів, які обґрунтовані в інших парадигмах.

Третім чинником раціональностей є хаос як результат конфліктів парадигм, які дають різні відповіді на питання. Хаос посилюється переплетінням, внаслідок чого поле раціональності як на мікро-, так і на макрорівнях перетворюється на сферу раціонального хаосу. Це найбільша загроза для свідомості учнівської молоді.

Звісно, жодний із розглянутих чинників не діє автоматично, сам по собі, їхні прояви зумовлені особливостями людського мислення, тому і плюралізація, і взаємозв'язок, і хаос є наслідками мультикультурності сучасного мислення в усіх сферах: освіти, економіки, політики, науки, культури. Множинність раціональності визначена в сучасному суспільстві вже як спосіб життя, як наслідок оволодіння свідомістю прагматичними мотиваціями. Такий стан суспільства свідчить про те, що людина сьогодні навчається "здобувати користь з усього, навіть з крові свого ближнього. Словом "користь" пояснюються які завгодно жахи і навіть злочини" [6, 56].

Сучасність цілком вірогідно підтверджує таку оцінку. Існує навіть таке враження, що над свідомістю європейців панує якийсь, досі невідомий, "екзистенціальний раціоналізм", який виправдовує все, що може давати хоча б якусь вигоду, – клонування людини, евтаназію, вживання наркотиків, гомосексуальні стосунки, високі технології, глобалізацію, демократію, конфлікти, неонацизм, війни тощо. "Трансцендентний розум", вже не може збагнути жодної сучасної раціональності. Тому його місце впевнено посідає невблаганна, цинічна, всепоглинаюча "користь", "вигода". Завдання сучасного педагогічного процесу – подолати ймовірність такого розгортання подій.

Що ж стосується педагогічної свідомості якій ще доведеться набути своїх прав, то її першопочаткова діяльність націлена не просто на раціональність, а на аналіз і реконструкцію окремих парадигм та їхньої внутрішньої мережі, яка де-не-де виходить за межі їх самих в бік сусідніх парадигм. Тим самим постаюча педагогічна свідомість допомагає самим парадигмам побачити їхній взаємозв'язок з іншими парадигмами, їхню моральність і значимість. Педагогічна свідомість ніби переміщує складові раціональностей – починаючи з мікрорівнів парадигми і закінчуючи макрорівнем самих раціональностей – з їх природно-обмежених форм у розумні форми. Вона надає їм, по-перше, усвідомлення комплексу своєї структури, її потенціальних можливостей і, по-друге, усвідомлення існування і легітимності інших складових раціональностей, які витісняють звичні освітні ідеали.

Таким чином, педагогічна свідомість повинна залагоджувати конфлікти між окремими

парадигмами, що особливо є важливим в умовах їхньої плюральності, взаємозв'язку та хаосу (хоча і раціонального). Власне кажучи, педагогічна свідомість залишає межі "чистої раціональності". Педагогічну свідомість слід вважати центральною формою здійснення освітнього процесу взагалі. Вона характеризує розум в контексті "життєвого світу". Можливо, що педагогічна свідомість не є сьогодні умовою знання і навчання, але в усіх відношеннях вона утворює модус їх підґрунтя. Вона зобов'язана включати свій розгляд та інтегрувати в себе життєво-земні, антропологічні, культурологічні і специфічні для часу горизонти, в яких відображена множина усього, що відбувається в світі. Такий підхід здатний відтворити якісно нову конструкцію (структуру) освітнього процесу, в якій би поєднувалися на засадах раціональної справедливості філософія, релігія і наука – так званий "інтегральний раціоналізм" [4, 223].

В свою чергу творче, "продуктивне" навчання неможливе без філософування, наукових фактів і віри. Наука не повинна займати панівного становища в пізнанні світу, вона зобов'язана діяти в межах своїх раціональностей, не зазіхаючи на сфери філософії і релігійної віри. Поєднання можливе на підґрунті трансверсальності думки, але це вже зовсім інша культура мислення. У цьому випадку продуктотворчим матеріалом для формування підвалин педагогічної свідомості міг би стати адогматизм, або критичне мислення зі його закликком до порядку.

Але сьогодні ми здебільшого маємо справу з кантівською моделлю трансцендентного розуму та його обмеженнями у вигляді апріорних умов мислення, проведення наукових експериментів, логічних доказів. Стрімкий розвиток цивілізаційних основ буття засвідчує, що ця форма розуму догматизує (або ж аксіоматизує) всю систему знань та процес їх отримання, породжує і підтримує консервативні стереотипи поведінки людей, владних інституцій, уявлень про існування цивілізації. Саме проти такого домінуючого підґрунтя буття і протестував релігійний екзистенціалізм: "Людина настільки консервативна істота, що будь-яка зміна, навіть зміна на краще лякає її, і вона, як правило, звичайно віддасть перевагу звичайному, навіть якщо воно і буде гіршим, старе ж переважатиме над новим, навіть кращим за старе... Підлий розум, всупереч нашому бажанню, підсовує нам удавані істини, від яких ми не вміємо відмежуватися навіть тоді, коли помічаємо їхню примарність" [6, 87-88].

В даному випадку потрібно зазначити поєднання морально-етичних засад екзистенціалізму і постмодернізму. Але, якщо екзистенціалізм викриває слабкість трансцендентного

розуму за допомогою оригінального мислення, за допомогою накопичення критичного потенціалу в окремих сюжетно-тематичних фрагментах упродовж усього тексту своїх творів, то постмодернізм будує концептуальну схему, згідно з якою він виводить розум з подвійного «глухого кута»: з пастки тотальності автономного розуму і з безвиході самовідмови (поразки) на користь множини раціональностей (останнє має місце в радикальному постмодернізмі, наприклад, у Ліотара). У екзистенціалізмі викристалізовується каркас креативного, творчого мислення, у постмодернізмі (В. Вельша) переплітається мережа постмодерного (динамічно-номадичного) мислення, нервом якого є "сполучення протилежностей" (Гваттарі) [1, 34-35]. Але й екзистенціалізм весь час розглядає різноманітність альтернатив (філософських, наукових, релігійних, літературних, просто побутових) в їхньому переплетінні, в якому жодного разу автономний розум не досягає абсолютної межі здорового глузду або якоїсь типової раціональності. Цілком природною може бути порада: якщо хочеш зрозуміти, що таке постмодерний розум, познайомся з креативним екзистенціалізмом. Дійсно, креатив і постмодернізм – поняття онтологічного значення, хоча вони і набули його різними шляхами і в різний час. Про це потрібно пам'ятати, вибудовуючи сучасну концепцію освіти.

Отже, обидва філософські напрямки роблять ставку на власні ключові поняття креативного відношення до світу, кожне з них виявляє свою позицію відносно назрілої потреби в новому мисленні. У свій час Л.Шестов демонстрував властиву йому категоричність у ставленні до розуму взагалі: "До чого тільки не прагнув вже наш бідний розум і що тільки вже не виправдовували його прагненнями! Колись принаймні на нього покладали великі надії – і тоді було природно потурати його потребам, навіть поганим звичкам, смакам і примхам. Але тепер, коли усі так ясно усвідомили його безсилість, коли навіть метафізики взялися за природничі науки і ні на хвилину не спускають очей з теорії пізнання, – невже і зараз має сенс рахуватися з потребами розуму?!"

А чи не навпаки? Чи не є головним завданням нашого часу навчитися мистецтву обходити (або навіть руйнувати) всі ті численні перепони, які, під різними приводами, вибудувалися в давнину могутніми феодалами духу і лише через вічний консерватизм боягузливої і короткозорої людської природи й дотепер продовжують вважатися ще нездоланними...?" [6, 36].

У свою чергу В.Вельша охоплює почуття філософського піднесення і пафосу стосовно винайденної ним постмодерної концепції тран-

сверсального розуму: "Трансверсальний розум здається мені центральною формою здійснення розуму взагалі. Я не бачу, як ця форма здійснення може бути перевершена. Трансверсальний розум характеризує розум по суті" [1, 176].

Якщо керуватися засадами парадигми постмодернізму стосовно змісту і форми сприйняття креативного мислення екзистенціалізму, то вдається помітити онтологічну дуальність (двоїстість): творчість виглядає як невід'ємне доповнення до сфери впливу постмодерного (трансверсального) розуму і по суті збігається з ним у вигляді нового мислення сучасності (вся множина фрагментів креативного мислення піддається охопленню гетерогенними когнітивно-виразними зв'язками і структурована зрозумілими ментальними переходами, хоча доволі часто у вигляді суперечностей, альтернатив і парадоксів). В свою чергу, постмодерне мислення надає легітимність (філософський статус-кво, що визнається) творчості через радикальну потребу в розгляді різних аспектів поєднання протилежностей [5, 245].

Саме через поняття педагогічного мислення, яке передбачає "мислити розмаїття, що йде поряд зі сполученнями" і "сполученнями протилежностей", є вихід на екзистенційне-креативне мислення – виконувати однаково парадоксальне завдання: зводити разом можливе і неможливе, "підривати накатані горизонти", "виділятися критичною пильністю у відношенні до чогось самоочевидного і самозрозумілого та готовністю діяти на межі з невіршуваним". У цьому сенсі креатив педагогічного мислення набуває "аспектного значення" (Хюбнер) відносно парадигми постмодерного розуму. Тобто він одночасно може бути і постмодерною складовою як відмінність загального типу мислення, і переходом до суто ризоматичного мислення як "паром", що сполучає два інтелектуальних "береги", не схожих між собою: монізм і плюралізм.

Якщо креатив екзистенціалізму дає поштовх, імпульс для народження думки, то постмодерність визначає її топологію в мисленнєвому просторі, а також подальшу конфігурацію траєкторії її руху і розвитку. Яким чином має діяти ланцюжок сучасного педагогічного мислення: засновок креативного екзистенціалізму → постмодерний розум? Потрібно враховувати, що "у практичному житті, особливо у житті суспільно-політичному, на яке більшою чи меншою мірою приречена майже кожна сучасна людина, – переконання найпотрібніша річ. Єдність дає силу, а єдність можлива тільки між людьми, які однаково думають. І тому, глибоке переконання саме по собі – величезна сила, яка з успіхом замінює і навіть пере-

важно перевершує найбільш послідовну аргументацію. Але в цьому випадку важливо не те, що буває насправді, а те, що впливає на натовп" [6, 147]. Дійсно, цей фрагмент тексту насичений психологічними, соціологічними, політологічними (і навіть – політтехнологічними: але в даному випадку важливо не те, що буває насправді, а те, що впливає на натовп) аспектами світоглядної сфери суспільства.

У сучасних умовах "природна політика" витісняється так званими політтехнологіями, які здійснюються на тлі застосування "крайніх засобів". Проте політтехнології існували завжди поряд з боротьбою за владу, в якій дійсно таки "важливо не те, що буває насправді, а те, що впливає на натовп". А на натовп, як відомо, впливають дві речі – сила і навіювання. Останні за певних умов стають переконаннями, і це звичайно враховують політтехнологи у своїх проектах.

Креативна педагогічна свідомість повинна виокремлювати розмаїття думок про переконання, яке таки може і збентежити будь-кого, якщо керуватися "проповідями або силогізмами". Але ж знову маємо засвідчити і в

цьому випадку наявність множинного поєднання всіх згаданих думок стосовно переконань, враховуючи "місцезнаходження" переконань – свідомість людини, яка топологічно сполучає будь-які переконання і думки стосовно них у так звані "новоутворення". Їх М.К.Мамардашвілі пов'язував із проблемою детермінації форм усвідомлення: "Вони (механізми новоутворень – авт.) працюють на різних рівнях і сферах свідомого життя, на різних вузлах сплетінь його формацій, що між собою поєднуються і дають певні системні ефекти, дія яких у наших головах виступає для нас як щось винайдене або пов'язано вигадане нами у підчерепному просторі голови і відчуттях органів чуття, які нею усвідомлюються та їх співвідношень з об'єктами дійсності" [3, 89]. Тут, по суті, вдаючись до абстрактно-інтуїтивних уявлень про функціонування педагогічної свідомості, відтворено креативну основу мислення. Саме завдяки останньому може відбуватися становлення сучасної концепції освіти, котра відповідає викликам постіндустріального суспільства і глобального світу.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Вельш В.* Жиль Делёз или гетерогенность и соединение / В.Вельш // Проблема раціональності наприкінці ХХ століття. – Х.: Основи, 1998. – 195 с.
2. *Культура у філософії ХХ століття.* – Х.: Основи, 1997. – 294 с.
3. *Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности / М.К.Мамардашвили. – М.: Лабиринт, 1997. – 205 с.
4. *Петрушов В.М.* Європейський адогматизм: історико-філософська ретроспектива, сучасні інтенції / В.М. Петрушов. – Х.: Основи, 2007. – 169 с.
5. *Скотний В.Г.* Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В.Г.Скотний. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 295 с.
6. *Шестов Л.* Апофеоз беспочвенности: Опыт адогматического мышления / Л.Шестов. – Л.: Изд-во Ленинград.ун-та, 1991. – 254 с.

*Стаття надійшла до редакції 29.03.2009 р.*

## ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Г. Зайчук

викладач кафедри педагогіки і психології Академії муніципального управління

Стаття присвячена проблемі визначення та вибору оптимальних педагогічних технологій для формування професійної компетентності майбутніх маркетологів туристичної сфери в процесі фахової підготовки.

*Ключові слова:* педагогічні технології, технологічні ресурси, професійна компетентність, методи навчання.

Сьогодні в нашій державі створюється нова система вищої професійної освіти, яка передбачає входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів. Відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, підходи, педагогічний менталітет.

За цих умов виникає потреба у освоєнні та розробці освітніх технологій, які би дали можливість ВНЗ знайти оптимальні шляхи формування та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

Етимологія слова «технологія» означає «знання обробки матеріалу (*techne* – мистецтво, ремесло, наука, *logos* – поняття, вчення).

Слід зазначити, що технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій із використання засобів (матеріалів, інструментів) умов.

Поняття «педагогічні технології» досліджуються з 20-х рр. минулого століття. В працях А.Ухтомського, С.Шацького, В.Бехтерева ми зустрічаємо різні трактовки цього поняття: а) як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять; б) уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовуючи наочні посібники.

Подальші дослідження і розробка даної проблеми проведені І.Лернер, В.Гузєвим, М.Чошановим, С.Сисоевою, О. Пехотою тощо.

На нашу думку, найбільш цілісний підхід до визначення поняття «педагогічні технології» дає Т.Назарова. Вона вважає, що це поняття розвивалося адекватно до педагогічної науки трансформувалося у нові поняття – освітні технології, педагогічні технології, технології навчання.

Мета статті – розглянути педагогічні технології як системний метод, який на підставі взаємодії технічних і людських ресурсів здатен

оптимізувати навчальний процес з метою соціалізації професійного і особистісного розвитку особи.

Актуалізація питання про роль і місце педагогічної технології пов'язана із входженням нашої країни до Болонського процесу, Прийняття у розвиток цього процесу ряду документів, що вимагають модернізації архітектури навчального процесу наголошують на необхідності пошуку і впровадження педагогічних технологій, які б забезпечили якісну підготовку майбутнього фахівця (маркетолога) до роботи в умовах сучасного ринку праці.

В останні роки особливого значення в туризмі набувають нові професії, серед яких чільне місце відводиться маркетологу. Тому, що, як свідчить наукові дослідження Квартальнова В.А., Вачевського М.В., Ю.М.Правика, Пан Л.В., в умовах високого насичення міжнародного та національного ринку туристичних послуг маркетинг набуває домінуючого значення [1].

Професійна освітня сфера сьогодні працює з новими категоріями – компетенціями.

Виходячи з цього, вищий навчальний заклад для формування професійних компетенцій має створювати і впроваджувати у навчальний процес раціональний синтез педагогічних технологій [2; 3].

Для досягнення «діяльнісних» освітніх результатів при формуванні професійної компетенції майбутніх фахівців туристичної сфери в процесі фахової освіти особливо ефективною можуть бути технологія «портфоліо», метод проектів, ігрові технології, всі різновиди педагогічної технології кейс-стаді (метод інциденту, аналіз ситуацій), технологія малих груп, модульно-компетентнісна технологія. Сукупність технологій, методів і форм навчання являють собою технологічний ресурс компетентнісно-дієвої освіти.

Кейс-стаді (*case-study* – дослідження випадку) – технологія навчання, при якому об'єк-

том вивчення виступають спеціальні дидактичні матеріали, що імітують реальну професійну діяльність або її продукти. Наприклад, це може бути опис подій, що відбуваються в якійсь організації, або набір документів, що характеризують фінансовий стан фірми. Основним дидактичним принципом технології виступає принцип імітації реальних життєвих або професійних процесів. Тому дуже часто в набори методичних матеріалів, якими забезпечується технологія, включаються реальні атрибути й продукти професійної діяльності: залежно від особливостей професійних освітніх програм. Ознайомившись із «навчальним кейсом», студенти формулюють проблему, діагностують причини її виникнення й знаходять шляхи розв'язання завдань [5].

Очевидно, що використання кейс-стаді вимагає великої підготовчої роботи педагога по розробці й опису ситуацій (кейсів). Однак ефективність цієї технології дуже висока, оскільки вона дозволяє реалізувати суб'єкту позицію студента, розвинути здатності «бачити проблему», аналізувати ситуацію, «відсівати» непотрібну інформацію тощо.

Початок використання цього методу сягає початку минулого століття, коли під керівництвом С.Т.Шацкого в 1905 р. група співробітників апробувала цю технологію в педагогічній практиці.

Метод проектів дозволяє педагогові планувати свою діяльність від цілей першого (загального) рівня, паралельно досягаючи цілей другого (частки) рівня, а студентам – активізуватися й орієнтуватися на самостійне рішення проблем. Усі проекти можна розділити на декілька груп: дослідницькі, пошукові, творчі, рольові.

Як відзначають науковці і практики, характерними ознаками методу проектів виступають: діалогічність; креативність; інтегративність; технологічність [4].

Метод проектів – це модель організації навчального процесу, при якій у студентів формуються компетенції в процесі виконання практичних завдань – проектів. Цей метод дозволяє індивідуалізувати навчальний процес і зробити його більше інтенсивним.

*Ігрові технології навчання.* Специфіка ігрових технологій полягає у дво-/трьох-плановості дидактичних відносин: до традиційних відносин «викладач-студент», «студент-студент» додається ще й взаємодія умовних суб'єктів умовної діяльності.

При описі цього методу зустрічаються різні терміни: ділова гра (business game), – управлінська (management game), імітаційна гра» (simulation game). Ділова гра привносить нову якість в учбово-виховний процес через наступні свої особливості: системного змісту

учбового матеріалу, представленого в імітаційній моделі; відтворення структури і функціональних ланок вибраної професійної діяльності в ігровій учбовій моделі; наближення обстановки учбового процесу до реальних умов (породження потреби в знаннях і їх практичному застосуванні, що забезпечує активність студентів, переходи від пізнавальної мотивації до професійної; сукупного повчального і виховного ефекту, оскільки сумісний характер ігрової учбової діяльності примушує підкорятися нормам колективних дій; забезпечення переходів від організації і регуляції діяльності студентів викладачем, провідним гру, до самоорганізації і саморегуляції дій і діяльності самими студентами. Основна цінність ділової гри як технології полягає в тому, що вона сприяє здійсненню практичної спрямованості навчання, створює передумови для успішного оволодіння вибраною спеціальністю і максимального наближення учбового процесу до реальної дійсності.

*Метод «портфоліо».* Термін «портфоліо» запозичені як англomовний термін і являє собою форму й процес організації продуктів освітньої діяльності [4].

Портфоліо являє собою одночасно форму, процес організації й технологію роботи із продуктами пізнавальної діяльності студентів, призначених для демонстрації, аналізу й оцінки, для розвитку рефлексії, для усвідомлення ними власної суб'єктної позиції. Очевидно, що технологія портфоліо може виступати одним зі способів формування такої ключової компетенції як готовність до рішення проблем і об'єктом оцінки рівня сформованості даної компетенції.

Як правило, класичний портфоліо складається з чотирьох розділів: «Портрет» (інформація про автора портфоліо), «Колектор» (матеріали, авторство яких не належить студентові), «Робочі матеріали» (все те, що створено й систематизовано студентом) і «Досягнення» (матеріали, які, на думку що навчається, відбивають його кращі результати й демонструють успіхи).

Портфоліо є важливим мотивуючим фактором, оскільки при будь-якій своїй структурі він націлює студента на демонстрацію успіху.

Особливе місце в арсеналі технологій розвитку і формування професійних компетенцій майбутніх фахівців туристичної сфери посідають практичні заняття, які інтегрують фактично всі доступні технології.

Так, при формуванні фахової компетентності майбутні фахівці туристичної сфери виявлена і доведена доцільність проведення практичних занять в умовах реального туристичного середовища, а саме - виставкових заходів. Технологія організації і проведення



таких занять може бути визначена як проблемно-орієнтована. Її визначальна риса полягає у тому, що вона дає студенту дуже широкі можливості одночасного розповсюдження і отримання широкого спектру економічної, організаційної, технічної і комерційної інформації, сформувати уміння орієнтуватись в складних умовах турринку, приймати самостійні рішення, аналітично мислити, встановлювати та розвивати ділові контакти, використовувати можливості сучасних інформаційних технологій, інше.

Процес навчання в таких умовах є надзвичайно рухливим процесом. На протязі цих занять через різні методи здійснюється систематичний контроль знань, умінь, навичок, відбувається оцінка та самооцінка особистісно-професійних якостей майбутнього маркетолога.

Названі педагогічні технології, базуючись на можливостях використання комплексу

особистісно-орієнтованих технологій і синтезуючи традиційні, імітаційно-ігрові, , проблемно-орієнтовані технології в процесі фахової підготовки в достатній мірі сприяють формуванню професійних компетенцій майбутніх спеціалістів.

Інвентаризація технологічних ресурсів сучасної освітньої практики дозволяє констатувати, що в діяльнісному режимі можуть використовуватися більшість відомих технологій і методів навчання, якщо вони реалізують суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, при якому відбувається зниження зовнішньої (поведінкової) активності педагога й «перерозподіл активності» від викладача до студента. Перехід в інтерактивний режим ініціюється зміною рольового репертуару викладача: від традиційних «ментора», «інформатора», «оцінювача» до позицій «консультанта», «тьютора», «модератора», що не припускає прямого педагогічного впливу на студента.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Вачевський М.В.* Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції: [монографія] / М.В.Вачевський. – К.: Професіонал, 2005. – 363 с.
2. *Вища освіта України і Болонський процес:* навч. посіб. [за ред. В.Г.Кременя]. – Тернопіль, 2004. – 384 с.
3. *Вітвицька С.С.* Основи педагогіки вищої школи: [підручник] / С.С.Вітвицька. – К.: Ліга-Прес, 2008. – 314 с.
4. *Сисоєва С.О.* Освітні технології: методологічний аспект / С.О.Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія [під ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І.Зязюна, Н.Ничкало]. – К.: Ченстохова, 2000. – С. 351-368.
5. *Цехмістрова Г.С.* Методична робота у вищому закладі освіти / Г.С.Цехмістрова // Нові технології навчання: науково-методичний збірник. – 2001. Випуск 29. – Випуск 29. – С. 23-31.

*Стаття надійшла до редакції 11.03.2010 р.*

## СОЦІАЛЬНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЕЛЕМЕНТИ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

**Зіньковський Ю.Ф.**

*доктор технічних наук, професор,*

**Мірських Г.О.**

*кандидат технічних наук, доцент*

*Національний технічний університет України*

*"Київський політехнічний інститут"*

Проведено аналіз основних навчальних моделей, що відповідають сучасній освітній парадигмі та розповсюдженні сьогодні на полі вищої освіти. Виявлено соціальні та психологічні елементи, які присутні у цих моделях та визначають їх відповідність критеріям набуття суб'єктом сучасних знань та компетенцій. Запропонована узагальнена навчальна модель, що відповідає виявленим критеріям.

*Ключові слова:* вища технічна освіта, педагогіка, психологія вищої школи.

У сучасному світі вища освіта все більше розглядається як найважливіший фактор розвитку людських ресурсів. Не без підстав вважається, що в найближчому майбутньому вирішальним фактором успішного розвитку будь-якої країни буде рівень освіченості її громадян, обсяг і ступінь використання ними створених світовою спільнотою знань. При цьому вибуховий, лавиноподібний характер збільшення цих знань у всіх галузях людської діяльності привів до необхідності зміни освітньої парадигми – зміни методології, технології передавання знань молодому поколінню.

Нова освітня парадигма потребує зміни корінних підходів до підготовки фахівців, потребує спрямування навчального процесу на розвиток у суб'єкта критичного мислення та творчих здібностей, на формування особистих якостей щодо визначення ним свого місця в соціальному та професійному середовищах майбутньої діяльності. При цьому змінюється стратегія діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ), яка спрямовується не на завершення професійної освіти суб'єкта, а на створення фундаменту його майбутньої професійної діяльності, на безперервне розширення та поповнення знань, на розвинення відчуття відповідальності за наслідки своєї професійної діяльності для оточуючого природного та соціального середовища, на розвинення якостей, що сприятимуть його розвитку в професійному, соціальному та особистому напрямках.

Для досягнення вказаних цілей процес передавання знань має здійснюватись при активній участі суб'єкта та бути спрямований на активізацію його особистих інтелектуальних ресурсів, на надання йому можливості самому визначитися з пріоритетами щодо місця у

професійному та соціальному середовищах. Можна сказати, що діяльність сучасного ВНЗ має бути спрямована на забезпечення суб'єкта не тільки необхідними знаннями, але і іншими категоріями, які у подальшому визначатимуть його комфортне існування в професійному колективі та соціумі. Звичайно, така комфортність може бути досягнута лише за умови, що діяльність суб'єкта відповідатиме його провідній діяльності, тобто діяльності, що в найбільшій мірі відповідає його особистості його психологічним даним.

Наведене визначає необхідність введення до сучасних навчальних моделей нових та розширення змісту наявних елементів соціального та психологічного спрямування, серед яких відмітимо:

- гуманітарну компоненту, призначення якої закласти основу розвитку загальноосвітніх компетенцій студентів; при цьому проявлення цієї компоненти у навчальному процесі має відбуватися як за рахунок відповідних "спеціалізованих" дисциплін, так і зміненням методики викладання дисциплін фахових; таке змінення може бути досягнуте введенням відповідних елементів гуманітарного спрямування – історія виникнення та розвитку відповідної фахової дисципліни, історія найсуттєвіших досягнень та творча біографія осіб до цих досягнень причетних, соціальні та екологічні наслідки відповідної діяльності тощо;

- змінення методики подання фахових дисциплін, що проявляється у широкому використанні контекстних елементів, спрямованих не тільки на проявлення студентами професійних знань, але і на визначення свого місця в професійному середовищі; цьому сприятиме різноманіття завдань, вирішення яких передбачає індивідуальну та/або колективну роботу,

причому вибір завдання та вибір місця у колективі має надаватися студенту; крім того суттєвим елементом розкриття психологічного типу студента може стати надання йому можливості самому формувати контекст вирішення задачі, тобто формувати модель середовища, в якому здійснюється відповідний вид діяльності – дослідження, проектування, впровадження у виробництво, виробництво, реалізація т.ін.; зважаючи на високу варіативність таких моделей студент, за звичай, вибирає (формує) ту з них, що в найбільшій мірі відповідає його психологічному типу, відповідає його провідній діяльності;

- надання можливості студенту в процесі навчання у ВНЗ отримати паралельно з вибраною іншою, додаткову спеціальність; як показує практика, ця додаткова спеціальність найчастіше є суміжною до основної, або розкриває спрямування суб'єкту до діяльності, яка в найбільшій мірі відповідає його особистості, тобто до провідної діяльності; звичайно, надання такої можливості не може відбуватися за рахунок зниження вимог щодо навчання за "основною" спеціальністю, але штучне перешкодження цьому процесу, на нашу думку, зменшуватиме можливості суб'єкту до самовизначення, що вступає у протиріччя з основними спрямуваннями сучасного освітнього процесу;

- забезпечення громадянам різних регіонів та різних соціальних верств широкого доступу до навчальних ресурсів; при цьому важливу роль відіграють інформаційні технології, що суттєво спрощують та прискорюють отримання відповідної інформації, передбачають широке впровадження електронного та дистанційного навчання; значення інформаційних технологій для становлення суб'єкту в соціальному та професійному середовищі суттєво зростає, зважаючи на необхідність постійного розширення та поповнення цих професійних знань світовою науково-технічною спільнотою; одним з елементів доступності вищої освіти, на наш погляд, є забезпечення можливості студентам першого курсу у короткий термін підвищити, у разі необхідності (а ця необхідність на сьогодні є актуальною), рівень раніше набутих знань; цього можна досягти, поперше, за рахунок раннього занурення суб'єкта в поле його подальшої професійної діяльності з акцентом на необхідність та місце вказаних знань на цьому полі, і, по-друге, за рахунок інтенсивних *семінарських* занять з дисциплін, які є фундаментом для освоєння відповідної навчальної програми; більше того, такі семінарські заняття при високому рівні самостійної роботи, яка за своєю суттю може полягати в інтенсивному повторенні відповідних частин раніше пройденої суб'єктом навчальної програми, сприяють, стимулюють, роз-

вивають навички до самонавчання, до освоєння принципу "слід володіти потрібною інформацією, або знати де і як її оперативно знайти";

- розвинення наукової та інноваційної діяльності вищого навчального закладу як основи постійного оновлення навчальних завдань, основи науково-дослідної та проектної роботи студентів, що має підвищити шанси суб'єкту визначитися зі своєю провідною діяльністю – елемент необхідний для комфортного почуття в професійному та соціальному середовищі; саме при цьому у суб'єкта може виникати потреба у додатковій освіті за суміжною спеціальністю, або за спеціальністю, що пов'язана з маркетинговою, менеджерською, економічною чи правовою діяльністю.

Вказані елементи, безумовно, мають бути покладені в основу сучасних навчальних моделей. Розуміючи під навчальною моделлю спосіб організації навчання з опорою на домінуючу групу методів, форм, засобів та прийомів, що використовуються для досягнення конкретної навчальної мети, узагальнену модель інноваційної освіти, яка відповідатиме сучасній освітній парадигмі, можна подати у вигляді наступних правил

- 1) креативна технологія навчання замість репродуктивної; активна участь студента в процесі навчання; це може бути досягнуто відповідною методикою подання матеріалу, наприклад, шляхом проблематизації тої чи іншої навчальної задачі та залучення студента до її вирішення; така методика розвиватиме не тільки когнітивність але і рефлексивність, що є необхідним елементом постійного поповнення та розширення знань;

- 2) можливість у процесі навчання прикладного використання знань в реальних умовах, або в умовах, що імітують реальні; при цьому суттєву роль відіграють зв'язки вищого навчального закладу з промисловими, науково-дослідними та проектними організаціями, з розвитком у самому навчальному закладі наукових шкіл, наукової, проектної, інноваційної діяльності;

- 3) різноманіття підходів до процесу навчання; надання можливості студенту зрозуміти свої особисті пріоритети щодо організаційних форм професійної діяльності, визначитись зі своїм місцем в професійному та соціальному середовищі;

- 4) забезпечення доступності до навчальних ресурсів, що досягається впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, а також методик, які надають можливість суб'єкту в процесі навчання у ВНЗ "виправити", у разі необхідності, структуру та рівень знань, набутих на попередніх етапах навчання (у середньому навчальному закладі), причому

зробити це в рамках набуття нових знань, згідно визначеної навчальної програми.

Складові наведеної узагальненої моделі, звичайно, можуть використовуватись (що на сьогодні і спостерігається) як елементи різних моделей навчання (контекстна, проектна, імітаційна, проблемна, дистанційна), але за будь-яких умов процес навчання має спрямовуватись на надання суб'єкту знань та вмінь, які забезпечать йому в подальшому продуктивну професійну діяльність з найменшим періодом адаптації, комфортне почування себе в соціальному середовищі, кар'єрне зростання на основі виконання робіт, які співпадають з його провідною діяльністю.

В узагальненому вигляді спрямування діяльності вищого технічного навчального за-

кладу можна подати як надання суб'єкту відповідної функціональної грамотності. В даному контексті функціональну грамотність слід розглядати як категорію, що містить елементи професійної, правової, соціальної та психологічної грамотності, забезпечуючи суб'єкта фаховими знаннями та вміннями їх використання. Крім цього, елементом функціональної грамотності слід визнати і вміння суб'єкта адаптуватися та відчувати комфортність перебування в колективі, в соціумі, що передбачає наявність умінь із достатньою мірою об'єктивності оцінювати діяльність як свою, так і колег по роботі, відчувати відповідальність за результати своєї професійної діяльності, за її вплив на соціальне та природне середовище.

*Стаття надійшла до редакції 10.03.2010 р.*

## **ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ**

**І.Ю.Карпюк**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації  
міжуніверситетського медико-інженерного факультету  
Національного технічного університету України  
“Київський політехнічний інститут”*

У статті проведено теоретичний аналіз інформаційних джерел з метою вивчення стану проблеми формування професійної компетенції у студентів-майбутніх фахівців.

*Ключові слова:* професійна компетенція, професійна освіта.

Розвиток системи сучасної вищої освіти в Україні визначається міжнародними тенденціями. Провідна тенденція – участь у Болонському процесі, метою якого є створення спільного європейського освітнього простору для збільшення мобільності громадян, підвищення конкурентоспроможності випускників. Високий рівень компетентності робітників і спеціалістів розглядається сьогодні як важлива конкурентна перевага одних держав перед іншими. Цей факт відображається в політиці практично всіх розвинутих країн у форматі цільових загальнонаціональних проєктів.

У сфері професійної освіти Україна взяла на себе обов'язки приєднання до базових принципів єдиного європейського освітнього простору, у тому числі за компетентнісним форматом подання результатів професійної освіти. Передбачається, що реалізація міжнародних угод забезпечить зростання професійної мобільності між країнами, секторами економіки, робочими місцями за рахунок узагальнення професійних компетенцій.

У контексті входження України в Болонський процес перед вузами постає основне завдання вищої професійної освіти – підготовка кваліфікованого конкурентоспроможного на світовому ринку праці спеціаліста, готового до професійного зростання, самоосвіти, самовдосконалення, особисто відповідального за рівень своїх знань [7].

Сучасний ринок праці, основними характеристиками якого є гнучкість, мінливість, висока інноваційна динаміка висуває нові вимоги до претендентів на робочі місця, а саме: готовність до постійної самоосвіти, модернізації професійної кваліфікації, ділової комунікації, дій у нестандартних і невизначених ситуаціях; здатність до прийняття відповідальних рішень, критичного мислення,

самоуправління поведінкою і діяльністю; навички роботи з різними джерелами інформації; ефективна поведінка в конкурентному середовищі, в умовах стресогенних факторів тощо. Суттєвий дисбаланс, який спостерігається між вимогами роботодавця до шукачів робочих місць і якістю підготовки випускників української професійної школи, значно утруднює адаптацію молодих спеціалістів у сучасних соціально-економічних умовах.

Слід зазначити, що вимоги роботодавця до випускників висуваються не тільки і не стільки в форматі “знань”, скільки в таких дефініціях способів діяльності, як “уміння”, “здатність”, “готовність”. Отже, мова йде про особливі освітні результати системи професійної освіти, у рамках яких знання виступають необхідною, але недостатньою умовою досягнення затребуваної якості професійної освіти, тобто мова йде про “професійну компетентність” і такі її складові, як спеціальні професійні і ключові компетенції, професійно важливі якості особистості спеціаліста, обумовлені особливостями професійної діяльності.

Мета роботи полягає в аналізі інформаційних джерел для вивчення стану проблеми формування професійної компетенції у студентів-майбутніх фахівців.

Під час аналізу літературних джерел нами виявлено багато робіт з визначенням понять “компетенція” і “компетентність”. Однак, трактування цих понять дуже широке і містить протиріччя. Можна зробити висновок, що перед сучасною педагогічною наукою стоять завдання, пов'язані з визначенням і обґрунтуванням компетенцій і їх структури, розробленням підходів до їх оцінки як результату освіти. Фактично ці результати значною мірою визначають алгоритм розгляду проблеми становлення компетентності в системі вищої професійної освіти.

Великий тлумачний словник сучасної української мови [4] трактує: компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; добре обізнаний, тямущий // який ґрунтується на знанні, кваліфікований. Компетенція – 1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень (організації, установи або особи).

Загальну компетентність можна розуміти як інтегративну особистісну якість, яка дозволяє людині достойно самореалізуватися в діяльності і спілкуванні. Загальні компетенції формуються з дитинства, закріплюються під час шкільного навчання і продовжують розвиватися у вузі. Власне професійні компетенції починають формуватися тільки в період вузівського навчання. Кожна конкретна професія, спеціальність передбачає свій набір компетенцій, без яких неможливі адаптація й успішне виконання професійної діяльності. Такі компетенції називають професійно значимими компетенціями.

У теорії педагогічної освіти поняття “професійна компетентність” означає сукупність професійно обумовлених вимог до спеціаліста і визначається такими термінами як “кваліфікаційна характеристика”, “професійна готовність”, “професіоналізм”.

Терміном “професіоналізм” у сучасній літературі визначають сукупність елементів, які відображають високу продуктивність професійної діяльності, володіння спеціалістом системою спеціальних знань, умінь і навичок.

У рамках акмеологічного спрямування ідея професіоналізму як якості особистості спеціаліста інтенсивно вивчається психологами. На думку Г.І.Хозяїнова, психолого-акмеологічний підхід передбачає обов’язковою умовою розгляд особистості і діяльності спеціаліста перш за все як активного суб’єкта діяльності, який шукає і створює умови успішної самореалізації, виконання поставлених завдань [14].

Огарьов Є.І. під професіоналізмом розуміє компетентність спеціаліста в конкретній сфері. На думку автора, поняття “професіоналізм” використовують у кількох сенсах: як “нормативний” (сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання роботи), як “реальний” (оволодіння людиною низкою необхідних психічних якостей) [12].

Визначаючи професіоналізм як якісну характеристику суб’єкта діяльності, Н.В.Кузьміна виділяє три загальні ознаки професіоналізму: оволодіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об’єкт і засоби діяльності; оволодіння спеціальними вміннями на підготовчому, виконавчому і заключному етапах діяльності; оволодіння спеціальними якостями особис-

тості і характеру, які дозволяють здійснювати процес діяльності й отримувати очікувані результати [9].

Цікаві міркування В.А.Сластеліна про такі якості справжнього професіонала, як життєстійкість, швидка адаптація в новому соціальному середовищі, високий рівень вимог [14].

Равен Дж. у своїх дослідженнях підкреслює важливість таких характеристик, як дієвість, ініціативність і заповзятість спеціаліста, масштабність мислення, готівність до вирішення нестандартних проблем, уміння спілкуватися з людьми [13].

Нині у сфері професійно-трудова стосунків все більше застосовується термін “компетенція”. Якщо раніше кваліфікаційна характеристика робочого передбачала тільки перелік знань і умінь, то зараз до неї додається компетентність. Відповідаючи на запити роботодавця, професійна освіта також починає оперувати даним поняттям.

У дослідженнях С.Е.Шишова і В.А.Кальней указують на такі фактори, які обумовлюють залучення до професійної освіти компетенцій: економічна невизначеність, яка впливає на необхідність пролонгованого підвищення рівня освітньої кваліфікації; децентралізація процесу прийняття рішень, яка потребує від робітників здатності працювати самостійно, аналізувати складні ситуації і приймати відповідальні рішення; широке впровадження комп’ютерних технологій; знання багатьох мов і культур, що передбачає ґрунтовну підготовку і володіння двома-трьома іноземними мовами [18]. Усе це свідчить про те, що в сучасних умовах ядром якісної професійної освіти мають бути компетенції, покладені в основу проектування освітніх стандартів третього покоління.

Виходячи із формулювання дефініцій “професійна компетентність” (від лат. *profession* – офіційне заняття, лат. *compete* – відповідати, підходити), розуміють інтегральну характеристику ділових особистісних якостей спеціаліста, як рівень знань і умінь, достатній для досягнення мети даного виду діяльності [20].

В Енциклопедії професійної освіти [20] професійні компетенції структуруються так: професійні якості робітника (професійні знання, уміння, навички як досвід діяльності), соціально-комунікативні здатності; індивідуальні якості, які забезпечують самостійність професійної діяльності.

Визначення “професійна компетенція” належить до професії і проявляється в професійній діяльності. З позиції особистісно-діяльнісного підходу професійна компетенція визначається як комплекс якостей осо-

бистості, які забезпечують достатній для самостійного здійснення професійної діяльності рівень самоорганізації особистості.

Компетентнісний підхід у підготовці спеціалістів полягає в прищепленні і розвиненні у студентів сукупності ключових компетенцій, які визначають його успішну адаптацію у суспільстві. На відміну від терміна "кваліфікація" компетенції включають, крім професійних знань і умінь, такі якості, як ініціативність, співробітництво, комунікативні здібності, у тому числі й уміння працювати в групі, уміння навчатися, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію.

Відповідно і зміст освітнього процесу, крім факторів, які визначають засвоєння загальних і професійних знань і навичок, повинен відображати умови для особистісного зростання студента, його ідентичності "Я – професіонал".

У цьому аспекті актуальною є точка зору Е.Ф.Зеєра, який вважає, що метою освіти є не тільки формування особистості з властивостями, якостями, навченістю і підготовленістю, а й створення умов для повноцінного розвитку потенційної можливості стати особистістю, реалізувати потреби особистості в самоумінні, самовизначенні, самореалізації і самоактуалізації [8].

У роботі В.І.Байденка [2] проведено аналіз досліджень зарубіжних учених, які розкривають багатоманітність компетенцій у професійній освіті.

У Німеччині (BIBB) під професійними компетенціями розуміють оволодіння знаннями, уміннями і здатностями, необхідними для роботи за спеціальністю, а також автономністю і гнучкістю при вирішенні професійних проблем, розвинутим співробітництвом з колегами у професійному міжособистісному середовищі.

У Швеції (LERNIA) професійні компетенції розглядають як інтегроване поєднання знань, здатностей і установок, які дозволяють людині виконувати трудову діяльність у сучасному трудовому середовищі. Знання – основа компетенцій. Застосування компетенцій в різних ситуаціях під час вирішення складних проблем, спілкування сприяє набуванню (примноженню) нових знань, умінь, навичок, установок, цінностей.

В Іспанії (INEM) професійні компетенції трактуються як ефективне застосування здатностей, які дозволяють плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця. Виходять за рамки професійної тріади: "знання – уміння – навички". Включають неформальні й інформальні знання і ноу-хау (поведінка; аналіз факторів; прийняття рішень; робота з інформацією тощо).

У Великій Британії (національна рада професійних кваліфікацій) компетенції використовують як конструктори проектування стандартів, які являють собою "елементи компетенції", до яких належать: критерії діяльності (міра якості); сфера застосування; необхідні знання.

Рівні компетенцій (NVQ) диференціюють ступені автономності управління ресурсами, відповідальності і варіативності (за зростанням) у використанні базових знань, діапазоні у сфері застосування здібностей і умінь, контролі за діяльністю інших, можливості "перенесення" з одного професійного трудового середовища в інше.

Абдуллина О.А. поділяє професійну компетенцію на предметно-професійну і соціально-професійну. Цей підхід ґрунтується на розумінні, що будь-яка професія має дві сторони – особистісну і суспільно-виробничу [1]. Предметно-професійна компетенція належить до знань, умінь і досвіду особистості спеціаліста і сфери безпосередньо предмета професії; її зміст є основою повного й об'єктивного відображення у свідомості особистості всіх елементів і взаємозв'язків професійного середовища, що дозволяє здійснювати успішну професійну діяльність, адекватно взаємодіяти з компонентами професії і в цілому системно в ній орієнтуватися.

Нами проведено аналіз таких вимог до випускника вузу, які були розглянуті на Всесвітньому конгресі з інженерної освіти (М. Портсмут, 1992 р.):

- професійна компетентність (поєднання теоретичних знань і практичної підготовленості, здатність здійснювати всі види професійної діяльності, визначені освітнім стандартом спеціальності або спеціалізації);

- комунікативна готовність (володіння літературною діловою письмовою й усною мовою, знання однієї з європейських мов, уміння розробляти технічну документацію і користуватися нею, уміння користуватися комп'ютерною технікою та іншими засобами зв'язку й інформації, знання психології та етики спілкування, володіння навичками управління професійною групою або колективом);

- розвинута здатність до творчих підходів у вирішенні професійних завдань, уміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях і умовах, аналізувати проблеми ситуації, умови, завдання; розробляти план дій; готовність до реалізації плану і відповідальності за його виконання;

- стійке, усвідомлене, позитивне ставлення до своєї професії, прагнення до постійного особистісного і професійного удосконалення;

- володіння методами техніко-економічного аналізу виробництва з метою його раціоналізації, оптимізації, а також методами екологічного забезпечення виробництва й інженерного захисту навколишнього середовища;

- розуміння тенденцій і основних напрямків розвитку науки і техніки.

Отже, усі вимоги до випускників інженерних спеціальностей можна спроектувати на спеціальності гуманітарного спрямування, у тому числі на педагогів.

Даний факт підтверджує висновок, що із всієї сукупності компетенцій більшість дослідників компетентнісного підходу в освіті виділяють ключові компетенції, які мають загальнофункціональний характер. Це – знання, уміння, навички і здатності, необхідні для адаптації і продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах.

Співзвучні з цим думки А.Шелтона, який професійну компетентність розглядає як сукупність соціальної, спеціальної і методичної компетентності [17].

Крізь призму особистісної структури пропонує розглядати професійну компетентність педагог М.К.Чапаєв, виокремлюючи в її складі такі компоненти: соціальну, морально-етичну, психофізіологічну, індивідуальну, спеціальну [16], тобто складові компетентності можуть бути представлені у вигляді навчально-пізнавальних мотивів і ціннісних орієнтацій.

Таким чином, аналіз інформаційних джерел дозволяє зробити висновок про те, що професійна компетентність спеціаліста є інтегративною системною якістю, яка характеризує потенційні можливості особистості (знання, уміння, досвід), рівень і динаміку їх розгортання в актуальній сфері, готовність

розробляти професійні дії і реалізовувати їх на практиці. Професійна компетентність тісно пов'язана зі змістом підготовки спеціаліста і є його складовою.

Більшість фахівців під професійною компетентністю розуміють сукупність ключової, базової і спеціальної компетентності.

Ключова компетентність потрібна для будь-якої професійної діяльності і пов'язана з успіхом особистості у швидкоплинному світі. Актуальність ключових компетенцій обумовлена і тими функціями, які виконують ключові професійні компетенції в життєдіяльності кожної людини. Це – формування у людини здатності навчатися, зокрема навчатися самостійно, забезпечення випускникам, майбутнім працівникам, більшої гнучкості у взаємостосунках з роботодавцем, становлення репрезентативності для зростання успішності в конкурентному середовищі існування.

Базова компетентність відображає специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, інженерної, медичної тощо). У професійній педагогічній діяльності базовою вважається компетентність, яка допомагає вибудовувати професійну діяльність у контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства.

Спеціальна компетентність відображає специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності. Спеціальну компетентність можна розглядати як реалізацію ключових і базових компетентностей у певній сфері професійної діяльності.

Усі три види компетентностей взаємопов'язані, одночасно розвиваються і формують професійну компетентність спеціаліста.

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А.Абдулина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Байденко В.М.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.М.Байденко. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов РНУ. – 2002. – 128 с.
3. *Беляева А.П.* Методология и теория профессиональной педагогики / А.П.Беляева. – СПб., 1999. – 256 с.
4. *Великий тлумачний словник сучасної української мови.* – К.: Перун, 2003. – С. 445.
5. *Гребенюк Г.Є.* Загальна характеристика ступеневої системи професійної освіти України / Г.Є.Гребенюк // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія [за ред. І. А. Зазюна]. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 204–227.
6. *Деркач А.А.* Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А.Деркач. – М.: Экономика, 1995. – 164 с.
7. *Згуровський М.З.* Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України М.З.Згуровський. – К.: НТУУ “КПІ”, 2006. – 544 с.
8. *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург: Урал, 2002. – 126 с.



9. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
10. *Ничкало Н.Г.* Профессионально-техническое образование в Украине: проблемы исследований / Н.Г.Ничкало. – К.: Науковий світ, 1999. – 28 с.
11. *Ничкало Н.Г.* Стандарти професійної освіти: сучасні підходи // Державні стандарти професійної освіти: Теорія і методика / Н.Г.Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – С.14-33.
12. *Огарев Е.И.* Компетентность образования: социальный аспект / Е.И.Огарев. – СПб.: Изд. РАО ИОВ, 1996. – 170 с.
13. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Внешнее развитие и реализация / Дж.Равен. – М.: КОШТО-Центр, 2002. – 253 с.
14. *Сластелин В.А.* Введение в педагогическую аксиологию / В.А.Сластелин, Г.И.Чижаква. – М.: Академия, 2003. – 185 с.
15. *Хозяинов Г.И.* Акмеология физической культуры и спорта / Г.И.Хозяинов, Н.В.Кузьмина, Л.Е.Варфоломеева. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
16. *Чапаев Н.К.* Интеграция педагогического и технического в педагогике профтехобразования / Н.К.Чапаев. – М.: СИПИ, 1992. – 224 с.
17. *Шелтон А.* Введение в профессиональную педагогику: Учеб. пособие / А. Шелтон. – Екатеринбург: УГППУ, 1996. – 288 с.
18. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе / С.Е.Шишов, В.А.Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 168 с.
19. Экономика и организация управления вузом: учебник [под ред. В.В.Глухова]. – СПб.: Изд-во Лань, 1999. – 448 с.
20. *Энциклопедия профессионального образования:* в 3-х т. [под ред. С.Я.Батышева]. – М.: Изд-во Акад. проф. образования, 1999. – Т. 2. – С. 383.

*Стаття надійшла до редакції 11.03.2010 р.*

## **ПРОБЛЕМИ ДИТИНСТВА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДОСЛІДНИЦЬКИХ СТУДІЙ НА ЗЛАМІ ХХ ТА ХХІ ст.**

**О.Квас**

*кандидат психологічних наук, докторант*

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка,*

**В.Кемінь**

*доктор педагогічних наук, професор,*

*декан факультету романо-германської філології*

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка.*

У статті проблема дитинства розглядається з позиції міждисциплінарного підходу та інтегрованої методології вивчення проблем, пов'язаних із життям дітей та їх захистом, що, у свою чергу, формує і сучасне трактування поняття «дитина».

*Ключові слова:* дитинство, історія дитинства.

Дитинство протягом останнього часу є тією проблемою у суспільстві, яка викликає усе більше зацікавлення та тривогу. Сучасні дослідники дитинства інтерпретують його здебільшого через традиційні академічні дискурси, що полягають у поділі дитинства поміж психологією, соціологією та антропологією і, таким чином, роблять його складовою таких конструктів, як процес розвитку, соціалізація й акультуризація. Міждисциплінарний підхід при дослідженні дитинства стосується інтегрованої методології вивчення проблем, пов'язаних із життям дітей та їх захистом, що, у свою чергу, формує сучасне трактування «дитини в контексті». Ця візія дитинства дозволяє розглядати його як один з пріоритетів державної політики у багатьох країнах світу. Дослідження проблем дитинства у сучасних суспільних науках досить часто розглядається як напрям, який значною мірою полягає у традиційному теоретизуванні та визнанні великої кількості способів суспільного конструювання та реконструювання дитинства, в залежності від часу та місця, віку та статті, етнічних та релігійних відмінностей тощо.

Цілком очевидно, що дослідження, пов'язані з дітьми і дитинством, ведуться вже давно різними науками. Відповідно відрізняються і підходи до проведення досліджень щодо дітей та методи цих досліджень. Деякі науки (соціологія, культурознавство) розглядали дитинство як концепт, що потребує особливого підходу, в той час як інші (психологія, педагогіка) концентрувалися швидше за все на дитині та дитинстві [7].

Дослідницькі підходи стосовно вивчення історії дитинства суттєво різняться, але майже всі вони у своїй основі мають три основні категорії. Першу з них становлять дослідження, які вивчають матеріальні умови сім'ї в різні історичні періоди. Ці праці концентруються, перш

за все, на суспільно-економічних характеристиках сім'ї в різні історичні періоди. Другу категорію досить часто складають дослідження, які базуються на теорії Фрейда. Їх авторами є історики психології, які намагаються реконструювати та зрозуміти емоційні та психологічні зміни при вихованні дітей через призму історичного досвіду. До третьої категорії досліджень можна віднести праці, які стосуються політичної та правової політики держави та суспільства з питань захисту дитинства. Протягом останнього часу, на зламі ХХ та ХХІ ст., все більше істориків намагаються досліджувати дитинство через постмодерністичні теорії, зокрема, проблему значення дітей і дитинства для дорослих.

Значна частина сучасних дослідників дитинства схильється до визначення того, що дитинство, скоріш за все як поняття, а не дійсний і матеріальний стан речі, є здебільшого конструктом, створеним дорослими, який, окрім удаваної простоти, фактично приховує велику кількість суперечливих спогадів, очікувань та міфів. «Дитинство, винахід дорослих, віддзеркалює їхні потреби та побоювання тим більше, чим активніше намагається це приховати» [7, 64].

Яким чином дитинство може стати сконструйованим дорослим? Очевидним фактом є те, що дитина є певною біологічною дійсністю, буттям у плоті, яке є цілком фізіологічним. Дитина є істотою матеріальною та біологічною. Разом із тим, будь-яка дитина входить у суспільний, мовний, дорослий різностатевий світ, переповнений історично успадкованими, суперечливими проблемами. Безпомічне, цілком залежне від людей, немовля нездатне розпоряджатися своїм життям.

Поняття «дитина» стосується «недорослої», «незрілої» особистості; в той же час поняття «дитинство» є більш загальним та абст-

рактним і свідчить про статус тих, кого називають недорослими. Способами створення названого статусу дорослими є досить різноманітними. Статус дорослості можна визначити через фізичну або сексуальну зрілість, інколи через правову дієздатність чи хронологічний вік.

Стан дитинства є перехідним та історично змінним. В різні історичні часи діти ставали активними учасниками суспільно-економічного розвитку. У XIX ст. дитяча праця активно використовувалась у промисловості та виробництві. Зокрема в Англії вона навіть була легалізована. Разом із тим, історичний дискурс засвідчує досить тривале трактування дитини як особи нижчої суспільної ієрархії. В Ірландії досить часто «хлопцями» називають неодружених чоловіків без огляду на вік, якщо вони не мають власної землі, через те, що слово «хлопець» мало досить низький статус в суспільстві, в якому шлюб та спадковість визначали один із найважливіших соціальних поділів. Поняття «дитина» засвідчувало не тільки фізіологічну незрілість, але й залежність, безсилість.

Можемо констатувати, що термін «дитинство» зосереджується головним чином на стані буття дитиною, не маючи відношення до окремо взятої дитини; він передбачає наявність відмінної, окремої, фундаментально іншої суспільної категорії – «дитинства». Дана категорія має значення лише в контексті взаємовідносин з дорослими.

Дитинство тривалий час не мало чіткого змістовного визначення. В різних культурах воно мало різні дефініції. У більшості європейських країн для юнаків перехід у стан дорослості обумовлювався початком самостійної трудової діяльності, тоді як у дівчат межею дорослості ставало заміжжя (або народження дитини), без огляду на вік, коло це відбувалося.

Підходи до розуміння дитинства як педагогічної категорії змінилися тільки протягом останнього часу. Дитинство стали вважати правдоподібним конструктом (у якому досить часто уява переплітається з особистими спогадами). Цей конструкт репрезентував певну культуру. Яка мала нівелювати відмінності між дітьми – статеві, національні, суспільні, фізичні тощо. На думку деяких зарубіжних дослідників, конструювання дитинства має історичний характер, тому його слід розглядати як ідею про те, якими повинні бути діти, і яке це має значення для дорослих через призму суспільно-економічних та культурно-освітніх змін. [4].

Мета статті – розкрити засади трактування дитинства у зарубіжній науковій думці другої половини XIX – початку XX ст.

У 1960 р. було опубліковано працю відомого історика, педагога Філіпа Арієса «Історія дитинства. Дитина і сімейне виховання в давні часи» [1]. Автор першим зробив висновок про те, що категорія дитинства має не лише біологічний (природний) характер, але й суспільний та історичний. У своїй праці він доводить, що підходи до трактування дітей були різними в різні історичні періоди, відповідно змінним ставало і поняття дитинства. Ф.Арієс вважав, що в середні віки між дорослими та дітьми не робилось великої різниці. Дітей частіше трактували як малих дорослих. Дорослих в розумінні фізичного розвитку, а не формування окремої особистості, яка творила особливу суспільну (вікову) групу.

Праця Ф.Арієса мала значний вплив на формування серед істориків, педагогів, психологів, соціологів нового способу мислення про дитинство. Історики переконані, що на розвиток сім'ї та її виховні ідеали у XVI ст. значний вплив мали реформаційні рухи у католицькій церкві та формування нових капіталістичних суспільно-економічних відносин. Саме в цей час руйнується феодальний лад у більшості європейських країн. Нові релігійні вірування (протестантизм) активно впливають на мислення людей про світ, наукові та технічні відкриття призводять до значних змін в культурі. З'являється різниця між родинами різних класових груп. Між умовами їх життя та ставлення до дітей. Деякі представники «нового виховання» (О.Декролі, Д.Демолен) вважали, що до початків нового трактування європейського виховання у XVI ст. причетна революція, яка мала місце у підходах до виховання дитини та її опіки через призму протестантизму.

Протестантська доктрина зобов'язувала пасторів крім релігійної діяльності проводити ще й навчальну діяльність серед своєї пастви. Це однаковою мірою стосувалось як дітей, так і дорослих. Протестантизм акцентував увагу суспільства на необхідності не лише вірити в Бога, але й жити згідно його заповідей. Батьків закликали щоденно опікуватись дітьми, виховувати й навчати згідно християнської моралі. Радикальні напрями протестантизму – кальвінізм, пуританство – вимагало від батьків суворості по відношенню до їхніх дітей. Будь-який непослух дітей трактувався як порушення релігійних норм. Це саме стосувалося і дитячих ігор.

Все вище сказане дало підстави представникам історичної психології (Маус, Полок) розглядати суспільні зміни у XVI ст. як такі, що привнесли багато негативу для виховання дітей та дитинства.

Надзвичайно цінною для об'єктивного вивчення дискурсу дитинства є дитяча матеріальна культура (забавки, одяг, дитячі речі, ди-

тяча література, присвячені дітям мистецькі твори тощо) різних історичних періодів. Через її вивчення довідуємось, що саме хлопчиків першими було визнано «дітьми», адже саме завдяки їм у XVI ст. розпочався активний розвиток шкільництва. До сьомого року життя як хлопчики. Так і дівчатка носили однаків одяг – довгі сорочки (спіднички), без будь-якої білизни. Тільки з семи років хлопчика починали одягати штанці, й від цього часу їх одяг ставав цілком відмінним від одягу дівчат.

Більшість досліджень із проблем історичного розвитку дитинства у Європі пов'язані саме з хлопчиками. Це пояснюється тим, що у Європі все більшої сили набирав середній клас, який суттєво відрізнявся від аристократії. Змінювалася й візія стосовно родини та її ідеології, яка мірою свого розвитку все більше диференціювала нові відмінності між чоловіками та жінками, хлопцями та дівчатами, дорослими та дітьми, родиною та зовнішнім світом. Родинний дім перейшов в опозицію до професійної праці. Водночас стало розвиватись нове розуміння родинної ієрархічності, згідно якого жінки та діти все більше ставали залежними від своїх батьків та чоловіків.

Концепт дитинства, на думку Арієса, в історичному розвитку тривалий час приховував існуючий суспільний поділ з огляду на стать та класову групу. З часом термін «дитинство» став передбачати рівність всіх категорій дитинства, незалежно від релігійних, суспільних, економічних, культурних, національних чи інших особливостей.

Незважаючи на значну кількість критичних зауважень до праці Арієса, немає сумніву в тому, що його дослідження мали великий вплив на вивчення проблем дитинства. Завдяки акцентуванню уваги на дитинстві як історичному конструкті, праця Арієса детонувала справжній вибух дослідницьких студій із зазначеної проблеми у другій половині XX ст.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. дослідження проблем дитинства зазнало нових якісних змін. В першу чергу це стосувалось соціокультурного підходу до вивчення зазначеної проблеми. Його суть полягала в визначенні того факту, що існують різні способи буття дитиною і різні види дитинства. Ключовим питанням для сучасного розуміння поняття дитинства стало з'ясування тези про те, що дитинство не є універсальним, а є скоріш за все продуктом культури, і змінюється вт залежності від часу та місця.

Значний вклад у сучасне розуміння дитинства здійснювали такі науки, як психологія та соціологія. На загальні психологічні студії концентрувалися на дитячій особистості, в той час як соціологів цікавили діти як суспільна група. На початку XX ст. парадигмат дослід-

ження дитини визначала психологія розвитку. Дитинство розглядалось як підготовка до дорослості. У процесі цієї підготовки від стадії дитинства до стадії дорослості діти включаються у процес розвитку, завдяки якому стають на шлях до раціональної суб'єктивності. Зasadничими ідеями психології розвитку були переконання у природності дитинства і необхідності розвитку конструктивних змін, що сприяють дозріванню дитини. З огляду на це поступово вибудовується концепція дитини як частково розумової особи або особи, яка розвивається розумово. На думку видатного психолога Ж. Піаже, «психологія розвитку може трактуватись як дослідження розвитку розумових функцій у кінцевій стадії». Іншими словами, психологія розвитку передбачає використання дитячої психології для розв'язання загальнопсихологічних проблем [8].

Психологію розвитку дитини здебільшого репрезентують три теорії. Першу групу складають еволюційні теорії розвитку, які виходять з того, що поведінка людини є результатом діяльності тих самих еволюційних сил, які сформували поведінку тварин. У теорії еволюційного розвитку досить часто як приклад наводиться поведінка тварин, у яких молоде потомство проходить певні критичні етапи, що наступають одразу після народження, коли у них формується зв'язок з матір'ю. Красномовним у цьому сенсі виглядає приклад новонароджених каченят, які в цей критичний для них період прив'язуються (у психологічному сенсі) до будь-якого рухомого об'єкта, що з'являється в їхньому полі зору. Від цього моменту вони слідує за ним. Як правило, таким об'єктом, для них є мати-качка ( хоча може бути і курка, гуска і т.д.). Це дало підстави представникам теорії еволюційного розвитку зробити висновок про те, що у дітей критичний етап проходить так само. Тобто у цей період в них формується зв'язок з матір'ю, і якщо цей зв'язок формується не у природній спосіб, то таким дітям загрожують проблеми психологічного розвитку. Через відсутність достатньо близького контакту із своїми матерями на ранньому етапі розвитку існує загроза того, що вони стануть дисфункціональними дорослими людьми, особами, схильними до скоєння злочинів, нездатними до виконання ролі добре підготовлених членів суспільства [2].

Інша група теорій психологічного розвитку дитини представлена теоріями психодинамічного розвитку, основою якого є праці Зіґмунда Фрейда. Фрейд також вбачав основою людської поведінки біологічну складову. Згідно його теорії, дитинство складається з послідовно запрограмованих біологічних стадій розвитку, кожна з яких необхідно пройти, щоб перейти до іншої. Тільки свідоме виконання вимог кож-

ної із стадій забезпечує дитині досягнення повної зрілості у дорослому віці. Будь-які розлади, що виникають на зазначених стадіях, можуть призвести до «фіксації» (затримання на етапі розвитку) особи, яка розвивається. Це, у свою чергу, здатне ускладнити успішну підготовку до дорослого віку.

Третя група теорій, яка є досить презентабельною серед теорій психології розвитку, стосується пізнавального розвитку. Представники цих теорій здебільшого беруть за основу ідеї видатного психолога Жана Піаже про те, що всі стадії, через які повинна пройти дитина, пов'язані з розвитком її мислення та способам пізнання світу. На думку Піаже, діти зовсім не такі як дорослі, вони мислять по іншому. Вони не розуміють ідей та понять, які є для дорослих є звичними і очевидними.

Спільним для всіх теорій психологічного розвитку дитини є визначення дитини як істоти:

- позбавлення дієздатності, притаманної дорослим, самостійності, раціональності та відповідальності;
- психологічно та емоційно залежної;
- залежної від життєвого досвіду, відсутність якого перешкоджає правильному розвитку дитини.

Досить поширене у сучасному західному суспільстві при розв'язанні проблем, пов'язаних з дитинством, є дискурс, пов'язаний із дитячими проблемами, – «дискурс потреб». Він однаковою мірою належить як до дітей, так і до молоді, з тією лиш різницею, що по відношенню до молоді він стає «дискурсом проблемності». Розглядаючи дітей і молодь як «тих, що потребують», суспільство у них формує очікування того, що дорослі повинні ними опікуватись через примат їхніх потреб. Таким чином, необхідність «розв'язання проблем», що виникають через потреби дітей та молоді, призводять до їх трактування в такий спосіб: будімо вони самі були «проблемами», які потребують «розв'язання». Зі слів відомого західного дослідника проблем дитинства Вудгіда, концептуалізація дитинства в категоріях «потреб» віддзеркалює особливий статус, притаманний молоді у західних суспільствах ХХ ст. Ця концептуалізація є визначальником поступової освітньо-виховної орієнтації у роботі з дітьми. Але це на вигляд нешкідливе і приязне слово, перекладене на мову практики, виявляється пов'язаним з цілим комплексом проблем, які стосуються дітей [6].

З огляду на вище сказане, постає цілком інша проблема, пов'язана з диктатом «дискурсу проблем» або, як його ще називають на Заході, «культурним імперіалізмом», який формує західні цінності в залежності від психології розвитку.

З іншого боку, соціологи вивчали питання соціалізації, зокрема пошук ефективних методів розвитку дитини, що вчили б дітей ставати повноцінними членами суспільства, у якому вони живуть.

Соціокультурні підходи до вивчення проблем дитинства були предметом тривалих дискусій. Особливо активними були представники школи, яка носила назву нової соціології дитинства (А.Джеймс, А.Проут). Вони вважали, що дитяча незрілість є біологічним фактом, але способом розуміння цього факту і значення, яке йому надається, є уже фактом культурним [6].

А.Джеймс і А.Проут, проаналізувавши більшість досліджень, присвячених проблемі дитинства, сформулювали парадигму цих досліджень. Визначальними рисами цієї парадигми є:

- розуміння дитинства як суспільного конструкту;
- трактування дитинства як змінної категорії
- необхідність проведення окремих студій із проблем, пов'язаних із дітьми та їх культурою з урахуванням їх специфіки;
- визнання дітей активними суб'єктами суспільних процесів.

На думку соціологів О.Рітча та М.Колара, соціологія є ключовим поняттям при соціологічному підході до вивчення проблем дитинства. Синонімом цього процесу може бути аккультуризація, якщо цей термін має на увазі набуття дітьми культури людського колективізму через колектив, у якому вони перебувають. Не можна розглядати дітей як таких, що готові до участі в дорослому житті, а лиш як таких, що мають потенціал, який дозволяє поступово перейти на комунікацію із світом дорослих.

Модель суспільного розвитку дитинства акцентує увагу не скільки на тому, чим є дитина за своєю природою, скільки на тому, чого суспільство у природній спосіб вимагає від дитини. Термін «соціалізація» дослідники часто вживають для визначення процесу, через який діти, а в деяких випадках і дорослі, вчаться пристосовуватись до суспільних норм та правил [3; 5].

З середини 70-х рр. соціологи дитинства та суспільні політики стали обстоювати думку, що діти не лише потребують задоволення потреб. Діти мають власні турботи та запити. Таким чином, було сформовано ще один поширений у західному суспільстві дискурс «прав дитини», в основі якого – передусім розуміння дітей як громадян, що володіють громадянськими правами.

Перехід від «дискурсу потреб» до «дискурсу прав» призвів до визнання дітей

суб'єктами суспільних процесів, здатних діяти на власний розсуд, здатних мати свій голос стосовно того, що робиться для них і з ними.

Таким чином, можемо констатувати, що дослідження проблем дитини і дитинства протягом останніх десятиліть значно активізувалося і набули якісно нового змісту та форм.

Можна сміливо говорити про те, що проблема дитинства у більшості країн світу стала справою державної політики. Відповідно і для суспільства розв'язання проблем, пов'язаних із розвитком дітей, захистом їх прав, створення належних умов медичного обслуговування тощо набули першочергового значення.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Aries P.* Centuries of Childhood: A social History of Family Life. – Harmondsworth: Penguin, 1986. – 143 p.
2. *Bowlby J.* Attachment and Loss. – V. 1. – London: Hogarth Press, 1969. – 175 p.
3. *Danziger K.* Readings in Child Socialization. – Oxford: Pergamon, 1971. – 190 p.
4. *Gittins Diana.* The Child in Question. – Basingstoke: McMillian, 1998. – 132 p.
5. *Goslin D.* Handbook of Socialization Theory and Research. – Chicago: Rand McNally, 1969. – 111 p.
6. *James A., Prout A.* Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. – London: Farmer, 1997. – P. 7.
7. *Kehily M.J.* An Introduction to Childhood Studies. – Open University Press UK Limited, 2001. – 250 p.
8. *Piaget J.* Psychology and Epistemology. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 32.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2010 р.

## СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ФАХУ

**І.Ковалинська**

*старший викладач кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики  
Національного авіаційного університету*

У статті зроблено спробу розглянути суперечності, що заважають формуванню загальнокультурної компетенції студентів технічного профілю та шляхи подолання цих суперечностей.

*Ключові слова:* загальнокультурна компетенція, інноваційне, проблемне, особистісно-орієнтоване навчання.

Соціально-економічні потреби модернізації вищої технічної освіти як основи прогресивного розвитку України у загальноєвропейському і світовому контекстах та посилення вимог суспільства до підготовки спеціалістів технічного профілю нової формації викривають багато нових проблем. Головну з них становить падіння престижу технічної освіти. Тим часом цілком очевидно, що потреба суспільства в науково-технічних кадрах не лише велика, але й зростає в найближчому майбутньому. Нова соціально-економічна політика в Україні, в тому числі намагання увійти в світову організацію торгівлі, європейську співдружність, входження у нову економічну систему, інтенсивний розвиток міжнародних контактів, створення спільних підприємств тощо ставлять перед навчальними закладами, в яких готують інженерно-технічні кадри, нові завдання. Ці завдання полягають у тому, щоб виховати нову генерацію інженерно-технічних працівників, які не тільки були б спеціалістами в своїй галузі, але й володіли б навичками комунікативної діяльності та являли б собою всебічно розвинену духовну особистість. Сучасні фахівці технічної галузі мають володіти всіма надбаннями світової культури й загальнолюдськими цінностями. В нашому динамічному світі загальна культура спеціаліста часто стає оцінкою країни загалом, отже, кваліфікований спеціаліст технічного профілю повинен мати високий рівень загальної культури, що забезпечить його повноцінну фахову діяльність в умовах сучасного індустріального суспільства. Розвиток світової цивілізації потребує розширення ролі та значення дисциплін гуманітарного циклу у формуванні загальнолюдських цінностей та гуманістичних орієнтацій особистості. Розуміння цінностей іншої культури допомагатиме майбутнім фахівцям технічного профілю уникати труднощів комунікації, сприятиме формуванню полікультурних поглядів.

Загальна культура сприяє емоційній поліфонічності майбутнього фахівця, робить його більш відкритим, активізує інтелектуальну сторону його діяльності. Вона є провідною констру-

кцією духовності особистості, що характеризується ціннісною орієнтацією думок, бажань та шляхетністю вчинків. Загальна культура також полегшує засвоєння студентом системи знань з обраної професії [1, 70]. У сучасних умовах розвитку вищої технічної школи виховати інженера-інтелегента можна тільки за умови створення особливого культурного середовища навчання і виховання, що пов'язано з духовно-моральним, культурно-естетичним насиченням змісту всього педагогічного процесу. Саме гуманітарна освіта має можливість забезпечити здобуття і поглиблення загальноосвітньої, загальнокультурної і наукової підготовки, саме вона звернена безпосередньо до людини, її інтелектуальної та емоційної сфери, до усвідомлення свого життєвого призначення і місця в суспільстві [2, 77].

Останнім часом значно збільшилась кількість наукових досліджень, присвячених формуванню духовності, мовної культури та мовленнєвої компетенції студентів технічного профілю. Активізувалися пошуки молодих науковців у сфері формування загальної культури, культури спілкування, професійної культури, культурологічної складової у процесі навчання та виховання фахівців технічного профілю. Так, І.Коваль у своєму дослідженні, присвяченому проблемам вивчення іноземної мови у технічному вищому навчальному закладі робить наголос на індивідуалізації навчання [6, 181]; І.Коломієць, досліджуючи проблеми педагогічного забезпечення культурологічної складової у підготовці студентів технічного ВНЗ, підкреслює важливість комунікативного компоненту та необхідність діалогу викладача і студента у процесі обміну гуманістичними цінностями. С.Вдовцова, досліджуючи співвідношення загальноосвітнього і професійного компонента у мовній освіті студентів індустріального коледжу, відзначає зв'язок між мовою, мовленням, мисленням, а також встановлює принципи формування культури професійно-

го спілкування [2, 32]. Л Конопляник досліджує готовність інженерів до іншомовної мовленнєвої діяльності [9/83] тощо.

Вважаємо, що питання сформованості загальної культури майбутнього інженера, фахівця технічної галузі є сьогодні першочерговим. Актуальність цієї проблеми зумовила вибір теми даної статті, присвяченої умовам формування загальнокультурної компетенції у студентів технічного фаху.

Спектр наукових інтересів дослідників у сфері професійної культури майбутніх фахівців технічного профілю досить широкий. Але проблема формування загальнокультурної компетенції студентів технічного профілю все ще залишається поза увагою науковців, що і зумовило вибір нами теми дисертаційного дослідження «Формування загальнокультурної компетенції студентів технічного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу». У рамках нашого дослідження ми провели констатуючий експеримент, який показав низький рівень загальної культури студентів технічного напрямку. У процесі подальшої роботи ми намагалися виявити причини низького рівня сформованості загальнокультурної компетенції студентів технічного фаху [8, 22] і встановили, що однією з них є недостатня якість навчання у середній школі або іншому навчальному закладі, яка мотивується як особистими, так і об'єктивними причинами, наприклад, недостатньою матеріальною забезпеченістю або екологічними причинами. Другою причиною ми вважаємо низький рівень особистісної мотивації до вивчення дисциплін гуманітарного циклу як у сучасному загальноосвітньому закладі I-III рівнів акредитації, так і у закладі вищої освіти. Ще однією причиною ми вважаємо цілеспрямованому та вмотивованому вивченню дисциплін гуманітарного циклу у вищій технічній школі. До таких основних суперечностей, на наш погляд, належать:

- потреба суспільства у фахівцях технічних спеціальностей з вищою освітою та високим рівнем загальної культури, які добре обізнані із культурними надбаннями світової цивілізації, в тому числі володіють іноземними мовами та ставленням до дисциплін гуманітарного циклу як непрофільюючих предметів, що супроводжується низьким рівнем мотивації студентів до вивчення цих дисциплін;
- визначеність у суспільстві необхідності підготовки майбутніх фахівців технічного профілю з урахуванням запитів міжнародної співпраці у сенсі полікультурності і плюралізму, проте відсутність розроблених і перевірених педагогічних умов для формування та розвитку таких якостей фахівців;

- неузгодженість навчальних планів та освітньо-кваліфікаційних рівнів із потребами сьогодення у плані підготовки спеціалістів технічного напрямку як особистостей з високим рівнем культури;
- використання традиційних підходів до вивчення дисциплін гуманітарного циклу (в тому числі іноземної мови) та їх невідповідність і малою ефективністю у порівнянні з інтерактивним інноваційним навчанням, що базуються на особистісно-орієнтованому та компетентнісному підходах;
- зростаючий обсяг і зміст теоретичної інформації та недостатня швидкість відображення цього процесу у методичних посібниках та підручниках, що перешкоджає якісній організації самостійної роботи.

Зазначені суперечності суттєво гальмують процес формування загальної культури на достатньому рівні безпосередньо під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Разом із визначеними суперечностями нами було виділено певні тенденції та підходи до навчання дисциплінам гуманітарного циклу у немовному ВНЗ, які, на наш погляд, будуть суттєво впливати на процес формування загальнокультурної компетенції студентів технічного навчального закладу. Це такі тенденції як: прагматизація навчання; систематичність навчання; психологізація навчання; комп'ютеризація навчання.

Розглянемо кожну з них. Останнім часом освіта стає все більше утилітарною; але, в той же час, суттєво змінюється соціокультурний контекст вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Це призвело до значного росту важливості їх освітньої і самоосвітньої функції; суттєво підвищилася професійна значущість гуманітарних дисциплін на ринку праці, що посилює мотивацію до вивчення цих дисциплін у технічному ВНЗ. Для успішного процесу формування загальної культури студентів технічного вищого навчального закладу, на наш погляд, необхідно задіяти інтегративний підхід до навчання, який сприятиме підвищенню культурно-освітнього рівня студентів через вивчення дисциплін гуманітарного циклу, та сприятиме формуванню загальної культури шляхом підвищення мовної й мовленнєвої культури особистості та оволодіння нею всім комплексом духовно-культурного багатства людства.

Систематичність навчання проявляє себе як упорядкування, виявлення структурних зв'язків, функціональних залежностей та досягнення результату, коли сума всіх складових частин надає більш ефективний резуль-



тат, ніж окремі частини. Ми припускаємо, що систематизація знань студентів призводить до їх організації на принципово новому, вищому рівні їхнього мислення та аналітико-синтетичної діяльності. Систематичність прослідковується у поглибленні міжпредметних зв'язків у системі дисциплін гуманітарного циклу. Такі зв'язки надають можливість для синтезу знань з різних навчальних курсів дисциплін. Процес навчання дисциплін гуманітарного циклу у технічному ВНЗ має, безперечно, свої особливості, які повинні знайти своє відображення у системі професійної підготовки спеціаліста, основою якої є гуманізація та гуманітаризація технічної освіти. Психологізація навчання проявляє себе в урахуванні типологічних особливостей мислення студентів при організації навчального процесу у технічному вищому навчальному закладі. Ігнорування психологічних типів особистості та типологічних особливостей мислення у процесі навчання призводить до низького рівня теоретичних знань, практичних умінь, що загалом веде до формування низького рівня загальної культури студента. Комп'ютерні технології – це галузь, яка дуже швидко розвивається та динамічно оновлюється. Ми вважаємо головним завданням у сенсі комп'ютеризації навчання формування психологічної готовності студентів до постійних змін та нових підходів до опрацювання інформації за допомогою комп'ютерних технологій.

Поглиблення теоретичних знань та практичних вмінь і навичок студентів із дисциплін гуманітарного циклу є необхідною складовою у справі формування загальної культури майбутніх фахівців технічного профілю. Практично реалізувати таке завдання можна через узгоджену науково-методичну діяльність декількох кафедр: іноземних мов і прикладної лінгвістики, іноземної філології, кафедри педагогіки, кафедри авіаційної психології та філософії. Підсилення процесу формування загальної культури майбутніх інженерів-екологів і вдосконалення теоретичних знань та практичних вмінь в галузі релігієзнавства та психології додатково відбувається у процесі вивчення іноземної мови. Завдання по створенню умов для формуванню загальнокультурної компетенції потребують взаємопов'язаної структури всіх дисциплін, що вивчаються. Обраний нами підхід вимагає постійної роботи викладача із матеріалом загальнокультурного, педагогічного, філософського плану. Отже, постає завдання провести координацію планів і змісту лекцій та практичних занять з викладачами основних гуманітарних дисциплін.

Необхідно детально розглянути шляхи досягнення достатнього рівня загальнокультурної компетенції у межах навчально-виховного процесу у технічному вузі. На нашу думку, теорети-

чною і методологічною основою формування цієї компетенції мають стати гуманізація та гуманітаризація технічної освіти. Головну увагу слід приділити, на наш погляд, таким аспектам: підвищенню загальноосвітнього рівня викладачів; удосконаленню їх професійної майстерності; стимулюванню самоосвіти студентів; розвитку їх стремління до духовно-культурного самовдосконалення; розвитку процесів рефлексії тощо. Ми вважаємо, що основним шляхом сприяння підвищенню загальної культури може стати використання інноваційних технологій, в тому числі інтерактивного та особистісно-орієнтованого навчання.

Інноваційне навчання передбачає свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів та диспозицій в аспекті загальної культури; проблематизація дійсності, бачення в ній невідповідностей, відкритість середовищу і інноваціям, творче ставлення до світу, вихід за межі нормативної заданості, прагнення до самореалізації, до втілення у своїй професійній діяльності особистих поглядів, намірів, духовного досвіду та культурних уподобань [13, 48]. У цьому аспекті важливо, щоб навчально-професійне навчання проводилося в контексті значущої проблемної ситуації. Разом із предметно-змістовим навчальним результатом особливої ваги набуває досвід пошукової діяльності, де були б відображені мотиви оволодіння новим досвідом, розширення пізнавальних можливостей, елемент змагальності. Проектувальна навчальна діяльність сприяє розвитку логічного мислення, аналітико-синтетичних зв'язків, формує уміння працювати у команді, почуття відповідальності тощо.

Особистісно-орієнтоване навчання сприяє поліпшенню організації навчально-виховного процесу шляхом створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища безпосередньо під час лекційних, практичних і семінарських занять з дисциплін гуманітарного циклу. Воно є одним із важливих шляхів організації навчально-виховного процесу, оскільки кожен студент є особистістю із сформованим світоглядом та власним життєвим досвідом. Отже, у рамках особистісно-орієнтованого навчання студент повинен мати можливість вибору змісту та форм навчання у межах конкретної навчальної дисципліни та згідно особистого рівня сформованості загальнокультурної компетенції.

Інтерактивне навчання забезпечує не тільки розвиток професійних навичок та вмінь, але й сприяє формуванню соціальних навичок взаємодії й спілкування, виховує почуття відповідальності, взаємодопомоги, толерантності тощо. Інтерактивне навчання

реалізується на основі інтегративного підходу до навчання дисциплін гуманітарного циклу. Науковцями було розроблено схему інтерактивного навчання: а) вчитель-клас; б) вчитель-учень1-учень2-учень3; в) учень1-учень2; г) вчитель-учень1-учень2-вчитель; г') учень-клас тощо [3, 112].

На наш погляд, застосування цієї схеми при вивченні дисциплін гуманітарного циклу у вищому закладі освіти може значно пришвидшити формування достатнього рівня загальнокультурної компетенції студентів технічного ВНЗ.

У нашій статті ми намагалися виявити хи формування загальнокультурної компетенції

у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу. На наш погляд, урахування усіх тенденцій формування загальнокультурної компетенції може сприяти подоланню вказаних суперечностей та сприяти швидшому та якіснішому формуванню загальної культури студентів вищого технічного закладу освіти. Поза межами цієї роботи залишились проблеми, пов'язані із невідповідністю запитів сьогодення у сфері підготовки фахівця технічного фаху як особистості з полікультурними поглядами і неузгодженість навчальних планів та освітньо-кваліфікаційних рівнів щодо формування гуманної особистості фахівця.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Бориско Н.Ф.* Диалог культур и содержание материалов учебно-методического комплекса / Н.Ф.Бориско // *Іноземні мови.* – 1999. – № 2. – С. 53-58.
2. *Вдовцова С.А.* Забезпечення мовної і мовленнєвої компетенції фахівця у системі професійно-технічної освіти / С.А.Вдовцова // *Українська мова і література в середніх школах, ліцеях, гімназіях.* – 2003. – № 5. – С.131-134.
3. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід* [авт.-уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко]. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
4. *Картавих О.В.* Загальнокультурна підготовка студентів технічних вищих навчальних закладів освіти / О.В.Картавих // *Проблеми сучасного мистецтва і культури.* – К., 2001. – С. 68-72.
5. *Картавих О.В.* Засоби формування духовної культури особистості / О.В.Картавих // *Проблеми сучасного мистецтва і культури.* – К., 2001. – С. 76-81.
6. *Коваль І.В.* Про систему естетичного виховання студентів в технічному вузі / І.В.Коваль // *Вісник технологічного університету «Поділля».* – 1999. – № 1. – С. 178-186.
7. *Коваль І.В.* Вплив когнітивного стилю студентів на особливості оволодіння іноземною мовою: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / І.В.Коваль // *Проблеми загальної та педагогічної психології / за ред. Максименка С.Д.* – К., 2001. – Ч.6. – С.196-201.
8. *Ковалинська І.В.* Загальнокультурна компетенція студента, її вплив на лінгвістичну компетенцію / І.В.Ковалинська // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* – Переяслав-Хмельницький: ПП «Медведєв», 2006. – С. 21-24.
9. *Конопляник Л.* Критерії та показники рівнів сформованості готовності інженерів авіаційної галузі до іншомовної професійної діяльності / Л.Конопляник // *Освітнянські обрії: реалії та перспективи* – К.: ІПТО, 2008. – № 1(14). – С. 81-85.
10. *Остапенко А.А.* Моделирование многомерной педагогической реальности / А.А.Остапенко. – М.: Народное образование, 2005. – 384 с.
11. *Паламарчук В.Ф.* Як виростити інтелектуала: посібник для вчителів і керівників шкіл / В.Ф.Паламарчук. – Т.: Навчальна книга-Богдан, 2001. – 149 с.
12. *Сидоренко О.Л.* Проблеми реформування системи вищої освіти в Україні: наук.-практ. посіб. для працівників системи освіти / О.Л.Сидоренко. – Х., 2000. – 52 с.
13. *Щеголева Т.Л.* Професійна культура майбутніх прикордонників як педагогічна проблема / Т.Л.Щеголева // *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету.* Серія: Педагогіка. – 2006. – № 9. – С. 46-50.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2010 р.*

## КОМПЛЕКСНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ХІМІЧНИХ ЗНАНЬ У ДИПЛОМНОМУ ПРОЕКТУВАННІ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ

**О.В.Кофанова**

*кандидат хімічних наук, доцент кафедри інженерної екології  
Національного технічного університету України  
"Київський політехнічний інститут"*

У статті аналізується та узагальнюється досвід комплексного використання хімічних знань (зокрема теми "Електрохімія") і комп'ютерних технологій під час дипломного проектування студентів-екологів як форми проблемно-орієнтованого навчання. У рамках дипломного проекту обґрунтована доцільність і перспективність застосування електролізу як найбільш перспективного методу боротьби з обростанням металоконструкцій Хмельницької АЕС молюском дрейсена. За допомогою спеціально створеної комп'ютерної програми розраховано оптимальні умови проведення електрохімічного хлорування води, що є надзвичайно важливим для забезпечення безаварійної роботи атомних електростанцій, де аварійні ситуації можуть призвести до катастрофічних екологічних наслідків.

*Ключові слова:* навчання екологів, дипломне проектування, інформаційні технології.

Людина повинна розуміти складний взаємозв'язок явищ природи, знати, що непередбачених наслідків. Тому у сучасному світі екологічна освіта займає пріоритетні позиції у політиці майже усіх країн світу. Проблема якості вищої екологічної освіти стає все більш значимою й у нашій країні в зв'язку з впровадженням в освітній простір принципів Болонського процесу.

При цьому однією з основних світових тенденцій розвитку екологічної освіти стає переорієнтація її на якісні аспекти і, насамперед, на якість підготовки фахівців-екологів як на кінцевий результат. Особливістю даного підходу є спрямування навчання на всіх етапах підготовки спеціаліста на досягнення ним ключових компетентностей, готовності випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ) до успішного виконання своєї майбутньої професійної діяльності.

Зокрема професійну компетентність розглядають як якісну характеристику особистості фахівця, яка включає систему науково-технічних знань, професійних умінь і навичок, наявність потреби до самонавчання та самовдосконалення протягом життя, інтересу та мотивації до навчання. В літературі наголошується на тому, що при підготовці будь-якого фахівця слід чітко уявляти, чим характеризується його професійна компетентність, у чому її сутність та з яких структурних компонентів вона складається [4].

Безперечно, вдосконалення системи вищої екологічної освіти є однією з основних складових відродження інтелектуального і духовно-

культурного потенціалу нашої нації, умовою виходу країни на світовий рівень, а ВНЗ може досягти успіхів у своїй діяльності тільки за умови, що його випускники знайдуть своє місце на світовому ринку робочої сили.

Сучасний ринок праці потребує висококваліфікованих працівників, здатних до гнучкого реагування; таких, що вміють самостійно приймати раціональні рішення, прогнозувати їх можливі наслідки; що здібні до співпраці; відрізняються мобільністю, конструктивністю тощо; здатні організовувати свою діяльність в умовах формування сучасного інформаційного суспільства. Ось чому, щоб бути сьогодні спеціалістом, потрібно вчитися безперервно, постійно оновлюючи знання та навички, користуючись наявною світовою інформацією. Суспільству потрібні освічені фахівці, відповідальні за свою країну, за планету в цілому.

Найхарактернішою ознакою ХХІ ст. є стрімке зростання обсягів інформації та проникнення комп'ютерів практично в усі сфери життєдіяльності людини. У зв'язку з цим велику увагу у вищій школі приділяється впровадженню у навчальний процес інформаційних технологій. Причому останні мають використовуватися не тільки для отримання необхідної інформації, а й для оволодіння професійними знаннями, навичками в процесі навчання фундаментальним та фаховим дисциплінам, у дипломному проектуванні тощо.

Цикл підготовки інженера-еколога поки залишається трирівневим, тобто складається

ся з підготовки освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста та магістра (хоча в нашій країні вже є певні передумови щодо створення дворівневого циклу підготовки). Зрозуміло, що досягнути кінцевих цілей підготовки фахівця-еколога неможливо, якщо не засвоїти у заданому порядку знань, умінь та навичок, отриманих на попередніх курсах, тобто знань попереднього рівня навчання. Тому згідно навчального плану [7], перші два роки присвячено фундаментальній підготовці студентів з таких дисциплін як математика, фізика, хімія, соціальні науки тощо. За результатами чотирьох років навчання випускники отримують базову вищу освіту і диплом бакалавра екології, а після цього мають можливість реалізувати свій творчий та науковий потенціал і отримати диплом спеціаліста або магістра екології.

На нашу думку, особливу увагу у підготовці майбутнього інженера-еколога слід приділяти хімічній освіті, оскільки саме вона є фундаментом для подальшого засвоєння професійно-орієнтованих та фахових дисциплін [5]. Прогалини у хімічних знаннях можуть привести до того, що випускник буде не здатний розуміти причини, взаємозв'язок і особливості тих природних явищ, які відбуваються в навколишньому середовищі. І що ще гірше, він не зможе реально оцінити ситуацію, що склалася, передбачити потенційну небезпеку прийняття тих чи інших управлінських рішень.

Оволодіння системою хімічних знань у фаховій підготовці інженера-еколога складається з двох основних частин: загальноосвітньої (дисципліна "Загальна хімія"), яка забезпечує базу (фундаментальну) хімічну підготовку студентів, і професійно орієнтованої (дисципліна "Спецрозділи хімії", змістові модулі "Аналітична хімія" і "Біогеохімія"), яка призначена для реалізації цілей і завдань подальшої професійної підготовки майбутніх бакалаврів екології.

У циклі професійно-орієнтованих дисциплін подальше вдосконалення хімічної освіти передбачено при вивченні таких дисциплін як "Екологія ноосфери" (змістові модулі "Урбоекологія" та "Екологія людини"), "Нормування антропогенного навантаження на навколишнє середовище", "Моніторинг та методи вимірювання параметрів навколишнього середовища", "Інженерна екологія", "Безпека життєдіяльності та охорона праці", "Екологічна безпека" тощо.

Знання та вміння, отримані під час навчання, закріплюються та розвиваються в період проходження студентами різноманітних практик, зокрема переддипломної практики, під час виконання індивідуального дипломного проекту (магістерської дисертації). Тому як заключний етап підготовки інженера-еколога (на даний час – спеціаліста, у майбутньому – бакалавра екології) передбачено дипломне проектування,

яке спрямовано на дослідження та комплексне вирішення певної екологічної проблеми. На думку провідних вчених [8], проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, оскільки формує професійні та життєві компетентності, створює умови для творчої реалізації здібностей учнів.

Дипломний проект – це кваліфікаційний документ, на основі якого Державна екзаменаційна комісія визначає рівень кваліфікації спеціаліста та його здатність до самостійної роботи у певній галузі (у даному випадку – в галузі екології, охорони навколишнього природного середовища та збалансованого природокористування). З одного боку, дипломний проект потребує застосування різноманітних методів та способів розв'язання обраної проблеми, а з іншого – узагальнення та комплексного застосування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технології тощо.

Процес професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів у ВНЗ обумовлений як метою (забезпечити засвоєння студентами певного рівня знань, отримання необхідної для подальшої плідної діяльності інформації), так і цілями розвитку особистості, здатної до самонавчання, самоконтролю тощо. У зв'язку з цим при підготовці студентів-екологів у НТУУ "КПІ" застосовується системний підхід щодо організації навчального процесу. Він базується на тому, що студенти комплексно, за допомогою знань різних наук, підходять до вирішення існуючих або змодельованих екологічних проблем.

Уведення системного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів спричинило необхідність суттєвих змін в організації навчального процесу й потребувало розробки так званих інтегративних курсів. Саме це й спричинило створення більш узагальнених дисциплін, що містять декілька змістових модулів [5; 7]. Зокрема мова йде про такі дисципліни як "Спецрозділи хімії" (змістові модулі "Аналітична хімія" та "Біогеохімія"), "Екологія ноосфери" (змістові модулі "Урбоекологія", "Екологія людини") тощо. При цьому весь комплекс навчальних модулів спрямований на якісну фахову підготовку студентів, тобто на кінцевий результат отримання життєвих та професійних компетентностей.

У зв'язку з цим значне місце у сучасній екологічній освіті займає проблемно-орієнтоване навчання. Така педагогічна технологія надає можливість студентам отримати цілісне уявлення про досліджуваний об'єкт, що сприяє більш глибокому розумінню екологічних аспектів проблеми в тісному

зв'язку з фундаментальними, професійно-орієнтованими та фаховими знаннями. Найпоширенішого розвитку цей підхід набув у медичній освіті. Зокрема, Девіс та його співавтори [8] вважають цей підхід надзвичайно результативним, оскільки при цьому студенти, застосовуючи певну проблему як фокус навчання, активно самостійно навчаються, а викладач при цьому допомагає студентам, спрямовуючи їх навчальну діяльність і стимулюючи їх до самонавчання.

Хейндрічс і співавтори [13] відмічають, що студенти, які навчалися за допомогою проблемного методу, відрізняються здатністю формулювати завдання, критично їх осмислити, запропонувати методи вирішення проблеми та перевірити їх ефективність. МакГрю зі співавторами [15] вказують ще на одну перевагу даного підходу - збільшення часу контакту викладача з учнем, що, на думку авторів, поліпшує можливості об'єктивного оцінювання індивідуального процесу засвоєння знань. Але в літературі є також багато публікацій, які вказують на певні складності та недоліки впровадження даного підходу [3; 14].

Зокрема Біргегард і Лінгвіст [11] відмічають, що більшість студентів не сприймають цей підхід у навчанні, хоча Девіс з співавторами [12], навпаки, вважають, що такий підхід приносить студентам задоволення навчальним процесом. На нашу думку, проблемно-орієнтоване навчання має багато невіршених, недосліджених проблем та завдань, але сучасну систему освіти не можна вважати повноцінною, якщо в ній відсутнє проблемне навчання як необхідна складова освітнього процесу.

Отже, метою статті є аналіз та узагальнення досвіду комплексного застосування хімічних знань та комп'ютерних технологій під час дипломного проектування студентів-екологів як форми проблемно-орієнтованого навчання. Актуальність проблеми зумовлена процесами реформування вітчизняної екологічної освіти та приєднання нашої країни до Болонського процесу, а також впровадженням компетентнісного підходу до вищої освіти, необхідністю застосування інноваційних форм і методів навчання для підготовки висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на світовому ринку праці.

У наш час перед вищою екологічною освітою поставлено завдання підготувати фахівця, здатного мислити творчо, вміти орієнтуватися у нестандартних ситуаціях, швидко реагувати на проблеми, що виникають, самостійно приймати оптимальні рішення, аналізувати та прогнозувати виробничі ситуації, передбачати наслідки управлінських рішень. Зрозуміло, що ефективність процесу підготовки фахівця суттєво залежить не тільки від методів викладання навчального матеріалу, зацікавленості студентів у його засвоєнні, а й від технічної та інформаційної

підтримки навчального процесу.

Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі підготовки фахівця-еколога забезпечує ряд організаційно-технічних і методичних переваг. Зокрема, при виконанні студентом дипломного проекту це дозволяє не тільки суттєво підвищити ефективність навчального процесу, а й сприятиме його гнучкості, мобільності, постійному динамічному оновленню. Сучасні інформаційні технології розвиваються дуже швидко, тому майбутній фахівець має постійно підвищувати рівень освіченості, інформаційної культури, відповідності своєї професійної підготовки сучасному рівню розвитку науки, техніки та технологій.

Розглянемо досвід комплексного застосування хімічних знань та інформаційних технологій під час дипломного проектування на кафедрі інженерної екології НТУУ "КПІ" (на прикладі дипломного проекту на тему "Вдосконалення методів та засобів запобігання біологічного забруднення водоймища охолоджувача Хмельницької атомної електростанції", автор Дубина Н. С. [1]).

Метою проекту було обґрунтування раціональних засобів та методів боротьби з обростанням металокоплекцій Хмельницької атомної електростанції (АЕС) молюском дрейсена. Актуальність роботи на сьогоднішній день не викликає сумніву, оскільки від безаварійної роботи АЕС залежить безпека та сталий розвиток нашої держави.

Експлуатація АЕС пов'язана з використанням великої кількості води, причому основна її частина (понад 90 %) витрачається у системах охолодження, для чого поблизу АЕС зазвичай будують штучні водойми-охолоджувачі. 2005 р. на Хмельницькій АЕС під час планово-попереджувального ремонту на першому енергоблоці було виявлено у водоймі-охолоджувачі, у відповідному каналі та в системі водопостачання (трубопроводах, теплообмінному та насосному обладнанні) масову популяцію молюска дрейсени [10]. Це спричинило затримку виведення з ремонту першого енергоблоку майже на чотири доби, а фінансові збитки склали на той час приблизно 7 млн. грн. [1].

Дрейсена (*Dreissena polymorpha*) – двостулковий молюск; має раковину без перламутрового шару, спереду дещо загострену; розмір її коливається в середньому від 14 до 35 мм. Розповсюдженню та масовому розвитку дрейсени у водоймах електростанцій сприяє ряд факторів, зокрема наявність великої площі твердих підводних субстратів, придатних для закріплення та розвитку молюсків; безперервний рух води, який розносить личинки по водотоку та транспортуює

для дрейсени стабільний потік їжі; сприятливий кисневий режим [6; 9].

Установлено, що найбільшу небезпеку для АЕС становить личинка дрейсени. У період масового розмноження в планктоні може знаходитись від десятків тисяч до мільйонів її личинок на кубічний метр [10]. На сітках грубої очистки Хмельницької АЕС виявлено велику популяцію молюска дрейсена, біомаса якого сягала 15 - 17 кг/м<sup>2</sup>. Це не тільки суттєво знижує пропускну здатність сіток (приблизно в 2 - 2,5 рази), а й призводить до збільшення маси металокопонувань.

Проникаючи разом із водою в системи водопостачання, личинки осідають у тих місцях водоводів, де виникає турбулізація потоку. При цьому зростає гідравлічний опір за рахунок збільшення шершавості стінок та зменшення перерізу трубопроводів (можлива навіть їх повна закупорка). Як наслідок, знижується коефіцієнт тепловіддачі в теплообмінному обладнанні АЕС. Крім того, перешкоди, створені відкладанням відмерлої дрейсени, призводять до закупорки труб, особливо в місцях поворотів та звужень.

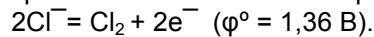
Існуючі способи боротьби з обростанням дрейсеною умовно можна поділити на три великі групи: фізичні, хімічні та біологічні методи (рис.), між якими існують комбіновані підходи. Наприклад, застосування електричного струму та хлорування оборотної води відносять до фізико-хімічних методів боротьби з біообростанням [1; 6; 9].

Найбільш перспективним способом, який доцільно застосовувати на Хмельницькій АЕС для боротьби з обростанням дрейсеною, є, на думку автора проекту, обробка води в системі оборотного водопостачання активним хлором. За літературними даними [6; 9], на електростанціях різного типу хлорування зазвичай здійснюють за централізованою схемою, яка передбачає точкове введення активного хлору найчастіше у підвідний канал перед забором води у блочну насосну станцію.

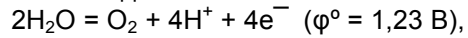
Дозу реагенту вибирають таким чином, щоб після проходження через найвіддаленіший теплообмінник концентрація хлору складала 0,5 - 1,0 мг/дм<sup>3</sup>. Дозування та термін хлорування змінюють в залежності від виду та кількості біообростань. Зокрема, для боротьби з дорослими особинами дрейсени достатньо дози активного хлору 50 мг/дм<sup>3</sup> на протязі години, а для загибелі личинок - 1 мг/дм<sup>3</sup> хлору на протязі 2 - 3 хвилин. На практиці хлорування води проводять у період обростання десь один раз на два-три тижні [6; 10].

Хлорування води можна провести кількома способами; у даному дипломному проекті автором було запропоновано отримання активного хлору методом електролізу концентрованого розчину натрію хлориду NaCl [2, 463]. Хлор ви-

діляється на титанових анодах внаслідок електрохімічного окиснення хлорид-іонів:



Щоб запобігти побічній анодній реакції окиснення води:



електроліз проводять за високої густини анодного струму (понад 1000 А/м<sup>2</sup>). Завдяки цьому частка струму, що витрачається на побічний процес утворення кисню, зазвичай не перевищує 0,5 - 3% [15, с. 464].

На твердому сталевому катоді утворюється газоподібний водень, а в розчині біля катода (католіті) накопичується натрію гідроксид NaOH:



Розрахунки маси активного хлору або часу електролізу та сили струму було проведено за об'єднаним законом Фарадея:

$$m(\text{Cl}_2) = \frac{M(\text{Cl}_2) \cdot I \cdot \tau}{n \cdot F}$$

де  $m(\text{Cl}_2)$  - маса хлору, що виділяється на аноді, г;  $M(\text{Cl}_2)$  - його молярна маса, дорівнює 71 г/моль;  $I$  - сила струму, А;  $\tau$  - час розлизу, с;  $n$  - кількість електронів, що має участь у електродному процесі (у даному випадку  $n=2$ );  $F$  - число Фарадея, рівнює приблизно 96500 Кл/моль.

У дипломному проекті розроблено алгоритм-схему та створено комп'ютерну програму на мові програмування Борланд Паскаль, що дозволяє, по-перше, оцінити концентрацію активного хлору, необхідну для запобігання обростанням дрейсеною на кожній із стадій її розвитку; а по-друге, розрахувати час проведення електролізу при заданій силі струму або навпаки - необхідну силу струму залежно від часу проведення електролізу. Наведені розрахунки дозволили авторам не тільки запропонувати впровадження установки для електрохімічного хлорування води на певній ділянці водойми-охолоджувача, а й оцінити оптимальний режим її роботи з метою запобігання створення аварійних ситуацій на Хмельницькій атомній електростанції.

У MS Excel автором побудовано графічні залежності часу електролізу від необхідної для обробки води маси хлору  $\tau = f(m(\text{Cl}_2))$ ; його маси від часу проведення електролізу  $m(\text{Cl}_2) = f(\tau)$ ; сили струму від часу електролізу  $I = f(\tau)$ . За допомогою отриманих залежностей було визначено оптимальну витрату активного реагенту на хлорування необхідного об'єму води та найсприятливіший час електролізу.

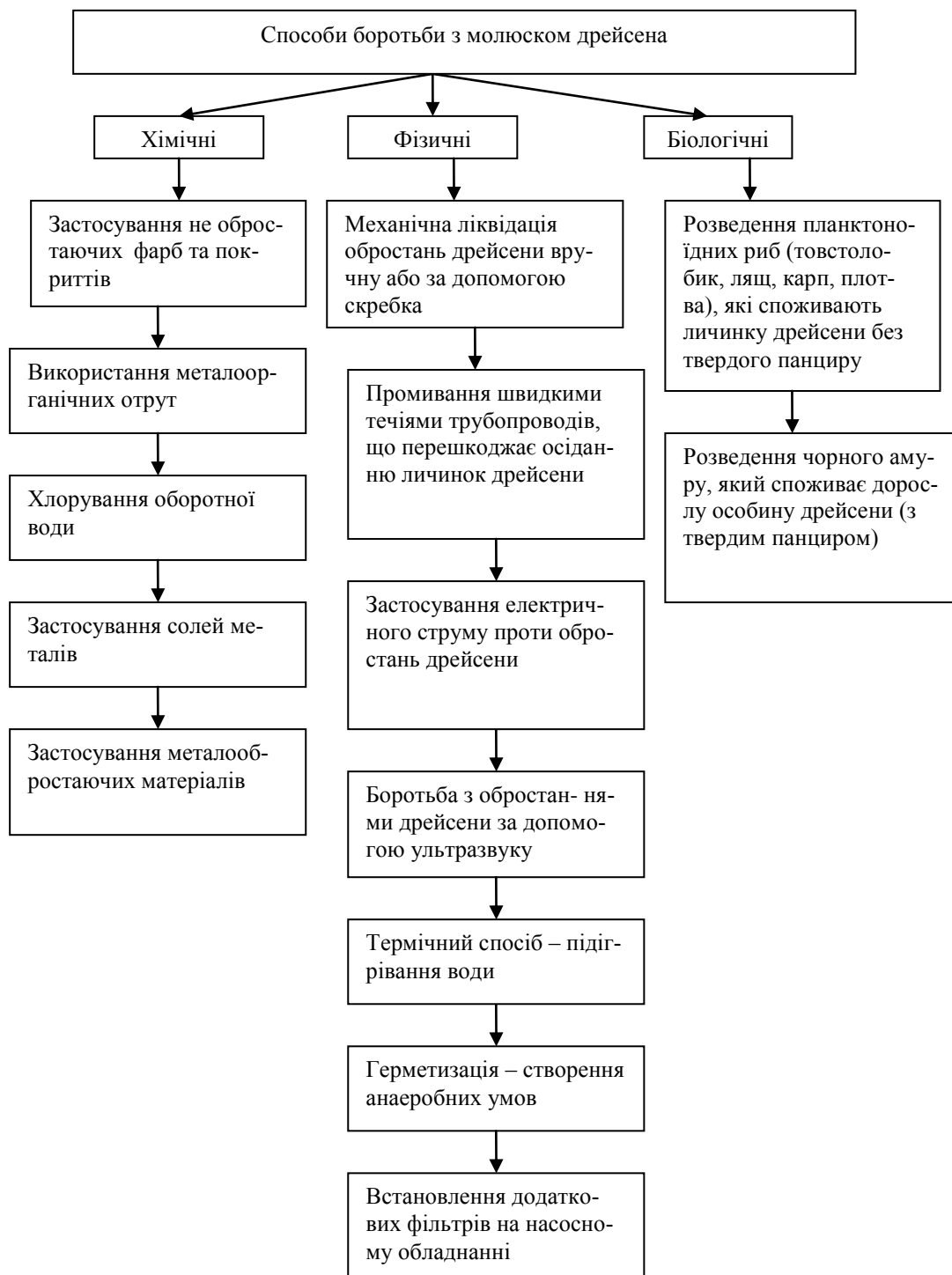


Рис.1 Способи боротьби з обростанням гідротехнічних споруд та елементів системи водопостачання АЕС молюском дрейсена

Метою дипломного проектування є формування професійних компетентностей, розвиток пізнавальних та творчих інтересів студентів, критичного мислення, умінь самостійно здобувати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі тощо. Останнім часом могутнім засобом активізації пізнавальної діяльності і творчого потенціалу учнів стали сучасні ін-

формаційні технології; крім того, відбувається колосальне проникнення хімічної науки в усі сфери життєдіяльності людини.

Оскільки фахова підготовка інженера-еколога нерозривно пов'язана з розвитком хімічних знань, необхідністю їх використання у навчальній та майбутній професійній діяльності, у роботі:

- проаналізовано досвід комплексного використання знань з теми "Електрохімія" та застосування комп'ютерних технологій під час дипломного проектування студентів-екологів;

- у рамках дипломного проекту обґрунтовано доцільність застосування електролізу як методу боротьби з обростанням металоконструкцій Хмельницької АЕС молюском дрейсена; доведено, що цей метод є одним з найперспективніших для АЕС;

- за допомогою спеціально створеної комп'ютерної програми розраховано оптимальні умови проведення електрохімічного хлорування води на певній ділянці водойми охолоджувача. Це дослідження є досить важливим, оскільки біобростання особливо не-

безпечно саме для атомних електростанцій, де аварійні ситуації можуть призвести до катастрофічних екологічних наслідків.

Таким чином, використання у навчальному процесі підготовки інженерів-екологів методів і прийомів формування творчих здібностей студентів за рахунок комплексного застосування хімічних знань та інформаційних технологій цілком себе виправдовує, оскільки дозволяє підвищувати ефективність навчання, сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості, виховує фахівця "нової формації" – здатного до творчого пошуку, аналізу та прогнозування виробничих ситуацій, успішного застосування набутих знань, умінь і навичок на практиці.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Дубина Н.С.* Дипломний проект на тему "Вдосконалення методів та засобів боротьби з біологічним забрудненням водоймища-охолоджувача Хмельницької атомної електростанції" зі спецчастиною "Обґрунтування раціональних засобів та методів боротьби з обростанням металоконструкцій Хмельницької атомної електростанції молюском дрейсена". – К.: НТУУ "КПІ", кафедра інженерної екології, 2006. – 108 с.
2. *Загальна та неорганічна хімія*: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О.М.Степаненко, Л.Г.Рейтер, В.М.Ледовських, С.В.Іванов. – К.: Пед. преса, 2000. – 784 с.
3. *Казаков В.Н., Талалаенко А.Н.* Оценка качества обучения: проблемы и перспективы / В.Н.Казаков, А.Н.Талалаенко // *Арх. клинической и экспериментальной медицины*. – 1992. – Т. 1. – № 1. – С. 4-8.
4. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті і світовий досвід та українські перспективи* [під заг. ред. О.В.Овчарук]. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
5. *Кофанова О.В., Назарова Т.М.* Удосконалення програми з хімії з урахуванням міждисциплінарних зв'язків / О.В.Кофанова, Т.М.Назарова // *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут"*. Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – К.: ІВЦ "Політехніка", 2009. – № 1 (25). – С. 153-157.
6. *Лучина М.А., Малышева Т.И., Нороха Ю.М.* Защита от обрастания моллюском дрейссеной металлоконструкций и водоводов АЭС и ТЭС / М.А.Лучина, Т.И.Малышева, Ю.М.Нороха // *Тр. координац. совещ. по гидроэнергетике*. – Л.: Энергия, 1975. – Вып.100. – С. 23-27.
7. *Навчальний план підготовки бакалаврів за напрямом 6.040106 "Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування"*. – К.: НТУУ "КПІ", 2007.
8. *Полат Є., Петров А., Бухаркіна М., Моїсеєва М.* Типологія проектів / Є.Полат, А.Петров, М.Бухаркіна, М.Моїсеєва // *Відкритий урок*. – 2004. – № 5-6. – С. 10.
9. *Телитченко М.М.* Технология устранения обрастания дрейссеной трубопроводов оросительных систем. – К.: Наук. думка, 1986. – 94 с.
10. *Фінансовий план організаційно-технічних заходів щодо організації безпечної експлуатації енергоблоків ХАЕС в умовах наявності біологічних перешкод у водоймі-охолоджувачі на 2005-2006 р.*
11. *Birgegard G., Lindquist U.* Change in Student Attitudes to Medical School after the Introduction of Problem-based Learning in Spite of Low Ratings // *Med. Education*. – 1998. – № 1. – P. 46-49.
12. *Davis M.H., Harden R.M.* Problem-based Learning: a Practical Guide // *Education Guide № 15 of Association for Medical Education in Europe*
13. *Heinrichs G., Oblers R., Kohle K.* Can Problem-based Learning help Medical Students to Assimilate Knowledge? // *Psychoter. Psychosom. Med. Psychol.* – 1999. – № 6. – P. 208 -213.
14. *Maudsley G.* Do We All Mean the Same Thing by "Problem-based Learning"? A Review of the Concepts and a Formulation of the Ground Rules // *Acad. Med.* – 1999. – № 2. – P. 178-185.
15. *McGrew M.C., Scipper B., Palley T., Kaufman A.* Student and Faculty Perceptions of Problem-based Learning on a family medicine clerkship // *Fam. Med.* – 1999. – № 3. – P. 171-176.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2010 р.



## COMPUTER-BASED TESTING: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

I. P. Kuzmina

*teacher of English*

*National Technical University of Ukraine "Kiev Polytechnic Institute"*

У статті розкриваються переваги та недоліки комп'ютерного тестування.

*Ключові слова:* комп'ютерне тестування, інформаційні технології.

---

A Computer-Based Assessment, also known as Computer-Based Testing, e-exam, computerized testing and computer-administered testing, is a method of administering tests in which the responses are electronically recorded, assessed, or both. As the name implies, Computer-Based Assessment makes use of a computer or an equivalent electronic device (i.e. handheld computer). Computer-Based Assessment enables educators and trainers to author, schedule, deliver, and report on surveys, quizzes, tests and exams [2].

Computer-Based Testing may be a stand-alone system or a part of a virtual learning environment, possibly accessed via the World Wide Web.

The use of computers for testing purposes has a history spanning more than 20 years. In early studies, the main research focus was on whether computer-based tests were equivalent to paper-and-pencil tests when computers gave exactly the same tests as those given in paper-and-pencil formats. In order to define score equivalence, the American Psychological Association (APA) in 1986 published the Guidelines for Computer-Based Tests and Interpretations. The guidelines define the score equivalence of computerized tests and conventional paper-and-pencil tests as 1) the rank orders of scores of individuals tested in alternative modes closely approximating each other and 2) the means, dispersions, and shapes of the score distributions being approximately the same, or capable of being made approximately the same by rescaling the scores from the computer tests versions [7]. The guidelines also require that any effects due to computer administration be either eliminated or accounted for in interpreting scores. In their empirical study, Olsen *et al.* [13] compared paper-administered, computer-administered, and computer-adaptive tests by giving third- and sixth-grade students mathematics applications achievement tests. This study found no significant difference between paper-administered and computer-administered tests, and equivalences among the three test administrations in terms of score rank order, means, dispersions, and distribution shapes.

Mazzeo and Harvey [12] pointed out that computer-based test graphics may effect test scores and consequently their equivalence with paper-and-pencil versions, and that tests with reading passages may be more difficult when given on computers. Bunderson *et al.* [6] suggested performance on some item types such as paragraph comprehension are likely to be slower if presented by computer, while some types such as coding speed items are likely to be faster.

In reviewing all above-mentioned studies, Bugbee [5] concluded that the use of computers indeed affects testing; however, computer-based and paper-and-pencil tests can be equivalent provided the test developers take responsibility for showing that they are. Bugbee stated that the barriers to the use of computer-based testing are inadequate test preparation and failure to grasp the unique requirements for implementing and maintaining computer tests. In other words, Bugbee reminded us that some factors such as the design, development, administration and user characteristics must be taken into consideration when computers are used for testing.

As computer-assisted instruction (CAI) has grown in popularity, computer-based testing has become more and more appropriate for assessing students' CAI learning achievement. As Bugbee states [5], if what is being tested is done on or learned from a computer, then it is more appropriate to assess it by computer. Thus, computers are used as the sole vehicles for distributing tests, not only as alternatives to paper-and-pencil testing. Alessi and Trollip [1], in their classic book on computer-based instruction, devoted a chapter to the design, development, and use of computer-based testing. They pointed out that the two main ways of incorporating computers into the testing process are for constructing or administering tests. When constructing tests, test developers use computers' word processing abilities to write test items and use their storage capacities to bank and later retrieve test items. Jacob and Chase [8] pointed out that computers can present test materials paper-and-pencil test cannot, for example, 3-D diagrams in computer graphics, motion effects, rotating geometric forms, animated trajectories of rapidly-moving

objects, and plants seen from different angles. Shavelson *et al.* [16] further suggest using computer simulations for hands-on performance assessment. In their project "Electric Mysteries", students were required to replicate circuits by manipulating icons of batteries, bulbs, and wires presented on a Macintosh computer.

When administering tests, computers can be used to provide individualized testing environments, that is, allowing students to take tests when they are ready. Moreover, test contents can be customized for students by providing different difficulty levels and emphases [1]. Computer-based testing can also be designed to provide test-takers with immediate feedback and scoring. However, Wise and Plake [17] found that immediate feedback may contribute to students' test anxiety. Bernt *et al.* [3] also pointed out that general computer-test anxiety may influence test-takers. They considered that, although anxiety tends to be a random variable among people, it must be identified and dealt with. Jacob and Chase [8] also suggested discontinuing item-by-item feedback until further research has been done on the computer-test-anxiety issue.

Advancements in computer networking technology have allowed stand-alone computers to be equipped with powerful communication abilities, thus providing an alternative for assessing students' learning achievements and attitudes. Students dispersed at distant sites may have options to take the test at different test locations and times. In addition to the traditional multiple-choice, fill in the blank, and short essay type questions, Rasmussen *et al.* [14] suggested Web-based instruction include participation in group discussions and portfolio development to evaluate students' progress. Khan [9] also suggested Web-based instruction designers have facilities that allow students to submit comments about courseware design and delivery.

Although many researchers, e.g., Rasmussen *et al.* [14], J. Ravitz [15], considered testing and evaluation to be of utmost importance in Web-based instruction and suggested some design strategies and techniques, few usable systems have been developed and no empirical data collected to explore the feasibility of computer-assisted testing and evaluation on the Web. The search for creative and effective tools and methods for conducting testing and evaluation in such a complicated technology-dependent learning environment represents a challenge for system designers and instructional designers.

The advantages of administering tests by computer are well-known and documented, and include: 1) reduced testing time; 2) increased test security; 3) provision of instant scoring (the test can be discussed while the whole thing is fresh in the subject's mind; in selection where the number

of candidates again immediate results are valuable; where a huge number of subjects is tested this facility is not so important); 4) better use of professional time; 5) reduced time lag; 6) greater availability: individuals can be tested in a computer setting individually or in groups, usually in more user-friendly environments than the large classroom auditoriums where p-p tests have been administered traditionally. The computer format is also much more flexible than the printed page: for example, split screens could show stimuli such as a picture, as well as the possible responses. In addition, the computer format allows each examinee to work at his or her own pace, much more so than the p-p version; 7) greater accuracy: computers can combine a variety of data according to specific rules; human are less accurate and less consistent when they attempt to do this. Computers can handle extensive amounts of normative data, but humans are limited. Computers can use very complex ways of combining and scoring data, whereas most humans are quite limited in these capabilities. Computers can be programmed so that they continuously update the norms, predictive regression equation, etc., as each new case is entered; 8) greater standardization: the computer demands a high degree of standardization both test procedures and test interpretations, and, ordinarily, does not tolerate deviance from such standardization; 9) greater control: this relates to the previous point, but the issue here is that the error variance attributable to the examiner is greatly reduced if not totally eliminated; 10) greater utility with special students and groups: there are obvious benefits with computerized testing of special groups, such as the severely disabled, for whom p-p tests may be quite limited or inappropriate; 11) long-term cost savings: although the initial costs of purchasing computer equipment, of developing program software, etc., can be quite high, once a test is automated it can be administered repeatedly at little extra cost; 12) easier adaptive testing: this approach requires a computer and can result in a test that is substantially shorter and, therefore, more economical of time. The test can also be individualized for the specific examinee.

In reading the above list, you may conclude that some advantages may not really be advantages. There may be some empirical support for this, but relatively little work has been done on these issues. For example, immediate feedback would typically be seen as desirable. S. L. Wise and L. A. Wise (1987) compared a p-p version and two of versions of a classroom achievement test with third and fourth graders. One of versions provided immediate item feedback and one did not. All three versions were equivalent to each other in mean scores. However, high math-

achievers who were administered the cf version with immediate feedback showed significantly higher state anxiety; the authors recommended that such feedback not be used until its effects are better understood [11].

In addition to the disadvantages just discussed, we might consider that computerized testing reduces the potential for observing the subject's behavior. As we have seen, one of the major advantages of tests is that subjects are presented with a set of standardized stimuli, and the examiner can observe directly or indirectly the rich individual differences in human behavior that enhance the more objective interpretation of test results. With computerized testing, such behavior observation is severely limited [11].

One more disadvantage: the need for individual computer terminals for each person limits the number of subject who can be tested at any one time.

Let's point out the important aspects of computerized testing:

1. *Items.* There is no magic about computer testing. A computerized test is no more or no less than the sum of its items, as is the case with traditional tests. However, it is possible, in principle, to use items that could not be presented other than by computer. An obvious example arises in the sphere of tests of reaction time and tracking tasks, such as found in arcade computer games. However, a computer test, even if it consists of what might be called computer bound items, must still be judged against the standard psychometric criteria of reliability, discriminatory power, validity and quality of normative data, where these are applicable.

2. *Comparability between a paper and pencil test and a computer-administered test.* It is possible to computerize virtually any traditional test. It is far easier to present on the computer screen verbal and numerical items than visual items where there is always the possibility that the screen image will be different from the printed test, even with modern graphics and light-sensitive pens. Nevertheless, no matter how identical the two tests appear to be it is essential that the reliability, validity and standardization of the computer version be checked. Furthermore, it is essential to show that the correlation between the two versions is high. Indeed, if the computer version is to be regarded as identical with the traditional test this correlation should be at least .9. Thus the computer test should be considered to be a parallel form. Generally, it must be said, as Bartram and Bayliss (1984) point out, computer-administered tests and their traditional counterparts have turned out to be highly equivalent.

There is obviously a severe problem here. If, due perhaps to the low reliability of the original test, this correlation is only around .5, then it is

impossible to regard the two tests as measuring the same variable. Clearly only tests with high reliability should be transmuted for computer. In any case, as has been said, new reliability, validity and standardization data should be collected. Comparability has to be demonstrated rather than assumed.

3. *Computer test instructions.* In a traditional test it is essential that the instructions are comprehensible to all subjects. In a computer-presented test it is similarly absolutely essential that the procedures for answering the questions, for obtaining the next question, for altering responses and for looking back (if it is allowed) are clear and easily worked by subjects. Computerized tests must be user friendly in the simplest sense. If subjects are anxious about working the machine or are making errors as they proceed, or are unable to operate the computer, the test will fail.

4. *Indices of item difficulty.* These, or other similar indices, can be stored in the computer. This allows the tester to present a sample of the items in the test and yet arrive at an accurate score. This is known as tailored testing.

5. *Analysis of data.* An enormous advantage of computerized tests is that data analysis, both for individuals and for groups, is made absurdly easy.

a. *Individual data.* The computer can automatically store the results of the test item by item, as well as any other relevant information. Before starting the test all subjects should be required to insert the following information, as a minimum: age, sex and level of education (in numerical form: for example, 1 for no qualifications up to 5 for a higher degree). This means that the computer can immediately produce the subject's score and its standard error, and the most appropriate standard score, if norms are established for the computer test. In addition it can show items which are wrong, or, in the case of personality and attitude tests, items not endorsed in the keyed direction, all of which may be useful information for the tester, in various applied settings. In vocational guidance, for example, it is often valuable to discuss actual responses to individual items with the subject. Thus the computer can immediately, on completion of the test, provide the raw and standardized test score and any appropriate standard errors.

b. *Analysis of data.* The computer stores the results of each subject's data. Thus, after a substantial number of subjects has been tested, it is simple to analyse the data. Item analysis, factor analysis, group norms, comparisons across categories of subjects by analysis of variance, are all possible with commercially available programmes.

6. *Presentation of results to subjects.* Immediately the test is finished the computer can present the results to the subject, either on screen or as a printed document [10].

Incidentally it should be pointed out that some of these facilities are possible with paper-and-pencil tests which are computer scored. Here the test is administered to subjects in the usual way, but the responses are punched into the computer. This allows the printed report for the subjects and comparisons with norm groups to be produced. It also allows a database to be built up for the development of special norms. What of course is not possible is the presentation of items appropriate to the subject, as determined by the subject's responses.

For now, much effort has been devoted to "translating" p-p versions to cf versions, and relatively little effort has been devoted to creating new computer-administered tests. A number of tests have however been developed specifically for computerized use, and some of these take advantage of the graphic possibilities of the computer.

A number of studies have investigated the use of light pens, joysticks, and other mechanical-electronic means of responding to test items for disabled individuals who are not able to respond to tests in traditional ways. The results suggest substantial equivalence across response modes (e.g., Carr, Wilson, Ghosh, Ancill, Woods, Ridgway, MacCulloch).

Computers can easily assess response time, that is, how fast a subject responds. Response time (or reaction time, response latency)

to questionnaire items could be a useful additional measure in a number of research areas (Ryman, Naitoh, Englund, et al.). Some authors, for example, have argued that such latencies can potentially be indicative of meaningful variables. On a personality test, longer latencies may reflect more "emotional" items (Space).

As we can see there certain advantages to computer-administered and computer-scored tests – especially the rapid calculation of a subject's results and the immediate presentation of her or his scores in terms of normative groups or other criteria. In addition there are advantages in the ability to present subsets of items. There are further advantages including the ability to store all results and develop new or local norms, and the opportunity they allow the tester to examine the statistical quantities of the test, right down to the item level. Finally, types of item can be used which are impossible in the traditional test.

All this is good and provided that the ethical problems (of presenting results to subjects without their being able to discuss their implications and their own reactions to them) are dealt with, computer-administered tests can be useful. Much, in the end, depends upon the humanity and awareness of the particular psychometrist. There is little doubt, however, that computer-administered testing can lead to ethical abuse.

As with any technological revolution, there are problems and challenges to be met, some of which have been discussed above, some of which have been ignored because they would take us too far afield, and some of which we are not even as yet aware.

---

---

## REFERENCES

1. *Alessi S. M., Trollip S. R.* Computer-Based Instruction: Methods and Development. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1991. – P. 205-243.
2. *Asuni N.* TCExam: Computer-Based Assessment. – <http://www.tcexam.org>
3. *Bernt F.M., Bugbee A.C., Arceo R.D.* Factors influencing student resistance to computer administered testing // *J. Res. Comput. Educ.* – 1990. – Vol. 22. – № 3. – P. 265-275.
4. *Bugbee A.C.* Examination on Demand: Findings in Ten Years of Testing by Computer 1982-1991. – Edina, MN: TRO Learning, 1992.
5. *Bugbee A.C.* The equivalence of paper-and-pencil and computer-based testing // *J. Res. Comput. Educ.* – 1996. – Vol. 28. – № 3. – P. 282-299.
6. *Bunderson C. V., Inouye D. K., Olsen J. B.* The four generations of computerized educational measurement // *Educational Measurement.* – New York, NY: Amer. Council Educ. – Macmillan, 1989. – P. 367-407.
7. *Guidelines for Computer-Based Tests and Interpretations.* – Washington, DC: Amer. Psychol. Assoc., 1986.
8. *Jacobs L. C., Chase C. I.* Developing and Using Tests Effectively: A Guide for Faculty. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1992. – P. 168-177.
9. *Kline P.* The handbook of psychological testing. – 2000. – P. 97-106.
10. *Khan B.H.* Web-Based Instruction (WBI): What is it and why is it? / B. H. Khan // *Web-Based Instruction.* – Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, 1997. – P. 5-18.
11. *Marla L. Domino.* Psychological testing: an introduction. – 2006. – P. 475-485.

12. *Mazzeo J., Harvey A. L.* The Equivalence of Scores from Automated and Conventional Educational and Psychological Tests. – College Entrance Examination Board, New York, College Board Rep. 88-8, 1988.
13. *Olsen J. B., Maynes D. D., Slawson D., Ho K.* Comparison and equating of paper-administered, computer-administered and computerized adaptive tests of achievement. – San Francisco, CA, 1986.
14. *Rasmussen K., Northrup P., Lee R.* Implementing Web-based instruction // *Web-Based Instruction*. – NJ: Educational Technology, 1997. – P. 341-346.
15. *Ravitz J.* Evaluating learning networks: A special challenge for Web-based instruction. – NJ: Educational Technology, 1997. – P. 361-368.
16. *Shavelson R. J., Baxter G. P., Pine J.* Performance assessments: Political rhetoric and measurement reality // *Educ. Res.* – 1992. – Vol. 21. – № 4. – P. 22-27.
17. *Wise S. L., Flake B. S.* Research on the effects of administering tests via computers // *Educ. Meas.: Issues Practice*. – 1989. – Vol. 8. – № 3. – P. 5-10.

*Стаття надійшла до редакції 31.03.2010 р.*

## ВЛИЯНИЕ СОСТОЯНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОЛОЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НА РУБЕЖЕ XIX-XX вв.

**А.В.Мирошниченко**

*преподаватель кафедры психологии и педагогики*

*Национального технического университета Украины*

*«Киевский политехнический институт»*

У статті аналізується взаємодія та протистояння націй, що проживали в Україні у другій половині XIX ст., яке сприяло появі нових тенденцій у розвитку освіти та рівня освіченості населення. Це вплинуло як історичний розвиток країни, так і на подальший стан національних меншин.

*Ключові слова:* національні меншини, розвиток освіти.

Стратегическая неустойчивость юга Российской империи не давала большинству ее жителей достаточного времени для их экономического развития. Как ремесленники и крестьяне-хлебопашцы, люди приходили на эту землю, чтобы жить на ней, обрабатывать, сделать плодородной и пустить на ней корни. Усложняли же их положение этническая политика царской администрации и, особенно, нагнетание антисемитских настроений (еврейские погромы) и межконфессиональные разногласия как внутри инновационных общин, так и в окружающих селах и городах. Православие, католицизм, евангелическо-лютеранское и другие вероисповедания, а также униатскую церковь можно было встретить практически в любом местечке, где жили украинцы, русские, евреи, поляки, литовцы, немцы и др. [6]

Отдельно от перечисленных выше групп легальных переселенцев в лице образованнейшей части немецкого народа, приглашенного на государственную службу, и переселенцев-колонистов, стоят так называемые «*волинские немцы*», которые жили разрозненными этническими группами и конфессиональными меньшинствами на Волыни и северо-западной Украине уже с XII-XIII в. [7] В связи с пребыванием их предков в Польше, а затем в Украине как составной части Российской империи, на развитие их культуры и быта влияли как польская, литовская и украинская, так и российская стороны. В процессе быта и трудовой деятельности волинские немцы тесно общались также с евреями и чехами. Территория, на которой они жили, подвергалась многочисленным и продолжительным военным нашествиям как с востока, так и с запада и поэтому здесь образовалась причудливая смесь религиозных и культурных направлений и течений из Франции, Германии и России. В результате своего географического положения и дли-

тельного проживания в ней византийских и римских христиан, а также других народов, территория Волыни всегда была «проходным двором» Европы. Однако это не помешало немецкой школе, как в городах, так и в колониях, достичь более значительных успехов в охвате всеобщим обучением грамоте по сравнению с другими некоренными народами Российской империи, например евреями.

В Украине, как и в Поволжье, кроме школ начального (Grundschule) типа, каких было около тысячи, организованных в основном при церквях почти в каждой колонии, существовали и школы повышенного уровня образования – общеобразовательные (Hauptschule или Realschule по современной германской терминологии – А.М.) *центральные училища*. Жившие в Украине меннониты первыми в Российской империи осознали потребность основания как общеобразовательных центральных училищ, так и специальных (Lehre,-Berufs,-Fachschule) средних учебных заведений: торговых, коммерческих, по подготовке учителей, женских и т.п. Первое на Украине центральное училище по подготовке учителей и писарей было открыто еще в 1820 г. в колонии Орлов по инициативе И. Корниса [5], второе меннонитское центральное училище было открыто в 1835 г. в красивейшей колонии Гальбштадт Бердянского уезда, то есть раньше, чем в Поволжье. В среднем уровень образования немецко-переселенцев всех конфессий на Украине был выше, чем в других губерниях Российской империи.

Не хотели отставать от меннонитов и немцы-колонисты других конфессий. Богатый землевладелец *Фейн* построил в Пришибе Таврической губернии школу для детей католиков и лютеран. На основании Указа от 18 июня 1846 г. было открыто «Пришибское центральное училище» с целью «образовать

учителей и писарей, сведущих в русском языке”, единственное, в котором, по примеру меннонитов, обучались вместе мальчики и девочки [4].

Для сравнения можно привести положение еврейской школы в Украине в черте оседлости с начала XIX в. и до 1917 года.

Еврейская черта оседлости проходила через Волынь, где пересекались исторические судьбы еврейского и немецкого народов. Еврейскую диаспору во всех странах, в том числе и в России, объединял культ особого рода, особенностью которого было то, что он был обязательным и исключительным для всех членов израильского племенного союза и выросших из него царств Израиля и Иудеи. Эта обязательность и исключительность прошла две стадии: сначала “ревнивый бог Яхве” запретил только почитать иных богов на отданной им территории, а существование других локальных богов, покровителей иных общин и племен, не отрицалось. Но вскоре все боги, кроме Яхве, были объявлены богами “из камня, дерева и металла”, поскольку были изображаемы, а Яхве был незрим и изображению не подлежал. В результате религия Яхве взяла на себя социально-психологические, поведенческие и даже этические функции. Это и делало иудейскую общину своеобразным культурным кругом, хотя и достаточно узким. Часть древних иудеев стала говорить по-арамейски, часть – по-гречески, то есть на языках окружающего населения. И лишь узкая группа людей говорила и в древности, и позже на языке, тогда еще называвшемся не *иврит* (то есть еврейский), а на *кенаанит*, то есть ханаанейский.

Поэтому грамотность на языках областей проживания (русском, украинском или польском) в еврейской черте оседлости на Украине была низкой. Это объяснялось тем, кагалы не допускали еврейских детей до обучения русскому языку в каких-либо общих учебных заведениях, немецкий же язык (вернее, близкий к баварскому диалекту *идиш* – А.М.) был языком общения. Еврейские депутаты в Петербурге даже настаивали, что “не считают за нужное учреждение таких еврейских школ”, где преподавались бы какие-либо языки, кроме еврейского” (имелся в виду иврит). Они признавали только начальную школу *хедер* на идиш или иврите и *ешибот* – школу повышенного типа для углубления знаний по Талмуду на иврите. Свой ешибот существовал почти в каждой крупной общине. Исключением были только Вильна (сейчас – Вильнюс), где под влиянием связей с Германией укрепилась группа интеллигентов – “маскилим” и Одесса, молодая столица Новороссии, населённая как многими еврейскими выходцами из Галиции, так и людьми самых разных

национальностей, полная торговым движением. Здесь кагал уже не чувствовал себя сильным, а интеллигенция пыталась ощущать себя независимой и в культуре, в одежде, во внешнем виде, сливалась с окружающим населением.[3,9] Но, хотя большинство одесских евреев противилось учреждению общеобразовательной еврейской школы, во многом благодаря усилиями местной администрации, в 30-е годы XIX в. в Одессе (а затем и в Кишинёве) все таки возникли светские частные еврейские школы и имели успех.

Ещё в 1831 г. Николай I желал успехов в образовании евреев “для преодоления еврейской отчуждённости от основного населения, в которой и видел главную опасность”, указывал, что “в числе мер, могущих улучшить положение евреев, нужно обратить внимание на исправление их обучением, заведением фабрик, запрещением ранних браков, лучшим устройством кагалов, переменою одеяния”. А в 1840 г., при учреждении “Комитета для определения мер коренного преобразования евреев в России”, одной из первых целей комитета считал: “Действовать на нравственное образование нового поколения евреев учреждением еврейских училищ в духе, противном нынешнему талмудическому учению”.

При Николае I власти не только не мешали ассимиляции евреев, но и призывали к ней, однако массы оставались под кагалным влиянием, опасаясь принудительных мер в области религии. Впрочем, школьная реформа своим чередом началась, с того же 1844 г., несмотря на крайнее сопротивление руководящих кругов кагалов. Были учреждены два вида казённых еврейских училищ: двухлетние, соответствующие русским приходским, “по образцу австрийских элементарных училищ для евреев” и четырёхлетние, соответствующие уездным училищам. В них только еврейские предметы преподавались еврейскими педагогами (и на иврите), а общие — “гоями” (“гой” - все не евреи – А.М.). По этому поводу “неистовый революционер” Лев Дейч писал: “Венценосный изверг приказал обучать их (евреев – А. М.) русской грамоте”. Во главе этих школ долгие годы ставились христиане и лишь много лет спустя – евреи. Большинство еврейского населения, верное традиционному еврейству, узнав или угадывая тайную цель министра просвещения графа Уварова, смотрело на просветительные меры правительства, как на один из видов гонений. Уваров же, ища возможные пути сближения евреев с христианским населением через искоренение “предрассудков, внушаемых учениями Талмуда”, хотел и вовсе исключить его из образования, считая его кодексом антихристианским. При неизменном недоверии к российской вла-

сти, ещё немало лет еврейское население отворачивалось от этих школ, испытывало "школобоязнь". Подобно тому, как население уклонялось от рекрутчины, оно спасалось и от школ, боясь отдавать детей в эти рассадники "свободомыслия". Зажиточные еврейские семьи зачастую даже посылали в казённые училища вместо своих детей чужих, из бедноты. Таким, например, был П.Б.Аксельрод из совсем бедной семьи, посланный кагалом в казённое училище лишь для отбытия развёрстки. А затем он уже естественно подался в могилёвскую гимназию, потом в Нежинский лицей и дальше в политическую известность как соратник Плеханова и Дейча.

И если к 1855 г. только в "зарегистрированных" хедерах училось 70 тыс. еврейских детей, то в казённых училищах обоих разрядов всего 3200 детей. Этот испуг перед гражданским образованием ещё долго сохранялся в еврействе. Тот же Л.Дейч вспоминает, как было в 60-х годах, и не в каком-нибудь захолустье, а в Киеве: "Хорошо помню то время, когда мои соплеменники считали грехом учиться русскому языку" и лишь по необходимости допускали его "только в сношениях с гоями". Даже и в 70-е годы поступление в гимназию считалось предательством еврейской сущности, гимназический мундир был знаком богоотступничества. Между евреями и христианами лежала пропасть, переступить которую могли только единичные евреи, и то лишь в крупных городах, где еврейское общественное мнение не сковывало личной воли в такой степени. Учиться в русских университетах еврейская молодёжь черты оседлости не стремилась, хотя окончание их давало евреям, по рекрутскому закону 1827 г., пожизненное освобождение от воинской повинности. Однако в более состоятельных кругах русского еврейства, особенно в Одессе, Вильно и Киеве, возрастало стремление в общие учебные заведения.

Однако в этих казённых еврейских училищах "не только смотрители-христиане, но в большинстве случаев и учителя-евреи, преподававшие еврейские предметы на языке общения российской еврейской диаспоры - немецком, отнюдь не были на должной высоте". Поэтому одновременно с учреждением казённых училищ было решено построить высшую школу для подготовки учителей и создать кадры более образованных раввинов, которые и действовали бы в прогрессивном направлении на народную массу. Такие "раввинские училища" были учреждены в Вильно в Литве и Житомире (1847) на Украине. Как ни реакционны и враждебны евреям были законы Николая I-го о "еврейских казённых начальных и раввинских училищах", эти училища волею неволей приобщали какую-то часть еврейских

детей к светскому образованию. Многие из выпускников раввинских училищ, не находя ни учительских, ни раввинских должностей, шли дальше учиться в университеты, становясь врачами и адвокатами.

Но почти магическое изменение в судьбах немецкой и еврейской диаспор в отношении светского образования произошло после издания нового воинского устава (1874), "предоставлявшего льготы по службе лицам с образованием" и с той поры начался наплыв евреев в общую школу. Немцы же, будучи уверенными в своих позициях на государственной службе, не сумели разглядеть радикальных изменений в политической ситуации, а образовательный вопрос считали для себя решённым. Даже в ортодоксальных еврейских семьях стали отправлять сыновей в средние и высшие учебные заведения ради избавления от воинской службы. В 70-80 гг. XIX в. произошёл огромный рост числа евреев-учащихся в общих учебных заведениях и создание многочисленного слоя дипломированной еврейской интеллигенции. Во всех университетах России в 1881 г. евреев стало около 9 %, к 1887 выросло до 13,5 %, то есть каждый седьмой студент был евреем. А в отдельных университетах и много больше: в Харькове на медицинском факультете – 42 % евреев; в Одессе – 31 %, а на юридическом – 41 %. Во всех гимназиях и прогимназиях страны процент евреев в 70-80 гг. XIX в. удвоился – до 12 %, сравнительно с 1865 г – учетверился; в Одесском учебном округе к 1886 г. достиг 32 %, по отдельным же учебным заведениям – 75 % и больше [9]. Из зажиточных купеческих семей происходили Натансон, Дейч, Аптекман и многие другие.

Так как в своей массе высшие и средние чины российской администрации традиционно были германофилами, то официальное отношение к живущим в России немцам было положительным. Однако с восьмидесятых годов XIX века общее положение всех немцев в Российской империи ухудшилось, что может быть объяснено тем, что в 1871 г. формально закончилось объединение немецких земель и появилась *Германская империя*, которая выступила против имперских планов России на Балканах и началось великое противостояние России и Германии, перешедшее в XX век и принесшее неисчислимыя несчастья всему человечеству, особенно немцам, жившим в России. Кроме этого, в сознание россиян проводились мысли типа: "... ведь не надобно забывать, что число чисто немецкого населения, игравшего роль в судьбах России, то есть остзейского дворянства и заезжих авантюристов (немецкие колонисты в счет не идут) совершенно ничтожна [2]" или "...В придворной сфере, всегда влиятельной в



монархическом государстве, число немцев у нас весьма значительно ...стоит перечислить фамилии первых членов двора со времени переименования стольников, кравчих, конюших в обер-гофмаршалы, обер-шенки, обер-шталмейстеры...” Законодательные акты почти полностью ликвидировали самоуправление в колониях, льготное налогообложение и права на землевладения. Появились статьи в газетах и журналах, книги, в которых утверждалось, что немцы планомерно захватывают Россию, скупая землю. Основания для таких заявлений имелись, так как немцы - колонисты, более крепкие в экономическом отношении, чем местные жители, и более восприимчивые к частному предпринимательству в силу уже сложившихся традиций, преуспевали в скупке земли у разорившихся помещиков [8,10]. К 1908 г. в Российской империи проживало около 2 миллионов 70 тысяч немцев, из них в Таврической и Новороссийской губерниях около 400 000 человек. К сожалению, это начало оборачиваться против немцев, в особенности колонистов, так как они все более и более стали восприниматься как “инородное тело”, были даже предложения

землевладения колонистов считать “нерусскими землевладениями”. Царское правительство и часть интеллигенции встревожились, так как ранее весь расчет строился на том, что немцы-колонисты выполняют задачу хозяйственного освоения пустующих окраинных земель, а сами ассимилируются и растворяются в общей массе российского населения.

А среди просвещённого еврейства стал усиливаться процесс уподобления всему русскому. Европейское образование и знание русского языка стали необходимыми жизненными потребностями, все бросилось на изучение русского языка и русской литературы. Многие думали только о том, как скорее породниться и совершенно слиться с окружающей средой, ратовали не только за усвоение русского языка, но и за такое проникновение “русским духом”, чтобы еврей ничем, кроме религии, не отличался от прочих граждан. Так сработал тысячелетний опыт жизни евреев в диаспоре, при переходе в состоянии мобильной диаспоры, начавшийся безуспешными волнениями 1905 г. и успешно закончившийся октябрьской революцией 1917 г.

---

---

#### ЛИТЕРАТУРА.

1. Безносова О.В. Роль немецких колонистов и меннонитов в распространении протестантизма среди православного населения Украины во второй половине XIX века / О.В.Безносова // Материалы украинско-германской конференции “Вопросы германской истории. Немцы в Украине”. – Днепропетровск: ДГУ, 1996. – С.76-86.
2. Велицин С.И. Немцы в России. Очерки исторического развития и настоящего положения немецких колоний на Юге России и Востоке Сибири / С.И.Велицин. – С.-Петербург., 1893. – 282 с.
3. Дружинина Е.И. Южная Украина в 1800-1825 г. / Е.И.Дружинина. – М.: Наука, 1978. – 205 с.
4. Дынгес А. Немецкий Нью-Йорк в Донецкой степи: история и современность / А.Дынгес // Deutscher Kanal. – 1999. – № 7 (76). – Р. 6.
5. Дынгес А. Мартиролог немецкой элиты / А.Дынгес // Deutscher Kanal. – 1998. – № 11. – Р.9.
6. Иностранцы в России // Исторический Вестник. – 1903. – Т. XCII. – С. 20.
7. Падалка Л. Землевладения немцев бывших колонистов в Херсонской губернии / Л.Падалка // Сб. Херсонского земства. – 1891. – № 6. – С. 41.
8. Писаревский Г. Из истории иностранной колонизации в России / Г.Писаревский. – М., 1909. – 307 с.
9. Статистико-экономический отчет по Одесскому уезду за 1889 г. А.С. Бориневича. – Одесса, 1889. – С.37-39.
10. Шах Я. Очерки из истории и жизни южнороссийских колоний / Я.Шах. – М., 1916. – 87 с.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2010 р.

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВИСЛОВЛЮВАНЬ-НЕЗАДОВОЛЕНЬ МОВЦІВ РІЗНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ РІВНІВ

Ю.М.Несин

викладач англійської мови

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут»

У статті розглядається важливість соціокультурного статусу мовця для перекладу висловлювань-незадоволень. Весь матеріал дослідження об'єднано в три експериментальні групи: висловлювання-незадоволення, реалізовані мовцями високого, середнього та низького соціального рівнів. У результаті були виділені основні лексико-семантичні трансформації для перекладу висловлювань-незадоволень такі, як дослівний переклад, компенсація та модуляція.

*Ключові слова:* висловлювання-незадоволення, комунікація, переклад.

Аналіз досліджень закономірностей реалізації висловлювань-незадоволень у мовленнєвій комунікації дає підстави констатувати переважання даного виду висловлювань у неофіційному мовленні. Як зазначає у своїй праці Алексієвець О.М., це цілком справедливо пояснюється меншою жорсткістю або розмитістю меж соціокультурних вимог неформальної комунікації [1, 114]. Відомо, що висловлювання-незадоволення як один із видів розумово-мовленнєвої діяльності людини найчастіше виражає її прагнення досягти взаєморозуміння або узгодження відмінних інтересів чи поглядів. Його функціонально-прагматична спрямованість, відповідно до результатів досліджень Федорів Я.Р. [3, 96], полягає у вираженні певної протидії, орієнтованої на зміну існуючого стану речей, яка актуалізується здебільшого в емоційній формі моральної оцінки індивідом своїх чи чужих вчинків, дій, інтересів, переконань, вірувань, стереотипів поведінки, тощо.

Інакше кажучи, у соціально-лінгвістичному аспекті висловлювання-незадоволення виконують роль певних індикаторів, що, згідно з Федорів Я.Р., констатують розходження реальних подій чи явищ з їх ідеальними або прогнозованими у свідомості мовця моделями [2, 124]. Висловлювання-незадоволення виникають на ґрунті переживання людиною тих чи інших негативних емоцій, які, будучи усвідомлені нею, виконують роль підґрунтя для побудови та реалізації конкретних видів цих висловлювань. Вживані в комунікації, вони виражають певні почуття і тому є по відношенню до емоцій, які переживає індивід, більш прагматично акцентованими та цілеспрямованими.

Мовець обирає конкретні мовленнєві норми функціонально-комунікативного змісту висловлювань-незадоволень відповідно до

його соціокультурного рівня. Враховуючи це, раціонально виділити низький, середній і високий соціокультурний рівень будь-якого мовця.

Так, висловлювання-незадоволення, реалізовані мовцями високого соціального статусу, які складають 38 % від їхньої загальної кількості, вживаються, здебільшого, в офіційному мовленні і переважна їх більшість спрямована на виконання комунікативної функції оцінки (77 %). Аналіз фактичного матеріалу, який складає цю групу висловлювань, засвідчив, що при їхньому перекладі доцільно використовувати компенсацію, як це видно з наведених прикладів:

*"I don't agree with a single word that you have said [12: 6]."* — Я не їму віри жодному твоєму слову, Гаппі! [6: 2].

*"Don't, Basil, don't!" he cries [12, 21].* — Не смійте, Безіле, не смійте! — закричав він [4, 4].

Як показало наше експериментальне дослідження, саме компенсацією перекладається 34,5 % висловлювань-незадоволень, актуалізованих мовцями високого соціального статусу. Це викликано тим, що у висловлюваннях-незадоволеннях мовців високого соціального рівня іноді вживаються книжні фрази, образні висловлювання чи вислови піднесеного тону. Вони характерні для мовлення мовців високого соціального класу і, як правило, нетипові для звичайної розмови-діалогу. У таких випадках, при перекладі можливим є використання трансформацій модуляції, компенсації, нейтралізації, наприклад:

*"I don't know how we could manage without him," answered the elder woman querulously [12, 43].* — Не знаю, як би ми без нього впоралися з усім... — буркотливо додала мати [6: 8] (компенсація).

*Let this cup pass from me! (піднес.) - Хай не торкнеться мене нещастя!* (нейтралізація).

Подібні особливості перекладу стосуються і поетичних вигуків, латинських крилатих висловів, фразеологічних зворотів та офіційних старомодних висловлювань, що здебільшого є застарілими, архаїчними. До вищезгаданих способів перекладу цих одиниць можна додати граматичну заміну та розгортання значення:

*It is only the intellectually lost who ever argue* [12, 8]. — *Суперечки — лише для недолугих умів.* [4, 2] (граматична заміна).

*"I don't feel up to it," said Dorian listlessly* [12, 77]. — *Я не зміг би зараз їсти, — втомно зауважив Доріан* [4, 14] (експлікація).

Розгляд текстових фрагментів, у контексті яких вживаються висловлювання-незадоволення мовців високого соціального рівня, показав, що вони набувають комунікативно-прагматичного змісту досить широкого діапазону: заборону, звинувачення, заперечення, критику, протест, образу тощо. При цьому мовці високого соціального рівня можуть виражати найрізноманітніші почуття, хоча вони актуалізують свої висловлювання більш стримано, ніж мовці інших соціальних рівнів:

*My dear fellow, she tried to found a salon, and only succeeded in opening a restaurant. How could I admire her?* [12, 6]. — *Мій любий, вона намагалася створити салон, а пощастило їй відкрити ресторан. Тож як я можу за хоплюватись нею?* [6, 2];

*"You should have gone away when I asked you," he muttered* [12, 20]. — *Тобі треба було піти, коли я просив тебе, — пробурмотів Безіл Голворд* [4, 4].

Як видно з прикладів, висловлювання-незадоволення мовців високого соціального рівня можуть перекладатися дослівно. Це пов'язано з тим, що дослівний переклад здатний найповніше передавати інформативний зміст речення, а мовці високого соціального статусу часто приховують свої справжні емоції і актуалізують граматично коректні змістові висловлювання-незадоволення. Саме тому 34% висловлювань-незадоволень мовців високого соціального рівня перекладаються способом дослівного перекладу. При дослівному перекладі перекладене речення має ту саму структуру і порядок слів, як і відповідне англійське речення. Однак, якщо в тексті є синтаксичні конструкції, яких немає в українській мові, то дослівний переклад лише ускладнить розуміння значення оригіналу.

Отже, основними способами відтворення в українській мові англомовних висловлювань-незадоволень, актуалізованих мовцями

високого соціального рівня, є компенсація, дослівний переклад та модуляція.

Висловлювання-незадоволення, реалізовані мовцями середнього соціального рівня, є найчастотнішими у мовленні (39 % від загальної кількості проаналізованих висловлювань) та, відповідно, можуть виражати різноманітні прагматичні значення – від оцінки (57 %) до впливу (43 %). Частотність їхнього вживання зумовлена тим, що перекладаються вони на українську мову здебільшого словосполученнями, які є типовими для усного розмовного мовлення. У даному випадку можна застосувати найрізноманітніші перекладацькі трансформації:

*"Don't be silly, Vernon, she hates the boy" — Не мели дурниць, Вернене, вона цього хлопця терпіти не може* (модуляція);

*"He's not going," he said* [10, 22]. — *Він не піде до тієї школи! — заявив дядько* [5, 20] (експлікація);

*"Honestly, Hermione, you think all teachers are saints or something," snapped Ron* [10, 75]. — *Перестань, Герміоно! Ти думаєш, усі вчителі святі? — урвав її Рон* [3, 71] (граматична заміна).

Було також встановлено, що антонімічний переклад нерідко буває якщо не єдиним, то найбільш зручним прийомом передачі смислового та стилістичного значення багатьох висловлювань-незадоволень, актуалізованих мовцями середнього соціального рівня, наприклад:

*Mind your own business. - Не твоє діло!, Не втручайся в чужі справи!*

*You're telling me! — Можете не розказувати!*

Антонімічний переклад у більшості випадків є одним із можливих варіантів передачі змісту висловлювання-незадоволення мовців середнього соціального рівня, але у наведених прикладах він є найкращим, а деколи і єдиним.

Як відомо, висловлювання-незадоволення можуть реалізувати свій потенціал, насамперед, під час діалогу. Тобто вони функціонують в усному розмовному стилі. У діалозі мовців середнього соціального рівня функціонує нейтральна лексика, в основному емоційно-підсилююча та розмовно-фамільярна. Вона перекладається за допомогою різних прийомів, зокрема модуляцією та компенсацією, наприклад:

*"Don't be stupid," snapped Aunt Petunia (розм.-фам.)* [10, 14]. — *Не верзи дурниць! — гримнула на нього тітка Петунія* [3, 13] (модуляція);

*"Don't talk rubbish," said Uncle Vernon* [10: 37] (розм.-фам.). — *Не мели дурниць, — скрикнув дядько Вернон* [3, 35] (компенсація).

Під час дослідження цієї експериментальної групи було встановлено, що словосполучення-незадоволення, до складу яких входить нейтральна лексика, характеризуються досить широкою палітрою значень. Це може бути саркастичне або неввічливе, несхвалювальне і навіть грубе, лайливе забарвлення досліджуваної одиниці, що найчастіше передається на українську мову шляхом компенсації, нейтралізації, емпатизації чи модуляції значення:

*"Rubbish!" said Hagrid. "Why should he?"* [10, 58]. — *Дурне! — заперечив Герпід. — Чого б то?* [3, 55] (нейтралізація);

*"If any dog needs exercise, that one does"* [10, 66]. — *Адже кому-кому, а цій собацюрі потрібні прогулянки!* [5: 63] (компенсація);

*"Shut up, Malfoy," snapped Parvati Patil* [10, 61]. — *Стули пельку, Мелфю! — крикнула Парваті Патіл* [3, 57] (модуляція).

Таким чином, було встановлено, що найчастіше при перекладі висловлювань-незадоволень мовців середнього соціального рівня застосовуються трансформації дослівного перекладу – 34 %, модуляції – 24 % та компенсації – 19 %. Застосування таких способів перекладу як модуляція та компенсація пояснюється повним переосмисленням первинного значення багатьох висловлювань-незадоволень при перекладі. Компенсація дозволяє здійснити заміну непереданого елемента оригіналу аналогічним елементом, що компенсує втрату інформації вихідного висловлювання-незадоволення і справляє подібну дію на читача. Дослівно перекладаються висловлювання-незадоволення, що мають менш виражений емоційний потенціал та виконують більше інформативну функцію. Інші трансформації застосовуються при відтворенні висловлювань-незадоволень, акталізованих мовцями середнього соціального рівня значно рідше.

Висловлювання-незадоволення, реалізовані мовцями низького соціального статусу (23 % від їхньої загальної кількості), виконують здебільшого комунікативну функцію оцінки (77 %), та характеризуються, як правило, вживанням сленгу й стилістично заниженої розмовної лексики. Вживання персонажем твору сленгу як ненормативної, неформальної, стилістично заниженої, функціонально обмеженої мови віддзеркалює загальну культуру, спосіб життя, моральні цінності, етичні пріоритети, а також ставлення до інших великих і малих соціальних, етнічних, професійних, корпоративних груп. Корпус сучасного сленгу, який вжи-

вається в висловлюваннях-незадоволеннях, поєднує різні категорії лексики: просторіччя, професійні, групові та соціальні жаргонізми, сленгізми-скорочення, кодові найменування, сленгову фразеологію, арготизми, вульгаризми, чужомовні запозичення, неологізми, історизми тощо.

Стратегія перекладу висловлювань-незадоволень, у яких вживається сленг, полягає у передачі всіх аспектів значення конкретного сленгізму на підставі використання ресурсів цільової мови, урахування позамовних чинників, нейтралізації розбіжностей у фонових знаннях комунікантів та запропонуванні оптимального перекладацького відповідника.

За результатами нашого дослідження, встановлено, що висловлювання-незадоволення, які належать до жаргонного й розмовного стилю, найбільш доцільно перекладати компенсацією та нейтралізацією, як це видно з наведених прикладів:

*Snap into it!* (жарг.) – *Ну, давай! Берись за діло!* (нейтралізація);

*This young Sonietta was creeching: "Beast and hateful animal. Filthy horror"* [9, 33]. – *Підла, противна тварюка! — кричала мала Соньєтта. — Скотиняка!* [2, 18] (компенсація).

Будь-яке навмисне відхилення від літературної мови може бути показником соціального статусу, територіальної та расової належності або ж навіть індивідуальної вимовної манери. Ці особливості повинні бути обов'язково відтворені в перекладі належним чином. Так, наприклад, соціально обумовлені вимовні особливості, які звісно ж не можуть мати еквівалентів в мові перекладу, передаються методом компенсації за рахунок одиниць інших рівнів: уведення розмовно-зниженої лексики, порушення граматичної норми або ж уведенням соціально-обумовлених вимовних елементів, але таких, що є характерними вже для мови перекладу. Вірність сказаного можна продемонструвати на прикладах компенсації при перекладі ламаної та неправильної мови неосвіченої Лайзи Дулітл:

*The flower girl. Theres menners f'yer! Teoobanches o voylets trod into the mad* [11, 4]. – *Квіткарка. От маніру! Ду-ва пучечки хвіялок сапоптав у грязюку!* [8, 2];

*The flower girl. Oh, sir, don't let him lay a charge agen me for a word like that. You* [11, 6]. – *Ой, паночку, попросіть його не писати на мене ахта за одне те слово! Ви ж...* [8, 3].

Аналіз ілюстративного матеріалу продемонстрував, що значна кількість висловлювань-незадоволень, які належать до жаргонного стилю, мають грубий, образливий і навіть

непристойний відтінок значення. Тому, крім компенсації, для їх перекладу доцільно використовувати нейтралізацію значення.

*Oh, shoot! – От не талан!* (нейтралізація);

*“Get you soon, fear not,” I called, “stinking billygoat. I’ll have your yarbles off lovely”* [9: 15]. – *Дарма, смердючий цапе! – гукнув я. – Невдовзі стрінемось!* [4: 7] (нейтралізація).

Як бачимо, при нейтралізації висловлювання-незадоволення дещо втрачається емотивність висловлювання. Встановлено також, що значний відсоток висловлювань-незадоволень, ужитих мовцями низького соціального рівня, відносять до розряду табу, оскільки часто це груба вульгарна лексика, неприйнята у звичайному розмовному стилі. Способи перекладу тут не змінюються:

*“You naughty old veck, you,”* [9: 9]. – *Ах ти ж гидка розваліна! – лайнувсь я* [4: 3] (компенсація);

*“There’s the mackerel of the cornflake for you, you dirty reader of filth and nastiness”* [9: 9]. – *Ось тобі! – примовляв Піт. – Кукурудзяні пластівці для сраного читача паскудних книжок!* [4: 3] (компенсація).

Аналіз фактичного матеріалу дозволяє констатувати, що типовими помилками при перекладі сленгізмів у висловлюваннях-незадоволеннях є:

- неврахування “часового фактора” при перекладі сленгізму;
- використання національно-специфічних відповідників;
- вживання непоширених у мові перекладу відповідників для перекладу сленгової одиниці;
- змішування американського й британського варіантів сленгу;

- підбір сильнішого або слабшого за емоційним впливом відповідника;
- повне нівелювання емоційно-експресивного навантаження сленгізму при перекладі;
- невідповідність перекладацького рішення стилю оригіналу або нормам цільової мови (культури).

Так, просторіччя, включаючи й випадки вживання пейоративної лексики, які застосовував Ю. Андрухович в перекладі “Гамлета”, часто не відповідають шекспірівському тексту і його добі. Мовлення простолюдина Першого Блазня гробаря передається без стримування. Персонаж так говорить про небіжчика Йорика: *“Ну, вже цей сучий син ото був усім придуркам придурок!..”* [7: 203], а далі, де в оригіналі зустрічається лексема “*whoreson*” (незаконно народжений), перекладач вживає відверто низьке, лайливе слово “*трахомуд*”. Це типова помилка перекладачів, коли вони забувають про час написання оригіналу і користуються недоречним у певному контексті матеріалом застарілої розмовної та навіть просторічної лексики.

Отже, висловлювання-незадоволення, актуалізовані мовцями низького соціального статусу найчастіше перекладаються компенсацією – 59% та модуляцією – 19%. На відміну від висловлювань-незадоволень мовців високого та середнього соціального статусу, випадки застосування дослівного перекладу у цій досліджуваній групі не є частими (лише 10%). Це пояснюється тим, що висловлювання-незадоволення низького соціального статусу мають значний експліцитно виражений емоційний потенціал, для перекладу якого необхідно застосовувати складніші перекладацькі трансформації.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Алексієвець О.М.* Просодичні засоби інтенсифікації висловлювань сучасного англійського мовлення (Експериментальне дослідження): автореф. дис... канд. філол. наук / О.М.Алексієвець; Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 1999. – 19 с.
2. *Берджес Е.* Механічний апельсин / Пер. з англ. О. Буценка. – 2004. [Електронний ресурс] // Зарубіжна література. – Режим доступу: <http://www.ukrcenter.com/library/read.asp?id=1740&read=true>
3. *Роулінг Д.К.* Гаррі Потер і філософський камінь / Пер. з англ. В. Мороза. – 1997. [Електронний ресурс] // Дитяча фантастика. – Режим доступу: [http://www.lib.aldebaran.ru/author/roling\\_dzhoan/roling\\_dzhoan\\_garri\\_potter\\_i\\_filosofskii\\_kamin/](http://www.lib.aldebaran.ru/author/roling_dzhoan/roling_dzhoan_garri_potter_i_filosofskii_kamin/)
4. *Уайльд О.* Портрет Доріана Грея. – 2005. / Пер. з англ. Р. Доценка [Електронний ресурс] // Зарубіжні автори. – Режим доступу: <http://www.ukrcenter.com/library//display.asp?Catalog=zl&categories=yes>
5. *Федорів Я.Р.* Двоякість у вивченні та навчанні інтонації висловлювань невдоволення / Я.Р.Федорів // Актуальні проблеми вивчення мови, мовлення і перекладу: Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – К.: КДЛУ, 1997. – Вип. 2. – С. 124-127.

6. Федорів Я.Р. Комплексний підхід до дослідження соціокультурних та лінгвістичних аспектів актуалізації висловлювань-невдоволень / Я.Р.Федорів // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: Мовознавство. – 1998. – № 1(8). – С. 96-102.
7. Шекспір В. Гамлет, принц датський / Пер. з англ. Ю. Андруховича. – К.: А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га, 2008. – 210 с.
8. Шоу Б. Пігмаліон / Пер. з англ. О. Мокровольського. – 1999. [Електронний ресурс] // Зарубіжна література. – Режим доступу: [http://aelib.org.ua/texts/shaw\\_pygmalion\\_ua.htm](http://aelib.org.ua/texts/shaw_pygmalion_ua.htm)
9. Burgess A. Clockwork Orange. – 2007. [Електронний ресурс] // Books online. – Режим доступу: <http://www.englishtips.org/index.php?newsid=1150793051>
10. Rowling J. Harry Potter and the Sorcerer's Stone. – 2000. [Електронний ресурс] // Дитяча фантастика. – Режим доступу: <http://www.lib.aldebaran.ru/>
11. Shaw B. Pygmalion. – 2009. [Електронний ресурс] // The free library. – Режим доступу: <http://shaw.thefreelibrary.com/Pygmalion>
12. Wilde O. The Picture of Dorian Grey. – 2008. [Електронний ресурс] // The literature network. – Режим доступу: [http://www.online literature.com/wilde /dorian\\_gray/](http://www.online literature.com/wilde /dorian_gray/)

*Стаття надійшла до редакції 3.03.2010 р.*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТА ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ЙОГО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ І ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ**

**І.В.Нікітіна**

*кандидат психологічних наук, доцент,*

**В.В.Мартич**

*студент III курсу*

*Національного університету харчових технологій*

У статті аналізуються проблеми формування професійної мотивації студента у взаємозв'язку із розвитком його творчого потенціалу. Представлено результати психологічного дослідження і проведено їхню інтерпретацію стосовно особливостей професійної мотивації студентів і перспективи працевлаштування. Розроблено практичні рекомендації щодо управління процесом формування професійної мотивації студентів, спрямованого на працевлаштування.

*Ключові слова:* особистість студента, мотивація, творчі здібності, професійна самореалізація, працевлаштування, безперервна професійна освіта.

Відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу, вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національне відродження, становлення державності і демократизації суспільства в Україні значною мірою залежить від того, наскільки ефективно у вищій школі формується професійний потенціал фахівців на основі їхнього творчого розвитку. Здобуття вищої освіти передбачає не стільки передачу знань, умінь і навичок від покоління до покоління, скільки формування творчої активної особистості. "Навчання через творчість", може бути надзвичайно корисним не стільки для підготовки людей до творчих професій... скільки для створення хорошої людини" (А. Маслоу)[3].

Соціально орієнтований спосіб ведення виробництва і бізнесу вимагає якісно нового рівня професійної підготовки. Відповідальність за результати своєї праці та уміння самостійно здобувати необхідні знання і творчо застосувати їх на практиці сьогодні є ключовими умовами професійного і кар'єрного росту молоді людини. Це є похідною сформованої професійної мотивації спеціаліста як суб'єкта діяльності. Вища професійна освіта є фундаментальною складовою цілісної системи безперервної професійної освіти у сучасних умовах жорсткої конкуренції на ринку праці. Тому формування професійної мотивації студента повинно бути тісно взаємопов'язане із розвитком його творчого потенціалу.

Особливого значення це набуває в умовах соціальної незахищеності та економічної нестабільності, що зумовлюють невпевненість студентської молоді у своєму майбутньому та

інколи призводять до таких негативних явищ як алкоголізм, наркоманія, ігроманія тощо.

Сучасні умови вступу до ВНЗ України часто призводять до несвідомого і несамостійного вибору фаху. Тому процес формування професійної мотивації потребує корекції, управління та інтенсифікації з боку педагогів, батьків, керівників і суспільства у цілому.

Проблему формування творчого потенціалу особистості розробляли відомі вчені А.Ф.Осборн, У.Дж.Гордон, П.Я.Гальперін, К.Платонов, Г.Я.Буш, Л.Обухова, А.Б.Коваленко, Ж.Піаже, Б.Г.Ананьєв, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, С.Л.Рубінштейн, К.Роджерс, А.А.Новіков. Проблемі мотивації присвячена значна кількість праць таких науковців, як Х.Хекхаузен, Г.Мюррей, Н.Ах, Д.Браун, Ф.Хоппе, Г.Олпорт, А.Бандура, Г.Айзенк, С.Занюк, А.О.Реан, В.Г.Асєєв, К.Лєвін, В.В.Столін, В.Франкл.

Модернізація системи вищої освіти України, її адаптація до вимог Болонського процесу, глибока суспільна криза, розширення приватного сектора виробництва, тенденції глобалізації та сучасні умови ведення бізнесу висувають нові вимоги і критерії до професійної підготовки студентів. Сьогодні недостатньо досліджено можливості і шляхи взаємопроникнення і взаємотрансформації процесів формування професійної мотивації і творчого потенціалу особистості студента та їхній вплив на перспективу працевлаштування.

Отже метою статті є системно-структурний аналіз процесу формування професійної мотивації студентів як детермінанти розвитку їхнього творчого потенціалу. Інтерпретація даних психологічного дослідження

особливостей розвитку професійної мотивації студентів Національного університету харчових технологій (НУХТ) у зв'язку з проблемою працевлаштування. Розробка практичних рекомендацій щодо інтенсифікації вказаних процесів в їхній взаємодії в умовах вищого навчального закладу.

Вчені визначають творчість як діяльність, яка породжує щось якісно нове, чого раніше ніколи не було. Зокрема, психолог К. Платонов характеризує творчість як "мислення у його вищій формі, яке виходить за межі того, що потрібно для розв'язування задачі, що виникла, вже відомими способами" [1].

Творча діяльність має два рівні: репродуктивний і продуктивний. Репродуктивна діяльність спрямована на одержання відомими засобами наперед визначеного результату і полягає у стереотипному тиражуванні одного й того самого. Продуктивна діяльність – це або створення нових цінностей, або досягнення відомого результату новими, більш ефективними способами і засобами. Сьогодні безперервна професійна освіта, успішне працевлаштування і кар'єрний рост фахівця вимагають реалізації продуктивного рівня його творчої професійної діяльності. Це неможливо без розвитку високого рівня професійної мотивації студента.

Важливим чинником формування творчої особистості є розвиток самостійності і відповідальності фахівця у розв'язанні пізнавальних, професійних, суспільно-політичних, трудових і моральних проблем. Зрозуміло, що педагогам необхідно свідомо і цілеспрямовано керуватися знаннями індивідуальних особливостей кожного студента і студентської групи в цілому. Відомий психолог К.Роджерс виділяє такі умови, що сприяють розвитку творчості студента: психологічна безпека особистості і психологічна свобода як відповідальність перед собою і людьми [4].

Важливу роль у розвитку творчого потенціалу студента відіграє характер педагогічних вимог. Загальновизнано, що рівень цих вимог повинен створювати зону "найближчого розвитку" студента [5]. Навчання повинно бути організовано на достатньому і необхідному рівнях важкості. Будь-яке зниження вимог до обсягу і характеру засвоєння необхідних знань знижує пізнавальну і творчу активність студента, створює хибне уявлення про те, що вимагатиме від нього майбутня професійна діяльність. Разом із тим надмірність вимог теж може породжувати у свідомості студента психологічний комплекс неповноцінності. Протиріччя між об'єктивними вимогами і суб'єктивними можливостями це джерело розвитку творчих

здібностей студента як суб'єкта навчання. Воно розв'язується шляхом диференціації єдиних за змістом завдань, різноманітністю форм і засобів педагогічного керівництва, якістю методичного забезпечення і контролю пізнавальної діяльності студента. Зростаюче значення має науково-дослідна робота студентів. Нині необхідно удосконалення організаційних форм наукової роботи фахівця і створення такої громадської думки, яка сприяє утвердженню в університетському середовищі пріоритетності наукової роботи у підготовці висококваліфікованого і творчого спеціаліста.

Структура творчого потенціалу особистості містить: 1) потенційну складову (здібності); 2) мотиваційну складову (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації); 3) когнітивну складову (набуті знання, вміння і навички).

Значну роль у розкритті творчих здібностей студента і перетворення їх на творчу діяльність відіграють його мотиви і воля. Тому освітня діяльність вищої школи повинна спрямовуватись на формування і збагачення мотивів творчої професійної діяльності майбутнього фахівця.

Мотив походить від старофранцузького *motivus* – "спонукання до дії". Мотивація – загальне широке поняття, під яким розуміють спрямованість активності особистості. Вона визначає певні співвідношення динамічної та змістовної сторін діяльності і поведінки. Продуктивність діяльності визначається: по-перше, спрямованістю мотивів, їхнім змістом; по-друге, ступенем активності, напруженості мотивів відповідного змісту; що в цілому складає своєрідність мотивації особистості студента.

Мотиваційний компонент приховує в собі великі можливості. Як свідчать дослідження психологів, мотиваційна сфера більш динамічна, ніж пізнавальна та інтелектуальна. Відносна динамічність має позитивні і негативні сторони. Якщо нею не управляти, то може бути регрес мотивації, зниження її рівня і, взагалі, може бути втрачена дієвість особистості. Зрозуміло, що у студентському віці формування мотивації повинно стати предметом цілеспрямованої систематичної роботи.

На сьогоднішній день мотиваційна царина студента, на думку фахівців, найменш піддатлива до управління нею. Тут є суб'єктивні та об'єктивні причини. Складність вивчення мотивації і тим більше її формування, пояснюється перш за все тим, що на студента діє водночас комплекс зовнішніх і внутрішніх мотивів, які не лише доповнюють один одного, але й вступають у суперечності. Мотивація може проявлятися як стійке утворення особистості і як компонент діяльності. Розвиток і фо-



рмування мотивації відбувається через відповідну організацію і зміст діяльності молодшої людини. "Людина, готуючись до певних дій, вчинків, моделює свою поведінку, прагне передбачити особливості ситуації, в яких має діяти, та її зміни за певних умов. Розглядаючи поведінку конкретної людини, ми звертаємо увагу на стиль, манеру та особливості цієї поведінки. Звісно, можемо спостерігати лише зовнішні прояви внутрішнього процесу. Одне з головних місць у цьому прихованому від спостерігача процесі належить мотиваційній спрямованості особистості, мотиваційній диспозиції, що складають мотиви дій, актуалізуючись у певних ситуаціях" [2].

Індивідуальні можливості особистості можуть сприяти успіху чи невдачам у діяльності, що, в свою чергу, утворює новий рівень мотивації або змінює вже утворений у минулих видах діяльності.

Існує багато видів мотивації. Ми виділяємо для аналізу актуальну для майбутніх фахівців професійну мотивацію. Це поняття розглядається як сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективною реалізації майбутньої професійної діяльності. Іншими словами, професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму особи, оскільки лише на основі формування її високого рівня можлива продуктивна професійна діяльність.

Структурними компонентами мотивації є: мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (відповідає за вибір мети); мотивація реалізації (регулює, контролює реалізацію виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (відповідає за завершення виконання відповідної дії й за перехід від однієї дії до іншої).

Професійну мотивацію можна звести до трьох основних комплексів.

#### 1. *Інтерес.*

1.1. Безпосередні інтереси (виникають на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності) включають:

- професійно-специфічний інтерес – інтерес до предметів, до процесів праці, що характеризують її основні функції, а також до результатів, виражених у створених продуктах, наданих послугах і тому подібне;
- загальнопрофесійний інтерес – виникає на основі привабливості найбільш загальних властивостей професії;
- романтичний інтерес – базується на уявленні про незвичайність даної професії;

- ситуативний інтерес – формується на основі випадкових, нетипових для даної професії ознак.

1.2. Опосередковані інтереси (зумовлені деякими організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії) включають:

- професійно-пізнавальний інтерес – базується на прагненні до пізнання певних природних, технічних, гуманітарних та інших процесів і явищ;
- інтерес до самовиховання – проявляється у прагненні до духовного збагачення і формування суб'єктно ціннісних якостей особистості;
- престижний інтерес – вибір професії, зумовлений перспективами професійного росту і престижністю професії у суспільстві;
- інтерес супутніх можливостей – відображає прагнення молодшої людини задовольнити за допомогою обраної професії певні духовні і життєво-побутові запити й потреби (прагнення до спілкування з людьми, потреба в матеріальному забезпеченні тощо);
- невизначений інтерес – в його основі лежить невизначений емоційний потяг до певної професії.

2. *Обов'язок.* Мотивом суспільного обов'язку у виборі професії є усвідомлення студентом реальної суспільної користі від своєї участі у даній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю, готовність до подолання можливих моральних та фізичних труднощів.

Можна виділити п'ять основних груп мотивів обов'язку:

- відповідальність по відношенню до повсякденних професійних обов'язків і вимог;
- прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі;
- новаторство у праці та організації;
- загальноальтруїстичні прагнення;
- загальногромадянські прагнення.

#### 3. *Самооцінка професійної придатності.*

Процес формування самооцінки професійної придатності є суперечливим. Студентові інколи не вдається співвіднести відомі йому властивості професії зі своїми особистими якостями (дефіцит самопізнання), або йому важко обрати професію, яка відповідає його потребам (дефіцит професійної інформації). З віком зміст самооцінки поступово збагачується, але ці зміни не є процесом, який розвивається послідовно та інтенсивно [6].

Розглянемо другий важливий аспект формування професійної мотивації майбутніх фахівців. Розвиток професійної мотивації випускників вищих навчальних закладів є важливим чинником успішного працевлаштування. Проблема працевлаштування молоді сьогодні набула досить актуального звучання. В Україні діє кілька законів і нормативних актів, що регулюють питання, пов'язані з працевлаштуванням випускників ВНЗ. Це Закони України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" (від 5 лютого 1993 року № 2998-XII), "Про зайнятість населення", Кодекс законів про працю "Про прийняття молоді на роботу і професійне навчання на виробництві", "Про надання молоді першого робочого місця" (статті 196, 197). Однак, вони сьогодні, в умовах суспільної кризи, мало допомагають молодим фахівцям влаштуватись на роботу, особливо за фахом.

Авторами у 2008-2009 н.р. було проведено психологічне дослідження на тему "Професійна мотивація як фактор працевлаштування молодого фахівця-технолога". Вибірку склали 157 студентів-технологів 3-5 курсів технологічних факультетів НУХТ. Метою дослідження був системно-структурний аналіз процесу формування професійної мотивації майбутніх технологів харчової промисловості та його взаємозв'язок із подальшим працевлаштуванням. Наведемо деякі дані. Свідомий самостійний професійний вибір зробили 36 % респондентів; вибір фаху за порадою родичів та знайомих – 47 %; за компанію вступили в НУХТ – 9 % абітурієнтів; для 8 % – цей вибір був випадковим. Прагнуть працювати за фахом 48 % респондентів. Усі вони належать до тих абітурієнтів, які свідомо обрали професію технолога (самостійно чи за порадою); 52 % – не планують працювати за фахом і будуть по закінченні шукати роботу з більшим доходом. Значний відсоток респондентів (92 %) прагнуть отримати другу вищу освіту (у більшості юридичну чи економічну); 60 % – мають бажання працювати за кордоном (з них 44 % – за фахом).

Постає питання, чому такий значний відсоток респондентів не відхиляє можливості працювати за кордоном, і чому все-таки переважна більшість випускників-технологів не прагне працювати за фахом? Згідно нашого дослідження 62 % опитаних знаходять причину у низькій заробітній платі, 36% вказують на дефіцит робочих місць. Відомо, для того, щоб влаштуватись на роботу за фахом, потрібно мати хоча б мінімальний стаж роботи. Часто заради отримання стажу молоді фахівці погоджуються працювати за мізерну зарплатню

або без отримання заробітної плати. Майже дві третини респондентів (69 %), працюючи технологом на підприємстві, хотіли б отримувати для початку заробітну плату у розмірі 2000 - 3500 грн., 36 % вище за 3500 грн. Проте у реальному житті не все так складається, як хотілося б. Коренем проблем працевлаштування молодих фахівців є їхня низька професійна мотивація під час навчання у ВНЗ.

Дослідники, зокрема професор, доктор соціологічних наук Національної академії державного управління при Президентові України Е.Афонін зазначає, що питання працевлаштування молоді є дуже складним. Зміст освіти, практика і стажування студентів – це лише один напрямок проблем, які слід вирішувати. Він зауважує, що якість підготовки нових кадрів падає катастрофічно та українська молодь дійсно не має необхідного досвіду і багато чого не вміє, має низький рівень професійної мотивації, що в результаті призводить до відсутності попиту на молодих спеціалістів. За його словами, найбільш кмітливі, творчі, розумні люди реалізують себе за межами України. Тут залишаються ті, хто знаходиться під патронатом батьків, або почуває себе в плані конкуренції дещо слабким [2].

З чого, на думку студентів, складається потенціал конкурентоспроможності фахівця на ринку праці? З індивідуальних можливостей людини (72 %). Виділяються такі характеристики як комунікативні якості (72 %), лідерські здібності (56 %), професійна компетентність (38 %), знання іноземних мов (96 %), бажання досягти успіху (69 %), амбітність (34 %), професійна компетентність (84 %), здатність до подальшого навчання (79 %) та інші. З іншого боку 40 % респондентів вважають, що влаштуватися молодому спеціалісту за фахом допомагають родичі та знайомі, 32 % – вірять у талант, тобто, як пощастить, і 24 % вважають, що помічником у вирішенні працевлаштування може слугувати або добра теоретична підготовка, отримана у ВНЗ, або рекомендації пройденної практики.

За результатами дослідження 69 % майбутніх фахівців вважають професійну мотивацію ключовим фактором успішного майбутнього. Причому, ця мотивація є внутрішньою, тобто, пов'язана з особистісно-професійним потенціалом студента та з його цілями.

Отже підсумємо. Розвитку професійної мотивації і творчої активності студента сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх курсів дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, адекватна система взаємин викладачів зі студентами, якісна підготовка курсових, дипломних і магіс-

терських робіт, психологічна безпека і свобода особистості, активна науково-дослідна діяльність студентів тощо.

Професійна мотивація неоднорідна, вона залежить від багатьох психологічних і соціологічних факторів, співвідношення між якими визначає система ціннісних орієнтацій молодшої людини: у власному престижі; у високому матеріальному положенні; у креативності; у розвитку себе; у досягненнях; у духовному задоволенні; у збереженні власної індивідуальності. Інтенсивність розвитку професійної мотивації залежить від того, якою мірою система цінностей людини співвідноситься із системою цінностей суспільства, до якого людина належить.

Проведений структурно-функціональний аналіз процесу формування професійної мотивації студентів на основі розвитку їхнього творчого потенціалу дозволяє визначити наступні психолого-педагогічні умови забезпечення стійкої професійної мотивації студентів.

1. Формування (і підтримування) прагнень студентів виявити і ствердити себе через навчально-професійну діяльність; з цією метою можна запропонувати:

- детальне ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю її суспільною значимістю, та із сучасними вимогами, до знань, умінь, навичок та якостей особистості фахівця при вивченні усіх курсів дисциплін;
- створення у студента уявлень про сучасну модель особистості успішного фахівця та спонукування до усвідомлення ним ближньої і дальньої перспективи професійної самореалізації;
- розвиток позитивної концепції “Я-концепції” та адекватної і стійкої самооцінки студента як суб’єкта професійної діяльності;
- формування ієрархії ціннісних орієнтацій, що пов’язані з професійною діяльністю;
- вироблення у студентів потреб і вмінь самостійно працювати з різними джерелами інформації, оволодівати інформаційними технологіями і творчо застосовувати знання на практиці;
- забезпечення умов для самопізнання, самовиховання, стимулювати прагнення до самовдосконалення;
- підтримання допитливості й “пізнавального” психологічного клімату в студентській академічній групі.

Як наслідок, у студента формується життєво-часова перспектива, самоідентифікація з успішним професіоналом, ставлення до себе як до відповідального виконавця фахової діяльності.

2. Мінімізація високої особистісної і ситуативної тривожності окремих студентів, їхньої невпевненості щодо майбутньої професійної діяльності, шляхом активізації розвитку професійних якостей, здібностей до саморегуляції;

3. Створення для студентів ситуацій успіху на високому рівні реалізації здібностей, а не рівні зниження вимог і домагань. Навчання набуває життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення свого особистісного зростання.

4. Підпорядкування процесу формування у студентів високого рівня мотивації професійного досягнення таким критеріям: успішне навчання на оптимальному рівні складності, який визначається вимогами навчального курсу, а також можливостями зони актуального й найближчого розвитку кожного студента; індивідуалізація процесу навчання; об’єктивність педагогічної й моральної оцінок як показника особистісних досягнень студента, а не засобу його заохочення або покарання.

У соціальному аспекті для формування мотивації успіху у творчій професійній діяльності, на наш погляд, необхідно:

- 1) проводити спеціалізацію студентів на другому курсі навчання у ВНЗ. Запровадити введення практично-спрямованих спецкурсів з можливістю студента обирати дисципліни за власним бажанням;
- 2) підсилити практичну спрямованість підготовки студентів шляхом запровадження занять з аналізом і вирішенням актуальних робочих ситуацій, тренінгів професійної майстерності;
- 3) для старшокурсників ввести у навчальний план моделювання ділових перемовин з бізнес-партнерами, ділові ігри тощо;
- 4) запровадити вибіркові профільні дисципліни за вимогами практики, бізнесу і за запитом роботодавців;
- 5) вдосконалити систему проходження виробничої практики, впроваджувати невідривну від навчального процесу практику;
- 6) уніфікувати вимоги ринку праці з критеріями якісної підготовки фахівців;
- 7) запровадити проведення науково-практичних семінарів з актуальних проблем фахової діяльності та розвитку певної галузі господарства за участі адміністрації, професійно-викладацького складу вищого навчального закладу, вчених, студентів, фахівців, бізнесменів, роботодавців і підприємців.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Занюк С.* Психология мотивации / С.Занюк. – К.: Ельга, 2001. – 351 с.
2. *Макаревич О.* Мотивація як підґрунтя дій особистості / О.Макаревич // Соціальна психологія. – 2006. – № 2 (16). – С.134-141.
3. *Маслоу А.* Психология бытия / А.Маслоу. – К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
4. *Нікітіна І.В.* Суб'єктне самовизначення молодого людини в період повноліття / І.В.Нікітіна. – К.: КНТ, 2008. – 192 с.
5. *Подоляк Л.Г., Юрченко В.І.* Психология вищої школи / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
6. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения / Х.Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.
7. *Atkinson J.W.* Motives in fantasy, action, and society. – Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958. – 199 p.

*Стаття надійшла до редакції 21.02.2010 р.*

## ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИНЦИПОВ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ

**В.В.Новикова, Н.Н.Гордиенко**

*преподаватели кафедры английского языка технического направления №1  
Национального технического университета Украины  
«Киевский политехнический институт»*

Дана стаття присвячена проблемам застосування принципів і технік нейролінгвістичного програмування у процесі викладання іноземної мови з метою підвищення ефективності професійної діяльності викладача. Авторами розглядаються такі поняття нейролінгвістичного програмування як модальності, мова А-Прім, рапорт, логічні рівні, модель Т.О.Т.Е. в контексті доцільності їх використання у навчальному процесі.

*Ключові слова:* нейролінгвістичне програмування, модальність, мова А-Прім, рапорт, логічні рівні.

Нейролінгвистическое программирование (НЛП) является одним из наиболее перспективных направлений в практической психологии. Открытие этого почти универсального способа достижения успеха в любой сфере коммуникативной деятельности не уступает по значимости изобретению Интернета; и также стремительно завоевывает мир во всех сферах деятельности связанной с общением, работой с людьми, умением находить контакт с аудиторией и т.д.

К таким видам деятельности, в первую очередь, можно отнести преподавание иностранного языка. В этой области коммуникативные навыки являются не только необходимым инструментом в арсенале преподавателя, способствующим успешному осуществлению его профессиональной деятельности, но также и главной целью его работы, - ведь именно формирование у студентов навыков общения на иностранном языке представляет собой основную задачу обучения этому языку. Таким образом, применение методов НЛП в процессе преподавания может повысить эффективность работы преподавателя и улучшить качество обучения студентов. Решение этих задач относится к наиболее актуальным проблемам методики преподавания иностранных языков.

К сожалению, многие преподаватели до сих пор находятся в неведении, а часто и просто в заблуждении, относительно того что же представляет собой НЛП, и не подозревают какой силы эффект может дать использование этого революционного подхода к общению и саморазвитию в их работе со студентами.

Нейролінгвістичне програмування – комплекс моделей, технік і операційних принципів (контекстуально-зависимых убеждений), применяемых главным образом

как подход к личностному развитию посредством моделирования эффективных стратегий (мыслительных и поведенческих). НЛП часто называют «искусством и наукой совершенствования личности». Эффективные приемы общения в духе НЛП способствуют быстрому достижению взаимопонимания с окружающими, активизируя при этом скрытые от нас самих умственные способности («нейрон-») и помогая совершенно особым образом использовать язык («лингвистическое») для достижения своих целей. Кроме того, НЛП позволяет управлять состоянием своей психики, учит приводить свои ценности и убеждения в соответствие с желаемыми результатами («программирование»). Излишне говорить, какое значение имеют вышеупомянутые возможности для успешной организации работы преподавателя.

Без сомнения любой процесс обучения должен быть *личностно-ориентированным*, то есть в процессе обучения к каждому студенту необходим свой уникальный подход, учитывающий личностные особенности каждого индивидуума, его индивидуальные познавательные стратегии и познавательные предпочтения. В личностно-ориентированной методике преподавания достаточной общепринятым является положение о том, что каждый тип личности обладает своими наиболее успешными для него стратегиями изучения иностранного языка. Раньше преподавание строилось без учета этих самых личностных особенностей: способа мышления, целей, мотивации, наличия сопротивления к обучению, веры в себя, накопленных знаний и т.п. Однако именно применение НЛП может стать незаменимым помощником в процессе обучения иностранному языку, сделать этот процесс намного проще, увлекательнее, а самое главное, значительно более эффективным.

Какими же именно приёмами и средствами НЛП может воспользоваться преподаватель для оптимизации своей работы со студентами?

Рассматривая процесс обучения, в частности, иностранному языку в контексте НЛП, следует отметить два основных способа работы с информацией, на которые мы опираемся в процессе обучения: *получение доступа* к хранимой в памяти информации и *обработка* информации. Особенности этой работы индивидуальны и определяются *системой представлений* или *модальностью*, посредством которой каждый человек воспринимает окружающий мир по-своему. Система представлений обусловлена сенсорной доминантой человека, т.е. тем, какое из пяти чувств – зрение, слух, осязание, вкус или обоняние – является ведущим в процессе восприятия мира. Согласно НЛП, человек получает, кодирует и хранит информацию, пользуясь четырьмя основными системами представления:

- 1) визуальной, где ведущую роль играет зрение;
- 2) аудиальной, где доминирует слух;
- 3) кинестетической, которую определяют осязание, тактильные ощущения, движение;
- 4) аудиально-дискретной, которую ещё называют разговором с самим собой.

Знание того, какая система представлений преобладает у того или иного студента позволит преподавателю более эффективно организовать подачу информации и облегчит процесс запоминания новой информации (что особенно важно при обучении иностранному языку, где наибольшую сложность для студентов часто представляет запоминание и воспроизведение новых слов). В арсенале преподавателя также появляется очень мощное средство, которое позволяет устранить барьеры на пути к получению новых знаний, которые зачастую связаны с «не состыковкой» выбранного преподавателем способа работы и ведущей модальностью студента. При этом преподаватель должен всегда помнить, что возможны расхождения между языковой личностью студента и языковой личностью преподавателя. В данной ситуации от преподавателя требуются навыки своевременного выявления ведущих модальностей студентов (и, как следствие, склонности к разным способам усвоения языкового материала), умение сгладить возможный конфликт за счет гибкого применения и изменения тактик обучения.

Следует отметить, что, как показывают наблюдения, для большинства людей характерна визуальная система представлений. Так, распознав у студента данную модальность (что легко сделать, прислушавшись к его речи, в которой будут фигурировать визуальные предикаты, напр.: «мне кажется», «я

заметил», «у меня сложилась общая картина» и т.д.) преподавателю следует иметь в виду следующее: данный студент воспринимает и запоминает информацию с помощью образов, мысленных картин, а, значит, попытки привлечь его внимание с помощью звуков, обречены на неудачу.

Поэтому, преподавателю следует позаботиться о наличии наглядных пособий, иллюстраций и т.д. для того, чтобы студент имел возможность увидеть всю необходимую для запоминания информацию и только после этого требовать от него воспроизведения полученных знаний. Для этого, преподавателю можно порекомендовать активно использовать всевозможный раздаточный материал, а главное, при ознакомлении с новым, например, лексическим материалом, обязательно демонстрировать написание каждого нового слова. Кроме того, необходимо учесть, что данный студент будет иметь значительные трудности при выполнении заданий на аудирование, при котором оказывается задействованным лишь слуховой канал восприятия. Чтобы облегчить такому студенту задачу, преподавателю следует снабдить его хотя бы минимальным зрительным сопровождением к предлагаемой для восприятия на слух информации (напр.: таблицей, рисунком, планом) и помнить, что любые устные указания, призывы и замечания, не подкреплённые зрительными образами, будут восприниматься студентом с визуальной модальностью с большим трудом.

Подобной логикой можно руководствоваться при составлении рекомендаций для работы со студентами, которым свойственны иные системы представлений.

Описывая применение основ нейролингвистического программирования при обучении иностранному языку, следует упомянуть о таком важном понятии НЛП как *раппорт*. Раппортом в НЛП называется установление психической связи с человеком или группой людей, характеризующиеся наличием взаимных позитивных эмоциональных отношений и определенной мерой взаимопонимания. Умение устанавливать раппорт с различными людьми обеспечивает успех практически в любой сфере деятельности, и процесс обучения не является исключением. Именно раппорт позволяет преподавателю вызывать у студентов желаемые реакции. Чем лучше раппорт, тем более ресурсным становится состояние другого человека, вследствие чего значительно улучшается доступ к сенсорным системам. Неудивительно, что выдающиеся учителя – это те, которые устанавливают раппорт и входят в мир обучаемого и тем самым облегчают ему переход к лучшему пониманию предмета или умения. Они хорошо ладят со своими студентами, а хорошие отношения, в свою оче-

редь, облегчают обучение. Присоединение и ведение – это основная идея НЛП. Она включает в себя раппорт и уважение к модели мира другого человека. Она предполагает позитивные намерения и является мощным инструментом продвижения к согласию или разделяемому результату. Чтобы присоединиться и вести успешно, преподавателю следует быть достаточно гибким в своем собственном поведении и реакциях.

Еще одним основополагающим понятием современного НЛП является системная модель, разработанная Робертом Дилтсом, которая носит название *нейрологические уровни*. Нейрологические уровни определяют закономерности в рассмотрении субъективных процессов человеческого опыта, вносят структуру в их описание и логику взаимосвязей и соподчинения. Зная о том, что наиболее высокий логический уровень определяет предыдущие (закономерность, действующая в иерархии логических уровней), необходимо отметить важность развития позитивных личностных установок на успешное овладение иностранным языком, а также развитие веры студента в свои способности и возможности. С самого раннего детства и в течении всей последующей жизни мы формируем убеждения, которые могут как помогать в обучении, так и мешать. Именно поэтому преподавателю очень важно выявить ограничивающие убеждения, которые, действуя на глубинном бессознательном уровне, могут существенно навредить эффективному восприятию и усвоению информации, и заменить эти убеждения поддерживающими, которые будут мотивировать и помогать достигать поставленной цели. Поскольку логические уровни вертикально связаны друг с другом, изменения на высших уровнях неминуемо и быстро приводят к изменениям на низших уровнях, соответственно изменив установки на уровне убеждений, в свою очередь автоматически изменяются стратегии, способности и поведение обучаемого. А, как известно, действия человека, который верит, что быстро обучается иностранным языкам, существенно отличаются от того, кто считает, что у него нет языковых способностей.

Огромную роль в получении положительного результата любой деятельности человека является умение правильно формулировать цели и пути их реализации, поэтому перед тем, как приступить к изучению иностранного языка, необходимо четко уяснить конечную цель и пути достижения этой цели. Именно поэтому целесообразно рассмотреть модель Т.О.Т.Е., которая поможет сделать управление процессом обучения более эффективным.

Акроним Т.О.Т.Е. расшифровывается следующим образом:

T1 (Тест) — мотивация, формулировка цели и критерии ее достижения;

O (Операции) — конкретные шаги, операции и действия по достижению цели;

T2 (Тест процесса) — сравнение производимых действий с критериями ее достижения;

E (Выход) — принятие решения о прекращении процесса реализации цели и фиксация результата.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь студенту сформулировать цель обучения как можно конкретнее, при этом формулировка должна быть обязательно позитивно сформулирована, а достижение цели должно целиком и полностью соответствовать усилиям и ресурсам обучаемого. В процессе обучения время от времени необходимо задействовать модель Т.О.Т.Е для проверки верности выбранной методики достижения поставленных целей.

Как известно, одно из важнейших значений в процессе преподавания играет *речь* преподавателя как основной инструмент его профессиональной деятельности. Многословные высказывания, наличие стилистических ошибок, неточности в формулировках и т.д. препятствуют адекватному восприятию информации слушателями. Особенно это касается тех студентов, чьим ведущим каналом восприятия является слух, т.е. так называемых «аудиалов». С целью устранения подобных трудностей и в контексте темы нашей публикации, преподавателям имеет смысл обратиться к такому изобретению НЛП как язык А – прим (E-prime, «E» – English)

Язык А-прим – понятие, введенное лингвистом Дэвидом Борландом, выпускником Гарварда, и означает отсутствие глагола «быть», его аналогов (тире, выражений «являться», «представлять собой» и т.п.) и оборотов с его неявным присутствием. Хотя они встречаются в языке очень часто, использование таких глаголов приводит к затуманиванию смысла и возникновению двусмысленных грамматических форм. То же относится к страдательному залогу и безличным оборотам («замечено, что...», «считается, что...»). В НЛП на такие фразы обычно откликаются так: «Кто это заметил?», «Кто так считает?»

Появление глагола «быть» под разнообразными масками приводит к самым неопределенным допущениям, таким, например, как «это – правда» или «он – плохой человек». Его использование подразумевает, что все делится только на черное или белое. Обобщающие тире стали настолько привычным способом наклеивать ярлыки на людей и явления, что у нас не возникает и мысли о том, что язык можно использовать намного точнее. Сложности появляются в тех случаях, когда другие по-своему понимают наши слова, что

оборачивается полным несоответствием их смыслу. В результате нарушается общение, страдают наши взаимоотношения с окружающими, а в случае преподавания – это приводит к снижению качества работы преподавателя, т.к. подача материала студентам становится неэффективной.

Ведь даже такие распространенные глаголы, как «быть», «являться», оказывают влияние на наше восприятие и приписываемое различным явлениям содержание. Язык в основе своей определяет образ мышления, и А-Прим достаточно наглядно это демонстрирует. Он не только служит иллюстрацией тому, как слова приобретают смысл, но и позволяет нам менять образ мышления, пользуясь простыми языковыми приемами. Как отмечает Гарри Олдер, один из ведущих специалистов в области НЛП, - «В обыденной речи мы привыкли пользоваться проторенными короткими путями. Необходимость исключить из языка неоднозначности заставляет нас по-настоящему задумываться о том, что именно мы хотим передать собеседнику в процессе общения. Чаще всего вы сможете найти лучшую, более понятную форму выражения своих мыслей, если начнете пользоваться глаголами действия и четко указывать, кто эти действия выполняет. К счастью, несмотря на распространенность глаголов «быть» и «являться», наш язык очень богат средствами выражения».

Как же можно использовать вышеуказанные наблюдения для повышения эффективности работы преподавателя иностранного языка? Возможно, в процессе своей работы ему имеет смысл гораздо больше внимания

уделять своей речи на предмет наличия в ней глагола «быть» и его всевозможных аналогов. И строить свои высказывания, уделяя больше внимания точности формулировок, особенно когда речь идет об объяснении правил использования грамматических конструкций – что составляет основную трудность для большинства студентов в процессе освоения иностранного языка. Так, вместо того, чтобы описывать функцию артикля, например, таким образом, как «Артикль является одним из определителей имени существительного и ставится перед существительным или перед словами, являющимися определениями к нему», можно сформулировать правило в таком виде: «Мы используем артикль для того, чтоб показать определенность или неопределенность предмета». Последняя формулировка гораздо точнее передает смысл правила и избавляет студента от чрезмерной многословности, приводящей к «затуманиванию» значения и проблемам в усвоении материала.

Учитывая всё вышесказанное и, принимая во внимание тот факт, что НЛП обладает гораздо более широкими возможностями воздействия на познавательную сферу человека, чем можно было бы рассмотреть в рамках одной статьи, следует отметить важность проведения дальнейших исследований в данной области. Несомненно, применение методов и средств НЛП в процессе преподавания иностранных языков позволит значительно расширить репертуар педагогических и методических приёмов преподавателя, что будет способствовать более эффективному осуществлению им своей профессиональной деятельности.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Белянин В.П.* Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам / В.П.Белянин // Преподавание иностранных языков в эпоху глобализации. – Тайвань: Тайбэй, 2000. – С.1-12.
2. *Белянин В.П.* Основы психолінгвістическої діагностики: (Моделі мира в літературі) В.П.Белянин. – М.: Тривола, 2000. – 248 с.
3. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д.Гальскова. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
4. *Карелин А.* Снег на листьях или психотехнология успеха / А.Карелин. – Саратов: ТОО «Труба», 1995. – 204 с.
5. *Олдер Г., Хэзер Б.* НЛП. Вводный курс. Полное практическое руководство / Г.Олдер, Б.Хэзер. – К.: София, 2000. – 224 с.
6. *Плигин А., Максименко И.* Личностно-ориентированное обучение английскому языку / А.Плигин, И Максименко. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 272 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.01.2010 р.*



## **АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПОКАЗНИКІВ ЯКОСТІ ПРИ ОЦІНЮВАННІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТЕХНІЧНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

**С.Ф.Панов**

*кандидат технічних наук, доцент кафедри іноземної філології  
Національного авіаційного університету*

У статті висвітлюється питання наукового обґрунтування рекомендацій щодо управління якістю та забезпечення якістю у вищій освіті у процесі роботи з майбутніми перекладачами. Акцентовано увагу на аспекти кола якості із одночасним формуванням у майбутніх перекладачів сучасного мислення.

*Ключові слова:* освіта, якість, управління якістю, технічний перекладач.

Базовою складовою сучасної політики в освіті найбільш розвинених країн світу визнано стратегію якості освіти. Показником якості освітньої діяльності в суспільстві є фахова складова в оцінці розвитку творчого людського потенціалу, добробуту та якості людського життя. Згідно Законодавства України про освіту у Національній доктрині розвитку освіти наголошено про необхідність переосмислення підходів до управління якістю освіти, основою яких має стати система моніторингу ефективності управлінських рішень. Із цього випливають два конкретних завдання: управління якістю освіти та оцінювання якості освіти при фаховій підготовці технічних перекладачів.

У контексті оновлення змісту вищої освіти та аналізу системи показників якості, переходу на інноваційно-гуманістичний підхід до побудови навчально-виховного процесу, розвитку професійного мислення й інформаційної культури, пріоритету професійної підготовки та самоосвіти технічних перекладачів важливо осмислити проблеми методичного супроводу. Цьому сприяє застосування сучасної навчальної книги за фахом технічного перекладу, технічних засобів, сучасних методик викладання як складової педагогічної системи.

Навчальна книга з технічного перекладу повинна об'єднувати стиль та переклад технічного перекладу. Перша складова діє як програма оформлення цінотно-орієнтованої діяльності, а переклад створює розробку іншомовних засобів, які цю програму висвітлюють. Щодо управління та оптимізації перекладацької діяльності то завдання стилістики та перекладу діють взаємодоповнюючі друга друга. Створення цього супроводу має враховувати реальний стан справ у теорії і практиці навчально-виховного процесу підготовці технічних перекладачів в Україні, зарубіжний досвід і тенденції сучасного стану методик викладання фахових дисциплін. У концепції

навчального процесу щодо стосовно для технічних перекладачів наголошується на необхідності проектування і створення навчально-книжкового комплексу, якій має включати навчальну програму, підручник, збірку творчих завдань для студентів, книжку для викладача, робочий зошит, хрестоматію з технічного напрямку, навчально-наочні аудіовізуальні посібники, систему довідкової технічної літератури, тести для формування творчого мислення технічного напрямку, технічні словники.

Основне завдання такої літератури - допомогти в оволодінні соціальним досвідом, мовою певної науки, сприяти вихованню в майбутнього технічного перекладача культури наукового професійного мовлення і мислення. Але перш ніж оцінити якість освіти фахової підготовки технічних перекладачів та аналізувати отримані результати й управляти нею, необхідно визначитися щодо показників, за якими буде здійснюватися оцінювання.

Аналіз досліджень, публікацій існуючих напрацювань показує, що під показниками в освітній сфері розуміються статистичні дані, збирання яких передбачено загально визнаним засобом. Вони повинні здійснювати моніторинг стандартів освіти, надавати інформацію про стан, стабільність або зміни, функціонування або результативність системи освіти чи її окремих аспектів. У світовій практиці застосовується кілька систем показників якості освіти, які можуть бути використані для аналізу поточного стану освітньої сфери. Вони поділяються на два типи моделей: міжнародні та національні. Розглянемо деякі з найбільш поширених систем показників якості освіти.

Якість продукту [1, 48-62] або сервісу можна перенести у сучасному розгляді на систему освіти. Продукт освіти може бути сприйматися як випускник – магістр, спеціаліст, бакалавр [5, 572]. Якість такого продукту може визначитися в повної мірою на фахові здібності

сті, які він може здійснювати після того як почне працювати за обраною фаховим напрямом. Це дає змогу на рішення замовника на відповідність, або недостатність кваліфікації випускника. Якість процесу професійної підготовки – це відповідність учбових програм, вимог учбового процесу, учбового сучасного обладнання та супроводу. Це все відіграє велику роль у забезпечення якості, а також для оптимізації витрат учбового процесу.

Мета даної статті полягає у висвітленні проблеми впровадження інноваційних методів оцінки якості підготовки технічних перекладачів сучасного рівня.

Контроль якості оцінювання фахової підготовки технічних перекладачів входить складовою частиною до системи навчання іноземних мов. На відміну від власного навчання іноземної мови, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, завдання контролю якості фахової підготовки технічних перекладачів є визначення та оцінювання рівня їх сформованості.

Як складова системи навчання, контроль має свої функції, види, форми, засоби та об'єкти. Для цього в [2, 7] викладені основні питання теорії художнього перекладу де розглядався зміст предмету і мовни проблеми перекладацької діяльності. Сучасними освітніми технологіями повинні збагачуватися підручники лінгвістичного блоку професійної підготовки технічних перекладачів. Останнім часом освітній простір наповнюється підручниками, в яких розглядаються основні питання курсу з урахуванням сучасного стану науки, подається необхідна довідкова інформація, функції контролю, вимоги до контролю, види контролю, форми контролю, основні об'єкти контролю у навчанні іноземної мови.

Міжнародні моделі систем показників якості освіти детально розглядаються у Рамковій Програмі з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України, де є етапи розробки і використання тесту, основні функції тестування іншомовних навичок і вмінь, типи тестів, основні характеристики тестів, основні види тестових завдань, основні види прагматичних тестових завдань, основні вимоги до тестових завдань, об'єкти вимірювання при тестовому контролі іншомовної комунікативної компетенції, приклад формату (структури) тесту, формат міжнародного тесту, переваги тестових форм контролю, недоліки тестових форм контролю, цілі впровадження незалежного тестування [3, 232-251].

Успішна реалізація функцій контролю впливає на ефективність як контролю, так і всього процесу навчання. Виділяють такі фун-

кції контролю: функції зворотного зв'язку, оцінювальна, навчальна і розвиваюча.

Функція зворотного зв'язку є основною функцією контролю, яка забезпечує керування процесом навчання іноземної мови. Зворотний зв'язок діє у двох напрямках: на вчителя і на студента.

Зворотний зв'язок, що діє у напрямі до вчителя, несе йому інформацію про рівень успішності студентів. Вчитель аналізує інформацію на предмет наявності недоліків, проводить діагностику відхилень у мовленнєвій діяльності студентів, виявляє ступінь відповідності обраної стратегії і тактики навчання реальним потребам. Це дає можливість своєчасно оцінити методичну ситуацію і внести необхідні коригуючі зміни щодо вибору прийомів, способів і методів навчання, відбору вправ, визначення режиму і тривалості їх виконання, послідовності організації всієї навчальної роботи із студентами.

Зворотний зв'язок у напрямі до студентів дає їм інформацію про успішність їх навчальної діяльності з оволодіння іншомовними навичками та вміннями. Така інформація дозволяє студентам здійснювати самооцінку досягнень в оволодінні мовою і планувати свою подальшу навчальну діяльність.

Оцінювальна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання студентами навчальних завдань. Оцінка вказує на певний рівень володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, є орієнтиром для студентів у подальшій діяльності в опануванні іноземної мови.

Навчальна функція контролю реалізується на основі синтезу набутих навичок і вмінь в оперуванні засвоєним мовним та мовленнєвим матеріалом, які актуалізуються у процесі виконання контрольних завдань. Контрольне завдання за характером є вправою, виконання якої потребує від студента здійснення певних мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети, поставленої у завданні. Ці мовленнєві дії реалізуються завдяки функціонуванню відповідних мовленнєвих навичок і вмінь, в результаті чого відбувається їх подальше закріплення та удосконалення. А під час виконання контрольних завдань продовжується процес навчання.

Перспектива отримання високих результатів у виконанні контрольних завдань заохочує студентів до вдосконалення володіння іноземною мовою. Для того щоб ці функції успішно реалізувались у практиці навчання та контролю завдання мають бути з такими напрямками як цілеспрямованість, репрезентативність, об'єктивність та систематичність.

Систематичність контролю реалізується за умови його регулярного проведення у про-

цесі навчання іноземної мови на всіх етапах навчання. Систематичність контролю від об'ражається в таких його видах:

а) поточний контроль, який здійснюється на протязі вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу;

б) рубіжний контроль, який проводиться після закінчення роботи над темою, тематичним циклом, в кінці кварталу, року;

в) підсумковий контроль, який реалізується після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови.

Кожний із видів контролю виконує усі функції, властиві контролю, але залежно від його виду та напрямку функція має особливе значення і виступає домінуючою.

У процесі поточного контролю домінуючою є функція зворотного зв'язку. На основі результатів поточного контролю вчитель отримує інформацію про успішність або неуспішність організації навчального процесу з іноземної мови. Це дає йому можливість своєчасно коригувати навчальну діяльність студентів з оволодіння іноземною мовою.

У рубіжному та підсумковому контролю на перший план виступає оціночна функція контролю, оскільки метою цих контрольних завдань є визначення та оцінювання рівня навчальних досягнень студентів в оволодінні навичками і вміннями технічного перекладу за певний етап навчальної роботи.

Українськими і зарубіжними дослідниками розробляються теоретичні та практичні засоби для вищої школи, які мають велику перевагу при керуванні навчальною діяльністю студентів і дають аналізувати чинники мотиву інтересу до професії. При навчанні майбутніх технічних перекладачів цей інтерес може мати

багатовекторний характер від педагогічного до технічного напрямку. Професійна підготовка технічних перекладачів у вищих навчальних закладах має свої особливості у фахових напрямках "іноземна мова", "рідна мова", "технічна термінологія", "технічний переклад", "технічна інформація" та "інформаційні технології". А педагогічна діяльність повинна передбачати навчання у контексті технічно-інформаційному перекладацькому напрямку. Питання якості вузівського підручника для технічних перекладачів обговорюються на міжнародних та всеукраїнських заходах. Але підручників для вищої школи для професійної підготовки технічних перекладачів поки що не створено.

Недостатнє фінансування галузі призвело до того, що вузівська книга по технічному перекладу перестала бути загальноукраїнською та знаходить місце у регіональних видавництвах для внутрішнього ринку. Але в умовах швидкого розвитку інформаційного суспільства виробництво традиційних посібників на паперових носіях усе більш проблематично: їх змістовий матеріал нерідко перестає бути актуальним, що до впровадження в навчальну практику. Таким чином, виникає потреба в розробці стратегії видання навчальної літератури, координації щодо створення підручників ефективними засобами [4, 17] для формування складових професійної компетенції підготовки технічних перекладачів.

Використання запропонованої системи показників при проведенні моніторингу якості вищої освіти дає змогу здійснювати своєчасний аналіз, коригування діяльності об'єктів і суб'єктів, а також розробляти рекомендації для подальшого розвитку галузі. Описані заходи дають можливість об'єктивно оцінити освітні системи усіх рівнів та сприятимуть підвищенню якості вищої освіти.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гембрис С.Г.Й. Управление качеством / С.Г.Й.Гембрис. – М.: СмарТБук, 2008. – 128 с.
2. Міщенко Л.А., Турченко О.М. Теорія і практика перекладу (німецькою мовою) / Л.А.Міщенко, О.М.Турченко. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 176 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посіб. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
4. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Амепа С.М., Аззоліні Л.С., Беньямінова Н.Є. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.
5. Panov S.F. Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Ausbildung / S.F.Panov // Наукові записки. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2008. – Вип. 9. – С. 571–574. – (Сер. «Філологічна»).

Стаття надійшла до редакції 15.01.2010 р.

## ДИДАКТИЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК НАПРЯМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ

**Г.М.Романова**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана*

У статті розкривається сутність дидактичного проектування, надається визначення цього поняття, аналізуються різні підходи до проектування у педагогіці, висвітлюються аспекти існуючого досвіду підготовки викладачів до дидактичного проектування, доводиться необхідність означеної підготовки.

*Ключові слова:* дидактичне проектування, психолого-педагогічна підготовка викладачів.

Важливим напрямом психолого-педагогічної підготовки викладачів вищої школи є дидактичне проектування, оскільки проектувальна діяльність є складовою педагогічної діяльності. Інтерес до проектувальної діяльності, як свідчить історія педагогіки, виникає на інноваційній стадії розвитку освіти, коли необхідно вирішувати найважливіші проблеми на методологічному, теоретичному і практично-прикладному рівнях. У сфері освіти досліджуються, зокрема, такі аспекти проектування: становлення методу проектів (Д.Дьюї, У.Кілпатрик, Е.Паркхерст, С.Френе, В.П.Вахтеров, Н.Ф.Федоров, С.Т.Шацький); соціально-філософські проблеми освіти у контексті феномену проектної культури (О.В.Громико, І.А.Зимня, А.М.Новіков, В.М.Розін, А.В.Розенберг, В.І.Слободчиков, Г.П.Щедровицький та ін.); основи проектної парадигми в освіті (Н.Г.Алексєєв, Р.У.Богданова, В.І.Генецинський, В.В.Гузєєв, Г.Л.Ільїн, Є.І.Ісаєв, П.І.Третьяков, А.В.Хуторской, Т.І.Шамова); проектування управління освітніми системами (Г.А.Антонюк, П.І.Балабанов, В.І.Безруков, В.Л.Глазичев, В.Г.Горохов, Н.К.Зотова, Н.О.Яковлева); проектування освітньо-виховних систем і процесів (І.В.Бестужев-Лада, Б.С.Гершунський, Н.В.Кларін, Н.В.Кузьміна, М.Є.Бершадський, В.П.Беспалько, В.М.Монахов, Г.К.Селевко).

Разом із цим, підготовка викладачів до проектувальної діяльності потребує спеціальних досліджень. Отже, тема статті є актуальною, а її мета – розкрити сутність дидактичного проектування як напряму підготовки викладачів.

Проектування – це здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати, та здійснювати задум, намір. Це створення прототипу, прообразу передбачуваного об'єкта. Узагальнено логіку проектування можна представити таким чином: змістовий простір – вибір теми – задум – ідея – ціль – план

(програма організаційних дій) – завдання – вибір методів, форм – ресурси – результат (наявний і бажаний).

Проектування у педагогіці пройшло еволюційний шлях розвитку від методу проектів до функції управління освітніми системами. Серйозні спроби застосування проектування у сфері освіти з'явилися наприкінці ХХ ст. Цей період характеризується появою принципово нових технічних можливостей, стрімким зростанням психологічних, кібернетичних, педагогічних знань людства, розповсюдженням інформаційно-комунікаційних технологій. У цей час проектування стає важливою складовою формування нової педагогічної ідеології – освіти протягом всього життя.

З урахуванням нових тенденцій розробляється концепція проєктивної освіти (Г.Л.Ільїн). Її сутність полягає у тому, що суб'єктом навчання стає сама людина, оскільки вона не тільки отримує знання, але й сама створює своє бачення оточуючого світу. Освіта стає для особистості проектуванням її життєдіяльності. Не навчальні завдання вирішуються у життєвих обставинах, а навпаки, життєві проблеми вирішуються в освіті. Організація навчального середовища визначається тим задумом, проектом, який учень формує і прагне реалізувати завдяки освіті. Формою безперервної проектувальної освіти стає дистанційне навчання [5].

Проектування як освітня функція педагогічної системи, генеруючи нові ідеї і безперервне оновлення знань, що застарівають, стає важливим фактором успішності людини. Практика проектування настільки поширюється, що у порівняно короткий проміжок часу у межах педагогічної системи активно реалізуються проектні види робіт на різних рівнях управління. Зокрема, педагоги проектують освітні програми, педагогічні технології, включаючи навчальну, виховну, розвиваючу підсистеми.

Отже, актуальною стає підготовка педагогів до проектувальної діяльності, а це, у свою чергу зумовлює, осмислення продуктивного застосування логіки проектування, формування технологій цієї діяльності. У цьому плані найбільш відомими у педагогічній теорії і практиці є розробки В.П.Беспалька, В.І.Гінецинського, О.С.Заїр-Бек, В.М.Монахова, Н.О.Яковлевої.

Так, В.М.Монахов, проаналізувавши п'ятнадцять відомих моделей різних структур проектування, запропонував власну концепцію, яка ґрунтується на моделі навчального процесу [9]. Сутність цього підходу полягає у тому, що спочатку аксіоматично моделюється навчальний процес у вигляді групи аксіом, що включає: аксіоми параметризації навчального процесу; аксіоми цілісності і циклічності навчального процесу; аксіоми технологізації інформаційної (параметричної) моделі навчального процесу. Задоволення вимог кожної аксіоми, на думку автора, пов'язане з вирішенням окремої педагогічної проблеми. Цінність концепції полягає у ствердженні варіативного характеру послідовності та змісту педагогічного проектування.

У методологічному плані цікавим є підхід Е.І.Машбица, який визначає чотири рівні проектування: концептуальний, технологічний, операційний, реалізаційний. Перехід з рівня на рівень зменшує масштаб проектних завдань (і об'єктів проектування) та призводить до підвищення вимог конкретності рішень [8].

Інтегрований характер має дослідження В.І.Гінецинського, який трактує предмет педагогіки як проектування, впровадження і аналіз функціонування систем спеціального призначення та уточнює логіку педагогічного проектування, вказуючи на рядоположеність власне проектування, впровадження і аналізу результатів [4].

Г.Е.Муравйова розробила стратегії проектування освітнього процесу. Дослідниця звернула увагу на взаємозумовленість загальної послідовності дій технологічного способу навчання і безпосередньо логіки проектування. При конструюванні ланцюга дій і операцій, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів, здібностей, емоційно-ціннісного ставлення учнів до оточуючого світу, вона з'ясувала, що педагог занурюється до логіки проектування освітнього процесу. Основою для такого твердження є збіг послідовності його дій з етапами технології проектування. Застосовуючи метод аналогії з інженерним проектуванням, автор розробляє шість стратегій проектування освітнього процесу: лінійну; циклічну; розгалужену; адаптивну; стратегію природошування; випадковий пошук.

Кожна із стратегій так чи інакше знаходить своє відображення у практичній діяльності педагога залежно від його переваг, досвіду, професіоналізму. Узагальнення процедур означених стратегій та розробка на цій основі відповідного алгоритму проектування, як стверджує дослідниця, дозволяє педагогу проектувати освітній процес цілеспрямовано, з орієнтацією на особистісні властивості учня, його навчальні можливості, схильності та інтереси навчальної групи [10]. За таким підходом проектування набуває явно варіативного характеру.

Отже, науково-обґрунтований підхід до проектувальної діяльності набуває сьогоденні масового характеру та визначає проектування важливим фактором перетворення педагогічної діяльності на реальні технологічні процеси та структури.

У трактуванні поняття „проектувальна діяльність” ми приєднуємось до визначення В.І.Безрукова, який розглядає проектувальну перетворювальну діяльність і надає їй визначення як такої форми ставлення суб'єкта проектування до об'єктивної реальності, коли результати його активних дій визначені у вигляді заздалегідь заданого стану [1, 188].

М.Г.Чобітько у своєму дисертаційному дослідженні розглядає проектувальну діяльність як засіб становлення особистісно орієнтованої позиції учасників освітнього процесу та забезпечення їх співробітництва, співтворчості у процесі професійної підготовки [12]. Погоджуючись з автором, що залучити студентів – майбутніх педагогів до індивідуальної проектної діяльності можна за рахунок методів проектування на основі науково-дослідної роботи, зауважимо, що здійснення проектувальної діяльності саме по собі вимагає системи підготовки педагогів, яка має бути варіативною та поєднувати індивідуальні та групові форми проектування (тим більше, якщо розглядати проектувальну діяльність у контексті взаємодії та співробітництва).

Підготовку викладачів до проектувальної діяльності можна розглядати у трьох вимірах: як створення творчого соціально-культурного середовища, як розвиток особистісного потенціалу викладачів у процесі їх самореалізації та як формування їхньої психолого-педагогічної компетентності.

Сьогодні суттєвим акцентом змістової частини будь-якої проектувальної діяльності є оптимізація безпосереднього середовища життя людини, створення умов, стимулюючих особистісний розвиток. Відомо, що багатство індивідуальності визначається наявністю багатьох соціокультурних ніш, які слугують формою затребування особистісного потенціалу. Теоретичною основою даного підходу є куль-

турно-історична концепція розвитку особистості як опосередкованого спілкування процесу засвоєння і присвоєння індивідом цінностей культури. Ядром цієї концепції є ідея Л.С.Виготського про розвиток особистості як культурно-історичний процес. Для даної концепції характерні такі основні положення: багатство індивідуальності визначається та забезпечується впливом культури, що історично розвивається; успішність соціалізації та індивідуалізації особистості задається її соціально-культурним контекстом; об'єктом оптимізації соціалізації та індивідуалізації виступає зона найближчого розвитку – соціально-культурне середовище як провідний простір життя людини, умова формування та реалізації її потенціалу [3].

Отже, актуальним завданням проектування є оптимізація зони найближчого розвитку, яку треба розглядати як життєво важливий для повноцінного розвитку людини культурний простір специфічного культурного змісту: форм спілкування, духовних цінностей, семіотики та семантики культури, що склалися, значущих подій, символів.

Оскільки проектувальна діяльність має організований характер, то проектуванням мають займатися спеціалісти, які мають необхідні знання та підготовку. До того ж процес формування у себе проектувальної компетентності є особистісно значущим. Особистість, яка опанувала проектувальну методологію – це суб'єкт, здатний самостійно здійснювати проектувальну діяльність від задуму до результату, до проектування і реалізації індивідуальних програм життєдіяльності. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема реалізації творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу.

Одним з продуктивних шляхів вирішення цієї проблеми є побудова змісту діяльності з формування досвіду творчої діяльності. За В.Е.Бережновою, досвід творчої діяльності включає до себе змістові компоненти конструювання і проектування діяльності, що включають: вміння проектувати зміст майбутньої діяльності; вміння проектувати послідовність власних дій; вміння проектувати послідовність дій інших учасників проектувального процесу.

Усвідомлення, формулювання та творче вирішення задач передбачає наявність таких умінь: бачити проблему і співвідносити з нею конкретний матеріал; виражати проблему у конкретній задачі; висувати гіпотезу і здійснювати розумовий експеримент; ясно бачити декілька можливих шляхів вирішення і завдяки мисленню обирати найбільш ефективний; ро-

зподіляти рішення на кроки в оптимальній послідовності.

За досвідом методологічної рефлексії необхідно є інтеграція таких типів самоаналізу: самоаналіз, що входить до безпосередньої проектувальної діяльності і здійснюється у ході проектувального процесу: самоспостереження, самоконтроль, самооцінка; самоаналіз ретроспективного типу, спрямований у минуле; самоаналіз прогнозуючого типу, спрямований у майбутнє: самопередбачення, самозобов'язання, самозвіт [2].

Особливу увагу у формуванні досвіду творчої діяльності викладачів треба приділяти організації їхньої самостійної пізнавальної і практичної діяльності з рішення завдань, пов'язаних з розробкою та реалізацією проекту, що дозволяє максимально актуалізувати ціннісні орієнтації суб'єктів проектувального процесу у діяльності, яка має креативний характер. Разом з цим при виборі, розробці чи реалізації проекту кожний параметр його якості (постановка цілей, ціннісно-сміслові самовизначення проектувальника, вибір логіки проектування тощо) виступає спеціальним завданням аналізу, планування, виконання і контролю з боку її учасників. Усе це у своїй сукупності забезпечує необхідні умови для самостійної творчої діяльності.

Отже, для усвідомленої самостійної проектувальної діяльності, що включає вибір цілей, методів їх досягнення та оцінку кінцевого результату, необхідним є формування певної системи розумових та практичних дій. Кажучи інакше, кожний із суб'єктів діяльності має бути підготовлений до того, щоб індивідуально чи у складі груп розробити та здійснити певний проект. Результати цієї проектувальної діяльності повинні мати продуктивно-орієнтовний характер, тобто фіксуватися у вигляді опису цілей, методів та умов досягнення з урахуванням педагогічної, економічної, екологічної та соціальної цілевідповідності, а також у вигляді результату реалізованої діяльності – проекту, що надає корисний результат.

Підготовка викладачів до проектувальної діяльності безпосередньо пов'язана з формуванням їхньої психолого-педагогічної компетентності. Компетентнісний підхід є підходом з погляду результатів, що спрямовує на вирішення цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень, тощо). Під компетентністю людини педагога розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації)

проблеми, характерні для певної сфери діяльності [11].

Модернізація вітчизняної вищої освіти значною мірою залежить від того, наскільки у викладачів сформована проектувальна компетентність, яку ми розглядаємо як сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і ставлень, що дозволяють викладачам проектувати навчальні технології. Відповідно до акмеологічного підходу (Б.Ананьев) особистість реалізується у професійній діяльності, прагнучи досягти вершини свого розвитку. Проектування навчання викладачем як активним суб'єктом навчального процесу є шляхом професійної самореалізації. Але яким має бути конкретний результат проектування викладачем навчання? На нашу думку, таким результатом можна вважати навчальну технологію, тобто алгоритм того, що викладач і студенти мають робити для досягнення навчальних цілей. Вважаємо за доцільне висвітлити деякі аспекти існуючого досвіду підготовки викладачів до педагогічного проектування.

Так, Д.Г.Левітесом запропонована система підготовки учителів до здійснення проектувальної діяльності. Автор зазначає, що диверсифікація системи загальної середньої освіти, що охоплює як процесуальну, так і змістову сторони навчання, формує соціальну потребу в учителі, який здатний самостійно здійснювати конструктивно-проектну функцію в умовах вибору освітніх альтернатив, у підготовці учителя-гуманіста, який не тільки є носієм гуманістичної педагогічної орієнтації, але й володіє набором професійних засобів. Серед основних рис навчального процесу, що розвиває професійну діяльність слухачів у системі підвищення кваліфікації, визначено такі: створення умов для формування професійної орієнтації при виборі теоретичних положень як основи для вирішення практичних завдань; стимулювання слухачів до прояву властивостей системного мислення; включення до спільної науково-педагогічної діяльності з моделювання освітніх технологій; стимулювання до рефлексії. Важливою позитивною ознакою запропонованої системи підготовки є диференціація навчання. Зокрема, розроблено три моделі організації діяльності для трьох груп слухачів: перша модель – для учителів-предметників, слухачів кваліфікаційних курсів, на яких створення власних дидактичних проектів проходить „наскрізною ниттю” через увесь зміст курсів підвищення кваліфікації; друга модель – для учителів-предметників, слухачів кваліфікаційних курсів, на яких поставлена проблема вирішується окремим самостійним блоком, незалежно від іншого змісту курсової підготовки; третя модель – для учителів-

предметників, представників одного шкільного колективу, які працюють спільно з адміністрацією школи (заняття проводяться на базі школи) [7].

Не менш актуальною є підготовка викладачів вищої школи до проектувальної діяльності. Як зазначає О.Е.Коваленко у своєму дисертаційному дослідженні, перебудова системи освіти потребує професіонала-викладача, здатного оптимізувати процес навчання, перетворюючи його в налагоджений механізм, що, в свою чергу вимагає формування спеціальних вмінь передбачати, прогнозувати, аналізувати та обирати оптимальні шляхи й засоби навчання. Основна ідея концепції автора базується на сучасних підходах до визначення структури педагогічної діяльності з позицій управління та функціонально-діяльнісного підходу, які дозволили зробити висновок про те, що функціональна структура педагогічної діяльності може бути подана як три взаємопов'язаних блоки, що включають аналіз та створення проекту навчання, реалізацію цього проекту, контроль та коригування його з метою вдосконалення. Основна концепція побудови методичної підготовки визначає її як процес навчання дидактичному проектуванню, який спрямовано на формування вмінь трансформувати науково-технічну інформацію у зміст освіти. Головною метою системи методичної підготовки викладачів автор вважає формування вмінь розробляти дидактичні проекти навчання, а продуктом методичної діяльності визнає дидактичні проекти на рівні фаху та окремих тем професійної підготовки, які надаються в формі відповідної документації [6].

Звернемо увагу на те, що у науково-педагогічній літературі паралельно застосовуються поняття педагогічного та дидактичного проектування. Спираючись на розглянуте вище дослідження, можна стверджувати, що застосування терміну „дидактичне проектування” дозволяє звузити або конкретизувати об'єкт проектувальної діяльності відповідно до поставленої дидактичної мети. Поняття „педагогічне проектування” є ширшим та відповідно охоплює усі аспекти педагогічної системи. Під дидактичним проектуванням ми розуміємо проектувальну діяльність щодо створення дидактичних проектів на рівні окремих навчальних дисциплін та її складових. Саме у такому контексті, з нашої точки зору, доцільно розглядати дидактичне проектування як напрям психолого-педагогічної підготовки викладачів.

Отже, підготовка викладачів вищих навчальних закладів до здійснення проектувальної діяльності є актуальним завданням сучасної безперервної педагогічної освіти. Вона має

реалізувати функцію створення творчого соціально-культурного середовища, сприяти професійній самореалізації викладачів, фор-

мувати їхню психолого-педагогічну компетентність.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Безруков В.И.* Проектирование управления педагогическими системами: методология, теория, практика: дис. доктора пед наук: 13. 00. 01 / Валерий Иванович Безруков. – М., 2005. – 315 с.
2. *Бережнова Е.В.* Прикладное исследование в педагогике: монография / Е.В. Бережнова; М-во образования Рос. Федерации, Волгогр. гос. пед. ун-т. – М.; Волгоград: Перемена, 2003. – 163 с.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
4. *Гинецинский В.И.* Основы теоретической педагогики: учеб. Пособие / В.И.Гинецинский. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1992. – 148 с.
5. *Ильин Г.Л.* Проективное образование и становление личности / Г.Л.Ильин // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С.85-93.
6. *Коваленко Е.Э.* Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Елена Эдуардовна Коваленко. – Х., 1999. – 407 с.
7. *Левитес Д.Г.* Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г.Левитас. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО „МОДЭК“, 2003. – 320 с.
8. *Машбиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
9. *Монахов В.М.* Проектирование и внедрение новых технологий обучения / В.М.Монахов // Сов. педагогика. – 1990. – № 7. – С.17-22.
10. *Муравьева Г.Е.* Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г.Е.Муравьева // Пед. образование и наука. – 2002. – № 4. – С.14-21.
11. *Пометун О.І.* Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2004. – С.16-25.
12. *Чобітько М.Г.* Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / М.Г.Чобітько. – К., 2007. – 39 с.

Стаття надійшла до редакції 1.02.2010 р.



## НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

**Н.С.Саєнко**

*кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету лінгвістики*

*завідувач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1*

*Національного технічного університету України*

*«Київський політехнічний інститут»*

У статті розглядаються різні методичні підходи до навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах, детально аналізуються психологічні, педагогічні, дидактичні особливості особистісно-діяльнісного підходу до навчання і доводиться, що такий підхід може вважатися найбільш ефективним для роботи із студентами немовних спеціальностей.

*Ключові слова:* іноземна професійна комунікативна компетенція, розвиваюче навчання, навички і вміння соціокультурної компетенції, культурологічний підхід, плюрилінгвізм.

Провідне значення для дослідження іноземної освіти студентів вищих технічних навчальних закладів (ВНТЗ) має визначення методологічного підходу, згідно з яким вона функціонує і розвивається. В науковій літературі термін «підхід до навчання» вживається у різних значеннях: як сукупність прийомів і способів навчання, як світоглядна категорія, в якій віддзеркалюються соціальні установки суб'єктів навчання – носіїв суспільної свідомості, як стратегія навчання, як найзагальніша концептуальна позиція, в основі якої лежить одна вихідна ідея тощо. В дослідженні ми орієнтуємось на визначення навчального підходу як категорії ширшої, ніж поняття «стратегія навчання», оскільки підхід включає в себе стратегію та визначає методи, форми, прийоми навчання і являє собою глобальну системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу з усіма компонентами включаючи суб'єктів педагогічної взаємодії: викладача і студента [1,75; 2].

Реформування іноземної освіти у ВНТЗ відбувається з урахуванням існуючих тенденцій, які відображені у міжнародних документах. Так, у «Програмі з англійської мови для професійного спілкування» (2005), в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (2003) як один із провідних підходів до навчання мов проголошено принцип плюрилінгвізму.

Згідно плюрилінгвального підходу для студентів ВНТЗ більш важливим, ніж знання окремих мов, виступає індивідуальний мовний досвід, в якому мови не сприймаються як окремі розумові блоки, а формують загальну множинну комунікативну компетенцію, в якій перша/рідна мова, друга мова й іноземні мови переплітаються і взаємодіють. Особливого

значення це набуває у міжнародному спілкуванні фахівців різних технічних галузей, коли жоден із співрозмовників не є носієм певної іноземної мови і використовує її лише як засіб комунікації з партнером, рідної мови якого він не знає. Метою для них є лише акт комунікації: передача й сприйняття інформації, розуміння думки співрозмовника. З такої точки зору плюрилінгвальний підхід допускає спрощення використання мови на фонетичному, лексичному і граматичному рівні. Корисним також вважається широке застосування паралінгвістичних засобів (вираз обличчя, міміка, жести, проксемика), використання спільного інтернаціонального запасу.

Проте плюрилінгвістичний напрям слід розглядати не як тенденцію до спрощення у вивченні і використанні ІМ, а як шлях до розширення загальної мовної або плюрилінгвальної компетенції, складниками якої є всі мовні знання і весь мовний досвід студента. І чим більш глибокими будуть такі знання і більш розгалужений мовний досвід, тим більш високим буде рівень сформованості широкої комунікативної компетенції. У спілкуванні інженерів різних країн, жоден з яких не є носієм цієї мови, безсумнівним є факт, що обмежений лінгвістичний арсенал дає можливість обміну інформацією лише у вигляді констатації або номінації. Більшу цінність для креативного вирішення проблем галузі становить обмін думками, участь у дискусіях, круглих столах, обговореннях, що потребує високого рівня розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, глибокого оволодіння лінгвістичним компонентом мови, сформованості соціолінгвістичної компетенції тощо.

До того ж плюрилінгвальна компетенція є компонентом інтегрованої плюрикультурної

компетенції, тобто функціонування в системах рідного і нерідного лінгвосоціумів, існування у вимірах двох різних соціокультурних єдностей (Халєєва І.І., Гальськова Н.Д.). Плюрикультурна компетенція визначає здатність людини користуватися мовами в комунікативних цілях у міжкультурному спілкуванні, за умови володіння кількома мовами на різних рівнях і досвідом декількох культур. Концепція плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції базується на трьох положеннях [3,168]:

1) всі мови, які доступні людині, незалежно від рівня володіння, існують як нероздільна єдність;

2) окремі й різні компетенції спілкування, розвинуті в різних мовах, якими володіє людина, не розглядаються як окремі набори, а виступають невід'ємними гармонійними складниками лінгвістичного репертуару єдиної плюрилінгвальної й плюрикультурної компетенції, в якій присутні усі мовні здібності;

3) плюрикультурний характер вважається пріоритетною ознакою загальної комунікативної компетенції.

Формування плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції студентів технічних спеціальностей відбувається на основі міжкультурного підходу до навчання, відповідно до якого мета визначається як розвиток цілісної особистості студента та його самоусвідомлення завдяки збагаченню мовного й культурного досвіду. Такий підхід до навчання цілком узгоджується з сучасною світовою і європейською інтеграційною тенденцією в технічних галузях та сприяє створенню умов для міжнародної академічної й професійної мобільності, посиленню освітянських зв'язків та обмінів, взаєморозуміння, тіснішої співпраці на основі поваги до особистості і культурних відмінностей.

За своєю сутністю міжкультурний підхід до навчання іноземних мов в ВНЗ повинен розглядатися як компонент культурологічного підходу, відповідно до якого освіта існує в полі світової і національної культур та спрямована на загальнолюдські цінності, гуманізацію, гуманітаризацію змісту. З позицій культурологічного підходу освіта розглядається як процес передачі культури, спрямованої на перетворення людини або культурне відтворення людини з метою відтворення суспільства на національному і міжнародному рівні (Пассов Ю.І., Власова О.І.). Це узгоджується з головною метою Ради Європи, задекларованою як досягнення більшої єдності членів європейської спільноти шляхом об'єднання спільних зусиль в галузі культури [3, 2]. Даний процес відбувається на тлі таких сучасних тенденцій розвитку суспільства як глобалізація й інтеграція, проявом яких вважається взаємозалеж-

ність, взаємопроникнення, взаємообумовленість всіх компонентів світової реальності. Іншою ознакою часу є перехід цивілізації від індустріального суспільства ХХ сторіччя до постіндустріального або інформаційного суспільства ХХІ сторіччя, в якому основний вид економічної діяльності полягає у виробництві, збереженні та розповсюдженні інформації. В сучасних реаліях вивчення іноземних мов майбутніми інженерами розглядається не тільки як обов'язкова умова успішного функціонування в академічному і професійному середовищі, а й як дієва форма розвитку і соціалізації. Розвиток у такому розумінні являє собою реалізацію іманентних, внутрішньо притаманних задатків і якостей людини. Розвиток людини у взаємодії та під впливом навколишнього середовища визначається як процес і результат його соціалізації, тобто засвоєння і відтворення культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку і самореалізації в суспільстві. Розвиток представляє собою загальний процес становлення людини, а соціалізація – це розвиток, обумовлений конкретними соціальними умовами [4,3].

Серед різних психологічних та соціально-психологічних механізмів соціалізації: імпринтинг, екзистенціальний натиск, наслідування, ідентифікація (ототожнювання), рефлексія, певні з них стають домінуючими на різних етапах вікового і професійного становлення людини. Під час здобування іншомовної освіти у ВНЗ таким домінуючим механізмом соціалізації виступає рефлексія, тобто внутрішній діалог, в якому студент розглядає, оцінює, приймає або відкидає/заперечує певні цінності, притаманні різним інститутам суспільства, родині, суспільству однолітків, поважним особам тощо. Рефлексія може проявлятися як внутрішній діалог різних видів: між різними «Я» студента, з реальними або віртуальними співбесідниками. За допомогою рефлексії студент може формуватися і змінюватися внаслідок усвідомлення реальності, свого місця в такій реальності і себе самого.

У навчанні ІМ професійного спрямування соціалізація реалізується:

а) в аспекті гуманізації – шляхом надання пріоритетності загальнолюдським цінностям, розкриття здібностей, врахування особистих і професійних потреб;

б) в аспекті гуманітаризації – через встановлення гармонійної рівноваги між природничо-математичним і гуманітарним спрямуванням навчання.

Процес навчання ІМ студентів ВНЗ слід будувати як процес пізнання, розуміння іншої культури, а через неї своєї особистої, тобто усвідомлення своєї належності певному соці-

ально-культурному угрупованню, що сприятиме взаєморозумінню і взаємодії, в тому числі професійній, представників різних культур в умовах полікультурної комунікації. Метою і результатом такого процесу є сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміють адекватну взаємодію з представниками інших культур. Така сукупність здібностей відома в лінгводидактиці як концепт вторинної мовної особистості (Халеєва І.І., Гальськова Н.Д.). і становить для методики стратегічну мету навчання ІМ. Вторинна мовна особистість формується з двох складових:

- вербально-семантичного наповнення вивченої мови, володіння яким дозволяє продукувати і сприймати мовленнєві акти в умовах автентичного міжкультурного спілкування;
- глобальної полікультурної реальності, обізнаність в якій допомагає визначити місце і співвідношення іншомовної і рідної культур, порівнювати соціокультурний досвід представників різних культур.

Означені компоненти входять до складу плюрикультурної компетенції, яка реалізується в певних соціокультурних функціях:

- забезпечує найбільш інтенсивний й оптимальний спосіб залучення студента до світу науки і культури;
- відтворює у моделях міжкультурного спілкування культурних зразків і життєвих норм;
- проектує елементи культуровідповідного упорядкування суспільства на особистісні та професійні стосунки;
- прискорює процес соціалізації студентства;
- виступає механізмом формування і прискорювачем змін у суспільному й духовному житті людини [5, 63-67].

Успішне функціонування в заданих напрямках можливо лише за умови нероздільного поєднання у навчанні ІМ практичних цілей (формування плюрилінгвістичної компетенції) з розвиваючими, виховними, освітніми.

Таким чином, з позиції культурологічного і міжкультурного підходу головна увага у навчанні ІМ студентів ВНТЗ має бути спрямована на:

- особистісний розвиток студента, а саме когнітивних, інтелектуальних якостей, які реалізуються перш за все в мові й мовленні, а також некогнітивних властивостей (емоційних характеристик, волі тощо);
- розвиток соціальних якостей відповідно до потреб студента як майбутнього агента міжкультурної комунікації.

Таке спрямування освітньої діяльності є характерним для навчання, центрованому на студенті. Відповідно, плюрилінгвальний підхід, міжкультурний підхід, як елементи парадигми культурологічного підходу реалізуються в навчанні, яке базується на особистісно-спрямованому підході.

Побудова навчального процесу на основі особистісно-спрямованого або особистісно-зорієнтованого підходу має забезпечити:

- оволодіння студентами вміннями цілевизначення, планування, організації, виконання запланованого;
- побудову навчального процесу на партнерських засадах в суб'єктно-суб'єктній взаємодії і забезпечення реальної участі студентів в усіх етапах діяльності;
- цілеспрямоване і ефективне формування навичок рефлексії, контролю і самоконтролю, оцінки і самооцінки, корекції й самокорекції;
- розвиток креативності за рахунок збільшення частки відкритих творчих завдань, які не мають однозначних рішень;
- опору на суб'єктний досвід студента;
- широке застосування активних та інтерактивних технологій;
- створення ситуації успіху [6, 64-65].

Всі характеристики особистісно-зорієнтованого підходу повністю узгоджуються з вимогами навчально-виховного процесу іншомовної освіти студентів немовних спеціальностей, проте реалізація такого підходу можлива лише у певній діяльності. Більш того, виходячи з положення, що головною ознакою діяльності виступає предметність, такою діяльністю у ВНТЗ може бути тільки діяльність, спрямована на розвиток навичок, вмінь, робочих стратегій, які є складниками професійної компетенції майбутніх фахівців різних галузей науки і техніки.

Вивчення іноземної мови професійного спрямування передбачає, що випускники ВНТЗ як члени суспільства виконують певні соціальні ролі й завдання, в тому числі професійні, використовуючи для досягнення результату власні компетенції, які поряд з іншими включають професійні мовні компетенції. Виконання соціальних ролей і завдань представляє собою форму цілеспрямованої взаємодії людини з широким оточенням, тобто діяльність. Це означає, що навчання ІМ студентів технічних спеціальностей має базуватися також на діяльнісно-зорієнтованому підході [3, 9], що потребує побудови навчального процесу виходячи з таких характеристик діяльності, в тому числі навчальної:

- ознаки смислової сутності: суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, вмотивованість, усвідомленість;
- компоненти психологічного змісту: предмет, засоби, способи, продукт, результат;
- елементи зовнішньої структури: операції, дії (функціональні блоки) [1, 86].

Попередній розгляд підходів до навчання доводить, що з огляду на особливості навчання ІМ професійного спрямування, найбільш вичерпні й адекватні характеристики притаманні: а) особистісно-зорієнтованому підходу в культурологічному, плюрикультурному і плюрилінгвістичному забарвленні та б) діяльнісно-зорієнтованому підходу. Обидва підходи утворюють діалектичну єдність – інтегрований особистісно-діяльнісний підхід. Загальною ознакою такого підходу можна вважати створення умов для розвитку і саморозвитку особистості студента, реалізація викладачем відповідальної позиції за результати освітнього процесу, побудова відповідних до рівня розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів видів діяльності на основі діалогу та співробітництва. Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці – багатомірна, багатоаспектна, багаторівнева ступінчата відкрита структура, що відображає змістовну та процесуальну повноту професійної підготовки студентів, спрямована на розвиток та саморозвиток студента як автора своєї діяльності. Це загальний спосіб педагогічної діяльності, спрямований на інтенсифікацію особистісно-професійної сфери у спільній діяльності викладача і студента через самопізнання, самоорганізацію, самопобудову, самозміну, самоздійснення, через взаємодію і взаємовплив суб'єкт-суб'єктних стосунків, що є умовою особистісного розвитку всіх суб'єктів навчального процесу [7, 96-97].

Впровадження такого підходу у навчання ІМ професійного спрямування дозволяє вирішити головне завдання вищої технічної школи – на основі і в ході професійної підготовки забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального розвитку гармонійної особистості, тим самим надаючи освіти всіх ознак антропоцентричності.

В особистісно-діяльнісному підході викладач і студент виступають рівноправними партнерами навчального процесу, проте їх ролі і функції залишаються різними.

Функції викладача стосуються організації і керування цілеспрямованою навчальною діяльністю студента, що включає визначення номенклатури навчальних задач і дій, їх ієрархію, форму пред'явлення, організацію виконання таких дій студентами за умови оволо-

діння ними орієнтовною основою і алгоритмом їх виконання. З огляду на те, що передумовою, енергетичним джерелом навчальної діяльності, так само як і кожної діяльності, виступає потреба (А.Н.Леонтьев, Л.Рубинштейн), головною метою для викладача є формування у студента не тільки комунікативної і навчально-пізнавальної потреби, а і його власної навчальної потреби у створенні ним узагальнених способів і прийомів навчальної діяльності, у засвоєнні нових знань, у більш високому рівні формування мовленнєвих і навчальних вмінь [1,86].

Суттєвих змін зазнають і ролі викладача, які умовно можна поділити на директивні та недирективні. До першої групи належить контролююча роль, яка поступово втрачає свою пріоритетність. Проте контроль з боку викладача залишається важливим елементом навчання, змінюється його спрямованість і форми. Зовнішній контроль залишається актуальним на етапі планування заняття і проявляється у ретельному відстеженні можливих напрямків розвитку спілкування студентів в умовах запропонованого виду індивідуальної, парної, групової роботи і тематики, а також терміну виконання навчальних комунікативних завдань. Актуальною залишається директивна роль викладача як організатора, яка проявляється з одного боку у плануванні заняття, його структурній побудові, а з іншого, у наданні студентам можливості творчо реалізувати себе в такій структурі. Важливим тут є формування мінігруп в межах академічної групи, яке має відбуватися на підставі: а) рівня розвитку іншомовної комунікативної компетенції; б) психологічної сумісності.

Результати експериментального навчання засвідчують найбільшу ефективність формуванні груп за принципом гетерогенності, тобто об'єднання студентів з різним рівнем іншомовної підготовки, високим показником психологічної сумісності у кількісному складі з трьох-чотирьох осіб. У більш чисельних групах через часові обмеження на різні види роботи на занятті не всі студенти мають змогу достатньо повно реалізувати себе вербально, а в групах з двох студентів недостатньо широким є діапазон думок, ідей, соціолінгвістичного досвіду.

Директивна роль спостерігача також не втрачає своєї цінності і реалізується у різних формах спостереження за студентами: формальному (систематичному) і неформальному (глобальному/загальному), плановому і неплановому. Ефективним вважається спостереження: а) проведене за розробленими в методиці правилами; б) результати якого рете-

льно проаналізовані викладачем, а певні з них обговорені із студентами.

Більш високі вимоги висуваються в особистісно-діяльнісному підході до виконання недирективних ролей, які поступово стають домінуючими в діяльності викладача. Це ролі консультанта, фасилітатора, партнера, коннектора, організатора навчального співробітництва з метою формування колективного сукупного суб'єкта і реалізації принципу колективного комунікативного навчання [1, 88]. Партнерство в цьому аспекті не слід розуміти як однозначну рівність у відносинах викладача і студента. Рівність полягає в тому, що всі суб'єкти навчального процесу навчаються, розвиваються, вдосконалюються, але кожний у своїй сфері діяльності. Студенти навчаються вирішувати питання про вибір форм і види мовленнєвої діяльності на заняття, тематику навчальних матеріалів, навчаються нести відповідальність за результати і темпи своїх досягнень. В той же час зростає дослідницька роль

викладача. Результати спостереження за навчальним процесом і оновленою діяльністю студентів повсякчас висувають питання, які потребують дослідження і відповідно розширюють компетентність викладача, підвищують його професійність.

На підставі теоретичного вивчення проблеми і експериментальних досліджень в науковій літературі наводяться чотири стратегічні принципи, на яких має бути побудоване втілення особистісно-діяльнісного підходу у іншомовну освіту студентів технічних спеціальностей: 1) принцип еврилогізації; 2) принцип варіативності; 3) аксіологічний принцип; 4) принцип ресурсності [7, 97].

Організацію навчання ІМ професійного спрямування на основі особистісно-діяльнісного підходу можна вважати найбільш оптимальною і ефективною умовою для зміни інформаційної спрямованості освіти на таку, що розвиває.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А.Зимняя. – М.: Издат. корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
2. *Зєня Л.Я.* Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: лекційно-практичний курс: посіб. для студ. вищих навч. закладів / Л.Я.Зєня. – Горлівка: Видавництво ГДПІМ, 2008. – 340 с.
3. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* [наук. ред укр. видання д-р пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В.Мудрик [под ред. В.А.Сластенина]. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 200 с.
5. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика: учеб. для вузов / А.А.Реан, Н.В.Бодровская. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
6. *Фасоля А.О.* Азбука особистісно-зорієнтованого навчання / А.О.Фасоля // Українська мова й література в середніх школах. – 2004. – № 4. – С. 62-67.
7. *Лозова В.І.* Стратегічні питання сучасної дидактики / В.І.Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. – Харків: ОВС, 2002. – С. 96-97.

*Стаття надійшла до редакції 26.01.2010 р.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Н.Б.Самойленко**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии  
Севастопольского городского гуманитарного университета*

Аналізуються основні завдання застосування методу проекту: підготовка вчителя до професійного використання методу проектів на основі застосування інформаційних технологій; формування у вчителів умінь застосування методу проектів в професійній діяльності; вдосконалення організації навчального процесу в середній і вищій школі на основі методу проекту; розробка методики застосування методу проектів при вивченні предметів гуманітарного циклу.

*Ключові слова:* метод проектів, проектна діяльність, підготовка вчителів.

Перед европейским образованием в XXI веке поставлены определённые цели, которые должны способствовать созданию единого европейского пространства, формированию «европейской ментальности» и европейской гражданственности наряду с гражданственностью национальной. Происходит универсиализация и стандартизация европейских знаний, которые могли бы предоставить молодёжи разных наций и народов осознание её принадлежности к объединённой европейской культуре.

Направленность развития украинского государства к интеграции в объединённую Европу требует от украинских педагогов уделять больше внимания достижениям, инновациям и процессам, происходящим в системах образования европейских стран, знать и владеть новейшими информационными технологиями, которые используются в европейских школах. Воспитание учеников в духе интеркультурности, демократии, толерантности поможет молодым стать настоящими гражданами Европы и свободно чувствовать себя на её поприщах.

На современном этапе развития образования метод проектов, как наиболее прогрессивный, применяется в ряде учебных заведений Российской Федерации, Украины и других странах. Исследованию его эффективности посвящены работы как зарубежных, так и отечественных ученых: И.Л.Бим, И.А.Зимней, Т.Е.Сахаровой, О.М.Моисеевой, Е.С.Полат, И.Чечель, L.Fried-Booth, T. Hutchinson, D.Phillips и др.

Многочисленными исследованиями установлено, что метод проектов выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов посредством активных способов действий (планирование,

прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода [2].

Автор современного учебника по дидактике А.В. Хуторской обсуждает вопрос о возможности объединения классно-урочной и проектной формы занятий в условиях современных реформ в образовании. Основную ценность проектной системы обучения он видит в том, что ученики создают образовательный продукт, а не просто изучают определенную тему.

В настоящее время при изучении любой дисциплины, и иностранного языка в частности, важным является не только развитие интеллектуальных, но и творческих способностей студентов.

В школе и вузе процесс обучения иностранному языку строится согласно принципам сотрудничества и совместного творчества педагога и студента. На занятиях применяются различные учебные технологии: исследовательская (проблемно-поисковая) – реализация педагогом модели "обучение через открытие"; коммуникативная (дискуссионная) – наличие дискуссий, характеризующихся различными точками зрения по изучаемым вопросам, сопоставлением их, поиском за счет обсуждения истинной точки зрения; имитационного моделирования (игровая) – моделирование жизненно важных профессиональных затруднений в образовательном пространстве и поиск путей их решения; психологическая (самоопределенческая) – самоопределение обучаемого к выполнению той или иной образовательной деятельности; деятельностьная – способность ученика проектировать предстоящую деятельность, быть ее субъектом; рефлексивная – осознание учеником деятельности: того как, каким способом получен результат, какие при этом встречались за-

труднения, как они были устранены, и что чувствовал ученик при этом.

Особая роль отводится Дж.Равенну [3] в его анализе передовой педагогической практики и определении метода проектов как наиболее адекватной образовательной технологии развития «высших компетентностей».

В его книге «Ценностные ориентации определяют наиболее важные задачи образования» («The most important problem in education is to come to terms with values», 1990) обсуждаются серьезные препятствия для распространения эффективных обучающих программ, которые основаны на ценностной природе компетентности. Он отмечает, что любое обучение должно ориентироваться на развитие компетентностей, которые базируются на ценностях учащихся. Учителям необходимо научиться выявлять и уважать индивидуальные ценности учащихся. Для этого им нужно использовать педагогические технологии, которые применяются для формирования одинаковых компетентностей у разных учащихся.

Согласно Равену, компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Цели развития компетентности студентов высшей школы: формировать у студентов чувства лидерства для признания и получения успеха в обществе; способность критически мыслить и решать проблемы; проявить собственные ценности; опробовать новые стили поведения; проведение исследований.

Условия, при которых эти цели могут быть выполнены: опыт при совместной работе с людьми разного социального происхождения и различными системами ценностей и интересов; проведение анализа и способность интегрировать приобретаемый опыт; решение новых, сложных задач, связанных сферами деятельности, важными и интересными для студентов; участие в новой деятельности (лидерской, инновационной, исследовательской и проч.); оказания поддержки во время выполнения работы; необходимость достижения высоких стандартов при выполнении самостоятельной учебной работы: подготовка докладов, проведение семинаров и участие в исследованиях; время, на исследования является важнейшей частью образовательной программы.

Отметим две категории основных подходов использования метода проектов при обучении иностранным языкам: разработка про-

ектов, не связанных с материалом учебника для дальнейшего представления информации зарубежным сверстникам; исследовательские проекты, связанные с изучением определенной темы учебника.

Проекты Дианы Фрид-Буд для изучающих иностранные языки : социально направлены; проектная работа делится на подготовительные упражнения и на работу над самими проектами; дифференцированы (уровень владения учащимися языком, их собственные интересы и индивидуальные потребности овладения теми или иными видами речевой деятельности); создание ситуаций, приближенных к действительности и способствующих применению учениками знаний, полученных в процессе обучения [2].

Испанские педагоги Рамон Рибе и Нурия Видал выделяют три направления, готовящих школьника к выполнению проекта: развитие коммуникативных способностей в пределах определенных лексических тем и выполнение конкретных заданий; включение в процесс обучения заданий из изученного лексического материала и навыков сбора и отбора информации, определения путей ее поиска, даты представления результата, способствующих овладению учащимися необходимыми интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями; знания в пределах изученных речевых тем и интегративные знания из других предметов.

По их технологии работа над проектом состоит из следующих этапов:

1. Создание творческой атмосферы в группе. Предложение темы исследования. Выбор темы проекта.

2. Согласование общей линии разработки проекта. Формирование групп. Составление подробного плана работы над проектом.

3. Общий сбор полученных всеми результатов. Презентация проекта. Обсуждение презентации и полученных результатов.

Работая над проектом, ученик овладевает навыками работать самостоятельно, решая проблему, находя способы ее решения, подбирая необходимый материал, развивает интеллектуальные умения, целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, приобретает определенные учебные навыки и, овладевая знаниями, умениями и навыками, способен социально и профессионально адаптироваться в современных условиях.

В статье об образовательном проекте Дэвид Жак [1] ставит вопрос о его цели эффективности. Он считает, что проектная работа важна в системе высшего образования, так как позволяет студенту приобретать знания, которые невозможно получить при традици-

онных методах обучения. Студенты проявляют инициативу и делают выбор самостоятельно.

Сотрудничество преподавателей и студентов в условиях осуществления проектной работы на занятиях английского языка имеет ряд особенностей.

Спецификой иностранного языка является обучение речевой деятельности. Чтобы сформировать у студентов необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, необходима активная устная практика для каждого студента группы. Метод проектов может позволить решить данную учебную задачу, превращая занятия иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются значимые и доступные для студентов проблемы.

В основе проекта лежит проблема. Для ее решения студентам требуется не только знание языка, но и владение достаточным объемом разнообразных предметных знаний. Также студенты должны владеть определенными интеллектуальными (работа с информацией, ее анализ, обобщение и выводы), творческими (выработка идеи, вариантов решения проблемы, прогноз последствия предложенного решения), коммуникативными (ведение дискуссии, умение слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, излагать свою мысль) умениями [6].

Технология выполнения проекта дается на русском языке, реальная же работа студентов осуществляется на английском языке. Сначала определяют, какой проект будет выполняться: индивидуальный, парный или групповой. Если проект парный или групповой, то происходит формирование микрогрупп по интересам, распределение ролей заданий в соответствии с уровнем знаний, желаемой практической деятельностью в рамках проекта. Существуют различные типы проектов: исследовательский, информационный, объектно-ориентировочный и др. Роль преподавателя состоит в формулировке учебных задач; он указывает, где можно найти материал. Кроме того, совместно планируется вся серия занятий, на которых предлагается использовать проектную работу.

В творческий союз студенты вовлекаются постепенно. Для этого им необходимо ознакомиться с дополнительной литературой по заданной теме, разработать план ответа. Основным принципом обучения иностранному языку по проектной методике является личностная ориентация учебного процесса на интересы и цели студентов. Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам усвоить информацию, выразить свое отноше-

ние к миру, событиям.

Защита проекта осуществляется на одном из последних занятий по теме. Презентации проекта осуществляется, как правило, в устной форме, при этом учитываются: содержательная сторона выступления, умение реагировать на вопросы оппонентов защиты, оформление работы.

При рассмотрении оформления принимается во внимание: 1) грамотность, 2) логичность изложения материала, 3) аккуратность, 4) наличие наглядной, иллюстративной части. Форму презентации студенты выбирают сами.

В процессе работы над проектом меняется роль учителя. Он организует для учащихся свободную деятельность, связанную с реальным окружающим их миром.

Роль преподавателя в проектной деятельности: энтузиаст, вдохновляющий и мотивирующий учащихся на достижение цели; специалист, обладающий знаниями и умениями в нескольких областях; консультант, организующий доступ к информационным ресурсам; "человек, который задает вопросы" (по Дж. Питту) – организатор обсуждения различных способов преодоления возникающих трудностей; координатор группового процесса; эксперт, анализирующий результаты выполненного проекта.

*Основные требования к учебному проекту.*

1. Работа над проектом всегда направлена на разрешение конкретной, причем социально-значимой проблемы - исследовательской, информационной, практической. В идеальном случае проблема ставится перед проектной группой внешним заказчиком. Например: учащиеся школы посещают спортивный клуб, руководство которого заказывает проектной группе дизайн оформления помещений клуба.

2. Планирование действий по разрешению проблемы - иными словами, выполнение работы всегда начинается с проектирования самого проекта, в частности – с определения вида продукта и формы презентации. Наиболее важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой приводится перечень конкретных действий с указанием результатов, сроков и ответственных. Однако некоторые проекты (творческие, ролевые) не могут быть сразу четко спланированы от начала до конца.

3. Исследовательская работа учащихся как обязательное условие каждого проекта. Отличительная черта проектной деятельности – поиск информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется участниками проектной группы.

4. Результатом работы над проектом, ина-



че говоря, его выходом, является продукт, который создается участниками проектной группы в ходе решения поставленной проблемы.

5. Представление заказчику и (или) ответственности готового продукта с обоснованием, что это наиболее эффективное средство решения поставленной проблемы. Иными словами, осуществление проекта требует на завершающем этапе презентации продукта и защиты самого проекта.

Таким образом, работа над проектом позволяет сделать следующие выводы:

1) благодаря проекту повышается самооценка студента, обогащается его социальный и духовный опыт, студент приобщается к творчеству, развивая свою личность;

2) проектная работа помогает решить проблему мотивации, формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом;

3) проектная работа приобщает студента к практическому владению иностранным языком, способствует развитию устно-речевых и лексические навыков, совершенствованию умений и навыков письменной речи, позволяет реально оценивать свои языковые возможности;

4) выполнение проекта позволяет повысить успеваемость за счет обобщения, закрепления и повторения учебного материала, организации его практического применения, устранения пробелов в образовании.

---

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак // Метод проекта. Научно-методический сборник. Серия «Современные технологии университетского образования». – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – № 2. – С. 64–82 // [http://charko.narod.ru/tekst/met\\_pr/metod\\_of\\_projects.pdf](http://charko.narod.ru/tekst/met_pr/metod_of_projects.pdf). (17.02.06).
2. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В.В. Копылова. – Дрофа, Москва, 2004. – 22 с.
3. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров* / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
5. Самойленко Н.Б. Міжнародна співпраця з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій / Н.Б. Самойленко, Г.О. Козлакова // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 36–41.
6. Самойленко Н.Б. Метод проектів у педагогічній діяльності / Н. Б. Самойленко // Горизонти образования. – 2007. – № 3. – С. 96–100.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. – С. 337–341.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2010 р.

## СУТНІСТЬ ТА СМИСЛОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦІННОСТЕЙ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ТВОРЕНІ НОВОЇ ЯКОСТІ ЛЮДСЬКОГО ЖИТТЯ

**С.О.Сичов**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання  
Національний технічний університет України  
“Київський політехнічний інститут”*

У статті розкривається сутність та смислові характеристики цінностей фізичної культури і їх вплив на якість людського життя з точки зору еволюційних процесів розвитку суспільства, яке відбувалось на різних історичних етапах.

*Ключові слова:* культура, цінності, фізична культура, якість, людина, суспільство.

Фізична культура – складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості. При визначенні поняття фізичної культури відповідно до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» зазначено, що вона складає невід'ємну сторону, як матеріальної, так і духовної культури суспільства. Як різнобічне суспільне явище, вона пов'язана з багатьма іншими сторонами соціальної дійсності [5].

Найважливішою особливістю культури є відтворення людини у всій цілісності і всебічності її існування, що в цілому можна уявити як найвищий ступінь благородства, натхненності й олюднення природних і соціальних умов життя і людських стосунків, засвоєний теперішнім і переданий наступним поколінням. Тому дослідження проблеми цінностей фізичної культури для розвитку людства і впливу їх на якість життя потребує вивчення з точки зору історичних аспектів виникнення, розвитку у соціумі і становлення основних підходів у світовій практиці.

Історія розвитку людства, характерними символами якої завжди було прагнення людини до прогресу, пізнання законів природи і соціуму, свідчить про те, що для усіх соціально-історичних формацій незмінним залишалось прагнення людей жити якомога довше і не страждати від хвороб, народжувати і виховувати життєздатне потомство. Багато авторів визначали, що кожна суспільно-історична формація намагалася знайти розв'язання цієї проблеми, яке б відповідало створеним економічним, культурним умовам, панівним уявленням про світ і місце людини в ньому [2; 9; 10; 12].

Тема дослідження є складовою науково-дослідної роботи лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України. Дослідження виконано в рамках науково-дослідної теми «Теоретико-методичні засади прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури», державний № 0107U000271, що здійснювалося на кафедрі теорії та методики фізичного виховання Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі історичних аспектів сутності та смислових характеристик цінностей фізичної культури і їх вплив на якість людського життя. Відповідно до поставленої мети досліджено еволюцію наукових поглядів на цю проблему у психолого-педагогічних науках та становлення нормативно-правової бази щодо її розв'язання у вітчизняній соціальній практиці.

Далеке минуле людства не було простим накопиченням несвідомого у житті, воно містило зародки емпірично віднайдених способів виживання, зміцнення здоров'я, лікування хвороб, збереження потомства. У міру накопичення досвіду і відокремлення людини від природи, усвідомлення себе не тільки біологічною, але й соціальною істотою відбувається зміна у ставленні людини до себе, до свого здоров'я й тіла. Це спровокувало зміну способів реагування людини на події, що відбувалися навколо неї, на формування нових соціальних моделей поведінки й корекцію життєдіяльності. Людина почала сприймати своє тіло як об'єкт цілеспрямованого впливу, вона спостерігала за своїм життям і робила висновки, помічаючи причинно-наслідкові зв'язки між здоров'ям, фізичними якостями і можливостями впливати на свій фізичний розвиток у процесі життєдіяльності.

Одна з найбільш ранніх цивілізацій, якій належать перші невпевнені кроки на шляху до усвідомлення причинного зв'язку між станами «здоров'я-хвороба» і фізичного розвитку – вавилонська. Вона існувала приблизно IV тис. років до н.е., тобто до того, як релігія, наука і мистецтво набули організованих форм. Пояснення причинності хвороб і здоров'я для вавилонян було логічним, а досвід фізичного оздоровлення людини став органічною частиною релігійної практики [7; 9].

Аналіз досягнень ще однієї визначної цивілізації древності – Єгипетської – свідчить про те, що єгиптяни з успіхом застосували в храмах, побудованих на честь цілителя Імхотепа, ту атмосферу для хворих, яка й у наші дні може бути визнана найбільш корисною для здоров'я людини. І хоча стародавні єгиптяни ще не оперували поняттям «фізична культура», але їм вдалося з успіхом застосувати її компоненти – культуру дозвілля, емоційне розвантаження, фізичні та військові вправи, отримання позитивних емоцій для зміцнення здоров'я. На власному досвіді ми також переконуємося у великому оздоровчому впливі на людський організм мистецтва, подорожей, занять, хобі тощо [7].

Вавилоняни і єгиптяни справили певний вплив на практику оздоровлення душі і тіла в стародавній Іудеї. Найсильнішою рисою давньоєврейської медицини було її профілактичне начало і можливість уникнути хвороб. Завдяки цій спрямованості медицини в релігійних текстах давніх євреїв проповідуються дотримання певних правил і норм для зміцнення тіла і збереження здоров'я. Ці приписи відображають спосіб життя давніх народів, але окремі з них залишаються цінними і сьогодні.

Перший значний період пізнання персами проблем власного здоров'я розпочався десь у середині I тисячоліття до н.е. джерело інформації про стародавню перську філософію – «Зандавеста», одна з книг якої – «Венідад» – містить декілька розділів, присвячених проблемам здоров'я і хвороб. Для персів властивим було переконання, що дотримання моральних чеснот робить спосіб життя людини здоровим. Його складники – профілактика й особиста гігієна, здоровий розум і здорове тіло, добрі справи і хороші думки – традиційно у Персії розглядалися як шлях до збереження і зміцнення здоров'я. Погляди персів на здоров'я, хвороби, фізичні вправи, здоровий спосіб життя виявили себе у набутках інших народів, зокрема держав Далекого Сходу, таких як Стародавня Індія та Стародавній Китай.

У Стародавній Індії, як у жодній країні давнини, була поширена ідея відмови від земних радощів буття заради можливості пізнати інше життя у майбутньому. Слід відзначити, що таке ставлення давніх індуців до існування метою якого було повне відсторонення від земних пристрастей, відхід від реалізації себе в земному житті й пошук внутрішньої гармонії, був довго не зрозумілим й чужим культурній традиції дотримання способу життя людей Заходу, у якій людині відводиться роль дієвого й цілеспрямованого творця своєї долі, активного перетворювача природи й соціуму. Але і стародавня Індія залишила духовну спадщину у вченнях буддизму, яке дає змогу зрозуміти погляди давніх індуців на загальну культуру життя цієї країни [10].

Цікавим ученням про людину, фізичний розвиток, її спосіб життя і здоров'я, науковий і прикладний інтерес до якого не зникає й сьогодні, є система оздоровлення Стародавнього Китаю. Це вчення можна розглядати як прообраз сучасного системного підходу до вивчення людини і питань збереження її здоров'я. Концепція єдиного організму, неподільності психічного і тілесного, окремого органа й усього організму – основа розуміння давньокитайськими цілителями станів здоров'я і хвороби, умов активного довголіття. У східній філософії завжди акцентувалося на єдності психічного і тілесного в людині. Так, китайські мислителі вважали, що дисгармонія організму виникає в результаті психічної дисгармонії, а також нещасття, яке вважалося загальною причиною усіх хвороб. Помірність в усьому, природність і подолання нещасття – основні складові здорового життя, що визначає фізичне і психічне благополуччя людини. Найкраще ця концепція викладена у вченні про два світових начала – «їнь» і «янь», про канали організму, про п'ять першоелементів (У-СИН – п'ять начал) і енергію «Чи» [1; 3; 12].

Сучасне розуміння прямої залежності культури людини і стану її здоров'я, яке визначає можливості розв'язання біологічних і соціальних завдань, базується на уявленнях представників давніх цивілізацій і суттєво доповнюється вченнями талановитих філософів класичної епохи, зокрема Стародавньої Греції. Греки дуже високо цінували здоров'я, вправне тіло. Цього можна досягнути у результаті фізичних вправ, харчових обмежень, відновлення організму після навантажень, постійного тренування волі й характеру. Так, у Стародавній Греції фізична культура відіграла в житті громадян значну роль. За дослідженням О.О.Гречанюка [4], завданням фізичної культури того часу було виховання

повноцінного здорового громадянина – воїна полісу, а також підготовка до участі в загальногрецьких і місцевих змаганнях. Залежно від економічного, політичного й культурного розвитку, військової організації навчання та системи виховання визначалися засоби й методи фізичного виховання. Таким чином у Давній Греції спостерігається зародження педагогічної теорії фізичного виховання. У працях і трактатах Аристотеля, Демокрита, Платона, Сократа та інших видатних мислителів того часу є багато висловлювань про фізичну культуру як складову частину загальної культури, виховання й освіти людини, про її значення для підростаючого покоління [2; 8].

У Давньому Римі питанням фізичної культури також приділяли значну увагу. Так, молоді римляни, як зазначає Ю.Г.Коджаспіров, використовували фізичні вправи в душі римського функціонального мислення, елементарного здорового глузду і вчилися плавати, бігати, стрибати, метати знаряддя, фехтувати тощо [6, 14]. Про важливість занять фізичними вправами для здоров'я і фізичного розвитку писали у своїх творах давньоримський мислитель Квінтіліан, філософ Сенека, поет Ювенал, лікар Гален. Але Ювенал, вимагаючи, щоб був «у здоровому тілі – здоровий дух», зазначав, що одне автоматично не забезпечує іншого.

У середньовіччі дивним чином переплелися досить суперечливі течії: греко-римської ідеї, відродження ранньохристиянського руху, надприродна демонологія і вплив Сходу, зокрема Китаю та Індії, які зберегли і продовжували культивувати досвід оздоровчих систем, фізично-духовну культуру. При визначенні здобутків Середньовіччя у розв'язанні проблем здоров'я і фізично-духовної культури необхідно відзначити парадоксальне поєднання регресу й прогресу наукової думки і практичного досвіду того періоду, який можна назвати епохою вражаючих контрастів у розумінні людини, її сутності, способу життя та культури.

XV ст. можна вважати перехідним періодом від Середньовіччя до сучасного світу. Загальним знаменником великих інтелектуальних досягнень того періоду у розумінні значення цінностей фізичної культури для збереження здоров'я стала впевненість у можливостях самої людини вивчити себе і усвідомити свої проблеми за допомогою спостережень і аналізу. Це знайшло відображення й у пропорційно складених мускулістих скульптурах Мікеланджело, у чудових релігійних життєствердних полотнах Леонардо да Вінчі, Рафаеля, Тиціана, Веронезе. Це нове відкриття людини у її земному існуванні ле-

жить, на нашу думку, в основі поняття «гуманізм епохи Відродження» й дає змогу осмислити і визначити сферу цінностей фізичної і духовної культури людини того періоду.

У вітчизняній історії X–XII ст. під час князювання Олега, Ігоря, Ольги, Святослава, Володимира, Ярослава Мудрого внаслідок поступового об'єднання стародавніх слов'янських племен розбудовувалася Київська Русь. До нас дійшли деякі звістки про те, як наші пращури зміцнювали своє здоров'я та удосконалювали свої фізичні якості, організовуючи змагання та ігри, основну роль у яких відігравала фізична сила та спритність. Популярними самобутніми вправами були піднімання та кидання каміння, колод, вагових гир, піднімання та перенесення жорен, ковадла, боротьба, кулачні бої. Серед бойових вправ були поширені їзда верхи на конях, фехтування на мечях, стрільба з луку, метання списа, вправи з булавою. Військово-фізична підготовка у Київській Русі була на високому рівні, що відзначали її вороги. Народні традиції фізичної і духовної культури українців мають історичні, соціальні, релігійні, економічні та культурологічні корені, про що свідчать дослідження В.І.Завадського, А.В.Цьоса [13], Д.І.Яворницького [14], В.Ю.Січинського [11] та інших вітчизняних учених.

Узагальнюючи наведене, зазначимо, що розвиток наукових ідей є процесом безперервним, його важко розділити за століттями. Проте, керуючись історичним методом в оцінюванні досягнутого, описі ретроспективи виникнення й розв'язання проблеми цінностей фізичної культури особистості, відзначимо, що найсуттєвішими віхами були створені умови життєдіяльності у Стародавній Греції, а гуманісти і художники Ренесансу прославили життєву енергію людини. Епоха Відродження і наступні за нею декілька століть піднесли дослідження цінностей фізичної і духовної культури на якісно новий рівень. У цей час до фізичного і психічного компонентів додається соціальний, водночас розвивається теологічна концепція фізичної культури і способу життя, релігія прагне пристосуватися до змінених умов соціального розвитку. Теоретичні розвідки цієї концепції стосуються якісно нових зв'язків людини з Богом, а практичні аспекти переважно спрямовані на утримання пастви від спокус суспільства розвинених виробничих відносин.

Потреба використання багатого історичного досвіду людства у розв'язанні питань збереження і зміцнення здоров'я людей шляхом використання цінностей фізичної культури, залучення кращих світових здобутків уче-

них і практиків для віднайдення механізмів впливу на вибір людини біологічно і соціально перспективних моделей поведінки особливо актуальні в тій критичній ситуації, що зараз склалася зі здоров'ям населення в Україні.

Історична спадщина дає можливість визначити головні цінності фізичної культури і їх значення для розвитку і створення нової якості людського життя.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Абаев Н.В.* Чань-буддизм и культурно-психологические традиции в средневековом Китае / Н.В.Абаев. – Новосибирск: Наука, 2-е изд., 1989. – С. 83-97.
2. *Богомолов А.С.* Античная философия / А.С.Богомолов. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 368 с.
3. *Гоголев К.* Индия. Китай. Япония / К.Гоголев. – 4-е издание, испр. и доп., 2004. – 486 с.
4. *Гречанюк О.О.* Фізична культура Північного Причорномор'я в античний період (VI ст. до н.е - IV ст. до н.е.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук. фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О.О.Гречанюк. – Волинський державний університет ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1999. – 16 с.
5. *Закон України «Про фізичну культуру і спорт»* від 24 грудня 1993 р. зі змінами та доповненнями / Верховна Рада України: офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2006. – ст. 1, 2.
6. *Коджаспиров Ю.Г.* Физическая культура раннего христианства / Ю.Г.Коджаспиров // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 12. – С. 11-16.
7. *Лосев С.В.* Философия, мифология, культура / С.В.Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 623 с.
8. *Надточаев А.С.* Философия и наука в эпоху античности / А.С.Надточаев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 107 с.
9. *Пекарник А.М.* Філософія: [підручник] / А.М.Пекарник. – К.: Промінь, 2004. – 480 с.
10. *Радхакришнан С.* Индийская философия / С.Радхакришнан. В 2 Т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1993. – 402 с.
11. *Січинський В.Ю.* Чужинці про Україну / В.Ю. Січинський. – К.: Довіра, 1992. – 256 с.
12. *Фэн Ю-Лань.* Краткая история китайской философии / Фэн Ю-Лань. – СПб: Евразия, 1998. – 376 с.
13. *Цьось А.В.* Про систему вдосконалення запорізьких козаків / А.В.Цьось, В.І.Завадський // Традиції фізичної культури в Україні: зб. наук. статей. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 44-62.
14. *Яворницький Д.І.* Історія запорізьких козаків / Д.І.Яворницький. – К.: Наукова думка, 1990. – 580 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.02.2010 р.*

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕЗПОМИЛКОВОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ КОРОТКИХ ГУМОРИСТИЧНИХ ОПОВІДАНЬ)

**Т.В.Тарнавська**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач*

*Національного університету біоресурсів і природокористування України*

У статті здійснено спробу розкрити додаткові резерви для формування навичок безпомилкового спілкування майбутніх фахівців економічного профілю в процесі їхньої мовної підготовки. До таких резервів відноситься використання англійського гумору, побудованого на таких явищах, як омоніми та гра слів.

*Ключові слова:* помилки комунікації, іншомовне спілкування.

Стрімко зростаюча потреба у спілкуванні та співпраці України з іншими країнами та народами з різними мовами та культурними традиціями, вимагає суттєвих змін у підході до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Знання іноземних мов є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів нашої незалежної держави. Тому все більше уваги приділяється забезпеченню успішної професійної іншомовної комунікації: досліджуються причини комунікаційних невдач, розробляються методи їх усунення. Будь-яка професійна діяльність на міжнародному рівні має бути забезпечена здатністю не просто розмовляти іноземною мовою, а робити це таким чином, щоб не допустити непорозуміння.

Як справедливо зазначає О.В.Кунашенко, «...лише людина, яка грамотно вміє будувати своє мовлення, здатна адекватно реагувати на певні зміни у ситуації спілкування, активно впливати на співбесідника, доводячи правильність своїх думок, тверджень, поряд із цим, справляти враження приємного партнера у спілкуванні, виявляти почуття емпатії. Тому лише оволодіння такими важливими якостями процесу спілкування стане запорукою успіху в майбутній професійній діяльності фахівця-аграрія» [4, 110].

Одним із джерел непорозуміння, яке може виникнути під час спілкування, є омоніми, на які англійська мова дуже багата. Омоніми – слова, які однаково пишуться і/або вимовляються, але мають різне значення – під час спілкування можуть спричинити неправильне тлумачення змісту, що в свою чергу може призвести до непорозуміння і нанести значну шкоду професійній діяльності. Тому актуальність цієї теми безумовно підтверджується мовною практикою.

Омонімія як мовне явище вивчається лінгвістами здавна. Вперше Аристотель визначив

омоніми як «предмети, у яких тільки ім'я загальне, а відповідна цьому імені мова про сутність різна». Пізніше омоніми згадуються в «Словнику розходжень», надрукованому в Лондоні в 1811 р. Їх дослідженню приділили увагу такі вчені, як М.В.Ломоносов, Н.І.Гречок, Я.К.Грот, Л.А.Булаховський, С.О.Карцевсий, Л.В.Щерба, В.В.Виноградов, А.І.Смирницький, О.С.Ахманова, Н.М.Шансїй, Н.П.Колісников, Ю.С.Маслов, М.І.Фоміна, І.С.Тишлер, А.Я.Шайкевич, Р.Бріджез, У.Фішер і багато інших авторів.

Проте дані дослідження переважно стосуються підготовки перекладачів і недостатньо враховують специфіку навчання фахівців немовного профілю.

Омоніми, на які в рідній мові ми зазвичай не звертаємо уваги, є перепорою в спілкуванні іноземною мовою. Вони змушують слухача обирати одне з кількох абсолютно різних значень, виражених однією мовною формою. Через те, що наявність омонімів ускладнює сприйняття інформації, ускладнюється процес виконання фахівцем його прямих професійних обов'язків. Неправильно обране значення може призвести до непорозуміння, що, в свою чергу, відбивається на ефективності його професійної діяльності.

Гра слів – це використання звукової, лексичної, граматичної форми мовних одиниць (слів, їх окремих значень та частин, фразеологічних одиниць, синтаксичних конструкцій тощо) для створення певних фонетико- та семантико-стилістичних явищ, що ґрунтується на зіставленні і переосмисленні, обігранні близькозвучних або однозвучних одиниць з різними значеннями. Гра слів використовується для трьох цілей, однією з яких є створення комічно-сатиричного ефекту (каламбур) [8, 113].

Доцільність використання каламбурів підтверджується їх означеннями. За словником В.І.Даля, каламбур – це «игра слов, основан-

ная на нарочитой или невольной двусмысленности, порожденной омонимией или сходством звучания и вызывающая комический эффект» [2, 448]. Каламбур – це гра слів, що побудована на зіткненні звичного звучання з незвичним і несподіваним значенням. І.А.Потапова визначає каламбур як дотепний жарт, заснований на використанні слів, подібних за звучанням, але різних за значенням, чи на використанні різних значень того самого слова. [6, 128].

Саме двозначність та несподівані значення слів роблять аналіз перекладів каламбуру дуже дійовим методом формування навиків безпомилкового іншомовного спілкування, що сприятиме в майбутньому ефективному виконанню основної професійної діяльності, оскільки значною мірою зменшує ризик виникнення непорозуміння.

Англійці обожають жарти з грою слів, коли одна і та ж фраза має два значення.

*Once upon a time in England, a very mean witch was terrorizing the local population, who finally went to see a wizard to see what could be done about her. The wizard gave them a potion that would turn the witch into a statue. The town people managed to put the potion in the witch's food. When she found out about this, she turned green with rage, but it was too late and the potion worked as expected. The jubilant population had a big celebration and parade, and placed the petrified witch in a park as a public example. Pretty soon, people discovered that the witch had been frozen in a position that made her a perfect sundial, and started using her to tell the time of day. The custom grew and even today, people often refer to Mean Green Witch Time.*

Порівняйте: Greenwich Mean Time – час за Гринвічем; лондонський час.

Пропонуючи студентам подібні гумористичні оповідання, необхідно дати їм можливість самостійно пояснити, в чому полягає зміст жарту і на чому він побудований. Це обов'язкова умова формування навиків розпізнавання потенціальних джерел непорозуміння.

Основою мовного англійського гумору є омоніми. На думку Л.А.Булаховського, «можлива неясність фразного змісту, залежна від властивих мові усталених в ній омонімів... може знайти своє спеціальне застосування у грі словами, дотепних навмисно організованих непорозуміннях, легке розплутування яких дає своєрідну насолоду. Багаті на омоніми такі мови, як англійська або зі слов'янських чеська, становлять у цьому відношенні вдячніший за інші інструмент. Бувши серед інших важчими іноземцям щодо ясності, вони прекрасне джерело мовного гумору...» [1, 432-433]. Саме ця

особистість англійської мови може бути використана для формування навиків розпізнавання проблемних ситуацій, уточнення інформації та уникнення непорозуміння.

– *Waiter!*

– *Yes, sir.*

– *What's this?*

– *It's bean soup, sir.*

– *Never mind what it has been. I want to know what it is now.*

Порівняйте: bean „біб, квасолина” і been – форма дієслова to be.

*A drunk trying to cross the street was knocked down by a bus.*

*A policeman helped him to his feet and said, «There's a zebra crossing a few yards away from here.»*

*«Well, I hope he is having better luck than I am,» replied the drunk.*

Порівняйте: zebra crossing «перехід» і «зебра, яка переходить дорогу».

*Teacher: You missed school yesterday, didn't you?*

*Pupil: Not very much!*

Порівняйте: «to miss» – пропускати і «to miss» – скучити.

*Mother: How did you find school today?*

*Daughter: I just got off the bus and there it was!*

Порівняйте: «find» – (з)находити і «find» – визнавати.

*A woman comes to the shop,*

– *Are the eggs fresh?*

– *Yes, madam, they are just from the country!*

– *Which country?*

Порівняйте: «country» – країна і «country» – сільська місцевість.

***A drunk was hauled into court. «Mister,» the judge began, «you've been brought here for drinking.» – «Great,» the drunk exclaimed. «When do we get started?»***

Чудовим прикладом мовного непорозуміння є гумористичне оповідання «A Woman and a Frog».

*A Woman was out golfing one day when she hit the ball into the woods. She went into the woods to look for it and found a frog in a trap. The frog said to her, «If you release me from this trap, I will grant you three wishes». The woman freed the frog, and the frog said, «Thank you, but I failed to mention that there was a condition to your wishes. Whatever you wish for, your husband will get **times ten!**» The woman said, «That's okay».*

*For her first wish, she wanted to be the most beautiful woman in the world. The frog warned her, «You do realize that this wish will also make your husband the most handsome man in the*

world, an Adonis whom women will flock to.» The woman replied, «That's okay, because I will be the most beautiful Woman and he will have eyes only for me.» So, KAZAM-she's the most beautiful Woman in the world!

For her second wish, she wanted to be the richest woman in the world. The frog said, «That will make your husband the richest man in the world. And he will be ten times richer than you.» The woman said, «That's okay, because what's mine is his and what's his is mine.» So, KAZAM-she's the richest woman in the world!

The frog then inquired about her third wish, and she answered, «I'd like a mild heart attack.»

Moral of the story: Women are clever. Don't mess with them.

**Attention female readers: This is the end of the joke for you. Stop here and continue feeling good. Male readers: Go on reading**

... The man had a heart attack ten times milder than his wife.

Moral of the story: Women are really are not very clever but think they're really smart. Let them continue to think that way and just enjoy the show.

PS: If you are a woman and are still reading this, it only goes to show that women never listen.

Важливо запропонувати студентам самостійно виявити причину непорозуміння, яка полягає у неправильному розумінні жінкою виразу «*times ten*».

О.Т. Тимчук наводить такі приклади з різновидами омонімів (омоформами, омофонами та омографами):

«Why should a man never tell his secrets in a corn field?»

«Because it has so many ears».

Порівняйте: ear – «вухо» і ear – «кокос».

A cynic was standing in front of an exhibition of local art talent labelled «Art objects». «Well», he announced to the attendant in charge, «I should think Art should object and I can't say that I blame her!»

Порівняйте: object – «предмет, об'єкт» і «to object» – «мати щось проти, заперечувати, протестувати» [7, 153-154].

Під час вивчення теми «Modal Verbs» доцільно використати наведений О.Т.Тимчуком приклад зіткнення в контексті двох значень заперечної форми модального дієслова can: can't – «фізична неможливість, неспроможність щось зробити» і can't – «заборона щось робити»:

Professor: «You can't sleep in my class.»

Student: «If you didn't talk so loud I could» [7, 154].

Нажаль, інколи навіть знання граматики (у даному випадку вживання префіксів і суфіксів)

не виключає можливість виникнення непорозуміння.

A husband with little English struggled to explain that his wife could not have children, saying «she is unbearable». Getting a blank stare, he tried, «she is impregnable». Then finally he figured he had it: «she is inconceivable!»

Проте: bear – «народжувати», але unbearable – «нестерпний»; pregnant – «вагітна», але impregnable – «непрístupний, непохитний»; conceive – «зачати», але inconceivable – «незбагнений, неймовірний».

На відміну від деяких інших спеціальностей (наприклад, пілот або диспетчер керування повітряним рухом), робота фахівця економічного профілю передбачає володіння не тільки усною розмовною мовою, а й грамотною письмовою. Тому доцільно продемонструвати студентам, як неграмотне вживання пунктуації може суттєво (а інколи до протилежного) змінити зміст повідомлення.

### The Importance of Correct Punctuation

Dear John:

I want a man who knows what love is all about. You are generous, kind, thoughtful. People who are not like you admit to being useless and inferior. You have ruined me for other men. I yearn for you. I have no feelings whatsoever when we're apart. I can be forever happy-will you let me be yours? Gloria

Dear John:

I want a man who knows what love is. All about you are generous, kind, thoughtful people, who are not like you. Admit to being useless and inferior. You have ruined me. For other men, I yearn. For you, I have no feelings whatsoever. When we're apart, I can be forever happy. Will you let me be? Yours, Gloria

Отже, щоб навчити майбутніх фахівців чітко висловлювати свої думки і точно розуміти почуте під час ділового спілкування англійською мовою, потрібно не тільки інформувати їх про можливі джерела непорозуміння, а й розвивати уміння самостійно розпізнавати проблемні ситуації і уникати непорозуміння. На думку М.С.Обносова, «природна мовленнєва діяльність передбачає такий рівень розвитку навичок та вмінь, при якому той, кого навчають, є здатним практично безпомилково та в природному, неповільненому для заданої мови темпі мобілізувати вивчений мовний матеріал з метою здійснення реальної комунікації» [5, 5].

Практика показала, що використання коротких гумористичних оповідань, побудованих на таких мовних явищах, як омоніми та гра слів, значно підвищує мотивацію і рівень засвоєння матеріалу, а отже й ефективність навчання іноземної мови.



Перспектива подальшого дослідження методів формування навиків безпомилкового спілкування передбачає використання таких малих форм, як англомовні оголошення, тексти-загадки, заголовки газет, рекламні фрагменти. Завдяки різного роду стилістичним помилкам, двозначностям, випадкам недоречного

використання слів або невмілої побудови речення, вони переконливо демонструють той факт, що нас розуміють так, як ми говоримо, а не так, як би ми хотіли, щоб нас зрозуміли, і тому є достовірним джерелом найбільш переконливої інформації про можливі непорозуміння.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Булаховський Л.А. Вибрані праці : в 5 т. / Л.А. Булаховський. – К.: Наук. думка, 1975. – Т. 1. – 470 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Рус. яз., 1989. – 746 с.
3. Кобякова І.К., Столяренко В.М. Категоризація гумору: лінгвокультурні аспекти / І.К. Кобякова // Вісник СумДУ. Серія : «Філологія». – 2008. – № 1. – С. 40-44.
4. Кунашенко О.В. Сформованість підходів щодо культури спілкування та мовленевого етикету / О.В. Кунашенко // Наукові праці. – 2009. – Вип. 95, Т. 108. – С. 110-117.
5. Матвейченко В.В. Методика навчання усного спонтанного мовлення з використанням творів художньої літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання» / В.В. Матвейченко. – К., 2000. – 18 с.
6. Потапова И.А. Пособие по переводу английского литературного текста / Ирина Алексеевна Потапова. – М.: Высшая школа, 1985 – 438 с.
7. Тимчук О.Т. Семантико-стилістичне явище гри слів в англійській мові: лексичний аспект / О.Т. Тимчук // Нова філологія. – 2009. – № 3. – С. 153-156
8. Українська мова: Енциклопедія / [наук. редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін.]. – К. : Укр. енцикл., 2000. – 752 с.

*Стаття надійшла до редакції 26.03.2010 р.*