

Дорожко І.І.

УДК 316.356.2:93

**ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ У СУСПІЛЬСТВІ ПІЗЬНОГО МОДЕРНУ**

**Постановка проблеми.** Нові типи організації освіти професіоналів, переслідують мету приведення всіх компонентів освітніх систем у відповідність із принципами гуманізації й демократизації нашого суспільства. Кардинальне переоформлення цілей, змісту, методів і технологій освіти означає, що, по масштабах свого впливу на особистість, процес професійного навчання повинен стати більш діючим і конструктивним саме тому, що він торкається всіх учасників – і педагогів, і студентів. Звідси необхідність у твердженні нового, коеволюційного підходу до розвитку, особистості в процесі навчання. Взаємодія, співробітництво, діалог – необхідність не тільки для становлення особистості студента, але й для розвитку викладача. У цьому руслі розробляються різні напрямки моделі освіти професіоналів: Л.Лідерс – «співрозвитку»; С. Степанов – «спів-творчості»; І.Дубровіна – «спів-дію»; Битянова – «супровід»; А.Вербицкий – «контекстність»; Б.Ельконін – «посередництво». Загальнотеоретичні підстави інновацій в професійно-освітньому процесі реалізують методологію організаційно-дійового підходу (Г.Костюк, І.Синиця, Л.Виготського, Н.Леонтьєва, А.Запорожця, П.Гальперіна, Д.Екольніна, В.Давидова й ін.) Історичність професіонала є ситуація духовного самовизначення в професійнім житті й самобутті (реалізація особистості) у світі речей і людей. У цьому змісті вона є основою для справжньої самоактуалізації й самореалізації людини. Сама ситуація може бути усвідомленою та неусвідомленою. Ситуація, що стала усвідомленою, волає до певного способу здійснення себе. Завдяки їй не відбувається автоматично неминуче; вона вказує можливості й межі можливостей тих, що в ній відбувається, тому також залежить хто в ній перебуває, як він її пізнає. Саме розуміння ситуації вже змінює ситуацію, оскільки воно апелює до можливої дії й поведінки. З позиції К.Ясперса, побачити ситуацію – означає почати панувати над нею, а звернути на неї пильний погляд – це вже боротьба волі за буття.

На думку Л.Виготського, найбільш істотним симптомом дитячого розвитку є не те, що дитина робить самостійно, а лише те, що він виконує в співпраці з дорослими, при їхній допомозі. Цим і характеризується зона найближчого розвитку, тобто не актуальні, а тільки потенційні-можливості дітей. Така характеристика зони неадекватна й парадоксальна, оскільки все-таки саме найбільш самостійні дії, учинки, думки дитину й взагалі будь-якої людини звичайно представляються самими показовими для прогнозування подальшого розвитку даного суб'єкта. Л.Виготський реалізував загальний принцип психічного розвитку « від соціального до індивідуального» (марксистську традицію), і його основний постулат говорить усяка вища психічна функція з'являється в розвитку дитини двічі, у двох планах спочатку соціальному потім у психологічному; спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім усередині дитини як категорія, інтрапсихічна.

Як тоді бути з тими реальними фактами прояву самостійності, коли дитина споконвічно стихійно навчається й самонавчається, і з боку дорослого цей процес, у принципі, не піддається безпосередньому й твердому контролю? У різних експериментах, зокрема, проведених учнями й послідовниками. С.Рубінштейна, було показано, що зовнішня причина (підказка експериментатора) допомагає випробуваному вирішувати розумове завдання лише в міру сформованості внутрішніх умов його мислення, тобто залежно від того, наскільки випробуваний, самостійно просунувся вперед у процесі аналізу й синтезу розв'язуваного завдання.

Якщо це просування незначне, випробуваний не зможе адекватно використовувати допомогу ззовні, з боку іншої людини. І, навпаки, якщо він глибше й вірніше аналізує, проблемну ситуацію й завдання, то стає більш підготовленим до розуміння й прийняття даної підказки.

У цьому факті проявляється своєрідна діалектика розвитку суб'єкта, взагалі його самовизначення чому ближче сама людина підійшла до успішного вирішення проблеми, тим самим, видалося б, йому менше потрібна допомога ззовні, але й тим простіше її реалізувати; і навпаки, чим далі він перебуває від вірного розв'язку, тим більше йому потрібна допомога з боку, але тем важче її використовувати. Як відзначає А.Брушлинський, «даний парадокс саморозвитку пояснюється й дозволяється завдяки безперервній взаємодії суспільного та індивідуального в ході формування психіки людини. Наприклад, допомога з боку відкриває можливість індивідуі відповістити на запитання, яке він уже сам собі поставив» [2. с. 81].

**Мета статті.** Метою з'ясування ситуації, таким чином, є можливість свідомо, з найбільшою рішучістю, досягнути в особливій ситуації власне професійне становлення як самобуття професіонала. Тому, щоб досягтися розуміння справжнього буття професіонала фахівець, що стає, повинен знати ціле, відповідно до якого тільки й можливе визначення себе сьогоденішнього й.

Можливість реалізувати принцип історичності й можливість відбутися в бутті професіоналізму як самобутнього автора психологічної практики ми бачимо в співучасті психолога-консультанта і студента як особливому виді спільної професійної активності, яка здійснюється в просторі формуючого експерименту в освітньому процесі.

Ми вважаємо, що релевантним способом професійної підготовки студентів прогресивним тенденціям, що відповідають історичним, розвитку самої психологічної практики консультування, передбачається створення такого типу робітників (професійних) відносин між викладачем і студентом, які базуються на природі співучасті й визначають процеси й результати розвитку феномена професіоналізму.

Аналіз актуальних досліджень. Відносини, дійсно, є наріжним каменем у консультуванні, тому ідеї В. Мяснищова, Т. Олпорта, К. Роджерса й ін. представників диспозиційного напрямку в психології людини сьогодні здобувають свою споконвічну значимість.

Що означає бути у відношенні співучасті? І яка природа співучасті як предмета вивчення?

Щоб прояснити нашу позицію в цих питаннях, почнемо з того, що при організації мислення дослідник розчленовує світ-об'єкт на різні світи-предмети. Усякий предмет розгляду має свою природу (єство), і тоді питання про природу ставиться в онтологічному плані – що значить взагалі «бути» предметом? Відповіддю є наступне положення: природа предмета дорівнює буттю предмета [8]. Однак дослідниками природа розуміється у двох змістах. М. Хайдеггер виділив подвійний зміст трактування природи в стародавніх греків.

Перший зміст – природа як існуюче без людини, саме по собі, як щось, завжди вже саме собою наявне, саме себе, що постійно виявляє й руйнує; вона існує по власних причинах природно, як субстанція, і появляє собою й через себе увесь світ, задає йому причини існування.

Другий зміст впливає з першого: як сутність усього сущого, як те, без чого суще не може бути самим собою. У цьому змісті можна говорити про «природу мислення», про «природу соціальних явищ», про «природу співучасті». Усякий предмет розгляду в цьому змісті має свою природу.

Коротко розглянемо типи методологій, що задають розуміння природи предмета.

В історичному й логічному підходах (при визначенні онтології) першими рамками мислення є розуміння й прийняття світу як природи, як світу «перших речей». Світ субстанційний у своїй природі. Ціле й цілісність задає природа. Тут людей залишається особняком від «першої природи», відділений від неї. Він або порушує її закони, або живе згідно їй. Сама природа розуміється як цілісність початок, що як організує світ (світ як природа).

Дана методологічна рамка розроблена на базі класичного природознавства новоєвропейською філософією. Тут будь-який предмет, у тому числі культура, людина, соціальні й психічні процеси і явища, беруться як справжньонауковий ідеальний об'єкт (аналог природи), що заміщає якийсь природний, перший світ.

Друга методологічна рамка, що організує мислення, – діяльність. Тут мислення розвертається в просторі задуму й дієвих проєктів. Усі предмети, речі, об'єкти, люди і їх психічні функції дані в ній як частини діяльності, як її ціль і результат.

Діяльність характеризується технічністю, зробленістю, виробленістю. І «перша природа» виступає в цій рамці в якості матеріалу, сировини. У змістовному плані в діяльності представлена й сітка, людських взаємин. Люди тут насамперед, задані як мисляча, самопроєктуюча істота, у системі соціальних ролей, відносин і ігор.

Третя методологічна рамка, що задає культурологічний спосіб мислення, – це світ культури, освіти людини як культурної істоти. Людина трансцендирує себе, (виходить за межі) із себе, переплавляючи «першу природу», збагачуючи її дієносним і культурним складом і створюючи із себе єдиний сплав. Цей світ створюється через вступаючу особистість (вчинок – ідея, зміст, установка). Цей світ «третіх речей» створює третю природу. Як пише С. Світнов, «це світ, який не може бути виражений мовою ідеальних об'єктів і проєктів. Це світ людської екзистенції суб'єктивності, що лежить в основі, » [8, С. 54]. Мовою І. Канта це світ волі, Бога й безсмертя. Або світ що поступається особистості – мовою М. Бахтіна.

**Виклад основного матеріалу.** Природа співучасті як особливого типу відносин суб'єктів з методологічних позицій адекватно може бути розкрита лише при зміні натуральнонаукової парадигми на гуманітарну.

Поняття парадигми – одне із ключових у філософії й методології науки; За допомогою цього поняття Т. Кун позначає сукупність переконань цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством, що й забезпечують існування наукової традиції. Парадигма – це те, що поєднує членів наукового співтовариства, і, навпаки, наукове співтовариство складається з людей, що визнають парадигму [7]. Як правило, парадигма на багато років визначає коло проблем і методів їх вирішення в тій або іншій області, науки й принципів положення, що дозволяють сформулювати й впровадити, у практику цілісні моделі освіти.

Гуманітарна парадигма при пізнанні людини опирається на культурологічну традицію, що ведуть напрямками в якій є, герменевтика, семіотика й феноменологія центровані на гуманістичних ідеалах.

Розвиток гуманітарної парадигми знайшов відбиття в роботах М. Бахтіна. У своїх ранніх роботах він пише про те, що пізнання у гуманітарній науці є одночасно й конструювання культурної дійсності. «Точні науки – це монологічна форма знання інтелект споглядає річ. Йому протистоїть безмовна річ. Але суб'єкт не може вивчатися, як річ, не може стати безмовним, пізнання його може бути тільки діалогічним» [1, с. 363].

Тим самим Бахтін робить важливий крок у розумінні природи гуманітарного пізнання, стверджуючи, що об'єкт пізнання, не просто належить тій ж дійсності, що пізнаючий суб'єкт, але й не менш активний ніж він. Саме гуманітарне пізнання перетворюється в активний процес діалогічного спілкування й взаємодії.

Зрушення в бік герменевтики не є тільки зміною методу, а й зміною онтології, модусів буття. Для Бахтіна гуманітарність – це не окрема наука або метод, а є орієнтація у світі, відношення до світу. До світу можна ставитися як до речовності, вивчати як об'єкт і упредметнювати його. Але можна до світу ставитися і як до живої події. Побачити в людині, об'єкті, у тексті говорячу вступну індивідуальність. Бути, – по Бахтіну, – значить спілкуватися діалогічно. «У гуманітарних науках, – пише Г. Гачев, – є ця рівнооб'ємність об'єкта й суб'єкта знання: людський дух і культура, ними створені, пізнаються людським

же духом і культурою й сам акт такого пізнання є новий акт творчості в людському космосі, будівництві духу й культури» [3, с. 123].

Натуральнонаукова парадигма реалізує принцип суб'єкт-об'єктного розгляду взаємодії людини з світом, і умовно дану наукознавчу установку можна позначити як «об'єктну логіку», або «логіку об'єктів». Гуманітарна наукова установка розвертається в процесі збагнення суб'єкт-суб'єктних відносин у взаємодії людини з світом і її умовно ми можемо позначити, як. «процесну логіку», або «логіку процесів». «Об'єктна логіка» властива класичній науці, а «процесна логіка» ставиться до новітньої історії й у літературі з'являється як постнекласична.

Ідеал «об'єктної логіки» реалізує прагматичну цінність, що задає ідеальні об'єкти теорії, із уживанням «операціональних моделей» з метою оволодіння й зміни об'єкта (у тому числі й людини), у квазіінженерних цілях, (по суті, це – соціотехнічна активність науковця). Тут критерієм точності буде адекватність відбиття, ідентифікація, зв'єрення й дізнання згідне, вибудованої попередньо моделі. Ідея гуманітарного пізнання в «процесній логіці» – це одержання «терміно-описових знань», що працюють щодо розуміння психічних, душевних і духовних феноменів людини й суспільства після активного створення в собі людського «людяного». Бути точним тоді – це не бути адекватним, а долати сторонність себе й «чужого Я», вступаючи з людиною у взаємодію у формі співучасті, діалогу, з виходом на позицію розуміння.

В «об'єктній логіці» об'єкт розглядається як сукупність процесів, що утворюють явище тоді треба вказати, частиною чого є цей об'єкт. При цьому будується ієрархія як співвідношення «частина – ціле». Люди у такому варіанті розглядається або як функція над-особистих структур, або як частина й властивість соціальних діяльностей суб'єкта (соціалізація й освіта вищих психічних функцій).

У «процесній логіці» постулюється принцип, що суб'єкт-суб'єктні відносини позначаються лише у процес діалогічної взаємодії, як самоорганізованих і самодетермінуючих систем по іманентно присутніх в них законах. Тут немає ієрархії, а є процес (зміст), існуючого, що відбувається, що прагне до цілого й цілісності, нічим задалегідь не визначений, і має ймовірний характер.

Грунтуючись на викладені вище положеннях, ми можемо говорити про те, щоб у професіоналізації трапилася співучасть між викладачем і студентом, необхідно виключити ієрархічні відносини між ними й директивність у взаєминах. З наших позицій в рамках гуманітарної парадигми, справжня співучасть може здійснюватися: лише на фундаментальних екзистенціальних підставах «Я – Ти» діалогу в дійсності співбуття, що утворює існування єдності «Ми». Тут кожний співучасник виступає для іншого як нова можливість у пізнанні себе й пізнанні світу професіоналізму. Відкритість і довіра в зустрічі викладача і студента утворюють живу єдність в існуванні, як можливості народження в тобі іншого й розуміння себе як іншого. У просторі співучасті у викладача відкривається можливість перевідтворення себе через іншого (через «орган» свого розвитку). Ця можливість стає дійсністю у формуючому експерименті лише на принципах самоорганізації й співорганізації думок, почуттів, уявлень і способів активності – у розробці теми професіоналізму учасниками: спільної роботи.

Недирективність – це відсутність маніпуляції, організації, керування й керівництва. Якщо є хоча б одна із чотирьох складових, то про недирективність ми не можемо говорити.

Принциповим (базовим) механізмом, що пояснюють процеси співробітництва, спів-творчості, спів-дії і т.д. у професіоналізації, виступають інтеріоризація в засвоєнні знань і побудові розумових дій і екстеріоризація не тільки засвоюваного змісту, але й змісту внутрішнього світу особистості, її установок, мотивів, досвіду. У зв'язку з істотною роллю цих процесів у ситуаціях інноваційного навчання авторами звертається особлива увага на методичні аспекти актуалізації й на процедури, що забезпечують єдність інтері й екстеріоризацію в процесі навчання.

Значеннева інтерпретація актів інтеріоризації/екстеріоризації, а тим самим і поділ на зовнішнє/внутрішнє, сьогодні вважається непродуктивною. З погляду В.Зінченко, «у варіанті трактування її як переходу від інтер до інтра втримується провокація. Вона зв'язана не із зовнішнім і внутрішнім, а із суб'єктивним і об'єктивним» [6, с. 35]. В актах інтеріоризації традиційно вбачався механізм виникнення ідеального, більш конкретно-ідеального плану діяльності або, більш широко – шляхи до вирішення проблеми природи психіки. Ця схема виключає феномен суб'єкта. У новім культурнім розумінні мова йде про онтології психологічного у всіх його проявах. Щодо цього штучний, умовний поділ предметної дії на зовнішнє/внутрішнє (невидиме/видиме) інтерпретується як чуже/своє.

Границя між своїм і чужим, суб'єктивним і об'єктивним являє собою рухливе динамічне утворення. Психіка існує на межі своє/чуже. Образ світу складається з його «об'єктивності» і власного «суб'єктивного» тлумачення. І те й інше вже нероздільно, і «об'єктивність» невичленима з потоку сприйняття, тлумачення, розуміння.

Дослідники, що працюють в «процесній логіці», визнають, що побудова предметної дії є не що інше, як насичення руху когнітивними й емоційно-оцінними компонентами. Виходить, побудова самої предметної дії припускає екстеріоризацію внутрішнього, його диференціацію, а потім уже й інтеріоризацію, яка забезпечує «програвання» його у внутрішньому плані. Побудова предметної дії, таким чином, виступає суб'єктною функцією. При таких розумінні знімається опозиція «зовнішнє – внутрішнє». Як пише В.Зінченко, «інтеріоризація повинна передувати акту «створення світу», зрозуміло свого власного. Цей світ ледве може породжуватися із глибин власного духу, оскільки його ще немає. Це акт онтологічний, життєвий, реальний» [6, с. 38].

Тому В.Зінченко вважається, що зовнішній світ будується усередині, тобто у феноменальнім, символічнім полі. Внутрішній світ будується зовні. Акти побудови світів не ізольовано один від іншого –

вони синергичні. Ця синергія забезпечує два зустрічні процеси об'єктивізацію суб'єктного й субективізацію об'єктивного, або, по-нашому, означення змісту й осмислення значення себе в просторі професіоналізації в знаковій структурі. Тут мова йде не тільки про зустріч, але і про їх зрощення, побудові особливого цільного суб'єктивно-об'єктивного життєвого світу людину (М.Хайдеггер, Є.Гуссерль, Ф.Василюк, В.Слободчиков).

У загальному випадку, усвідомлене конструювання свого життєвого світу припускає перехід внутрішніх процесів (психічних, свідомісних і самосвідомісних) у зовнішній єдиний процес, і навпаки. Суб'єкт у світі і є весь цей цілісний світ у суб'єктові. Суб'єкт створює, світ і, виходить, «але не впливає», створює себе. Суб'єкт створює себе й виходить, «але не впливає», створює світ. Тільки цей світ такий, як він його вважається в дійсності.

Якщо виходити з викладеної позиції при розгляді інноваційних, освітніх моделей професіоналізації, то необхідно зафіксувати обставину, що організаційно дієвий підхід, з акцентуванням уваги на комунікативним мисленні викладача зі студентом, повною мірою не вирішує, проблеми. формування професіоналізму, як викладача, що так і стає фахівця. На наш погляд, тут проявляється протиріччя в прагненні авторів гуманізувати взаємодію співучасників освітнього процесу зі збереженням організаційно-управлінських функцій з боку викладача. Співучасники в цьому випадку не виходять у буття співучасті, оскільки в дійсності зберігається ієрархія й директивність. Не виходять у буття професіоналізму в силу того, що саме по собі співробітництво, орієнтоване на комунікативне мислення, не тотожно мисленню в цілому, а тим більше творчому мисленню. Це лише одна сторона мислення, притім, тотально-загальна, загально-суспільна форма мислення (Арістотель). Як відзначає Ю.Громико, «для того щоб мислення, занурене в мовну стихію, залишилося мисленням, повинна бути збережена й утримана ідеальна дійсність самого мислення суб'єктом» [4, с. 95]. Професіонал, що здійснює діяльність виходячи з досвіду діяльності, повинен уміти побудувати ідеальний предмет діяльності, зміст цього предмета перевести у форму судження, яке ніколи не зводиться до судження про діяльність і не зливається з ним. На підставі розуміння судження відновити ідеальний предмет, відштовхуючись від ідеального предмета, вийти до розуміння дієвого досвіду.

Ю.Громико, розглядаючи судження про діяльність, виділяє три її форми:

- 1) мислиме – ідеальний предмет мислення;
- 2) діяльність – форма вираження мислимого;
- 3) мисляче, за допомогою якого реальні дієві ситуації перетворюються в предмет мислення й виражаються в певній категорійно-зрозумілій формі.

Перехід від діяльності, ситуації діяльності до мислення про діяльність, з погляду Ю.Громико (і послідовників школи П.Щедровицького), є історично новою формою духовної активності людей. Саме здатність до такого «умогляду», рефлексії й самосвідомості, є реальністю комунікативного (колективного й індивідуального) мислення. У моделях професійної освіти найчастіше трапляється, що мислення «помирає в мовній кожурі», якщо немає втримання ідеальної дійсності самого мислення.

Реальність співучасті викладача може трапитися лише при самоорганізації й співорганізації розумової діяльності із приводу здійснення професійної активності й у зв'язку суб'єктивно-об'єктивних підстав з рефлексією цих підстав у взаємодії. Спроби штучно внести спеціально організовані умови, і форми навчання студентів: тренінги, особистісного росту, майстерні, рефлексопрактики, дискусії, проблемні форми проведення занять і т.д.; здійснення міжпредметних зв'язків, модернізація програм навчання, збільшення курсів на вибір і т.п. – без зміни парадигмальних методологічних основ може привести, у найкращому разі, до вдосконалення й модифікації наявного освітнього процесу, принципово не ведучого до розвитку людини й становленню його як професіонала в процесі вузівської підготовки.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Суть реальної проблеми полягає в тому, як знайти такий спосіб спільної професійної активності викладача й студента, який забезпечить розвиток і формування у фахівця, що формується, професійних знань і способів перетворення власної психіки й свідомості.

#### Джерела та література:

1. Бахтин М. К философии поступка / М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник. – М., 1986. – С. 80-138.
2. Брушлинский А. Проблемы субъекта в психологической науке / А. Брушлинский // Психологический журнал. – М., 1992. – № 6. – С. 42-56.
3. Гачев Г. О возможном содействии гуманитарных наук развитию естественных / Г. Гачев // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. – М., 1981. – № 5. – С. 320-335.
4. Громыко Ю. Организационно-деятельностные игры и развитие образования / Ю. Громыко. – М. : Независимый методологический ун-т, 1992. – 191 с.
5. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей. – М. : Современный гуманизм. ун-т, 2001. – 138 с.
6. Зинченко В. П. Проблема внешнего и внутреннего, становление образа себя и мира / В. Н. Зинченко // Первое чтение памяти В. Давыдова. – М., 1999. – № 1. – С. 35-47.
7. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Аст, 2001. – 606 с.
8. Смирнов С. Философия, образование, культура / С. Смирнов. – Новосибирск : МПО Потенциал, 1990. – 163 с.
9. Ясперс К. Всемирная история философии. Введение / К. Ясперс; пер. с нем. К. В. Лошевский. – СПб. : Наука, 2000. – 272 с.