

## **ВРАХУВАННЯ СТАТЕВОЇ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

**2005 р., Л.М. Мазур**

*науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*

Імплицитне розуміння необхідності врахування у освітянській парадигмі концепту маскулінності / фемінінності як шляху гармонізації стосунків учнів / студентів різних статей та необхідності переходу від, практично, безстатевої психології та педагогіки до врахування в навчально-виховному процесі гетерохтонності / асинхронності проходження представниками різних статей кризових періодів та різної психофізіологічної ціни онтогенетичного розвитку, спричинили необхідність вивчення цієї проблеми.

На сьогодні, традиційно, навчально-виховний процес розуміється як досить жорсткий процес соціалізації чоловіка як панівної особи і жінки – як маргінальної. З позиції логоцентризму „чоловічого забарвлення” виховуючим діям (в жіночому виконанні) піддається абстрактна, безстатева особа. Сама структура сучасного навчально-виховного процесу при уніфікованому змісті і методах, в кращому випадку, індиферентна до статевої константи. Тому, замість задекларованого „гармонійно розвиненого” суб'єкта маємо квазісуб'єкта – практично адекватного об'єкту соціалізації. Хоча гармонійна особистість – це не щось стале, кінцеве, раз і на завжди визначене. Гармонійний розвиток – це інтенція, постійний процес. Звичайно, як об'єкт тотального впливу, людина уникає повного зомбування, але не внаслідок цілеспрямованої виховної дії, а всупереч їй, – внаслідок спрацьовування закладеного природою могутнього механізму відстоювання гомеостазу особистісного світу, комфортності свого існування, статево детермінованих характеристик своєї індивідуальності. За словами М. Мамардашвілі „структура особистості фундаментально включає в себе ...Luft...зазор... щось непередбачуване заздальгідь – щось, що здійснюється само, а не те, що можна наперед розрахувати. В цьому сенсі структура особистості є в дійсності структурою здійсненої людини”.

Відомо, що шлях становлення рефлексивного, об'єктивованого знання – це невідворотне усунення особистості, тому що „універсальне” розуміється як безособовий зміст знання. Наскільки універсальність віддаляється від особистості, настільки креативність протиставляється універсальному знанню. Виявом цього стало розведення виховання як формування креативної особистості і навчання як залучення до безособового нормативного знання.

Специфіка ж людської активності полягає в існуванні людини як біо-психо-соціо-культурної істоти в ціннісно-смісловому Універсумі. Народжуючись біологічним індивідом, людина не лише соціалізується, але й індивідуалізується.

Негативна оцінка впливу на соціальне життя біологічних факторів робилась не випадково. Усуненням біологічного в соціальному вдавалось уникати аналізу протиріч, що існували між вимогами і можливостями соціального і природного. Треба зважати й на те, що культура створила такий комплекс ціннісно-нормативних вказівок, за допомогою яких вона прагне не лише придушити біологічні потяги, але й трансформувати їх в прийнятну для соціуму форму загального (уніфікованого) культурного характеру. Те, що люди різної статі зможуть абсолютно адекватно зрозуміти один одного лише використовуючи однакові слова – застаріла романтична ілюзія (М. Смульсон). “Очі чужинця широко відкриті, але бачить він лише те, що знає”. В експериментах виявлено кращу адекватність розуміння невербальної мови (жести, міміка) в одностатевій групі, – можливо, що саме така „недостатність” людини й зумовлює її відкритість світу. Тому намагання феміністів (“гендерного” спрямування) переконати лише в позитиві кросстатевого впливу на гармонійність розвитку видаються дещо романтичними.

Лише останнім часом внаслідок постмодерністської деконструкції („повернення людині тіла”) та дещо афектованої „феміністської навали” класична парадигма зазнала суттєвих змін – місце ідеального, уніфікованого, статево-індиферентного суб'єкта невідворотно займає концепт тілесності у всій його статевій визначеності. Дивно, що феміністки, начебто виступаючи проти маргінальності жіночого світу, в запалі „нищівного подолання” (В. Табачковський), „гордо кокетуючи перед прірвою” (О. Донченко, Ю. Романенко) згодні говорити не про себе (жінок), а зятято стверджують, що вони такі ж самі, як і чоловіки, з настирливою впертістю воюють за створення умов для функціонування „безстатевого” жіночого тіла (О. Гомілко).

Але відомо, що буття вільної людини може бути буттям-за-свободою лише тоді, коли нею не втрачене критичне ставлення до власної життєвої стратегії, тобто не втрачена ясність свідомості. Комфортне самосприйняття – це позитивне ставлення до себе, це дозвіл самому собі бути щасливим, не зважаючи на існуючі недоліки (А. Маслоу).

Екстраполюючи те, що у психофізіології називається „схемою тіла” на ментальну сферу стверджуємо: людина, яка втрачає „схему тіла” – невротизується, а суспільство охоплює пошесть психозів. Така поведінка характерна для інфантильного періоду розвитку жіночої моделі поведінки, коли ще „безстатеві” дівчатка критикують і негативно оцінюють свою стать, переоцінюючи чоловічу. В той же час вони солідарні з „жіночою моделлю” поведінки, коли це стосується їхнього жіночого майбутнього.

Неоднозначність оцінки співвідношення рис маскулінності та фемінінності в психіці людей (від О. Вейнінгера, З. Фрейда і С. Бем до І. Кона, В. Геодакяна, А. Кочаряна, Н. Хамітова, Б. Юсова, Т. Говорун тощо) не закриває базального принципу, який при нормальному розвитку людини утворює цілісний паттерн і в особистості немає сумнівів щодо своєї статевої належності, хоча відомо, що статево/психологічне диференціювання ніколи не здійснюється остаточно (М. Савіна).

Отже, при розробці концепцій психофізіологічного забезпечення будь-якого виду діяльності (особливо навчальної) треба враховувати психофізіологічну „ціну” цієї діяльності, та її статево-вікові характеристики (О. Кокун). Таким чином психологічний аспект статевої диференціації (концепт М/Ф) стосується як інтрапсихічних особливостей, так і інтерпсихічних взаємин, здатних створити і закріпити самосприйняття і самовизначення людини, сприяє більш-менш легко досягнути певного рівня гармонії. Але в розвитку особистісного начала суб'єкта велике / вирішальне значення має така активно формуюча / спотворююча частина соціуму, як система освіти – особлива інституція – суб'єкт суспільства, що забезпечує відтворення для соціуму його соціальної структури.

У роки навчання (старші класи – перші курси) характерною є мотивація, яка спрямована на власну особистість, на другому місці – спілкування і лише на третьому – навчання. До того ж, навчальна успішність тісно пов'язана з рівнем функціональної рухливості нервових процесів та рівнем функціонального стану нервової системи (О. Давидова, О. Кокун, С. Костенко, Д. Харченко тощо).

В юнацькі роки прагнення пошуку смислу життя особливо велике. Фрустрація цієї потреби переживається особистістю надзвичайно хворобливо, аж до „відчаю від небажання бути собою”. Втрата себе може стати „хворобою прагнення до смерті” (К'єркегор). Відомо, що криза ідентичності належить до найважливіших найбільючіших життєвих переживань людини. Успішне подолання цієї кризи сприяє комфортнішому світовідчуттю й становить вагомий чинник розвинутої ідентичності. Коли ж йдеться про індивідуальний рівень вирішення цієї кризи, то, як іронічно констатує Є. Андрос, навіть самогубство не допомагає.

Дослідження Берзін В., Калініченко І., Савіної М., Ракитнянської С., Кокун О. та інших переконливо показали відмінність в реагуванні на стрес, на психоемоційне напруження, на динаміку розумової працездатності, на адаптацію до нових умов у хлопців та дівчат. За рівнем соціальної фрустрованості та рівнем особистісної тривожності та психофізіологічної ціни навчання студентки відчутно „випереджають” студентів. Складність врахування індивідуальних вікових періодів полягає в тому, що внаслідок міжособової / міжстатевої гетерохронності та асинхронності різні аспекти і критерії зрілості мають для них неоднакове значення.

У 1965 р. В.А. Геодакян запропонував концепцію, згідно з якою диференціація статей є результатом спеціалізації живих організмів за двома аспектами еволюції: збереження та зміни генетичної інформації. А.С. Кочарян в роботі „Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности / фемининности в норме и патологии)” теж звернув увагу на неврахованість дипсихізму у навчально-виховному процесі.

Для уникнення / зменшення невротизації навчально-виховний процес має здійснюватись з урахуванням жіночої та чоловічої моделі поведінки. Жіноча модель – пропріюндукована – це потреба втілення бажань, що

залежать від внутрішнього гормонального фону, чоловіча – сенсорноіндукована – це наявність зацікавленості до оточуючого середовища, яке сприймається органами відчуття. Крім того, гармонія розвитку залежить від характеристик головного мозку.

Функціональна асиметрія мозку визначає особливості сприйняття, запам'ятовування, стратегію мислення, емоційність людини. Звідси впливає задача адаптації людини до світу. В педагогіці – це навчання і виховання не лише з урахуванням асиметрії мозку, але й створення психолого-дидактичних можливостей для її позитивного підсилення (Сиротюк А.). В рамках проблеми функціональної асиметрії мозку існує вагома для навчальної діяльності проблема статевого диморфізму, однієї з найфундаментальніших характеристик людини, яка детермінує різні здібності і схильності чоловіків і жінок, різну професійну придатність і професійний префендум (перевага), різний характер науковості та кмітливості (Б. Юсов). Питання: кому більше сприятиме кредитно-модульна система – хлопцям чи дівчатам?

Наразі стає зрозуміло, що нехтування статевою детермінантою спричиняє звуження горизонту значимості в межах якого відбувається становлення особистості, що приводить до примітивізованості вимірів особистості і до втрати нею її унікальності. Таке „оніщення” людини М. Гайдеггер дотепно пов'язав із її антропоцентричною зарозумілістю: вирішивши панувати над буттям, людина стає „сутнісно безпритульною”. Такий замкнений та кінцевий світ – неминуче буде культею Всесвіту (Ортега-і-Гассет). Ускладненість порозуміння / діалогу між статями полягає ще й в тому, що жінки, які довгий час були невидимою і маргінальною складовою культури, зараз активно прагнуть (фемінізм) поміняти місцями центр і маргінальний простір, забуваючи в афекті боротьби, що діалогічне партнерство передбачає перш за все інтерактивність комунікації, прагнення не нав'язати іншому своє бачення (діалог – це не вправи з риторики), а зрозуміти іншого, зберігаючи базальну повагу до можливих відмінностей поглядів один одного (С. Павличко, Г. Брандт). Мабуть, все ж треба зважати на небезпеку можливості колапсу культури, якщо маргінальні явища стануть ядром культури, а особистість із психологією маргінальної істоти займе чільне / центральне місце.

Зважаючи на те, що сучасна людина практично не знає, ким вона є, але водночас знає, що вона цього не знає (М. Шелер), а попередня філософська та психологічна думка переконувала, що людина здатна пережити не лише „стояння в собі”, але й „стояння поза собою”, тобто, що людина більше перебуває не в „тут-і-тепер”, а в непевному та психологічно нестерпному для неї просторово-часовому „ніде-і-ніколи” (В. Табачковський), – головним завданням філософії, психології та педагогіки має стати пояснення людині того, як вона може саму себе стерпіти, не переоцінюючи себе в манії величності, але й не впасти в хибне самоприниження та деструкцію.

