

ФІЛОСОФСЬКІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ

Г.А.Кирмач

аспірант інституту проблем виховання АПН України

У статті аналізуються принципи виховання цінності іншої людини як основи сучасної гуманістичної трансформації стратегії освіти. Автор розглядає діалог як необхідний елемент нового теоретичного апарату філософії освіти.

Ключові слова: гуманістичні цінності, особистість, діалог, виховання.

Проблема виховання дітей і молоді в Україні набуває особливої гостроти, оскільки сучасне підростаюче покоління формується в складних соціокультурних умовах, економічних і політичних суперечностей, неврівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Засоби масової інформації та комунікації дедалі більше впливають на суспільство й особливо на молодь, пропагують насилля, прищеплюють моральний релятивізм, конформізм і цинічно-гедоністичне ставлення до оточуючих. У пошуках виходу з кризи сучасна освіта поступово зміщує свою орієнтацію в суб'єктну площину, і в процесі ліквідації наслідків недемократичного навчання й виховання на перший план поступово виходить людина, як вища цінність. Школі потрібна новітня технологія організації виховного процесу, яка могла б допомогти звернути дітей до вищих морально-духовних цінностей, сприяти моральній активності особистості, для якої поняття справедливості, милосердя, толерантності, совісті, миролюбності, готовності допомогти іншим мають стати ціннісними орієнтирами. Відповідно до цього, у центр пошуку нині ставиться проблема особистісних цінностей як відображення найсуттєвіших моментів практичної взаємодії людини з іншими людьми.

На жаль, для сучасного періоду характерним є відчуженість, відсутність толерантних, шанобливих, дружніх взаємовідносин між людьми. Так, за даними дослідження „Духовні потреби дітей України” (Розпорядження Президента України від 16 листопада 2004 р. №291/ 2004-рп), яке проводилось у 27 територіально-адміністративних одиницях України, при загальної кількості 3004 респондентів. Хлопці й дівчата, що брали участь в опитуванні, засвідчили, що недостатньо глибоко розуміють, що таке духовність, які вчинки можна назвати високomorальними і які мотиви їх здійснення. Цікаво, що 80% дітей віком 9-11 років зазначили, що завжди готові допомогти близькій людині проти 68% дітей віком 14-15 років. При цьому уявлення дітей про добру людину змінюються з віком, у міру дорослішання наростає розчарування в доброті однолітків. Близько 31 % дітей схильні

думати, що сьогодні бути альтруїстом не модно, відповідно 34 % респондентів „вчитися безкорисливості не хотіли б” [4, 101-102]. Проаналізувавши відповіді на запитання „Які риси ти найбільше цінуєш в людях?”, пересвідчуємося, що наші діти найбільше цінують в людях розумові якості. Водночас серед особистих якостей „доброта, готовність прийти на допомогу” в підлітків 14-15 років, як виявилось, на жаль, стоїть лише на четвертому місці [4, 62].

Все це актуалізує проблему культивування у вихованців цінності іншої людини, коли кожна особистість розглядається іншою не як засіб, а як мета. За таких умов ціннісний підхід розглядається провідними українськими вченими (І.Бех, М.Боришевський, Т.Бутківська, В.Кремень, О.Сухомлинська, Б.Чижевський) як найбільш пріоритетна освітня проблема.

Значно вплинули на розвиток цієї ідеї (виховання цінності іншої людини) наукові праці І.Бека, який вважає шкільний вік сприятливим для виховання в дитини такого фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким виступає здатність цінувати особистість людини. Дослідник розглядає процес виникнення в індивіді почуття цінності іншої людини на суб'єкт-суб'єктові рівні за умови, що, даний процес відбувається спонтанно, поза спрямованим педагогічним управлінням ним, або в процесі тривалих комплексних виховних зусиль [2, 344].

У поглядах І.Бека принциповою є теза про переважний вплив емоційного сприйняття в процесі формування ціннісної сфери людини над простим засвоєнням схем і програм поведінки. Він говорить про те, що школа повинна спрямовувати ціннісні орієнтири учнів, а не нав'язувати їх, впливати на формування загальнолюдських цінностей за допомогою активізації емоційної сфери школярів. Так, як через переживання, знання набуває цілісного характеру, так і через емоції відбувається переробка цінностей, смисли діяльності й життя людини. Емоції – це ка-

нал, по якому педагог може проникати в ціннісну й смислову сферу вихованця. На думку науковця „розвинене ставлення до іншої людини як цінності означає, по-перше, означає прагнення і здатність індивіда співпереживати її радості і горе, по-друге, – бажання її зрозуміти, по-третє, всіляке сприяння нею морально значущих цілей у повсякденній діяльності [3, 17].

Важливою концептуальною інновацією, пов'язаною із специфікою сучасної філософсько-педагогічної проблематики, є звернення до надбань такого важливого напрямку сучасної філософії, як „філософія діалога”, що є актуальним для осмислення суб'єктного виміру освіти як самоосвіти (із феноменом внутрішнього діалогізму особистості) та міжсуб'єктних вимірів освітнього простору, який в сучасних умовах передбачає домінування діалогічних відносин його співучасників. Особливу новаційну цінність в цьому контексті являє собою, на наш погляд, звернення до теоретичної спадщини Г.Батіщева, зокрема, до його концепції „Іншодомінантності” та „культури глибинного спілкування”, адже вони мають великий евристичний потенціал для філософії освіти, але в Україні залишаються маловідомими (окрім публікацій В.Малахова) [6].

Метою даної статті є аналіз і концептуалізація принципів виховання цінності іншої людини як основи сучасної гуманістичної трансформації стратегій освіти. Зокрема, одним із завдань цієї роботи є дослідження евристичності філософії діалогу як теоретичної і практичної основи стратегії виховання цінності іншої людини.

Провідні філософи, психологи, педагоги як сучасності, так і попередніх епох, бралися до висвітлення проблеми цінності людини. Основні ознаки феномену людини були визначені ще в Стародавній Греції. Антична філософія дала практично весь комплекс моральних ціннісних орієнтацій у суспільстві, але пошук відповіді на запитання, що є злом і благом для іншого, в історії філософії аж до Декарта не ставився. Імплицитно, в певній непроясненій формі, проблема чужого „я” міститься в поглядах на світ софістів, і за вченням Демокріта, і за вченням Плотіна про відношення індивідуальних свідомостей до світової душі, постає певне вирішення проблеми існування і пізнання чужого „я” [1, 36]. Утім, лише вчення Декарта про автоматизм тварин дало поштовх до її свідомої постановки. Він уважав, що душевне життя іншого є плід моєї уяви. Гуманісти минулого вважали, що саме гуманність, гідність, милосердя, любов та співпереживання до ближнього є основними рисами справжньої людини.

Поняттям цінності користувався І.Кант при визначенні розбіжностей сфери моралі (свободи) та сфери природи (необхідності). У ”Критиці

чистого розуму” Кант показав розбіжності уявлень про досяжне і цінності, з одного боку, і уяв про сутнісне, світ речей – з другого боку. Світ досяжного нібито добудовує світ існуючого. Цінності не тільки керують діями. Будь-яка цінність – мета сама по собі, до неї прагнуть заради неї самої, оскільки вона – ідеал, джерелом якого є критична свідомість як конструктор цінностей. На думку І.Канта, найбільша цінність у світі – це людина – діяч і творець, який несе в собі всі властивості й цінності роду, утверджує у світі добро, любов, красу й розум. Категоричний імператив твердить ”чини так, щоб завжди становитися до людства й у своїй особі, і в особі кожного іншого як до мети, і ніколи не ставитися до нього тільки як засобу”. Друге формулювання категоричного імперативу, як відомо, закликає нас завжди поважати незалежність, цінність, значення, недоторканність і гідність кожної людської істоти. Отже, однією з обов'язкових принципів моральності є ставлення до іншого як до мети, а не як до засобу.

Справжнім відкриттям ціннісного бачення іншої людини стала європейська філософія ХХ ст. Один із засновників аксіології, Макс Шелер підкреслював, що усіляке пізнання цінності є актом переваги, у інтуїтивній суті якого встановлюються «ранги» цінностей: цінності в тому випадку переважати-муть, якщо вони будуть менше залучені до поділу й тоді глибшим буде задоволення від них. М.Шелер переконаний, що особистість – носій цінностей, які досягаються завдяки любові. Серед актів переживання цінностей Шелер виділяє також усвідомлення співчуття й ненависті. Він відносить любов до актів справжньої симпатії й характеризує її як зустріч і співучасть у житті іншого [11, 122].

Е. Фромм вважає відсутність здатності до співпереживання однією з основних рис деструктивних особистостей. У результаті співпереживання ми входимо в особистий світ іншого й перебуваємо в ньому „як дома”. За ознакою особистісної орієнтації Е. Фромм виділяє і характеризує п'ять соціальних типів характеру, які превалюють у сучасному суспільстві: рецептивний, експлуатуючий, користюлюбний, ринковий, продуктивний. Цей тип, на думку Е. Фромма, являє собою нормальну, зрілу і здорову особистість. Це – мета розвитку людини і ідеал гуманістичної етики. Плідність, визначає він, „це здатність людини використовувати власні сили і закладені в ній потенціальні можливості [10, 476]. Інакше кажучи, плідна людина – це така, яка створює сама себе як людину. Риси, властиві плідному характеру, незалежність, чесність, прагнення до любові і творчості.

Завдяки любові така людина поєднує себе з іншими людьми. Плідні люди турботливі, відповідальні, поважають інших. У теорії Е. Фромма продуктивна орієнтація є ідеальним станом людини, обумовленим її екзистенціальними потребами.

Про те, що цінності тісно пов'язані з уявленням про смисл життя, указував у своїх працях В.Франкл. Учений розглядав прагнення до пошуку й реалізації людиною смислу свого життя як вроджену мотиваційну тенденцію, властиву усім людям, яка є основним двигуном поведінки й розвитку людини. У процесі пошуку смислу життя виробляється світогляд, розширюється система цінностей, формується моральний стержень, який допомагає подолати перші життєві негаразди. Таким чином, цінності відіграють роль смислів людського життя й виступають як смислові універсалії. Вони складають три класи, які дозволяють зробити життя людини усвідомленим: цінності творчості, цінності переживання (перш за все любові) і цінності стосунків. Пріоритет належить цінностям творчості, основним шляхом реалізації яких є праця. З числа цінностей переживання В.Франкл детально зупиняється на любові, що володіє багатим змістовним потенціалом. Основний пафос і новизна логотерапії пов'язана з цінностями відношення. За будь-яких обставин людина здатна зайняти осмислену позицію по відношенню до цих обставин і додати своєму стражданню глибоке життєве значення. Таким чином, життя людини ніколи не може виявитися безглуздом [9]. Із наведених думок психологів гуманістичної спрямованості для нас важливим є те, що найважливішим структурним компонентом особистості, її ядром є цінності.

Грунтовне пояснення діалогізму людської сутності ми знаходимо в праці С.Рубінштейна "Людина і світ". Головна ідея його праці: центральною, смислотворюючою характеристикою людини є спосіб ставлення до Іншого. Ця думка простежується в багатьох психологів, але в С.Рубінштейна вона викладена найглибше: наважливішою з перших умов життя людини – є наявність іншої. Ставлення до іншої людини складає основу життя, її серцевину. Ціна людського "серця" визначається тим, до яких стосунків людина прагне, які відношення з ними вона може встановити. Невипадково С.Л.Рубінштейн вказував на той факт, що „ставлення людини до людини, до інших людей не можна зрозуміти без визначення початкових відносин людини до світу як свідомої і діяльної істоти. Все, в кінцевому результаті, приводить до ставлення людини до людини, але враховуючи тільки це, з цього починати і цим закінчувати – це куций антропологізм, етика, яка не враховує об'єктивного місця людини в світі” [8, 340].

Істотний внесок у розвиток морально-етичних аспектів людського життя й стосунків зробив О.Ухтомський, який констатує, що наші доміанти, які стоять між нами та іншими людьми, зазвичай затуляють від нас наших реальних співрозмовників. "Як нарочиту працю, – підкреслює Ухтомський, – слід культивувати й виховувати доміанту й поведінку "за Коперніком", поставивши "центр тяжіння" поза собою, на Іншому: це означає налаштувати й виховувати свою поведінку й діяльність так, аби бути готовим кожної миті віддати перевагу... самобутнім рисам і інтересам іншої "особи" перед будь-якими своїми інтересами й теоріями стосовно них" [8, 336]. Таку настанову, що потребує свідомих моральнісних зусиль, О.Ухтомський називає "домінантою на обличчя Іншого". Тільки завдяки реальному втіленню цієї доміанти перед нами розкривається "важлива й безконечно цікава, незвідана таїна – життя іншої людини" [там само].

Співіснування трьох основних освітніх парадигм – класичної, неklasичної і постнеklasичної демонструє певну тенденцію в еволюції освіти, що полягає в актуалізації її суб'єктного виміру, а відтак, а також розвиток діалогічного виміру процесів трансляції і породження нових знань і типів культурної свідомості. Для сучасної культурної парадигми, яка визначається спробами вийти за межі постмодерної релятивізації цінностей, є глибоко плідним звернення до аксіологічних детермінацій освітнього процесу.

Подальша актуалізація суб'єктно-орієнтованого підходу до розвитку освіти, доміантою якого стає феномен самоосвіти, є неможливою без відтворення ціннісної свідомості, що фіксується у категоріях свободи і творчості. У свою чергу, важливим у цьому аспекті ми вважаємо перехід від поняття „система освіти” до поняття „освітній простір” в якості ключового для сучасної філософії освіти, оскільки цей перехід є одночасно і закономірним результатом, і як якісним зрушенням у актуалізації свободи самовизначення особистості у сфері освіти, де людина стає здатною вибудовувати власні „освітні траєкторії” як форму „онтології індивідуальності” [12].

Ідея діалогу як необхідної складової освіти, котра призначена подолати кризу „науковчення” (В.Біблер), вже сьогодні активно розробляється в сучасному освітньому просторі України (С. Курганов та ін.), проте її евристичний потенціал ще далеко не вичерпано. Метафора «зустрічі» як «актуалізації віртуальної суттєвої спільності між суб'єктами, що зустрічаються» (Г.Батіщев) імпліцитно містить категорії прийняття, «Іншодомінантності», суб'єкт-суб'єктної взаємодії і

досвіду, які набувають особливого значення в межах «глибинних» форм освітніх практик. Важливою складовою ідеї діалогу є і метафора «гри», яка охоплює різноманіття способів моделювання життя людини, в тому числі й створення власної освітньої траєкторії. Саме ідея освіти як гри уявляється однією з теоретичних засад освітніх концепцій майбутнього.

Екзистенційний вимір діалогічності освіти відбиває сутнісну суперечність інтенцій суб'єкта в освітньому просторі, із його одночасною націленістю „назовні” (до знань) і „всередину” (до пошуку ідентичності). Він, у свою чергу, тісно пов'язаний і взаємообумовлений із аксеологічним виміром. Мова йде про *діалогічний плюралізм*, який передбачає культурно-онтологічну *ієрархію смислів* і цінностей, що їх відображають. Адже, як слушно зазначає С.Кримський, специфікою діалогу як способу мислення є „не доказування односторонньої правоти, а впевненість у тому, що обидва учасники диспуту належать до якогось третього, перевищуючого їх самих переконання, світу правди, який для них є однаковою цінністю” [3, 231]. Отже, тільки в діалогічному модусі мислення можуть бути подоланими як релятивізм, так і авторитаризм окремих смислів і способів розуміння, і саме завдяки цьому у людському досвіді конститується простір всезагальних смислів.

Суб'єктом у класичному розумінні освіти завжди виступає вчитель, в той час як учень – об'єктом. Разом із тим класичній освітній парадигмі властива ціла низка протиріч і суперечностей. З одного боку, раціоналістичне уявлення про існування «безумовно правильної пізнавальної позиції» суб'єкта виступає в якості ідейної передумови авторитарної системи освіти, монологізму, тобто тої сукупності освітніх методів, що асоціюються нині з класичною освітньою парадигмою у її критиків. З іншого – саме в річищі європейської раціоналістичної традиції формується концепт вільної й відповідальної особистості, становлення якої є наслідком освіти («Bildung», за І.Кантом). Подолання інших суперечностей класичної освітньої парадигми – між орієнтацією на розвиток особистості й вузькою спеціалізацією освіти; між декларованим правом і соціальними обмеженнями на отримання якісної освіти; між системно-соціальною функцією освіти та її роллю як форми підготовки фахівців – обумовлює напрямки її трансформацій у ХХ і ХХІ ст. Некласична освітня парадигма набуває цілісності в ХХ сторіччі як наслідок філософсько-теоретичних пошуків у різних напрямках: від феноменології, прагматизму й екзистенціалізму до неофрейдизму, герменевтики, структуралізму. Першочергово значущим у ній виступає

принцип *діалогічного*, тобто «суб'єкт-суб'єктного» розуміння взаємодії учня й учителя. Учень (студент) набуває статусу суб'єкта – отримує право на власну активність, діяльність, смислоутворення, і, таким чином, добування саме *знань* (у протилежність споживанню інформації) з оточуючого світу.

Освіта, як і культура в цілому, відчуває вплив постмодерного світогляду, що відбивається в нових педагогічних концепціях (критична й феміністська педагогіки, «анти-педагогіка» та ін.). Саме ідея скепсису й критики по відношенню до традиційних цінностей, властива філософії постмодерну, трансформується в освітньому контексті в заперечення усілякої ієрархії, влади вчителя над учнем і влади норм і принципів над свідомістю. Проте, сконцентрувавшись на критиці, постмодерне бачення освіти не пропонує нових, позитивних зразків освітніх практик. Суб'єкт у змальованому освітньому просторі наділяється, з одного боку, такими характеристиками, як особиста відповідальність за свою освіту в умовах «інформаційного вибуху» й експансії мас-медіа; вибудовування власної ідентичності в умовах «невизначеної», ігрової, віртуальної реальності; значне зростання діапазону особистісних виборів у сфері самовизначення і, відповідно, відповідальності за них.

З іншого боку, вимір віртуальності може надавати суб'єктові освіти ознаку неперсоніфікованості, оскільки знімає необхідність безпосереднього особистого контакту суб'єктів в освітньому просторі. Суб'єкт виявляє у віртуальній освіті переважно свої когнітивні характеристики, залишаючи прихованими особистісні, культурні, національні та інші особливості. Однак, з іншого боку, освітній простір мультикультурного суспільства вкрай актуалізує такі загальнолюдські, загальнокультурні проблеми, як дотримання прав людини, толерантність, плюралізм, а також використання діалогу як способу міжкультурної комунікації. Отже, творчість, що розуміється як діяльність людини по створенню нових об'єктів, якостей, образів, знань, смислів, виступає в ролі цінності сучасної освіти саме як здатність до «Іншодомінантності» (Г.Батіщев), екзистенціальної самовіддачі й відкритості, властивих суб'єкт-суб'єктній комунікації в постнекласичному освітньому просторі.

Отже, саме сповідування *цінностей іншої людини* закріплює єдність і самототожність особистості, визначаючи тим самим головні характеристики особистості, її моральність. Освоєння цінностей є набуттям особистістю самої себе, а також створенням

еталону, образу майбутнього й оцінкою діяльності людини в її морального, смислового боку. Цінності являють собою один із основних механізмів взаємодії особистості з іншою особистістю. Цінності – це узагальнені уявлення людей про цілі й норми своєї поведінки, що втілюють історичний досвід і концентровано виражають смисл культури. Умовами й одночасно критеріями цього розвитку людини є ставлення до іншої людини як до самоцінності, як до істоти, що уособлює в собі безкінечні потенції роду людського (це центральне системоутворююче ставлення).

Гуманітарний зміст виховної діяльності педагога має орієнтуватися переважно на розвиток морально-смислової сфери вихованця. Завдання педагога полягає в створенні таких умов для учня, які б оптимально забезпечили процес виховання такого типу особистості, якій притаманне почуття людської гідності, прагнення служити людям, миролюбство, підвищена увага

до чужого горя, гуманний рівень. Психологічною базою педагогічної підтримки слугують активно взаємопов'язані процеси "продовження себе в іншому", розвиток педагога як "вагомого Іншого". В цьому контексті процес виховання варто розглядати як глибинне спілкування, на відміну від розповсюджених шкільних ситуативно-комунікативних контактів у розповсюдженій практиці „виховання як впливу”. Педагогічне спілкування стає феноменом глибинного спілкування, якщо в ньому реалізована домінанта на Іншого (дитину або дорослого), а не на абстрактне знання, що побутує в традиційній, авторитарно організованій освіті. Лише за таких глибинних форм педагогічного спілкування народжується взаєморозуміння, що розкриває душу дитини, допомагає становленню її прагнень до добра й справжніх цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Асмус В.Ф.* Античная философия: Учебн. пос. – М.: Логос, 2001. – 543 с.
2. *Бех І.Д.* Виховання особистості. У 2 кн. – Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посіб. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. *Бех І.Д.* Формувати у дитини почуття цінності іншої людини // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2(16). – С. 17.
4. *Духовні потреби дітей України:* Монографія / Під ред. Ж.В.Петрочко – К.: Видавнич.дім „Камета”, 2005. – 169 с.
5. *Кримський С.Б.* Запити філософських смислів. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 264 с.
6. *Малахов В.А.* М.Бубер и М.Бахтин: акценты философии диалога // Уязвимость любви. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. – С. 329-342.
7. *Рубинштейн С.Л.* Проблема общей психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 416 с.
8. *Ухтомский А.А.* Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
9. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
10. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ – ЛТД, 1998. – С. 476.
11. *Шелер М.* Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
12. *О. Kovalevskaya, О. Plakhotnik.* The Dialogue in The Education: Between Whom? // Сучасні проблеми науки та освіти. Матеріали 4-ї міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Ялта). – Харків, 2003. – С. 111.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2009 р.

