

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА



## КУЛЬТУРОТВІРНА ФУНКЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

*Монографія*

За редакцією Г. О. Балла

Київ-Кіровоград  
ТОВ «Імекс-ЛТД»  
2014

УДК 159.9.01:008  
ББК 88.8683  
К 90

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 5 від 2 червня 2014 р.)*

**Рецензенти:**

**Смульсон М. Л.** — член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

**Помиткін Е. О.** — доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

К 90 **Культуротвірна функція психологічної науки** : монографія / Г. О. Балл, Н. А. Бастун, О. В. Губенко, В. В. Депутат, О. В. Завгородня, Ю. М. Крилова-Грек, В. Ф. Литовський, В. О. Медінцев, С. О. Мусатов, І. С. Разделенко ; за ред. Г. О. Балла. — К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 264 с.  
ISBN 978-966-189-336-7

У колективній монографії, написаній науковцями лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, характеризується культуротвірна функція психологічної науки. Ця функція знаходить конкретизацію, зокрема, у вдосконаленні педагогічної, наукової, економічної, політичної культури, культури сімейних відносин тощо. У монографії окреслюються провідні аспекти впливу психологічної науки на формування патернів (типових схем) свідомості й поведінки, притаманних окремим особам і людським спільнотам, та шляхи гуманізації такого впливу у різних сферах суспільного життя.

Книга адресується фахівцям у галузі психології та суміжних із нею дисциплін.

УДК 159.9.01:008  
ББК 88.8683

ISBN 978-966-189-336-7

© Інститут психології імені Г. С. Костюка  
НАПН України, 2014

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> (Г. О. Балл) .....	6
<b>Розділ 1. ВИХІДНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРОТВІРНОЇ ФУНКЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ</b> (Г. О. Балл, В. В. Депутат, І. Є. Разделенко) .....	11
1.1. Категорія культури у сучасному людинознавстві: широке трактування .....	11
1.2. Особистість як буття культури в індивіді .....	16
1.3. Людинознавча наука у контексті культури .....	18
1.4. Культуротвірні особливості категорійно-поняттєвих засобів людинознавства .....	22
1.5. Методологічні питання взаємодії психологічної науки з науково-технічною сферою культури .....	28
1.6. Професійна культура. Психологічна культура .....	31
<b>Розділ 2. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ВИМІР ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ</b> (Н. А. Бастун) .....	41
2.1. Психологія у контексті динаміки культурно- цивілізаційних процесів сучасної епохи .....	41
2.1.1. Культурно-цивілізаційне середовище та його зміни внаслідок науково-технічної революції .....	41
2.1.2. Сайєнтизм у психології ХХ століття як апологія системи «людина — машина» .....	43
2.1.3. Зміна світоглядних орієнтирів психології при переході до постіндустріальної доби .....	46
2.1.4. Сучасні виклики до дитячої та освітньої психології: зміна пріоритетів .....	51
2.2. Нормальний і аномальний психічний розвиток у культурно- історичному контексті .....	53
2.2.1. Розумова відсталість у історико-культурному аспекті .....	54
2.2.2. Динаміка вимог до інтелектуального мінімуму .....	58
2.2.3. Культурно-цивілізаційні впливи на розвиток вищих психічних функцій .....	64
2.2.4. Дислексія як освітня та історико-культурна проблема .....	67

2.2.5. Посттравматичний синдром післястресових порушень у дитячому віці як причина дисгармонії психічного розвитку .....	73
--	----

### **Розділ 3. ОСНОВИ СИСТЕМНОГО ОПИСУ КУЛЬТУРНИХ ПРОЦЕСІВ**

(Г. О. Балл, В. О. Медінцев) .....	82
3.1. Модуси культури та їхні зміни як предмет системного опису....	82
3.1.1. Модуси культури й культурні процеси. ....	83
3.1.2. Деякі можливості системного опису культурних процесів ...	85
3.1.3. Опис культурних процесів на основі теорії множин .....	86
3.1.4. Культурні процеси із психічними компонентами .....	87
3.1.5. Сміслові культурні процеси .....	88
3.1.6. Знаки в культурних впливах .....	90
3.1.7. Послідовності культурних процесів .....	92
3.2. Знання як компоненти культури: універсалізація й комунікація .....	94
3.2.1. Стратегії універсалізації представлень наукових знань .....	94
3.2.2. Розв'язування науково-пізнавальних і науково-комунікативних задач .....	100

### **Розділ 4. ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

(О. В. Завгородня) .....	107
4.1. Загальні принципи психологічної підтримки становлення особистості. ....	107
4.2. Сфери функціонування особистості та психологічне здоров'я людини .....	110
4.3. Поведінкові стратегії в їхньому взаємозв'язку із психологічним здоров'ям людини. ....	117
4.4. Особливості психологічної підтримки художньо обдарованої людини. ....	127

### **Розділ 5. КОМУНІКАТИВНА ПАРАДИГМА У КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ**

(С. О. Мусатов) .....	148
5.1. Феномен комунікативності у дзеркалі людинознавства .....	148

5.2. Контекстові особливості реалізації комунікативної парадигми у психології .....	155
5.3. Засади використання комунікативних патернів у психологічній практиці .....	162
<b>Розділ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ І ВДОСКОНАЛЕННЯ КУЛЬТУРИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b> ( <i>О. В. Губенко</i> ) .....	184
6.1. Актуальність проблеми і завдання дослідження .....	184
6.2. Біполярна природа творчого інтелекту. Діадні категорії «логіка» та «інтуїція» .....	185
6.3. Біполярна модель творчого інтелекту .....	200
6.4. Діадні категорії «розпредметнення та опредметнення», «динамічний та статичний інтелекти» .....	205
6.5. Біполярна концепція механізмів творчого мислення. ....	215
<b>Розділ 7. ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ І ВДОСКОНАЛЕННЯ ПАТЕРНІВ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ</b> ( <i>Ю. М. Крилова-Грек</i> ) .....	223
7.1. Поведінка у конфліктних ситуаціях: стратегії, тактики, патерни .....	223
7.2. Роль творчості у розв'язанні конфліктів. ....	228
7.3. Міжособові конфлікти і стратегії поведінки в он-лайн просторі .....	233
<b>Розділ 8. ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА КУЛЬТУРНА ЗНАЧУЩІСТЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРА</b> ( <i>В. Ф. Литовський</i> ) .....	241
8.1. Діалог: людина та Інший, людина та її Співрозмовник, людина та її двійник. ....	241
8.2. Діалог: людина в побуті і у співбутті зі Світом. ....	246
8.3. Вчителі школи, школярі та вчені в побудові діалогічних відносин між ними .....	248
8.4. Діалог і писемне мовлення школяра .....	254
<b>ЗАКЛЮЧНІ ЗАУВАГИ</b> ( <i>Г. О. Балл</i> ) .....	261
<b>Відомості про авторів</b> .....	263

## ПЕРЕДМОВА

(Г. О. Балл)

Розкриваючи суспільну роль психологічної науки й базованої на ній практики, здебільшого зосереджуються на наданні психологічної допомоги індивідам і групам, а також на внеску психологів у вдосконалення роботи організацій різноманітного спрямування. Та суспільна роль психології цими впливами на конкретних отримувачів допомоги не повинна обмежуватись. Об'єктами психологічного пізнання і психологічно обґрунтованих впливів мають бути й великі соціальні спільноти, у зв'язку з чим кажуть про *макросоціальну* функцію психологічної науки (або про *макронсихологію* — А. В. Юревич, Д. В. Ушаков). Носями вказаної функції мали б насамперед постати гуманістично зорієнтовані напрями психологічної науки та практики: адже вони є, з одного боку, виявом гуманістичних засад людських взаємин у психологічній царині, а з іншого — чинником збагачення й поширення таких засад. Шляхом реалізації макросоціальної функції згаданих напрямів має бути використання у найрізноманітніших сферах суспільного життя не лише глибшого розуміння людської сутності, що його досягли ці напрями, а й обґрунтованих і реалізованих у їхніх межах гуманістичних моделей (або, як ще кажуть, патернів) свідомості й поведінки. Тим часом сукупність таких моделей (так само й тих, які стають на перепоні утвердженню в суспільному житті гуманістичних цінностей) досі належним чином теоретично не осмислено й, відтак, не систематизовано, що заважає адекватному розумінню їхньої суспільної ролі та їхньому конструктивному використанню.

Перспективним способом зазначеного осмислення видається спирання на категорію *культури*, в її трактуванні як системи моделей, за допомогою яких реалізуються репродуктивно-нормативна і діалогічно-творча функції у життєдіяльності людства, людських спільнот і окремих людей. За такого підходу макросоціальна функція психології розкривається як *культуротвірна*; вона має знаходити конкретизацію, зокрема,

у вдосконаленні педагогічної, наукової, економічної, політичної культури, культури сімейних відносин тощо, притаманних спільнотам і особам. На розробку теоретико-методологічних основ реалізації зазначеної культуротвірної функції було спрямовано одне з планових досліджень (розрахованих на 2011-2014 рр.) лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Дослідження мало на меті окреслити провідні аспекти впливу психологічної науки на формування патернів свідомості й поведінки та шляхи гуманізації такого впливу у різних сферах суспільного життя. Головні результати дослідження викладаються у цій монографії.

Дослідницький колектив спирався у своїй роботі:

- на аналіз *культури* як базової категорії людинознавства, *особистості* — як утілення культури (включно із її творчою стороною) в людському індивіді, *освіти* — як цілеспрямованого прилучення індивідів до культури (В.С. Біблер, Л.С. Виготський, Дж. Гонігман, Е.В. Ільєнков, О.М. Леонтьєв, В.М. Межуєв, А.А. Пелипенко, В.А. Роменець, М.М. Рубінштейн, О.Б. Старовойтенко, І.Г. Яковенко та ін.);
- на трактування культури як щабля в еволюції життя і на розкриття взаємопроникнення і взаємозумовлювання біологічних, соціокультурних і суб'єктних чинників індивідуального й суспільного розвитку (А.В. Брушлінський, Г.С. Костюк, О.Ф. Лазурський, Ф. Лерш, О.Р. Лурія, С.Д. Максименко, Е. Морен, С.Л. Рубінштейн та ін.);
- на філософську й наукову рефлексію впливу, що зростає, науки (зокрема людинознавчої) на життя соціумів і людства загалом, а також нагальної потреби у гармонізації цього впливу (В.І. Вернадський, В.В. Іванов, М.М. Моїсеєв, А.П. Назаретян, В.В. Швирьов, А.В. Юрєвич та ін.);
- на притаманну гуманістично зорієнтованим напрямам психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.)

традицію, згідно з якою, поряд із практичними, пізнавальними, освітніми функціями психологічної науки, цінується її світоглядно-виховна функція, яка, за гуманістичного спрямування, здатна справляти позитивний вплив на суспільну свідомість і патерни соціальної поведінки;

- на досвід застосування широко трактованого поняття *моделі (патерну)* для аналізу феноменів психіки і культури (М. О. Бернштейн, А. Я. Гуревич, Г. Едамс, Ю. М. Лотман, Г. Р. Маркус, Я. О. Пономарьов та ін.);
- на концепцію ціннісно-перформативного виміру психологічних теорій (А. М. Кричевець, 2010).
- У дослідженні ми скористалися також попередніми здобутками працівників лабораторії, зокрема концепціями:
  - експлікації вищезазначеного узагальненого поняття моделі (В. І. Войтко, Г. О. Балл, 1976);
  - системи понять (включно з поняттями структури, інформації, моделі тощо) для опису об'єктів застосування інтелекту (Г. О. Балл, 1979);
  - задачного підходу до дослідження і проектування діяльності та конкретизації цього підходу в теорії задач (Г. С. Костюк, Ю. І. Машбиць, Г. О. Балл, 1970-1990);
  - діалого-культурологічного підходу в освіті (Г. О. Балл, А. Г. Волинець, С. О. Копилов, В. Ф. Литовський, Т. Д. Морозовська, Т. А. Російчук та ін.);
  - раціогуманістичної світоглядної та методологічної орієнтації (Г. О. Балл), яка наголошує на поєднанні гуманістичної ціннісної налаштованості із повноцінним використанням здобутків інтелектуальної культури;
  - інтегративно-особистісного підходу у психології (Г. О. Балл, О. В. Завгородня, В. О. Медінцев та ін.);
  - самозастосовуваності гуманістично орієнтованої психології (Г. О. Балл);
  - педагогічної комунікації та її психологічного змісту (С. О. Мусатов);



- самоідентифікації педагога (В. Л. Зливков);
- гуманізації освіти дітей з інтелектуальною недостатністю (Н. А. Бастун);
- творчого мислення особи в єдності його статичного й динамічного аспектів (О. В. Губенко);
- культурного простору особи (В. О. Медінцев) тощо.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що продуковані психологічною наукою знання про патерни свідомості й поведінки, сприятливі (а також несприятливі) для особистісного зростання людей та гуманізації суспільного життя, здатні збагачувати культуру завдяки: а) розширенню і вдосконаленню системи психологічних знань шляхом залучення до неї відомостей про вказані патерни; б) здійснюваній психологами-практиками, зі спиранням на такі патерни, роботі, спрямованій на допомогу конкретним особам, групам, організаціям; в) впровадженню таких патернів у норми й технології діяльності у різних сферах суспільного життя — освітній, медичній, правоохоронній, виробничій, економічній, політичній, науковій тощо; г) втіленню зазначених патернів у переконання, соціальні уявлення, цілеспрямовану діяльність і спонтанну поведінку багатьох людей.

Наведені вище положення конкретизуються й розвиваються у розділі 1 монографії, де викладено вихідні теоретичні засади дослідження культуротвірної функції психологічної науки. Зокрема, тут обґрунтовується трактування особистості як буття культури у людському індивіді; окреслюються особливості людинознавчої науки як однієї з культурних сфер й аналізуються проблеми її взаємодії з науково-технічною сферою культури; розкривається зміст понять «професійна культура» і «психологічна культура».

У розділі 2 психологічна наука і практика розглядаються у контексті динаміки культурно-цивілізаційних процесів сучасної епохи. Спеціальну увагу приділено характеристиці, у культурно-історичному контексті, нормального й аномального психічного розвитку.

Основи системного опису культурних процесів — базового на теоретико-множинних репрезентаціях і на викорис-

танні поняття «модус культури» — становлять зміст розділу 3. У цьому контексті розглядаються серед іншого стратегії універсалізації представлення наукових знань (з урахуванням специфіки людинознавства), а також особливості розв'язування науково-пізнавальних і науково-комунікативних задач.

У розділі 4 викладено теоретичні засади одного з провідних напрямків реалізації культуротвірної функції психології, а саме: діяльності з психологічної підтримки становлення особистості. Загальні принципи здійснення такої діяльності конкретизовано стосовно психологічної підтримки художньо обдарованих осіб.

Феномен комунікативності й комунікативна парадигма у людинознавстві (передусім у психологічній науці) є предметами аналізу в розділі 5. Його значна частина присвячена характеристиці комунікативних патернів, які знаходять застосування у різних видах психологічної практики.

Тема розділу 6 — психологічні засади дослідження і вдосконалення культури творчої діяльності. Значущість такого вдосконалення розкривається тут у контексті розвитку людської цивілізації й культури. Обґрунтовано структурно-динамічну модель творчого інтелекту, яка виходить з принципу єдності його взаємосуперечливих компонентів, зокрема таких як формально-логічний інтелект та інтуїція, статичний та динамічний різновиди інтелекту.

Засади вивчення і вдосконалення патернів поведінки у конфліктних ситуаціях викладаються у розділі 7. Тут показано, що знання таких патернів дає переваги при обиранні шляхів поведінки у конфліктних ситуаціях, а головне — у винайденні рішень, спрямованих на їх врегулювання.

У розділі 8 розглянуто розуміння ролі діалогу в розвитку людини найвидатнішими дослідниками цієї проблеми; розкрито вплив розроблених ними уявлень про діалог на формування діалогічного підходу до організації шкільного навчання; окреслено, на засадах цього підходу, культурну значущість писемного мовлення школяра.

# Розділ 1. ВИХІДНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРОТВІРНОЇ ФУНКЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

(Г. О. Балл, В. В. Депутат, І. Є. Разделенко)

## 1.1. Категорія культури у сучасному людинознавстві: широке трактування

Для сучасного людинознавства є характерним дедалі ширше визнання визначальної ролі категорії культури. Усе більше фахівців наголошують на тому, що «культура належить до невід’ємних, атрибутивних характеристик людини» [62, с. 117], що «знання про культуру сьогодні — це найважливіша база будь-якої антропології, будь-якого осмислення природи й сутності людини» [55, с. 162]. Цікавою є ідея А. Я. Флієра, за якою «історія — це опис динаміки того, що у статистиці розглядається як культура. Звідси сенс історії в тому, щоб бути динамікою культури, а сенс культури в тому, щоб бути актуальною історією» [59, с. 153-154]. Можна додати: історією, яка не лише триває, а й твориться зараз.

У розмаїтті філософських поглядів на сутність культури М. С. Каган вирізняє два підходи: *аксіологічний* і *онтогносеологічний*. Якщо перший визнає культурою лише те, що має позитивну цінність, то другий передбачає «безоцінковий розгляд культури як *особливої форми буття* — «вторинної реальності», «другої природи», створюваної людьми...» [28, с. 362]. Для наукових дискурсів (на відміну, скажімо, від публіцистичних) видається придатнішим другий підхід, хіба що варто уточнити, що безоцінковість стосується тут окреслення змісту поняття культури і вживання терміна «культура», а зовсім не ставлення до тих чи тих компонентів культури. Слід наголосити на тому, що культура сповнена внутрішніх суперечностей і містить у своєму складі феномени й утворення, які заслуговують на дуже різні оцінки (прагматичні й етичні).

К. Е. Разлогов, безумовно, має рацію, твердячи, що «сама культура в широкому антропологічному розумінні цього тер-

міна дозволяє звести разом різні сторони людської діяльності, спрямовані на розвиток самої людини та людських спільнот» [53, с. 150]. Проте немає серйозних підстав для виключення зі сфери культури і складників протилежної спрямованості (згадаймо хоча б проаналізовану О. М. Поддьяковим [50] «протидію розвиткові»). Бажано також уникати різкого протиставлення культури «позакультурній» природі; натомість варто пов'язувати культуру з певним етапом у розвитку життя й буття в цілому.

З урахуванням сказаного видається доцільним трактувати *культуру* у найширшому сенсі як сукупність тих складників буття (існування й діяльності) людських істот, спільнот і людства в цілому, які забезпечують дві функції: функцію *соціальної пам'яті* та функцію *соціально значущої творчості*, або, інакше кажучи, *репродуктивно-нормативну* і *діалогово-творчу* функції. Інші виконувані людьми функції (добування, розподіл й споживання засобів життєзабезпечення, регулювання взаємодії співтовариств та індивідів тощо) опосередковуються культурою й у цьому сенсі є *культуrowідповідними*.

Маючи на увазі поширене (зокрема у марксистській традиції) підкреслення соціальної сутності людини, слід урахувати, що й багатьом видам тварин властива *соціальність* (трактована як організація життєдіяльності у формі функціонування спільнот, від якого істотно залежить буття кожної особини). Для людини специфічна не соціальність як така, а «соціокультурне — ...незрівнянно більш зріла форма соціальності, ніж біосоціальне» [17, с. 190]. Водночас, відповідно до щойно сказаного про культуру як етап у розвитку буття, не треба абсолютизувати зазначену специфіку, утруднюючи цим аналіз генези культури й особистості, — тим паче що констатуються, принаймні у вищих тварин, зародкові форми культурних феноменів — див. [20].

Відповідно до вказаних вище функцій, варто виокремлювати репродуктивно-нормативну і діалогово-творчу сторони або підсистеми культури. Першу з них часто (якщо не йдеться

про примітивні суспільства) пов'язують із поняттям *цивілізації* (див. праці В. С. Біблера, В. М. Межуєва та багатьох інших).

Функції чи сторони культури, позначені щойно як репродуктивно-нормативна і діалогово-творча, відмічалися із залученням різних термінів багатьма авторами. Наприклад, М. О. Бердяєв [13] розглядав консервативне і творче начала в культурі. В. М. Межуєв [41, с. 289] вказує на традицію й новацію як на складові культури. Разом з тим доречними є і наведені вище подвійні терміни. Насправді, соціокультурні *норми* у всій їхній різноманітності слугують відтворенню (*репродукуванню*) форм, що встановилися (говорять ще: «патернів» або «моделей») буття людей у суспільстві. Подібно до цього, невіддільними одне від одного є *діалог* і *творчість* — див. [14].

Чітке окреслення функцій, про які йдеться, допомагає досліджувати їхній взаємозв'язок. Процитую сказане з цього приводу В. С. Біблером (пам'ятаючи, що він описував репродуктивно-нормативний бік культури за допомогою поняття цивілізації): «Цивілізація входить у саме ядро *творів культури*, у культурне життя як необхідний, я би сказав, технологічний винахід і супроводжує життя культури постійно, накопичуючись і розвиваючись... У Новий час уся, навіть найтонша культура, передусім у сфері культури мовлення, пов'язана з книгою... Досить знищити, закреслити книгу як деякий цивілізаційний аспект культури Нового часу, — немає культури як такої» [14, с. 288].

Отже, творча функція культури не може реалізуватися поза взаємодією із функцією репродуктивно-нормативною (цивілізаційною). Водночас репродуктивно-нормативні компоненти культури є, за своїм походженням, творчими: «усе, що вважається у сучасній культурі нормою і традицією, було колись новацією. І було це колись і, головне, кимось, придумано, відкрито, створено» [40, с. 124]. Тому Д. Л. Андреев мав рацію, запропонувавши ще понад півстоліття тому чи не най-

коротшу характеристику культури: «Якщо не заглиблюватися зараз у розмежування понять культури й цивілізації, то можна сказати, що культура є не чим іншим як загальним обсягом творчості людства» [3, с. 51].

Для того щоб унаочнити фундаментальне значення категорії культури для людинознавства і важливість виокремлення двох її сторін, звернімося не до тих прикладів (скажімо, зі сфери мистецтва), які найчастіше використовують, описуючи функціонування культури. Натомість розглянемо завод або інше промислове підприємство. У його функціонуванні є характеристики суто фізичні (можливо, також хімічні, при застосуванні біотехнологій — ще й біологічні), пов'язані із здійснюваними матеріальними перетвореннями; є характеристики економічні, пов'язані із функціями підприємства із забезпечення певних суспільних потреб у соціально встановлених формах (відповідно, підприємство є суб'єктом економічної діяльності з усіма аспектами, які при цьому виникають). Але одночасно цей завод може бути охарактеризований як носій культури, причому культури в її обох функціях: і нормативно-репродуктивній, і діалогово-творчій. Тобто тією мірою, якою на заводі відтворюються вже відомі у суспільстві технології та способи організації виробництва, наявні знання тощо, тут має місце реалізація цивілізації, або нормативно-репродуктивної сторони культури; тією ж мірою, якою це підприємство реалізує інновації, котрі в принципі можуть бути запозичені іншими підприємствами, взагалі — іншими компонентами суспільства, то це є внесок у діалогово-творчу сторону культури. Звичайно, коли ми культуру розуміємо таким чином, то якщо візьмемо визначне підприємство, наприклад державний авіабудівний концерн «Антонов», то його виробництво робить в людську культуру більший внесок, ніж, при всій повазі до нього, палац культури цього підприємства. Тобто ясно, що найпоширеніше повсякденне розуміння культури є дуже вузьким порівняно з «широким антропологічним розумінням», на яке ми тут спираємось.

Між іншим, звернімо увагу на такий цікавий момент. Наприклад, є якась застаріла технологія, і її вже з економічного погляду застосовувати не бажано. Вона як цивілізаційна цінність вже втратила своє значення, але при цьому вона може залишатися цікавою у діалогово-творчому сенсі (у власне культурному, якщо користуватися системою понять, вживаною В. С. Біблером). Тобто у цій технології, можливо, втілено ідеї, які можуть бути по-новому застосовані зараз чи навіть у майбутньому; там можуть бути якісь смисли, які у подальших науково-технічних розробках вдасться по-новому втілити; ознайомлення з технологією, про яку йдеться, збагачує знання з історії техніки — галузі, що становить самостійну культурну цінність. Тобто, з одного боку, ніби цивілізація — це щось нормативне, відтворюване, а власне культура передбачає якість оновлення, але, з другого боку, і давня культура залишається цінною (як така, з якою входять у діалог), тоді як у цивілізаційному плані (конкретніше кажучи, у плані можливості й доцільності репродукування) вона вже не цікава.

Культура в єдності її двох вказаних підсистем існує на різних масштабних рівнях, або, будемо казати, у *модусах* різних типів. Дотримуючись відомої філософської настанови на розгляд найважливіших характеристик буття в єдності їх всезагальних, особливих і одиничних проявів<sup>1</sup>, ми виділяємо такі типи модусів людської культури: а) *загальнолюдський* модус; б) *особливі* модуси (в тому числі етнічні, суперетнічні, субетнічні, а також властиві професійним, віковим, гендерним, конфесійним та іншим компонентам соціуму, зокрема й малим групам, наприклад, сім'ям); в) *індивідуальні (особові)* — властиві окремим людським індивідам (особам). Як слушно зазначає Д. Гарсія, якщо людину запитують, «до якої культури вона належить,... вона може відповісти: до власної» [19, с. 231].

---

<sup>1</sup> Г. С. Костюк коментував цю настанову так: «зрозуміти індивідуальне, одиничне можна тільки у такому зв'язку, який веде до загального. З іншого боку, загальне існує лише в особливому (типовому) та індивідуальному» [32, с. 84].

У зв'язку з виділенням, зокрема, індивідуальних модусів культури ми маємо уточнити трактування вказаних на початку цього розділу визначальних для культури функцій людських істот, спільнот і людства в цілому, а саме: функції *соціальної пам'яті* та функції *соціально значущої творчості*. Не відмовляючись від цих термінів, ми вважаємо за потрібне трактувати їх широко — може, дещо незвично. Згідно з цим трактуванням, соціальна пам'ять — це пам'ять не лише спільнот (і людства в цілому), а й кожного соціалізованого індивіда; вона знаходить вияв, зокрема, в тому, що він володіє (якоюсь мірою) суспільно виробленими знаннями й способами дій. Так само творчість цього індивіда можна вважати (якоюсь мірою) соціально значущою навіть за умови, що її результати поки що невідомі нікому, окрім нього. Адже, по-перше, завдяки цим результатам вже збагатилася свідомість одного з членів суспільства. По-друге, їх отримання індивідом є необхідним першим кроком для їх подальшого поширення.

## 1.2. Особистість як буття культури в індивіді

Відповідно до сказаного в 1.1, вважаємо за доцільне пов'язувати категорію *особистості* з індивідуальними модусами культури. Іншими словами, ми віддаємо перевагу трактуванню цієї категорії, згідно з яким за її допомогою розглядається *буття культури у людському індивіді*. Дотримуючись такого погляду, ми спираємося: по-перше, на тезу Е. В. Ільєнкова, за якою «людську особистість можна по праву розглядати як одиничне втілення культури, тобто всезагального в людині» [27, с. 261]; по-друге, на похідне, мабуть, від такого розуміння особистості її визначення Д. О. Леонт'євим: «...під філософським кутом зору особистість — це здатність людини (або людина, здатна) бути автономним носієм *загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством форм поведінки й діяльності*» [37, с. 10-11] (виділено мною. — Г. Б.). Щоправда, термін «культура» в останньому визначенні відсутній, але гадаємо, що це визначення можна, анітрохи не гублячи змісту,



скоротити, замінивши виділений фрагмент словами «загальнолюдської культури».

А тепер — деякі коментарі до наведених визначень.

По-перше, звернімо увагу на те, що, не дуже відступаючи від існуючих традицій і прагнучи водночас до поняттєво-термінологічної чіткості, ми позначаємо терміном *особа* (англ. *person*) людського індивіда, розглянутого в аспекті його причетності до культури, а терміном *особистість* (англ. *personality*) — його якість, що характеризує таку причетність. (У розділі 3 останнє твердження буде уточнено).

По-друге, теза Ільєнкова, мабуть, виграла б, якби її завершити словами: «всезагального й особливого в людині» (врахування особливих модусів культури бракує і у визначенні Д. О. Леонтєва). Цікаво, що раніше від Ільєнкова Дж. Гонігман [64] вже трактував особистість як «культуру, відображену в індивідуальній поведінці», але мав при цьому на увазі насамперед особливу культуру, притаманну певній соціальній спільноті.

По-третє, щодо визначення особистості Д. О. Леонтєвим варто зауважити також, що в ньому безпосередньо відображена лише репродуктивно-нормативна функція культури; водночас постулювання діалогово-творчої функції аж ніяк цьому визначенню не суперечить, оскільки людську творчість цілком можна вважати однією з «історично вироблених людством форм поведінки й діяльності». Про це прямо (і влучно) писали В. В. Давидов і В. Т. Кудрявцев, зазначаючи, що досвід, який підлягає освоєнню дитиною, «необхідно розглядати не лише у його *сталій формі*, але й як креативний *потенціал* роду...» [22, с. 11].

Отже, здатність до творчості можна трактувати як одну з культурних здібностей (що не виключає, як і в інших культурних здібностей, її природних витоків). І тому теза про особистість як про буття культури в індивіді — принаймні коли це буття є гармонійним, цілісним — охоплює обидві сторони культури: і репродуктивно-нормативну, і діалогово-творчу (інша річ, що у реальному житті воно здебільшого не є гар-

монійним: досить згадати догматичну освіту або нав'язування технологізованою «масовою культурою» примітивних розумових і поведінкових схем). Згідно із психолого-антропологічною концепцією Т. Шварца, особистість не слід розглядати «як мікрокосм культури, котрий якимось чином редукується й засвоюється кожним індивідом»; перебуваючи у складі певної культури, особистості тим не менш «можуть суперечити одна одній та конфліктувати одна з одною, з провідними тенденціями або конфігураціями культури»; «у системі, що складається з людських істот, частини мають багато способів переважати ціле» (цит. за [41, с. 326-327]). Як констатував понад сто років тому М. М. Рубінштейн, «культура збагачується індивідуальностями. Чим індивідуальніша творча сила та її продукт, тим багатша, хоча спочатку й потенціально, культура» [58, с. 37].

Отже, компоненти культури, що з'являються спочатку в її індивідуальних модусах, можуть згодом втілюватись у модусах більш масштабних. Тож, нагадуючи процитовані вище слова Е. В. Ільєнкова про «людську особистість... як одиничне втілення культури», констатуємо і правомірність тези С. Д. Максименка, за якою предмети і явища культури є «втіленням особистості» [39, с. 213].

### **1.3. Людинознавча наука у контексті культури**

Розглянуті в 1.1 і 1.2 характеристики культури й особистості варто враховувати при дослідженні науки як складника культури, який забезпечує людство, людські спільноти й окремих осіб раціонально обґрунтованими знаннями, а також як сфери людської діяльності. До наукових знань належать, зокрема, знання про саму людину.

Їхня значущість зумовлюється передусім прагматичними, зокрема економічними, міркуваннями. Не випадково запроваджено поняття *людського капіталу* як «капіталу, втіленого в самій людині. Це наявний у людини запас здоров'я, знань, навичок, здібностей, мотивацій, які сприяють зростанню її продуктивності праці та приносять їй дохід у формі заробіт-

ної платні або ренти» [47, с. 5]. У наш час у структурі людського капіталу «зростає значущість чинника індивідуальної та групової творчості...» [49, с. 27]. Із людським капіталом тісно пов'язаний (і у принципі, може розглядатися як його складова) так званий *соціальний капітал*. Зазначається, що останній «полегшує виробничу діяльність. Наприклад, група, всередині якої існує повна надійність і абсолютна довіра, здатна здійснити набагато більше порівняно із групою, що не має таких якостей» [33, с. 126].

Водночас окреслений підхід, відомий під назвою «врахування людського чинника», є, з гуманістичного погляду, обмеженим, бо налаштований на розгляд людей та людських спільнот як засобів (чи об'єктів) діяльності і, якщо й цікавиться їхніми суб'єктними властивостями (зокрема творчими можливостями), то саме в аспекті впливу цих властивостей на інструментальну цінність згаданих індивідів і спільнот з погляду досягнення зовні визначених цілей. Натомість для гуманістично зорієнтованого людинознавства благополуччя й успішна самореалізація конкретних людей постають не лише інструментальними, а й базовими (у термінології М. Рокича — термінальними) цінностями. Разом із тим не варто забувати про «користь, яку індивідуальне самоздійснення приносить соціуму (негайно чи у перспективі)» [35, с. 158].

Так чи інакше зі сказаного впливає істотна суспільна (можна також сказати: культурна) значущість людинознавчих знань, зокрема психологічних. Слушно відзначається наявність «психологічної складової у будь-якому соціальному законі чи соціальному відношенні» [45, с. 8]. Тож для розкриття змісту таких складових «психологам спільно з представниками наук про суспільство необхідно проводити фундаментальну наукову роботу з наведення концептуальних мостів між психологічними явищами й соціально-економічними процесами» [24, с. 13].

Тепер звернімо увагу на те, що наукові знання (в тому числі психологічні), які здатні збагатити культуру, можуть мати різну *логічну модальність*, зокрема:

- *дескриптивну* (описову; фіксується наявний стан досліджуваного об'єкта — на рівні факту чи закономірності);
- *посибілітативну* (від англ. *possibility*; вказуються можливості зміни цього стану). На значущості цієї модальності для психології наголосив Д. О. Леонтьєв [36];
- *деонтичну* (вказується необхідний, з погляду автора наукової праці, стан певного об'єкта);
- *перформативну* (вказуються дії щодо цього об'єкта, які мають бути здійснені тим чи тим суб'єктом (або суб'єктами)).

Наголосимо також на тому, що психологічні знання, у різних модальностях, можуть бути адресовані різним суб'єктам культури й, відповідно, долучатися до формування різних — особливих та індивідуальних — модусів культури (див. 1.1). Конкретніше кажучи, вказані знання можуть призначатися для використання:

а) науковим співтовариством — як психологічним, так і ширшим;

б) фахівцями, які працюють з людьми й людськими спільнотами, — практичними психологами, педагогами, менеджерами, політиками тощо. Причому слід розрізняти два варіанти такого використання (які, звичайно, можуть поєднуватись). Йдеться: б1) про втілення вказаних знань у засоби діяльності цих фахівців (більш чи менш стандартизовані й апробовані), як, наприклад, психодіагностичні або навчальні методики; б2) про творче застосування знань фахівцями;

в) самими людьми та людськими спільнотами, тобто такими суб'єктами, які є водночас об'єктами людинонавчих знань. Це зокрема: в1) індивіди (точніше, особи — див. 1.2); в2) малі соціальні групи; в3) організації; в4) об'єкти *макронсихології* [61] — великі соціальні групи та цілі соціуми.

Щодо п. «в1» нагадаймо, до речі, що у суспільстві знань (а це, як відомо, одна з характеристик постіндустріального суспільства) отримання й застосування наукових знань «визначається не лише міркуваннями економічної ефективності,

але й тим, що ці знання у найрізноманітніших формах входять у повсякденне життя пересічних людей» [60, с. 57]. Як відзначила Г. Іванченко, пославшись на Е. Гідденса, за таких умов, хоч «більшість людей користується консультаціями професіоналів — юристів, програмістів, лікарів, архітекторів нерегулярно, але системи, у які включено експертне знання, визначають наше життя постійно і «виривають» соціальні відносини із їхньої безпосередності» [26, с. 203]. Разом із тим підвищену особистісну значущість мають такі (передусім психологічні) знання, які можуть бути застосовані особою для самооцінювання й — підкреслимо це — для самовдосконалювання. Тобто значущість пов'язана тут насамперед із особливим способом застосування знань.

Коментуючи вищесказане, нагадаємо, що дескриптивну модальність наукових знань і тип «а» їхнього використання пов'язують здебільшого із природничо-науковою традицією у методології науки. Цю традицію називають ще *сайєнтистською* (від англ. *science*, що означає науку природничу або побудовану на кшталт природничої). А. М. Кричевець відзначає, що «у природничих науках і у тих психологічних підходах, які прагнуть до породження об'єктивного знання, адресат — це у широкому сенсі колега, зацікавлений в отриманні й використанні даного знання про зовнішній світ, а в нашому випадку про інших людей, подібно до того, як інженер використовує фізичні й математичні теорії для оволодіння природою. Це значить, що об'єктивне знання про людину (знання про закономірності перебігу його психічних процесів) може використовуватись, передусім, у ситуаціях, що передбачають лише пасивну участь цієї людини у процесі, який цікавить «інженера» [34, с. 5]. Визнаючи певну інформативність цих тверджень, ми, однак, не зовсім погоджуємось із ними. Адже об'єктивне знання про людину охоплює і знання про її суб'єктність; відповідно, це знання може використовуватись не лише у той спосіб, у який інженери використовують знання про об'єкти, що позбавлені суб'єктності.

Тож дескриптивну модальність наукових (зокрема науково-психологічних) знань, а так само і тип «а» їхнього використання, не варто жорстко прив'язувати до традиційних сайєнтистських методологічних схем. Для відзеркалення (як у суто дослідницьких цілях, так і у контексті гуманітарної експертизи [38]) практики, здатної стимулювати суб'єктність підопічних осіб (або, навпаки, гальмувати її), стають у пригоді нетрадиційні дослідницькі парадигми, зокрема діалогічні, а також такі, де «психологічному дослідженню піддається не піддослідний, а сама *психологічна практика* як взаємодія психолога-практика (психотерапевта) з пацієнтом-клієнтом» [48, с. 126].

Що ж до використань типу «в», ми згодні з тезою: «якщо знання адресоване вільній людині як знання щодо неї самої, то воно має бути якимось скоординоване з її здатністю змінювати себе» [34, с. 5]. Відповідно, у зазначених використаннях (а також у використаннях типу «б», налаштованих на стимулювання фахівцями, які працюють з людьми, суб'єктної активності підопічних осіб) значну роль відіграють знання перформативної модальності, особливо так звані *особистісно орієнтовані перформативи*, у разі яких здійснювання передбаченої перформативом дії опосередковується вільним рішенням суб'єкта дії. Особистісно орієнтовані перформативи мають місце, зокрема, у разі прохань, аргументувань, роз'яснень, закликів, порад, тоді як «неособистісні» — у разі наказів, розпоряджень тощо (див. [34]).

#### **1.4. Культуротвірні особливості категорійно-поняттєвих засобів людинознавства**

Аналізові культуротвірної функції людинознавчої (зокрема психологічної) науки здатна, на нашу думку, допомогти дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату людинознавства [8; 10]. Окреслимо головний зміст цієї моделі.

Вона бере за вихідне трактування *категорії* як «*фундаментального, вузлового на даному етапі розвитку, поняття деякої*

науки» [30, с. 3], але водночас ставить під сумнів адекватність трактування категорій (у розглянутому сенсі) як виду власне наукових понять. Адже логічні вимоги до останніх категорії (принаймні у гуманітарній сфері) не задовольняють. Візьмемо, наприклад, такі категорії, як «культура», «особистість», «діяльність», «свідомість», «зміст», «діалог», «творчість». Важко вказати більш-менш чіткі критерії, які дозволили б упевнено ідентифікувати будь-який запропонований предмет як такий, що підпадає під подібну категорію, або, навпаки, категорично відкинути таке припущення. Але ця обставина зовсім не знецінює категорії, оскільки їх призначення інше, ніж наукових понять. Представляючи у рамках деякої наукової галузі якийсь аспект буття, кожна категорія знаходить конкретизацію в наукових поняттях, що є компонентами гіпотез, концепцій, теорій. Порівняно з категоріями ці поняття повинні бути точнішими за змістом й більшою мірою задовольняти логічні вимоги (нехай і слабші у гуманітарних дисциплінах, ніж у «точних» науках). Такі поняття — разом з термінами, якими вони позначаються (і які несуть на собі, крім іншого, специфіку національних мов), — утворюють *поняттєво-термінологічне поле* даної категорії.

Втім, у попередньому абзаці описано бажаний стан, від якого відрізняється реальний стан справ (зокрема у психологічній науці): і при теоретичному обґрунтуванні здійснюваних досліджень, і в навчальній літературі поняттєва конкретизація категорій, якщо й здійснюється, то не рефлексується. І категорії, і поняття, як правило, позначаються тими самими словами. Один із приємних винятків — вживання О. М. Леонтєвим терміна «*окрема діяльність*» (або синонімічного — «*особлива діяльність*») для позначення одного з понять, яке (поряд з поняттями, позначуваними термінами «*дія*», «*операція*» та ін.) використовується в *теорії діяльності*. До речі, «*дія*» як *поняття* зазначеної теорії, будучи тим самим одним із засобів конкретизації *категорії діяльності*, слугує також однією з багатьох конкретизацій *категорії дії*, роль якої (як і

низки інших провідних категорій) у розвитку психологічної науки простежив М. Г. Ярошевський [63]. Окреслену вище функцію категорій (у даному разі — психологічних) він розкривав так: «Категорійний апарат психології... і є той, вирошуваний зусиллями поколінь дослідників психічної реальності, «магічний кристал», завдяки якому ця реальність стає усе більш зримою для наукового бачення й усе більш доступною для науково-практичного освоєння. Історично склалося так, що різні «вузли» категорійного апарату психології стали — кожний — центрами роботи різних напрямів і шкіл: категорія дії — функціоналізму й бігевіоризму, категорія образу — структуралізму й гештальтпсихології, категорія мотивації — психоаналізу і т.д.» [63, с. 218].

За своїми логічними, семантичними і психологічними характеристикам *категорії* — як вони охарактеризовані вище — ближчі не до *наукових понять*, а до складових індивідуальної й суспільної свідомості, що їх у сучасній соціолінгвістиці й культурології називають *концептами*. Спеціально досліджувались, наприклад, такі концепти, як «*доля*», «*душа*», «*зустріч*», «*шлях*», «*світло*», «*честь*», «*любов*» та ін. [29].

Термін «*концепт*» (як і термін «*категорія*») багатозначний. Проте, орієнтуючись на вельми поширене трактування концептів [23; 29], можна вказати головні властивості, що відрізняють їх від понять, особливо від повноцінних наукових понять:

а) емоційну насиченість концептів — на відміну від емоційної нейтральності понять, особливо наукових;

б) рухливість, нечіткість концептів — на відміну від усталеності й чіткості наукових понять;

в) стихійність, природність становлення концептів — на відміну від цілеспрямованого формування наукових понять та їх систем.

А тепер згадаймо про категорії, зокрема психологічні, як їх описував М. Г. Ярошевський. Хіба не мають вони властивостей, характерних для концептів? Скажімо, хіба *образ* або



*гештальт* свого часу для гештальтпсихологів або *діяльність* для прихильників діяльнісного підходу — це лише предмети вивчення й засоби інтерпретації емпіричних даних? Ні, для психологів, що вважають ці (або інші) категорії основними, вони мають безсумнівну цінність, бо, спираючись саме на них, як переконані ці психологи, слід розбудовувати психологічну науку. Водночас (див. вище властивість «б» концептів) уявлення про психологічні категорії аж ніяк не є незмінними, вони уточнюються і вдосконалюються. Нарешті, навряд чи є сенс «домовлятися» про категорії; доцільніше, мабуть, фіксувати об'єктивні тенденції їх розвитку й, беручи ці тенденції до уваги, пропонувати ті чи інші рекомендації, зокрема щодо вживання тих чи інших термінів. На відміну від цього, про поняття як елементи теорії — принаймні у рамках співтовариства, яке налаштоване цю теорію прийняти й тим паче базувати на ній технології (діагностичні, навчальні та ін.), — домовлятися можна й треба.

Тож є підстави вважати, що *категорії певної науково-гуманітарної галузі* — це *провідні концепти мислення в цій галузі* (на відміну від концептів повсякденного мислення, переважно досліджуваних соціолінгвістикою).

До наукових понять та їх систем ставиться вимога *логічної релевантності*. Зокрема, терміни, що позначають ці поняття, повинні відповідати закону тотожності. Справді, з логічно нерелевантних квазіпонять не можна побудувати ясну й несуперечливу теорію. Вони не можуть бути покладені й в основу стандартизованих процедур — експериментальних, психодіагностичних і т.п.

На відміну від цього, категоріям логічна релевантність потрібна значно меншою мірою у зв'язку з тим, що їх призначення полягає у предметній, світоглядній і методологічній орієнтації *творчої* діяльності дослідників (теоретиків і експериментаторів), розроблювачів технологій і гуманітаріїв-практиків (практичних психологів, педагогів, соціальних працівників і т.п.; пор. здійснене в 1.3 розрізнення варіантів «б1» і

«б2» використання знань фахівцями). Логічні огріхи дискурсу, що містить характеристику й обговорення категорій, більш-менш компенсуються при цьому інтуїцією діяча, до якого цей дискурс звернений.

Спираючись на розглянуту дворівневу модель категорійно-поняттєвого апарату гуманітарного людинознавства, був здійснений аналіз наявних у цій галузі знання поняттєвих конкретизацій цілої низки категорій (таких як «культура», «особистість», «творчість», «діалог», «смісл» та ін.). При цьому були виділені два принципово різні підходи до характеристики понять, що вводяться при такій конкретизації. Перший підхід — *узагальнювальний*, орієнтований на якнайширше використання поняття, що розглядається. Другий підхід — *розрізнявальний*; він ставить це поняття у відповідність насамперед найяскравішим проявам відображуваного ним явища або якості. Характерне висловлювання прихильника такого підходу (цитуємо С. Мареева): «Ми кажемо: *самостійна* особистість. Але *несамостійна* особистість — і не особистість зовсім» [40, с. 155].

Узагальнювальний підхід має безсумнівні методологічні переваги, оскільки: а) він відповідає тенденції, що виправдала себе в методології науки, до все більшого узагальнення основних понять; б) зміст, що вкладається в обговорюване поняття за розрізнявального підходу, може бути переданий (причому чіткіше) й на базі узагальнювального підходу через встановлення родо-видових відношень (коли, наприклад, «духовні смисли» розглядаються як певний вид смислів у широкому розумінні). Це дає вагомі підстави віддавати перевагу узагальнювальному підходу. Але треба поважати й мотиви, що найчастіше привертають учених-гуманітаріїв до розрізнявального підходу. У центр своєї діяльності (часто не тільки науково-пізнавальної, а й науково-практичної — яка передбачає безпосередній вплив на соціум і / або його членів) такий учений найчастіше ставить феномен, якому надає яскраво вираженого позитивного смислу і тому прагне якнайширше

утвердити його в суспільній практиці (або, навпаки, феномен, якому надає явно негативного смислу і від якого відтак прагне позбавити, наскільки це є можливим, суспільну практику). Відповідно, він схильний визначати головне поняття розроблювальної ним концепції так, щоб воно описувало саме цей феномен, — і віддавати такому поняттю перевагу як головному перед поняттями більш узагальненими, більш чіткими, але ціннісно нейтральними.

Науковець, який керується розрізнявальним підходом, кажучи, наприклад, про необхідність залучення юної людини до *культури*, має на увазі не будь-яку культуру (до якоїсь культури, у широкому сенсі, ця людина так чи інакше залучається), а культуру, яка: а) є багатою за діапазоном виражених у ній значень і смислів; б) встановлює у цьому діапазоні певну ціннісну ієрархію. Ось як пристрасно захищає цю позицію один з її прихильників: «Визначення культури поза моральними критеріями — це повне нівелювання усієї системи цінностей, вироблених людством за всю його історію» [1, с. 151]. Мотивація автора заслуговує на повагу, але теоретично досконалішою видається широке трактування культури (онтогносеологічне, за М. С. Каганом, — див. 1.1).

Поняття, що вводяться у межах розрізнявального підходу, є у певному сенсі не зовсім науковими — хоча б тому, що вони несуть для людей, які їх використовують, смисли (можна сказати також: цінності), що виходять за межі наукової сфери; у цьому плані такі поняття близькі до концептів. Водночас, скориставшись типологією науково-психологічних дискурсів [34], можна визнати доречність розрізнявального підходу в дискурсах, або розрахованих безпосередньо на зміну ціннісних настановлень реципієнтів, або таких, що пропонують реципієнтам (наприклад, педагогам чи практичним психологам) способи впливу на ціннісні настановлення їхніх підопічних.

Утім, якщо практик гуманітарної сфери не лише керується системою ціннісно навантажених настанов (до яких він волів

би залучити і своїх підопічних), а й свідомо спирається на наукову теорію, щойно висловлене твердження потребує уточнення. Повернімося до процитованої вище тези С. Мареева, який, відповідно до традицій розрізнявального підходу, категорично відкидає можливість «несамостійної особистості». Віддаючи належне авторитетній традиції (передусім філософській), у руслі якої сформульовано цю тезу (детальніше див. [40]), слід водночас визнати, що перспективнішим не лише у логіко-теоретичному плані, а й у функції основи, на яку має спиратися педагог чи практичний психолог у фасилітації особистісного розвитку своїх підопічних (серед іншого, допомагаючи їм досягти більшої самостійності), буде узагальнювальне трактування поняття особистості, реалізоване, зокрема, у розгляді Л.С. Виготським «зародкових форм» останньої [18, с. 316], а також — понад століття тому — у визначенні особистості М.М. Рубінштейном «як індивідуальної культурно-творчої сили або як можливості її» [58, с. 34].

Що ж до дискурсів, які претендують на об'єктивне відображення фактів і закономірностей (на формування чи трансляцію об'єктивних знань у дескриптивній модальності — див. 1.3), то переваги узагальнювального підходу видаються незаперечними.

### **1.5. Методологічні питання взаємодії психологічної науки з науково-технічною сферою культури**

В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій (ІТ) труднощі взаємодії науково-технічної та гуманітарної сфер культури набувають дедалі більшої гостроти й значущості. Постає питання: який вектор суспільного впливу ІТ візьме гору — вектор розширення і збагачення, завдяки їх використанню, творчого потенціалу людини чи вектор її занепаду через відчуження від духовності, поки що більшою чи меншою мірою притаманної людині.

Стратегічний шлях розумного реагування на цей виклик має, на мою думку, базуватися на обґрунтованому А.П. На-

заретяном, на матеріалі історії людської цивілізації, законі техно-гуманітарного балансу. За цим законом, передумовою виживання людства є досягнення гуманітарною сферою культури такого ступеня розвиненості, який дозволяє обмежити до прийняттого рівня загрозливі ефекти технічного (у сучасну епоху — науково-технічного) прогресу. Назаретян зосередив головну увагу на обмеженні небезпек, спричинених технічними здобутками, розрахованими на збройне протистояння людських спільнот. Проте, як відомо, небезпечними виявляються здобутки не лише руйнівної, а й продуктивної вихідної спрямованості (від «мирного атома» до ІТ), якщо люди не готові до розумного поводження з ними. У будь-якому разі альтернативою саморуйнуванню має стати адаптація людства до його зрослих технологічних можливостей — див. [44]. Принциповим є те, що для успішності самої цієї адаптації є конче потрібним використання таких можливостей.

Відповідно до сказаного вище, культурна місія гуманістично зорієнтованої психологічної науки та її практичних застосувань передбачає сприяння збагаченню (на індивідуальному, груповому й суспільному рівнях) творчого потенціалу людини і водночас — протидію загрозливим технократичним збоченням цивілізаційних процесів (зокрема пов'язаним із неадекватним з гуманістичного погляду використанням ІТ). Разом із тим реалізація зазначеної місії є, за великим рахунком, неможливою без спирання на здобутки науково-технічного прогресу, включно із сучасними ІТ, а також — додамо — без внеску самої психологічної науки у вдосконалення й застосування останніх.

Істотним внеском радянських психологів (А. В. Брушлінського, О. К. Тихомирова та ін.) у методологію психології та людинознавства загалом стало розкриття ними закономірностей людського мислення, які не бралися до уваги при його комп'ютерному моделюванні й, ширше, при реалізації у когнітивній психології так званої комп'ютерної метафори. З погляду раціогуманістичної методологічної орієнтації [6],

є продуктивнішим, однак, розглядати такі внески не стільки як акти захисту психологічної науки від антигуманізаційних спрощень, скільки як репліки у взаємозбагачувальному діалозі представників сайєнтистської (природничонаукової) та гуманітарної парадигм.

Звертаючись до передісторії освітніх застосувань сучасних ІТ, можна згадати, що «бум» програмованого навчання в СРСР у 60-і роки минулого століття був зумовлений технократичними ілюзіями впливових на той час діячів, які сподівалися на істотне й швидке підвищення ефективності загальної та професійної освіти за допомогою лише технологічних інновацій (до того ж на сучасний погляд досить примітивних). Цим ілюзіям група київських кібернетиків і психологів (див. [46]) протиставила серйозний науковий підхід, який містив у собі аналіз системи чинників зазначеної ефективності та передбачав організаційну й теоретичну співпрацю фахівців науково-технічної та гуманітарної сфер. На жаль, діапазон безпосередньої практичної реалізації запропонованого підходу виявився обмеженим (в основному — галуззю підготовки користувачів ЕОМ). Водночас теоретико-методологічні результати, отримані у рамках згаданої співпраці, значною мірою залишаються цінними й сьогодні — попри кардинальні технологічні зрушення.

До згаданих результатів належить теорія задач [9], у побудові якої знайшла вияв конструктивна роль психологічної науки у взаємодії з формалізованими дисциплінами. Було показано, що концепція мислення С.Л. Рубінштейна і теорія діяльності О.М. Леонтьєва мають не лише психологічний, а й системологічний зміст, який можна використати в аналізі функціонування найрізноманітніших активних систем. Нині теорія задач отримує нові застосування, зокрема в дослідженні наукової комунікації, здійснюваної з використанням ІТ, — див. [12] і підрозділ 3.2.2 цієї книжки.

## 1.6. Професійна культура. Психологічна культура

Серед особливих (а також індивідуальних) модусів культури на спеціальний аналіз заслуговують, зокрема, ті, які стосуються професійних спільнот (а також осіб, що до цих спільнот належать). У зв'язку з цим стисло охарактеризуємо поняття *професійної культури* (детальніше див. [11]).

Зазначимо одразу, що це поняття є ширшим порівняно із «культурою професійної праці», бо (згадаймо заради прикладу хоча б професійну культуру лікаря або педагога) охоплює й низку якостей, передусім моральних, що їх гідні представники відповідних професій виявляють і за межами виконання своїх трудових функцій.

Невід'ємною складовою культури професійної праці (а отже, й професійної культури) як набутку особи є її *професійна компетентність*, тобто володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола трудових задач, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам даного працівника. Водночас, являючи собою цивілізаційне утворення, професійна компетентність не вичерпує собою культуру професійної праці і тим паче — професійну культуру.

Розрізнення професійної компетентності та професійної культури знаходить конкретизацію у розрізненні «*фахівців*, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи (цьому в основному навчають у вузах), і *професіоналів*, які володіють, крім того, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою» [54, с. 102]. Втім, саме студентів вузів слід у першу чергу залучати до професійної культури (ясно, що не тільки професійної; власне, остання має поставати як органічна складова культури загальнолюдської).

Намагаючись окреслити ті складники професійної культури особистості, які виходять за межі професійної компетентності (або, краще сказати, не обов'язково охоплюються нею), відзначимо такі найважливіші моменти (пов'язані один з одним).

По-перше, професійна культура передбачає *творче* здійснення праці, забезпечуючи певні (знову-таки пов'язані одна з одною) передумови цього, такі як: володіння *стратегіями творчої діяльності* [42]; володіння не лише зафіксованими у посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів *особистісними знаннями* [51]; розвиненість *професійної інтуїції*. Звичайно, чим більшою мірою певна професія вимагає розв'язання творчих задач (а для багатьох професій такі вимоги стають дедалі вагомішими), тим примарнішим виявляється досягнення професійної компетентності без оволодіння (нехай не найвищому рівні) окресленими складниками професійної культури. Як пише І. А. Зязюн, «педагог-професіонал не може відбутися без оволодіння педагогічними технологіями — прийомами, способами, операціями, оформленими для трансляції, як і не може відбутися без творчого підходу до використання педагогічних технологій...» [25, с. 13].

По-друге, професійна культура особи передбачає розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дозволяє засвідчити оволодіння *духовністю професіонала* [52]. Остання постає органічною складовою духовності як такої, тобто почуттєвої та дієвої причетності до високих цінностей. Окреслимо головні якості, в яких знаходить вияв духовність професіонала.

Це, передусім, максимальне спрямування інструментальних здатностей особи (включно із її творчими можливостями) на реалізацію притаманної цій професії *провідної цінності*, або, інакше кажучи, *провідного нормативного смислу*. Для вченого-дослідника такий смисл полягає у здобутті істини щодо об'єкта дослідження<sup>2</sup>, для лікаря — у збереженні (чи відновленні) та зміцненні здоров'я пацієнтів, припиненні чи принаймні полегшенні їхніх страждань і т. п.

---

<sup>2</sup> Це твердження є справедливим лише у першому наближенні. Детальний аналіз обговорюваного смислу, включно з розкриттям специфіки, притаманної в цьому плані людинознавчим наукам, подається у [25; 33].



Як пише Ф. Ю. Василюк, «кожна професія знаходить виправдання, у кінцевому рахунку, у якійсь вищій цінності, і стосовно цієї цінності вона має насамперед орієнтуватися. Юриспруденція слугує справедливості, наука — істині, мистецтво — красі. Усі вони технічно й фактично можуть слугувати й іншому. Психотерапія може робити й робить багато чого на продаж..., але насправді *живе* вона своєю заповітною, граничною цінністю і в ній знаходить виправдання. Її ім'я — свобода особи<sup>3</sup>. Йдеться, звичайно, не про права, а про *внутрішню свободу особи* — свободу волі, свідомості, сумління, почуття» [15, с. 46].

Причетність до провідного нормативного смислу тої чи тої професії — коли така причетність виражає глибоко вкорінену в особистості налаштованість — втілюється у сильних і стійких позитивних почуттях (а також у готовності до переборення неминучих труднощів). Представники різних професій у роздумах і спогадах щодо свого професійного шляху, не домовляючись один з одним, раз у раз звертаються до слова «любов». Відповідні приклади наведені у [11], а тут обмежимося цитуванням думки відомого сходознавця: «Наука є любов до сили людського розуму і до сяяння нескінченної правди, яка десь-десь далеко й рідко мерехтить крізь полярну ніч людського дикунства» [2, с. 340].

Духовність професіонала знаходить вияв у причетності не лише до провідного для даної професії нормативного смислу, а й до нормативних смислів, *додаткових* щодо вказаного провідного, але теж вельми значущих для здійснення суспільних функцій відповідної професії. Бажано, щоб до пізнання об'єктивного стану речей фахівець будь-якої професії підходив як вчений, до творчого фантазування — як митець, до організації діяльності (своєї та інших осіб) — як менеджер і т.п.

Один з нормативних смислів — стосовно дуже широкого кола професій — пов'язаний із налаштованістю на *педагогічну комунікацію* [43], тобто на передавання іншим людям, насам-

---

<sup>3</sup> В оригіналі — «свобода личности».

перед молодшим, свого досвіду, своїх почуттів, переконань тощо — взагалі, свого «внутрішнього буття». У різних видах професійної діяльності педагогічна комунікація знаходить вияв у передаванні, максимально можливою мірою, учням і колегам своїх знань (включно із згаданими особистісними), своєї майстерності, своїх професійно значущих настановлень і почуттів. Слід мати на увазі, що функція педагогічної комунікації (так само як, скажімо, і функції, представлені у провідних нормативних смислах особистостей вченого чи митця) має для людства всезагальне значення і реалізується не тільки її професійними носіями. Але у їхній діяльності вона знаходить найяскравіший вияв і найповніше інструментальне забезпечення.

Зупинімося тепер на понятті про *психологічну культуру*. Відповідно до його найпоширенішого трактування (див. [11]), ми розуміємо під психологічною культурою ту підсистему людської культури, яка — на різних масштабних рівнях (від індивідуального до загальнолюдського; див. 1.1) — забезпечує соціальну пам'ять і соціально значущу творчість у сфері знання людської психіки та свідомого керування нею (поняття соціальної пам'яті та соціально значущої творчості трактуються тут широко відповідно до сказаного наприкінці 1.1). Джерелами психологічної культури є і повсякденний досвід, і його осмислення у народних традиціях, релігійних доктринах, філософських вченнях, творах мистецтва тощо, і — дедалі більшою мірою — здобутки наукової психології. На психологічну культуру цілком поширюється загальна теза В.С. Стьопіна, за якою «наука — вельми важлива частина культури, проте вона не вичерпує всієї культури» (цит. за [21, с. 59]).

Аби з'ясувати співвідношення між професійною та психологічною культурою, завважимо, що викладене вище щодо професійної культури, зокрема, поширюється:

- на професійну діяльність психологів-практиків, із прип'ямним їй провідним нормативним смислом, який (за гуманістичного підходу) можна визначити як спри-

- яння гармонізації функціонування особи й особистісному розвитку людей, котрим психолог надає допомогу;
- на психологічно навантажені компоненти діяльності представників інших професій (педагогів, соціальних працівників, медиків, менеджерів тощо). Вказаний щойно смисл постає для них одним з важливих додаткових нормативних смислів, про які було згадано вище.

Сказане дає підставу розглядати як один з видів (або складників) професійної культури, *психологічну професійну культуру*, а також вести мову про формування такої культури в особи у процесі професійного навчання як за психологічними, так і за іншими спеціальностями — див. [56; 57]. Особливо значною є її роль «в ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця» [57, с. 161].

Розгляд психологічної культури не обмежується, однак, її втіленнями у професійній діяльності — предметом аналізу й розвивальних впливів стають також *психологічна культура особи* і *психологічна культура спільноти*, що розглядаються безвідносно до професії. У зв'язку з цим зазначається, що важливою метою діяльності практичного психолога в системі освіти є «формування психологічної культури учнів, батьків і всього населення» [31, с. 16], що «розвиток психологічної культури особистості становить одну з провідних цілей наукової психології» [57, с. 161]. Отже, для досягнення окреслених у цих висловлюваннях цілей є необхідним високий рівень психологічної культури психологів.

Тож варто виділити три рівні психологічної культури, що, відповідно, мають бути притаманні: а) будь-якій особистісно розвиненій людині; б) фахівцеві з певної професії (з урахуванням психологічних вимог до неї); в) педагогам і практичним психологам — з урахуванням того, що вдосконалення психологічної культури їх підопічних належить до числа провідних функцій їхньої діяльності, є одним з її нормативних смислів. Механізмом такого вдосконалення має бути взаємодія між *спонтанною психологічною культурою* (термін Я.Л. Коломін-

ського [31]), наявною, більшою чи меншою мірою, в кожній особі, і професійною психологічною культурою, носієм якої є психолог або педагог.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Акопян К. З. Насильственное окультуривание насилия, или Культурологический оксюморон / К. З. Акопян // *Философские науки*. — 2007. — № 1. — С. 142-155.
2. Алексеев В. М. Наука о Востоке / В. М. Алексеев. — М.: Наука, 1982. — 536 с.
3. Андреев Д. Роза Мира / Д. Андреев. — М.: Эксмо, 2006. — 800 с.
4. Балл Г. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г. Балл // *Психологія і суспільство*. — 2009. — № 4. — С. 25-53.
5. Балл Г. Нормативний професійний ідеал вченого-людинознавця / Г. Балл // *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало*. — Ченстохова; К., 2011. — XIII. — С. 49-65.
6. Балл Г. А. «Психология» методологии: радиогуманистический взгляд / Г. А. Балл // *Вопросы психологии*. — 2011. — № 2. — С. 3-13.
7. Балл Г. А. Нормативный профессиональный идеал учёного / Г. А. Балл // *Психологический журнал*. — 2011. — Т. 32. — № 3. — С. 26-45.
8. Балл Г. А. «Отношение» в контексте двухуровневой модели категориально-понятийного аппарата психологии / Г. А. Балл // *Мир психологии*. — 2011. — № 4. — С. 39-53.
9. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл / М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
10. Балл Г. О. Дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату людинознавства / Г. О. Балл // *Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т.* — Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. — К.: Педагогічна думка, 2012. — С. 34-44.
11. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). — вид. 2-е, доповнене / Г. О. Балл. — Житомир: Волинь, 2008. — 232 с.
12. Балл Г. О. Методологічні питання вдосконалювання наукової комунікації з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / Г. О. Балл, В. О. Медінцев // *Інформаційні технології і засоби навчання*. — 2011. — № 2. — Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>

13. Бердяев Н. А. Философия неравенства / Н.А. Бердяев. — М. : ИМА-пресс, 1990. — 288 с.
14. Библер В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков / В.С. Библер. — М. : Русск. феноменологич. общ-во, 1997. — 440 с.
15. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Василюк. — М. : МГППУ; Смысл, 2003. — 240 с.
16. Веккер Л.М. Психические процессы / Л.М. Веккер. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. — Т. 1. — 1002 с.
17. Воскобойников А.Э. Перспективная ретроспектива / А.Э. Воскобойников, В.В. Журавлёв // Обществ. науки и современность. — 1999. — № 5. — С. 188-191.
18. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 3. — 368 с.
19. Гарсия Д. О понятиях «культура» и «цивилизация» / Д. Гарсия // Вопр. философии. — 2002. — № 12. — С. 228-234.
20. Губко О.Т. Основы зоопсихології : навч. посібник / О.Т. Губко. — К. : Світогляд, 2006. — 190 с.
21. Гуманитарная наука как предмет философско-методологического анализа (материалы круглого стола) // Вопр. философии. — 2007. — № 6. — С. 57-82.
22. Давыдов В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопр. психологии. — 1997. — № 1. — С. 3-18.
23. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры / В.З. Демьянков // Язык как материя смысла : сборник статей в честь академика Н. Ю. Шведовой / отв. ред. М.В. Ляпон. — М., 2007. — С. 606-622.
24. Журавлёв А.Л. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть I. Постановка проблемы и теоретико-методологические задачи / А.Л. Журавлёв, Д.В. Ушаков, А.В. Юревич // Психологический журнал. — 2013. — Т. 34. — № 1. — С. 3-14.
25. Зязюн І. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / І. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. праць. — Львів : Сполом, 2002. — Вип. 8. — С. 4-14.
26. Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность / Г.В. Иванченко. — М. : Смысл, 2009. — 304 с.
27. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории / Э.В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1974. — 271 с.

28. Каган М. С. Культура / М. С. Каган // Теоретическая культурология. — М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга; РИК, 2005. — С. 361-364.
29. Карасик В. И. Лингвокультурные концепты: Подходы к изучению / В. И. Карасик // Социолингвистика вчера и сегодня : сб. науч. трудов. — Изд. 2-е, доп. — М. : ИНИОН РАН, 2008. — С. 127-155.
30. Книгин А. Н. Учение о категориях : учебное пособие для студентов философских факультетов / А. Н. Книгин. — Томск, 2002. — 193 с.
31. Коломинский Я. Л. Психологическая культура — условие и цель деятельности психолога / Я. Л. Коломинский // Психологія. — Минск. — 2000. — № 2. — С. 34-38.
32. Костюк Г. С. Избр. психологические труды / Г. С. Костюк. — М. : Педагогика, 1988. — 304 с.
33. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Обществ. науки и современность. — 2001. — № 3. — С. 121-139.
34. Кричевец А. Н. Ценностно-перформативное измерение психологических теорий / А. Н. Кричевец // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2010. — Т. 7. — № 4. — С. 3-19.
35. Левит Л. З. Уникальный потенциал, самореализация, счастье / Л. З. Левит. — Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. — 478 с.
36. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2011. — № 1. — С. 3-27.
37. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1997. — 64 с.
38. Леонтьев Д. А. Комплексная гуманитарная экспертиза: Методология и смысл / Д. А. Леонтьев, Г. В. Иванченко. — М. : Смысл, 2008. — 135 с.
39. Максименко С. Д. Источники и движущие силы жизненной энергии (нужды) личности / С. Д. Максименко // Мир психологии. — 2013. — № 4. — С. 213-224.
40. Мареев С. Н. Зачем человеку личность / С. Н. Мареев // Мир психологии. — 2007. — № 1. — С. 114-125.
41. Межуев В. М. Идея культуры: Очерки по философии культуры / В. М. Межуев. — М. : Прогресс-Традиция, 2006. — 408 с.
42. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. — К. : Радянська школа, 1983. — 96 с.
43. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / С. О. Мусатов. — К.; Рівне : Ліста-М, 2003. — 176 с.

44. Назаретян А. П. Архетип восставшего покойника как фактор социальной самоорганизации / А. П. Назаретян // *Вопр. философии.* — 2002. — № 11. — С. 73-84.
45. Назаретян А. П. Психология в системе наук: о роли теории в фундаментальной дисциплине / А. П. Назаретян // *Вопр. психологии.* — 1988. — № 2. — С. 6-8.
46. Наукові проблеми програмованого навчання і шляхи їх розробки / В. М. Глушков, Г. С. Костюк, Г. О. Балл, О. М. Довгялло, Ю. І. Машбиць, К. Л. Ющенко // *Радянська школа.* — 1966. — № № 6, 7. Передруковано: *Психологія і суспільство.* — 2007. — № 4.
47. Нуреев Р. М. Человеческий капитал и его развитие в современной России / Р. М. Нуреев // *Обществ. науки и современность.* — 2009. — № 4. — С. 5-20.
48. Орлов А. Б. Психологическая практика как предмет фундаментальной психологии (комментарии к статье А. Л. Журавлёва и Д. В. Ушакова «Психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия») / А. Б. Орлов // *Психологический журнал.* — 2012. — Т. 33. — № 2. — С. 124-126.
49. Петросян Д. С. Гуманистическая экономика и социальная справедливость / Д. С. Петросян // *Обществ. науки и современность.* — 2007. — № 5. — С. 18-27.
50. Поддъяков А. Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема / А. Н. Поддъяков // *Вопр. психологии.* — 1999. — № 1. — С. 13-20.
51. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии / М. Полани. — М., 1985. — 344 с.
52. Пономаренко В. А. Психология духовности профессионала / В. А. Пономаренко. — ИПАН РАН, 2004. — 162 с.
53. Разлогов К. Э. Глобальная или массовая? / К. Э. Разлогов // *Обществ. науки и современность.* — 2003. — № 2. — С. 143-156.
54. Рац М. Журналистский цех в современной России / М. Рац // *Обществ. науки и современность.* — 1998. — № 6. — С. 98-106.
55. Решетников С. Ю. Теория культуры (логико-методологические подходы) / С. Ю. Решетников // *Обществ. науки и современность.* — 2007. — № 2. — С. 156-162.
56. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості / В. В. Рибалка. — Чернівці: Технодрук, 2009. — 228 с.
57. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка. — К.: Ніка-Центр, 2003. — 204 с.
58. Рубинштейн М. М. Социализм и индивидуализм. (Идея личности как основа мировоззрения) / М. М. Рубинштейн. — М., 1909. — 124 с.

59. Флиер А. Я. Культура как смысл истории / А. Я. Флиер // Обществ. науки и современность. — 1999. — № 6. — С. 150-159.
60. Юдин Б. Г. Наука в обществе знаний / Б. Г. Юдин // Вопросы философии. — 2010. — № 8. — С. 45-57.
61. Юревич А. В. Макропсихология как новая область психологических исследований / А. В. Юревич, Д. В. Ушаков // Вопр. психологии. — 2007. — № 4. — С. 3-15.
62. Яковенко И. Г. Человек и культура: динамика взаимодействия: к постановке проблемы / И. Г. Яковенко // Пространства жизни субъекта / отв. ред. Э. В. Сайко. — М.: Наука, 2004. — С. 117-148.
63. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки / М. Г. Ярошевский. — Изд. 2-е, доп. — М.: Политиздат, 1974. — 447 с.
64. Honigmann J.J. Culture and Personality / J.J. Honigmann. — New York: Harper, 1954. — X., 499 p.



## **Розділ 2. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ВИМІР ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ (Н.А. Бастун)**

### **2.1. Психологія у контексті динаміки культурно-цивілізаційних процесів сучасної епохи**

#### *2.1.1. Культурно-цивілізаційне середовище та його зміни внаслідок науково-технічної революції*

Взаємопов'язаність культури та психології вважається безперечною. Проте, як вважає А. С. Кармін [22], між культурологами та психологами історично встановився «розподіл праці». Перші досліджували особливості мислення та поведінки людей в умовах тієї чи тієї культури, не входячи у загальні закономірності згаданих психічних явищ, а психологи намагалися встановити універсальні закономірності та механізми психічної діяльності людини, зазвичай мало входячи у поняття культури. Проте розвиток психології на тлі абстрагування від культурного контексту — накопичення величезного обсягу фактів щодо психіки людини у різних напрямках психологічної науки і практики спричинив до критики психології за її обмеженість рамками лише однієї культури. Так сталося тому, що в експериментальних розвідках психологів брали участь головним чином європейські та американські досліджувані, отже, й теоретичні узагальнення стосувалися лише цієї культури. Через неусвідомлювану монокультурність Д. Мацумото порівняв психологію кінця ХХ століття із Пізанською баштою — величною, проте нахиленою на один бік — див. [33].

Культурне середовище — звичаї, традиції, вірування, цінності та матеріальні атрибути — є невід'ємною частиною будь-якої людської спільноти. Саме вони визначають психотип людини — особливості її когнітивної, вольової та емоційної сфер. За культурно-історичною теорією Л. С. Виготського, для розвитку людської психіки саме культурні впливи є вирішальни-

ми. Вилучення будь-кого, особливо дітей, із середовища людської культури призводить до деградування та деформацій психіки.

Культурне середовище людини існує не лише «тут і тепер», воно змінюється і в історичному часі, і у географічному просторі.

За теорією Л. М. Гумільова [17], на характер та динаміку розвитку будь-якого етносу й, відповідно, його культури, вирішальний вплив справляє так званий *природовмісний ландшафт* з його кліматичними та погодними параметрами й екологічними характеристиками. Саме від ступеня його сприятливості залежить етногенез людської спільноти, яку він вміщує. Широковідомий сформульований Гумільовим аналіз причин, що сприяли бурхливому розвитку монгольського етносу у 12-13 століттях. У лаконічній формі це можна викласти так: зволоження степів після тривалого посушливого періоду; покращення харчової бази для скотарства; сприятливі умови для соціокультурного розвитку етносу; демографічний вибух, поєднаний із спалахом пасіонарності; військова експансія на інші народи від Монгольського степу і аж до Близького Сходу та Центральної Європи. Відповідно до культурно-цивілізаційної ситуації формувалася й психотип монгола — воїна-кіннотника та монголки — витривалої жінки, на якій лежали усі клопоти з домашнього господарства та збереження родини. Визнаним цивілізаційним внеском монголів стали принципи організації війська та ведення війни.

Коли ми намагаємося аналізувати вплив культури на психіку людини, то доходимо висновку про двосторонній характер цих впливів. Культурно-цивілізаційне середовище формує психічні особливості спільноти, а спільнота, у свою чергу, впливає на індивідуальний психотип людини. Людські індивіди та соціальні групи, маючи певне світобачення, цінності, мотиви та потреби, змінюють, згідно з ними, своє соціокультурне середовище. Тому коли йдеться про взаємодію природи та культури з психічними особливостями людей, то маємо ви-

значатися з характером та динамікою культурно-цивілізаційних процесів даного періоду [11].

Коли йдеться про психологію сучасної людини, то її культурно-цивілізаційне середовище слід охарактеризувати таким чином. Завдяки досягненням науково-технічної революції ХХ століття значно ослабла залежність людства від негативних впливів природного середовища, стихійних катаклізмів, неврожаїв та епідемій. Проте сама науково-технічна революція стала можливою тому, що протягом попередніх віків поступово зростав загальний інтелектуальний потенціал суспільства. Усвідомивши роль систематичного навчання у динаміці науково-технічного прогресу, суспільство визнало необхідність обов'язкової шкільної освіти, починаючи з дитячого віку, і це стало загальною світовою тенденцією. Обов'язкова шкільна та професійна освіта протягом ХІХ-ХХ століть сприяли підвищенню загального інтелектуального рівня спершу у країнах Європи та Північної Америки, а надалі це стало світовою тенденцією.

Характерною психологічною рисою доби науково-технічної революції, індустріальної доби стало надання пріоритетного значення розвитку когнітивної сфери. Інтелектуальність людини стала суспільною цінністю — суспільним капіталом (вона стала цінуватися так само високо, як у минулі історичні періоди фізичний розвиток — сила та спритність), а в освіті та фаховій сфері цінними стали, передусім, фізико-математична підготовка та інженерні й близькі до них спеціальності.

### *2.1.2. Сайєнтизм у психології ХХ століття як апологія системи «людина — машина»*

Зародження та розвиток психології як самостійної галузі наукового пізнання та суспільної практики припав саме на розквіт індустріального періоду. На психології цього періоду позначилися суспільні цінності та стиль мислення й світовідчуття людини індустріальної доби. У контексті соціокультурному цей період одержав назву *епохи модерну*.

Прогрес промислового виробництва і залучення до нього великого числа робітників у кінці XIX та на початку XX століть виразно позначилися на психологічних особливостях тогочасної людності. Індустріалізація принесла не лише підвищення загального інтелектуального рівня, але й значну емоційну напругу та розповсюдження фізичних недуг через експлуататорське ставлення до робітників. За півстоліття умови праці робітників та ставлення до них змінилися на краще, проте красномовними є спогади відомої радянської кіноактриси Лариси Лужиної, яка в юності працювала на кондитерській фабриці: «...тоді я добре зрозуміла, що має відчувати машина, яка роками не міняє алгоритму своїх дій» [14, с. 8].

Психологи, у відповідь на запити епохи індустріалізації, створили психологічні тести (перша тестова батарея була сконструйована у Франції в 1905 р. для відбору дітей для шкільного навчання за показниками розумового розвитку) [8]. Згодом різноманітні тести та процедури тестування пронизали все життя західного суспільства, принісши, крім очевидної користі, також і певну шкоду деяким людям. У конструюванні тестів, проведенні експериментів та створенні теорій психологи намагалися додержуватися сайєнтистських критеріїв об'єктивності й достовірності, наслідуючи у цьому природничі науки і потерпаючи, що не вдається досягти повної відповідності цим критеріям. У загальній психології, особливо на Заході, перевага віддавалася аналітичному підходові — розчленуванню цілісності людської психіки на окремі частини й доведенню достовірності результатів досліджень за допомогою процедур математичної статистики.

*Бігевіоризм* — поведінкова концепція Вотсона, Голла, Скіннера та інших авторів — є адекватним відображенням тогочасних поглядів на психіку людини (які й дотепер не втратили своєї впливовості). Члени Американської психологічної асоціації назвали Скіннера психологом, внесок якого у психологію XX століття є найбільшим (при цьому Фройд посів друге місце) — див. [32]. «Технологія поведінки», за Скіннером,

складається з детального, «правильного» керування середовищем за допомогою стимулів підкріплення чи невідповідності. Відповіддю на «правильні» стимули середовища мають бути прогнозовані поведінкові реакції. Програмуючи життя кожного індивіда, можна сформулювати відповідний «поведінковий репертуар» та викоринити всі антисоціальні вчинки. За Скіннером, саме поведінкова інженерія створить модель цивілізації майбутнього. У своїй книзі «Бігевіоризм» Вотсон писав, що якщо йому довірять десяток здорових нормальних дітей і дадуть можливість виховувати їх так, як він вважає за потрібне, то він гарантує, що, вибравши кожного з них навмання, він зробить дитину такою людиною, яку задумає: лікарем, юристом, художником і навіть жебраком чи злодієм, незалежно від дитячих даних, здібностей, покликання, раси і предків — див. [41].

У радянській літературі ХХ ст. важливість психології як науки визначалася тим, яку користь вона може принести, передусім, забезпеченню індустріального виробництва через супровід підготовки спеціалістів та забезпечення продуктивності їхньої праці. Друге місце посідали питання навчання й виховання дітей. Третю позицію посіла з певного часу соціальна психологія, де акцент робився на трудових колективах — див. [21].

Ф. Н. Гоноболін у підручнику з психології, виданому 1973 року, писав, що матеріалістична психологія вивчає психіку об'єктивними методами, і це означає, що дослідник піддає психічне життя людини такому неупередженому аналізу, як і інші об'єкти природи. Ідеалістична ж психологія вивчає психіку за суб'єктивними, особистими враженнями, втім, на його думку, самоспостереження може бути використано у психології, проте не як самостійний метод, а як допоміжний прийом, який майже завжди мусить бути перевірений спостереженнями чи експериментом. Автор наголошує, що при цьому важливим є, щоб самоспостереження не перетворювалося у нікчемне, непотрібне копірвання у власній душі [13]. Отже, з тодішньої

точки зору, гуманістична психологія є цілком ідеалістичною і містить багато безплідного та непотрібного.

Радянські психологи справедливо критикували бігевіоризм західного зразка за його обмеженість. Натомість на радянських теренах провідною теорією, що пояснює активність людини, стала *теорія діяльності* (яку нині часом кваліфікують як витончений необігевіоризм). За бігевіористичною концепцією, головним рушієм прогнозованої поведінки людини є слушно дібрані стимули. За теорією ж діяльності за людиною визнається можливість самокерованості [36], проте, за належно організованого впливу на мотиваційну сферу і через неї — на цілепокладання, поведінку окремої людини та цілих людських спільнот можна зробити прогнозованою. Особлива роль у зазначених впливах надавалася колективам, передусім трудовим — див. [8].

За типологією професій Є. О. Климова, фахівці, залучені до індустріальної сфери, належать до професійної групи «людина — машина». В останню чверть ХХ століття у радянському суспільстві лівова частка населення була зайнята саме в індустріальній сфері. На той час наука й техніка суттєво розвинулися і настав період м'якшого та досконалішого пристосування людини до машинних систем. В тому числі й завдяки таким суміжним із психологією галузям, як ергономіка та промислова естетика (тепер — технічний дизайн), у яких ретельно аналізувалися та ураховувалися психофізіологічні особливості людини в умовах промислового виробництва задля підвищення продуктивності праці.

### *2.1.3. Зміна світоглядних орієнтирів психології при переході до постіндустріальної доби*

Перехід до постіндустріального періоду позначився низкою зрушень у запитах до психологічної науки і практики. Завдяки тому ж таки технічному прогресу взаємодія людей з машинами трансформувалася і скоротилася, терміни *машина* та *механізм* нині поступаються слову *девайс* — це будь-який

електронний пристрій, налаштований для потреби людини. У той же час спілкування з іншими людьми стало ще більш важливим інструментом фахового функціонування. Високий рівень зайнятості у сфері послуг свідчить не просто про зростання цього сектору економіки, а й про те, що потреби та інтереси людини стали виходити на перший план у загальній системі соціально значущих інтересів. Крім того, на відміну від індустріального суспільства, базованого на машинних технологіях, постіндустріальне формується під впливом технологій інтелектуальних.

Нині людина стала менш підпорядкованою механічним технологіям та груповим нормам. Змінився також характер стосунків між людьми. У практичній психології та дотичних до неї галузях тепер широко постулюється принцип недоторканості особистості. На ньому робиться наголос як у ділових стосунках дорослих, так і у спілкуванні з дітьми, навіть маленькими. Ролло Мей сформулював це так: «Розбіжність є між тим, чи людина має сенс у термінах механізму, чи, навпаки, механізм має сенс у термінах людини» [16, с. 134].

За постіндустріальної доби знижується попит на «вузько-спеціалізовану» людину, яка є лише інтелектуалом чи лише майстром золоті руки. Важливішою стає соціальна компетентність; зокрема, на цьому наголошують роботодавці, які нині потребують не лише хороших фахівців, а професіоналів, з високим рівнем загальножиттєвої компетентності. Є статистика щодо того, що саме ця якість сприяє кар'єрному зростанню людини значно більшою мірою, ніж однобокий інтелектуальний розвиток, поєднаний із соціальною недолугістю. Іншими словами, широта соціальних контактів та вищий ступінь автономності людини у спільноті підвищують вимоги до соціального інтелекту та сприяють відмові від фетишизації так званого операціонального інтелекту (за Д. Гілфордом), який базується на високорозвиненому абстрактно-логічному мисленні – див. [7].

У психологічній науці концепції, в яких розглядається особистісна самодетермінація (див. [2, 3]) та вивчаються ру-

шії людської активності (див. [26]), почали своє становлення й поширення за часів розквіту індустріального суспільства — протягом минулого століття, проте найбільш затребуваними вони стали при переході до доби постмодерну.

Саме акцент на ролі власного потенціалу особистості є прикметною рисою психології постмодерної доби. У розкритті взаємозв'язку складових особистості доречно, на нашу думку, послуговуватися метафорами, які покликані образно узагальнювати структурні утворення у складі особистості, не вдаючись при цьому до розчленування на елементи, яке нерідко має деструктивний ефект. Метафора, зберігаючи цілісність поняття, також дозволяє оперувати уявленнями про гіпотетичні, недостатньо досліджені та проаналізовані психологічні утворення, які проте беруться до уваги у психологічній та ужитковій практиці. До таких метафор ми відносимо *ядро особистості* — див. [9; 25; 35].

Ядро особистості (іноді його ототожнюють із глибинним «Я») охоплює ті утворення у психіці людини, які є джерелом мотивів, що забезпечують її активність і самостійність. Головне, що ми знаємо про ядро, — це те, що саме з нього йдуть імпульси схвалення або несхвалення себе, довіри або недовіри до навколишнього світу, гармонійних стосунків чи конфлікту із зовнішнім середовищем, протистояння йому. Зміст і властивості цих імпульсів різні дослідники бачать по-різному. Проте більшість із них сходяться на тому, що ядро особистості є глибинним утворенням і коріниться в афективно-емоційному центрі психічної сфери, маючи при цьому сильні зв'язки із когнітивним центром. Основне призначення ядра — оцінювання себе та оточення. Цілісне, сильне ядро особистості стає джерелом самоповаги людини, її внутрішнього спокою, несуперечливих стосунків зі світом. За К. Роджерсом, необхідною умовою творення сильного неушкодженого ядра особистості є дитинство, що проходить в атмосфері безумовної любові. Така любов не виключає вимогливості, проте підпорядковується принципу поваги до особи — критика та звинувачення на адресу дитини



обов'язково мають бути ситуативними, локальними і стосуватися конкретних дій та вчинків, а не зачіпати її особистість як таку. Даний підхід дозволяє уникати психотравмуючих впливів на дитину, зберігати стосунки довіри та любові між нею та дорослими, і через ці стосунки вибудовувати несуперечливі взаємини з навколишнім світом. У психотерапевтичній практиці накопичено досить багато інформації про деструкцію особистісного ядра особи внаслідок дії психотравмуючих чинників або надсильного нервового виснаження, так званого внутрішнього згоряння. Прикметною ознакою цих явищ є спрощення мотиваційно-потребової сфери та звуження спектра суб'єктивних цінностей до вітально значущих. У таких станах можна розрізнити, які психічні утворення належать до ядра особистості, а які — до її периферії. Нерідко трапляється так, що при ушкодженні ядра інтелектуальні надбання особи, її соціально значущі зв'язки та престижна позиція відкидаються нею, як щось неактуальне. А при психотерапевтичному зціленні ядра особистості повного повернення до полишеної «периферії» може не відбутися, бо реабілітація особи відбувається разом із виникненням якісно інших суб'єктивних сенсів життя. Саме так відбувається при психотравмах та синдромі особистісного вигорання, останній, на нашу думку, може бути віднесений до варіантів ПТСП — посттравматичного синдрому післястресових порушень.

Психофізіологічною основою ядра особистості із найбільшою ймовірністю можна вважати лімбічну систему (так званий палеокортекс), яка має тісні функціональні зв'язки із лобовими ділянками мозкової кори. Методом випадань (основним дослідницьким методом нейропсихології) неодноразово було доведено, що саме лобові ділянки є осереддям людської особистості — таких її якостей, як критичність і самокритичність, самоконтроль, витримка тощо. Емоційне регулювання — підсилення, ослаблення та нюансування даних якостей — відбувається завдяки численним прямим зв'язкам лобової кори із глибинними, лімбічними структурами мозку [12]. Той факт, що підкіркові лімбічні структури у людини є філогене-

тично давніми, а лобові ділянки — еволюційно наймолодшими, свідчить про складну історію розвитку функціональних мозкових систем, які є біологічною основою формування ядра особистості. Сучасні намагання дослідити нейрональну динаміку, яка супроводжує активність ядра особистості, поступово збагачує психологію новим розумінням матеріальної основи психічної феноменології. Зокрема, відкриття дзеркальних нейронів [34] довело існування матеріальної, біологічної основи таких психічних явищ, як імітація та емпатія.

Звертання до ядра особистості при екстремальних переживаннях є суб'єктивно рятівним. У минулі епохи, коли життя багатьох людей було сповнене страждань та небезпек, це робилося постійно за допомогою релігійних практик. У новий та новітній час життя стало безпечнішим, а духовні практики, з одного боку, урізноманітнилися, а з другого — стали неонов'язковими [31; 44].

Відомо, що відчуження «поверхневих» шарів психіки, свідомості, від глибинного неусвідомлюваного ества індивіда призводить до психічної напруги, неврозів, втрати сенсу життя, підвищенню частоти депресій та самогубств начебто «на рівному місці». Ознаки згаданого відчуження посилюються в індустріальну епоху з її фетишизацією раціоналізму та сцієнтизму, вони зберігаються і у постіндустріальному періоді, зокрема й тому, що насаджувана ідеологія споживацтва не для всіх може стати сенсом життя.

З середини минулого століття стрімко розвивається така галузь як практична психологія [8], пафосом якої є надання фахової допомоги психічно здоровим людям у стані екзистенційної кризи та за менш значних суб'єктивних труднощів. На сьогодні накопичено велику кількість методів і підходів, що сприяють виходу людей з психологічно тупикових та кризових станів.

#### 2.1.4. Сучасні виклики до дитячої та освітньої психології: зміна пріоритетів

Цю тему висвітливо на матеріалі найбільш значущого для нас пострадянського суспільного й наукового простору.

Вікова та педагогічна психологія радянської доби мала безперечні досягнення у вивченні віково-типових особливостей психічного розвитку дитини, у науковому обґрунтуванні навчально-виховного процесу в освітніх закладах та змін у змісті шкільної освіти, що справляли розвивальний вплив на пізнавальну сферу. Акцент ставився на *формуванні* певних сприятливих для майбутнього життя психологічних якостей та на дещо утопічному проектуванні «всебічно розвиненої особистості» колективістського ґатунку. Психологи активно вживали індустріальну термінологію, бо мали відповісти на суспільний запит щодо дбайливої «підгонки» молоді особи до головної сфери її майбутнього функціонування — промислового виробництва. У 70-80-х роках провідною для педагогічної психології стала *теорія учіннєвої діяльності* (див. [18]) як продуктивна відповідь на потреби індустріального суспільства радянського ґатунку. Головний запит на неї був ініційований кадровими потребами військово-промислового комплексу, цьому відповідала спрямованість загальноосвітньої школи на інтенсивну фізико-математичну підготовку. Ті учні, що з нею справлялися добре, надалі одержували інженерну освіту (приблизно 10-15% від загального числа школярів). Хто ж не досягав успіху у зазначених предметах, ставали промисловими робітниками або спеціалістами соціальної та гуманітарної сфер (останні у тодішньому суспільстві вважалися допоміжно-другорядними). Психологія та педагогіка виховання у часи розквіту радянської індустріалізації стали другорядними на тлі тієї уваги й ресурсів, що вкладалися в удосконалення освітніх методів, спрямованих на розвиток пізнавальної сфери дітей та підлітків.

Теорія учіннєвої діяльності, яка власне була дериватом загальної теорії діяльності, ретельно описувала, яким чином

розвивати (формувати) пізнавальну сферу дитини, при цьому фактично ігноруючи інші, не менш важливі сторони її психічного життя. Загалом ця у психологічному сенсі рафіновано-стерильна теорія стала вдалою відповіддю на соціальний запит індустріального суспільства щодо підготовки громадян до успішного функціонування на його теренах.

Щоправда, у той самий період спостерігалася поява педагогічних інновацій гуманістичного спрямування, проте у той час вони мало підтримувалися на рівні державної політики. Попервах методичні підходи В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, О. Захаренка та інших гуманістично налаштованих педагогів-новаторів сприймалися мало не як не дисидентські вихватки.

Що ж до сучасної шкільної освіти, то, з одного боку, вона нині намагається робити акцент на розвиток здатності до самостійного пошуку й засвоєння знань, що насправді потребує уваги до інтелектуального розвитку підростаючого покоління. З другого боку, робиться наголос на важливості формування стресостійкості як одного зі складників соціальної компетентності загалом та умови збереження психологічного здоров'я на тлі підвищення стресогенності соціального оточення. А це у свою чергу передбачає зниження надмірного інтелектуального навантаження на школярів. Ці дві тенденції суперечать одна одній, і важко сказати, яка з них переважатиме.

Результати численних психологічних експериментів, теорія травматичного стресу та психолого-педагогічна практика свідчать про те, що за надмірної емоційної напруги та інтенсивних переживань продуктивність пізнавальної сфери людини знижується, причому найбільш виразно це спостерігається у дітей. Можливо, тому нині загальносвітовою тенденцією є зниження рівня складності навчального матеріалу у загальноосвітніх школах, і передусім, це стосується предметів природничого циклу. Натомість, затребуваними є підвищення правової та економічної обізнаності школярів, навчання їх правилам поведінки у небезпечних обставинах тощо, все це робиться задля зростання їхньої життєвої компетентності — див. [8].

Ще у період розквіту й популярності теорії учінневої діяльності виникла й стала розвиватися концепція організації змісту шкільного навчання, яка одержала назву *Школа діалогу культур*. Її натхненником став філософ В. С. Біблер [43], завдяки його семінарам у 80-х роках виник рух вчителів-діалогістів. Концепція Школи діалогу культур, попри своє більш ніж 20-річне існування, ще не набула завершеного вигляду. Проте її основні засади — це позиціонування учнів у навчально-виховному процесі як людей у просторі культури, уроки-діалоги, на яких школярі навчаються висловлювати у полеміці свої міркування і в усній, і у письмовій формі.

Нині діалогічне навчання як метод розвивається у різних модифікаціях і на пострадянському просторі, і за його кордонами. Проте поки що воно мало поширене, оскільки вимагає від педагога відходу від усталених стереотипів педагогічного спілкування, більших витрат часу на опанування навчального матеріалу та створює значне емоційне навантаження як на дітей, так і на вчителя. Проблемою є також і брак розробленого програмово-методичного забезпечення, узгодженого із чинними освітніми програмами.

Попри це, як доводять дослідження психологів, результатами запровадження діалогічного підходу є розвиток критичного мислення, комунікативної та творчої ініціативи учнів, що, на думку Є. В. Субботського [39], робить діалогічне навчання ефективнішим порівняно із традиційними методами.

## **2.2. Нормальний і аномальний психічний розвиток у культурно-історичному контексті**

Кінець ХХ століття на Заході та початок ХХІ віку на пострадянських теренах стали періодом відходу від обмежено-сцієнтистських та вузько прагматичних настановлень у поглядах на норму і патологію у здоров'ї людини. Значну роль у цьому відіграли і досягнення попереднього індустріального періоду, за якого було створено технічні умови для подо-

лання обмежень, пов'язаних із фізичною неповносправністю людей-інвалідів. Оснащені візками, високофункціональними протезами, телекомунікаційними пристроями, вони ініціювали рух за своє повноправне входження у спільноту фізично здорових осіб і на ринку праці, і у сфері творчості та дозвілля. Це стало можливим тому, що у сучасному суспільному виробництві зростає попит на особистісний потенціал людини та зменшується — на фізичну силу й витривалість. Особи з фізичними недоліками тепер позиціонують себе як люди з особливими потребами, а не як неповносправні каліки. Прикладами досягнень таких осіб можуть слугувати життєві шляхи американського президента Франкліна Рузвельта чи відомого українського політика Валерія Сушкевича, обоє вони — інваліди-візочники.

Завдяки інформаційній насиченості та більшій стресогенності життя зросло число осіб з психічними розладами (див. [11]), проте і ставлення до них також змінилося. Особи з психічними розладами та здорові люди, які їх підтримують, активно протестують проти суспільного остракізму щодо психічно хворих, допомагають їм реалізувати себе у творчості, спорті, дозвіллі, суспільній активності тощо. До того ж, як зазначав В. Франкл, «невиліковний психічно хворий може втратити свою корисність, проте зберегти гідність людського створіння» [42, с. 278].

Активна суспільна позиція неповносправних осіб стала продуктивною ще й тому, що, за сучасними настановами, на людину вже не дивляться просто як на трудовий ресурс, але як на самоцінність.

### *2.2.1. Розумова відсталість у історико-культурному аспекті*

*Розумова відсталість*, або недорозвинення інтелекту, не є окремим захворюванням чи особливим станом, це загальне означення багатьох відхилень розумового розвитку, різних за своєю природою і ступенем вираженості. Дані про поши-

реність розумової відсталості досить різні. За деякими дослідженнями, частота цього стану серед населення сягає 1-2%.

Наше сприймання розумової відсталості визначається контекстом концептуальної моделі, якою керуємося у розумінні цього поняття. Зі зміною соціокультурного середовища розуміння людьми того, що є розумова відсталість, також змінюються [5].

В українському суспільстві сьогодні ще поширена *медико-біологічна* модель розумової відсталості, згідно з якою розумово відсталі особи сприймаються як носії психічної патології. Але за останні три десятиріччя сформувалася й стала домінуючою інша концептуальна модель — *соціальна*. Згідно з цією моделлю, розумово відсталі особи є соціально вразливою суспільною групою. Задовольнити свої життєві потреби вони можуть лише за умови спеціальної соціальної підтримки, що надається відповідними фахівцями. Отже, ця концептуальна модель формує сприймання суспільною свідомістю розумово відсталі особи як такої, що має спеціальні потреби, а розуміння феномена інтелектуальної недостатності переходить від понять хвороби, патології у більш загальний контекст соціальних стосунків та статусу осіб з обмеженими можливостями й відтак — з особливими потребами.

Зміна концептуальних моделей розуміння одного й того ж феномена призводить і до відповідних змін у ставленні до людей, що мають інтелектуальну недостатність, та до розуміння специфічності їх потреб. Ретроспективний розгляд ставлення до розумово відсталих у різні історичні епохи дає можливість узагальнити його у вигляді низки концептуальних моделей.

*Перша модель* нами умовно названа *архаїчною*, оскільки, на нашу думку, вона була поширена в архаїчних культурах. У первісних племенах через обмеженість життєвих ресурсів особи, які тепер би мали статус інвалідів, підлягали знищенню. Це знищення набуло «окультурених» форм завдяки ритуалізації. Залишкові форми цієї традиції були поширені у спільнотах античної доби, наприклад ритуал знищення немовлят

фізично слабких чи з вродженими вадами у Спарті. У племен південної Африки звичай фізичного знищення одного з немовлят-близнюків, за свідченням журналіста Лоуренса Гріна, зберігався ще у XX ст. Обряд добровільного самогубства античних греків, що досягли похилого віку, відомий нам з літературних джерел тієї доби. У народів Крайньої Півночі ще у XIX ст. було поширене ритуальне вбивство людей похилого віку, які ставали тягарем при кочовому способі життя в умовах полярного клімату [24].

Не виключено, що сюжет оповідання М. Коцюбинського «Що записано в книгу життя», де стара мати, не бажаючи обтяжувати убогу родину свого сина, просить відвезти її взимку до лісу й залишити там замерзати, є не просто жестом відчаю, а відлунням архаїчних звичаїв.

У казці братів Грімм «Хлопчик-пальчик» [15] описується, як батьки, не маючи достатньо їжі для родини, відводять своїх сімох дітей у ліс і кидають їх там. Це виглядає як тяжкий злочин в очах сучасної людини, але було звичайною практикою у середні віки й раніше. Через періодичну нестачу харчування його «перерозподіляли» на користь витриваліших, які могли згодом дати нове потомство.

Слід зазначити, що за часів поширення архаїчних традицій кандидатами на фізичне «відбракування» з громади частіше були особи з фізичною неповносправністю, ніж з розумовою. Це зумовлювалося не лише меншою захищеністю людей тієї епохи від фізичних травм, але й, на нашу думку, нижчим за сучасний рівнем «інтелектуального мінімуму», потрібного для того, щоб бути продуктивним членом людської спільноти.

*Друга модель* розумової відсталості — *релігійна*. У її контексті виникає сприймання розумово відсталих осіб як таких, що знаходяться під захистом Бога. Швидше за все ця модель стала поширюватися тоді, коли матеріальні ресурси суспільства та рівень моральності у ньому вже дозволяли утримувати тих його членів, які не могли зробити свого вкладу у добробут



родини чи громади. В ті часи вони перебували на спільному утриманні громади (села, міста) й, відповідно, під її соціальним захистом, маючи статус сільських чи міських дурників. Як правило, їх за найменшої можливості залучали до посильної роботи, що у свою чергу було сприятливим для статусу та загального розвитку таких осіб. Тоді серед громадян поширювалось уявлення, що ображати розумово відсталих це — гріх перед Богом та людьми. Якщо Бог позначив когось недоумкуватістю, то місія людей — підтримувати Божий промисел, щоб така особа прожила своє життя у тій ролі, яку їй призначено «згори». Допомога недоумкуватому члену громади вважалася богоугодною справою, а заподіяння йому шкоди — гріхом.

*Третя концептуальна модель — медико-біологічна.* Вона виникла у розвинених країнах в другій половині ХІХ ст. завдяки науковому й матеріальному прогресу. Наукові дослідження показали, що у розумово відсталих осіб, як правило, виявляються відхилення у будові та діяльності мозку. Це й стало основою переконання, що розумова відсталість є патологією. Відтоді як розумова відсталість стала об'єктом медичних досліджень, уявлення про її сутність, різновиди та причини значно збагатилися. Глибоко розумово відсталих осіб почали утримувати у великих госпіталях, де їм створювалися гігієнічні умови та забезпечувався догляд. Особи з легким ступенем розумової відсталості почали відвідувати спеціальні школи з доступним навчанням, а потім — влаштовувалися на посильну роботу.

Суттєвим моментом для нашого аналізу є той факт, що осіб з легкою розумовою відсталістю на Заході почали відділяти від норми лише після того, як відбулося введення загальної початкової освіти. Тоді виявилось, що частина учнів не може засвоїти навчальну програму через нездатність до абстрактно-поняттєвого мислення, тобто не може аналізувати та узагальнювати свої враження від явищ і предметів оточуючого світу, виділяючи з них суттєві ознаки, не пов'язані з конкретною ситуацією, в якій вони спостерігаються.

### 2.2.2. Динаміка вимог до інтелектуального мінімуму

1905 рік можна вважати датою, коли відбулося офіційне визнання підвищення інтелектуального мінімуму, потрібно для адаптації до життя у тогочасному суспільстві. Психолог А. Біне та психіатр Т. Сімон на замовлення Міністерства освіти Франції створили тестову батарею для визначення інтелектуального рівня молодших школярів. З 1911 р. рівень розумового розвитку почали визначати за допомогою IQ — *коєфіцієнта інтелектуальності*. Інтелектуальній нормі відповідав IQ, що дорівнював 100%, а розумовій відсталості — нижче 70%. [8]. Причиною підвищення інтелектуального мінімуму саме на початку індустріальної епохи було те, що для роботи на промислових підприємствах стало потрібно значно більше кваліфікованих робітників, ніж на мануфактурах. Підготовка кваліфікованої робочої сили на основі стандартної освітньої бази провадилася значно швидше, і тому в індустріальних державах відбулося запровадження масового початкового навчання. У дитячому віці, у ході навчання в початковій школі значно швидше і вже у переважній більшості людей, а не в обмеженого числа, як раніше, формувалися навички абстрактно-логічного мислення. При цьому виділилася меншість, яка цими навичками не могла оволодіти, бо її стратегії мислення залишалися на рівні конкретно-ситуативного відображення дійсності.

Той факт, що підвищення суспільного інтелектуального мінімуму до межі, яка розділяє людей на здатних до абстрактно-логічного мислення і таких, що мислять на наочно-ситуативному рівні, відбулося саме завдяки систематичній освіті, підтверджують історико-психологічні розвідки О. Лурія — його відомі Ферганські експерименти [29].

О. Лурія досліджував селян з віддалених кишлаків Ферганської долини, які за результатами тестувань розподілилися на три групи.

*Перша* з них — особи, які мали багатий трудовий досвід в умовах майже натурального господарства, були непись-

менні й нікуди не виїжджали зі своєї місцевості. Дослідження показали, що вони класифікують предмети у спосіб дуже відмінний від того, який вважається звичайним для сучасної людини. У методиці «четвертий зайвий» операцію виділення спільної для предметів ознаки і підведення їх за цією ознакою під одну абстрактну категорію вони вважають позбавленою сенсу. Таку категоріальну класифікацію вони або повністю відкидають, або вважають її, хоча й можливою, проте несуттєвою. Тобто основою узагальнення для людей, чий спосіб мислення сформувався в умовах ведення натурального господарства, є «потреба» предметів для застосування у практичній ситуації, і «Ознака «схожості» відступає перед ознакою «корисності»» [29, с. 71]. Тобто групування предметів відбувається за домінуючою ознакою практичної взаємодії речей у наочній ситуації, за наочно-дійовим принципом.

У *другу* групу досліджуваних селян увійшли особи, які відвідували курси лікнепу і були залучені до суспільної праці у сільськогосподарському кооперативі тощо. Вони демонстрували перехідний спосіб мислення, коли предмети класифікувалися і за практично-ситуативним, і за абстрактно-категоріальним принципом, тобто і «для себе», і «якщо мене так попросили».

До *третьої* групи досліджуваних увійшли молоді люди, які або відслужили строкову службу в армії, або одержали 1-2-річну систематичну освіту і посідали невисокі керівні посади в своєму кишлаку та періодично бували у справах в обласному центрі. У цієї групи досліджуваних конфлікт між двома принципами класифікування розв'язується вже на користь категоріального підходу. Вони не відчували труднощів при знаходженні відмінності та схожості між предметами, навіть коли ті належали до різних наочних ситуацій.

Усі три означені групи також розрізнялися за рівнем розвитку самосвідомості та уяви. Користуючись сучасною термінологією, можна сказати, що образ «Я» у представників першої групи був майже невіддільним від картини світу і вони були

практично позбавлені рефлексивності, а у третій групі образ «Я» вже був сформований і не ототожнювався із суб'єктивною картиною світу, тобто ці особи були здатні до рефлексії.

Результати тестування першої групи досліджуваних відповідають сучасним діагностичним критеріям легкої розумової відсталості. Хоча про досліджуваних О. Лурія цього не можна сказати — те, що вони мають нормальні інтелектуальні можливості, видно за протокольними записами. Їхній спосіб мислення швидше відповідає сучасним уявленням про так звану педагогічну занедбаність — коли добре розвинена соціальна та побутово-практична компетентність контрастує з низькою здатністю до мислення на рівні абстрактних понять.

Наведені факти не означають, що феодальне та давніші суспільства склалися з поспіль недолугих суб'єктів. Широковідомим є вклад у розвиток світової культури видатних людей того часу, твори цих авторів є свідченням не лише їх обдарованості і високої освіченості, але й також їх нетиповості для тогочасного суспільства, й через це — внутрішньої ізольованості. Про це свідчать твори О. Хайама та інших авторів, де вони з гіркотою констатують розповсюдженість войовничого невігластва та непорядності у сучасному їм суспільстві: «Кто следует разуму, — доит быка. Умник будет в убытке наверняка! В наше время доходней валять дурака, ибо разум сегодня в цене чеснока» [27, с. 108].

За античної та феодальної доби інтелектуали складали малочислену еліту свого суспільства, основна ж маса, ті хто виконував тяжку, некваліфіковану фізичну роботу, до освіти й інших культурних надбань не залучалися. Згадаймо характеристику раба у давньому Римі, — знаряддя, що говорить, — це вже узагальнення абстрактного, категоріального рівня, доступне людям з розвиненим абстрактним мисленням, але більшість рабів такими, звичайно ж, не були. Знаючи з історичних джерел про спосіб їх життя, умови праці та про характеристики, які їм давалися господарями, ми можемо висунути припущення, що для них інтелектуальний мінімум мав бути ще на щабель

нижчим, ніж в основної маси робочого люду феодальної пори, про чії розумові можливості ми можемо судити за народними казками, історичними документами, а також за матеріалами історико-культурних розвідок О. Лурія.

Інші літературні джерела свідчать, що ще у XVIII ст. конкретно-ситуативний рівень логічного мислення був притаманний навіть представникам дворянства Російської імперії, а саме тим, хто не одержав систематичної освіти. Згадаймо героя п'єси Д. Фонвізіна «Недоросль» Митрофанушку з його відомими судженнями про граматичні категорії: «Дверь? Котора дверь?... Эта — прилагательна. ... Потому что приложена к своему месту. Вон у чулана шеста неделя дверь стоит, так та покамест существительна». Для нього слово «двері» — вже узагальнення класу функціонально однотипних предметів, Але оперування ще більш абстрактними поняттями — граматичними категоріями — ще недоступне.

З цих позицій інакше сприймається весь твір — він не є лише сатирою на тогочасних ретроградів, він також є правдивим відображенням різниці у розумових можливостях людей нової та старої формації: тих, які одержали систематичну освіту, і тих, які тримаються за вже віджилі для XVIII сторіччя світогляд та спосіб життя.

Як бачимо, масова систематична освіта дозволила людству піднятися на вищий щабель інтелектуальної еволюції — набуті здатності до абстрактно-логічного мислення не лише для обмеженого кола інтелектуальної еліти, а й для всього суспільного загалу. Водночас стає очевидним, що при кожному кроці шляхом загальнолюдського інтелектуального прогресу лишається щоразу більша група інтелектуальних аутсайдерів — тих, хто або через різного роду обмеження у функціонуванні мозку, чи через соціальні причини не зміг опанувати способи виконання розумових дій, що відповідають чинному на той час рівню інтелектуальної норми.

60-70-ті роки стали періодом фіналу індустріальної епохи на Заході та її розквіту в колишньому Радянському Союзі.

Саме тоді на його теренах з'явилися та набули поширення такі діагнози, як «затримка психічного розвитку», «межова (рос. «пограничная») розумова відсталість» і «синдром мінімальної мозкової дисфункції» [4] (як поширена причина перших двох). Це означало появу ще однієї групи аутсайдерів, чий розвиток не відповідав інтелектуальному мінімуму, доступному більшості дітей та підлітків. Виокремлення групи дітей саме за згаданими вище діагнозами було зумовлене реформами загальноосвітніх програм у бік їх ускладнення (особливо щодо фізико-математичної підготовки), які почалися в Радянському Союзі наприкінці 60-х років. З одного боку, ці зміни були відповіддю на соціальне замовлення держави щодо підготовки висококваліфікованих кадрів для військово-промислового комплексу, а з другого — ґрунтувалися на реальному інтелектуальному потенціалі тогочасних школярів, більшість з яких із цими програмами справлялися. Ті ж діти, які опинилися «на межі» масової освіти (15-30% від загального числа школярів, і половина з них мала ознаки нервово-психічної патології), але ще не підпадали під критерії розумової відсталості, вважалися такими, які за умов підвищеної педагогічної уваги зможуть «вирівняти» свою затримку у розвитку. Частина з них дійсно після школи виявилася цілком адаптованою до життя. Але заслуговує на увагу й той факт, що працівники державної служби зайнятості нині констатують наявність серед своїх клієнтів-безробітних групи осіб, які через низькі, але на межі норми, інтелектуальні здібності та негнучкість поведінки не можуть знайти собі роботу й виявляють низьку здатність до переучування на інші професії. Тобто можна припустити, що на наших очах виникає нова група інтелектуальних аутсайдерів, які потребують соціального захисту й окремої уваги при виробленні стратегії державної соціальної політики.

Підсумовуючи викладене вище, ми констатуємо, що упродовж історико-культурного розвитку людського суспільства послідовно підвищується рівень його інтелектуальної норми й, відповідно з цим, збільшується відсоток «інтелектуальних

аутсайдерів» — розумово відсталих осіб, які нездатні до самостійного успішного функціонування у громаді. Водночас можна відзначити й таку тенденцію, як виникнення та вдосконалення системи соціальної протекції згаданих осіб, від простої підтримки їх фізичного виживання до створення спеціального розвивального середовища з урахуванням не лише фізичних, а й їх суто людських потреб.

Зміни у соціальній практиці та політиці щодо протекції інтелектуальних аутсайдерів суспільства знаходили своє відображення у зміні концептуальних моделей розумової відсталості, що існували спершу в імпліцитному вигляді, а в останні десятиріччя набули експлікованого вигляду. Розглянута у 2.2.1 медико-біологічну модель поступово заступає *соціокультурна модель*. У розвинених країнах, які перейшли у постіндустріальний період, суспільство вже накопичило чималий соціокультурний досвід щодо адаптування розумово відсталих осіб до достойних форм життя у громаді. Це розгалужена система реабілітаційних та навчальних закладів і відповідна система підготовки фахівців різних спеціальностей (соціальні працівники, психологи, педагоги, медики, реабілітологи різного профілю, у тому числі й драма-терапевти — англ. dramatherapists) [30]. Створені агенції для надання різноманітних послуг особам з обмеженими можливостями, у тому числі й в організації дозвілля. Існують цілі галузі з виготовлення відповідного приладдя, іграшок, книжок, дизайнерських розробок тощо. Є компанії, які виготовляють театральний реквізит і костюми для театральних студій, що складаються з осіб, які мають функціональні обмеження. Тобто опіка розумово відсталих осіб вже перетворилася на цілу комплексну галузь соціальної практики, яка забезпечується відповідними науковими розвідками, технологічними розробками і до функціонування якої залучена ціла армія фахівців.

Діяльність людей у зазначеній сфері почала знаходити своє відображення у сюжетах кінофільмів та літературних творів — наприклад, історія життя розумово відсталої дівчи-

ни, хлопця, що страждає на аутизм, робота педагогів у школі для глибоко розумово відсталих тощо. Тобто зазначена галузь соціальної практики вже стає об'єктом мистецької рефлексії.

Таким чином, якщо в суспільстві вже створено соціокультурну «нішу» для розумово відсталих відповідно до їх життєвих потреб та можливостей, й відповідно, цілу індустрію надання послуг і виробництва товарів, що її забезпечують, то цілком виправданим буде сприймання розумово відсталих осіб *у соціокультурному* сенсі — не просто як інтелектуальних аутсайдерів, а як історико-культурних реліктів минулих часів, у стосунках з якими інтелектуально краще розвинені суб'єкти виступають вже не лише у домінуючій ролі як опікуни-подателі життєвих благ, а й у ролі партнерів по співпраці з освоєння спільного для тих і інших соціокультурного простору.

### *2.2.3. Культурно-цивілізаційні впливи на розвиток вищих психічних функцій*

Поняття *вищої психічної функції* у науковий обіг вперше увів Л. С. Виготський [10]. Воно стало ключовим у його культурно-історичній теорії розвитку психіки людини.

Л. С. Виготський розрізняв «натуральні» та вищі психічні функції, наприклад, мимовільну й довільну увагу, мимовільну і довільну пам'ять тощо. У генезі вищих психічних функцій бере участь знак — опосередковувальна змістова опора. Відповідно, такі складноорганізовані навички оперування знаковими системами, як мовлення, письмо, читання, оперування множинами тощо, Виготський також відносив до вищих психічних функцій. На його думку, одна й та ж вища психічна функція може мати різний функціональний склад залежно від обставин та способу її формування, проте результат досягатиметься практично тотожний (як це є у різних системах письма і мовлення).

Масова регулярна освіта є тим суспільно-культурним чинником, який безпосередньо впливає на розвиток вищих психічних функцій людини. Порівняння результатів психологіч-



них обстежень, виконаних у 30-ті роки серед неосвіченого населення середньоазійських кишлаків, із результатами обстеження їхніх освічених сучасників (див. 2.2.2), дозволило Л. С. Виготському та О. Р. Лурія [28] дійти висновку про те, що систематична шкільна освіта є тим чинником, завдяки якому у сучасних людей формується абстрактно-логічне мислення, розвивається уява, виникають такі психічні утворення, як самооцінка, самокритика тощо. Результати, близькі до тих, що були одержані при психологічному обстеженні неграмотних селян Ферганської долини (які на той час жили в умовах натурального господарства, подібних до середньовічних), можна одержати при психологічному обстеженні так званих педагогічно занедбаних сучасних дітей та підлітків — передусім, дітей вулиці. Відтворення Ферганських досліджень 30-х років було проведене бразильськими психологами з підлітками, які не одержали шкільної освіти, при цьому результати були дуже схожі — див. [38].

О. Р. Лурія розвинув та конкретизував вчення Л. С. Виготського про системну будову вищих психічних функцій. Розроблений О. Р. Лурія метод випадень — дослідження вищих психічних функцій при їхніх ураженнях — дозволяє розглянути ті складники вищої психічної функції, що непомітні у її неушкодженному стані, коли вона є наче непрозорий моноліт.

З описаного вище ми доходимо висновку, що інтелектуальні надбання людства тримаються, передусім, на культурній естафеті поколінь, а не є даними людині від природи. Ми можемо себе вважати гігантами лише тому, що стоїмо на плечах багатьох поколінь, від яких ми одержали величезну спадщину у вигляді не лише матеріальних культурно-цивілізаційних здобутків, але й прийомів обробки та засвоєння інформації, що транслюються через стратегії родинної педагогіки та діяльність потужних суспільних інститутів — освітніх систем.

Але, з другого боку, присвоєння згаданої спадщини та подальший розвиток вищих психічних функцій людини має свої обмеження суто біологічного характеру. Ми не можемо пере-

насичувати свою свідомість величезними обсягами складної інформації. Ми не можемо постійно ускладнювати шкільні програми. Нині, фактично шляхом проб та помилок, з'ясовується, де є ця межа і які мають бути у даному сенсі психогігієнічні застороги.

Інтенсифікація навчання у школі призвела до збільшення числа аутсайдерів педагогічного процесу — невстигаючих учнів. Розвиваючи напрямом, визначений О. Р. Лурія ще на початку 60-х років, дитяча нейропсихологія формувалася протягом 80-90-х і нині продовжує активно розвиватися. Її ефективність визначилася, передусім, на практиці діагностики причин навчальних труднощів та побудови адекватної стратегії корекційного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку чи з локальною «заборгованістю» у розвитку певної вищої психічної функції [1, 4, 23].

Дослідження школярів, що проводяться нами за допомогою авторської модифікації луріївської методики дослідження вищих психічних функцій, свідчать про те, що найпоширенішою причиною шкільного невстигання є локальне відставання у розвитку тієї чи іншої вищої психічної функції. Зокрема, за результатами наших досліджень 80-90-х років [4], навіть незначне відставання розвитку мовленнєвої функції є причиною навчальних труднощів майже кожного третього слабовстигаючого молодшого школяра. При цьому запізнілий розвиток просторової уяви — вищої психічної функції, що спричинює труднощі у засвоєнні математичних знань, — було виявлено лише у восьми відсотків слабовстигаючих школярів. Це означає, що шкільна освіта ставить під «найбільше навантаження» ті вищі психічні функції, що відповідають за оволодіння знаковими системами, які забезпечують мовлення людини.

#### 2.2.4. Дислексія як освітня та історико-культурна проблема

*Дислексією* називають таке явище, коли людина, попри те, що її навчали нарівні з усіма іншими, засвоїла навички читання погано або ж не засвоїла зовсім. Дислексики зазвичай читають повільно, з помилками, погано розуміючи великі складні тексти. Нерідко ці їхні труднощі поєднуються також із специфічними вадами письма — *дисграфією* [8]. При дисграфії людина робить велику кількість помилок на письмі. Причиною цих помилок є не лише стійке незасвоєння правил правопису, але специфічні особливості сприймання та розуміння мови. Допомога дислексикам у нашій країні є прерогативою логопедів. Державою фінансується допомога дислексикам та дисграфікам лише протягом молодшого шкільного віку.

Шкільні психологи вирізняють групу учнів із так званим специфічним невстиганням з мови (при якому результативність засвоєння математики є помітно кращою), по суті, тут йдеться про дислексію та дисграфію у негрубих формах.

З точки зору психології техніка читання забезпечується доволі складною ієрархією функцій різного рівня, починаючи від низових, сенсомоторних і закінчуючи рівнем функцій, які забезпечують процеси абстрактно-поняттєвого мислення. Їхня структурна складність та індивідуальні диспропорції у розвитку спричиняють до поширеності синдрому дислексії у суспільстві.

На наш погляд, труднощі в оволодінні читанням є наслідком варіативності психофізіологічного розвитку і частину з них можна віднести до варіантів норми. Твердження про «дислексичну норму» з першого погляду є парадоксальним, а для логопедів навіть обурливим, але коли взяти до уваги, що людина як біологічна істота, якою вона була на початку своєї еволюції, не мала спеціальних органів для читання й письма (як наприклад, для пересування, зору, слуху та нюху), тому природним є припущення, що в мікроструктурі центральної нервової системи у частини людей можуть бути закладені спад-

кові особливості розвитку, при яких навички читання формуються з великими труднощами або не формуються зовсім. Аналогічні особливості в інших людей можуть виникнути внаслідок органічних травм мозку, серед яких провідне місце посідає пологова травма.

Письмова мова є феноменом, який виник у ході тривалого культурного розвитку людства. Розвивалися методи навчання грамоти, тому оволодіння писемною мовою ставало доступним дедалі більшому числу людей, поступово перетворившись у розвинених країнах із уміння, яким володіло обмежене коло осіб, на обов'язкову, повсякденно-ужиткову навичку.

Поява комп'ютерних технологій змінила вимоги до інтелектуальних можливостей людини, зокрема розширила освітні можливості дислексиків та дисграфіків. Сучасні комп'ютерні програми-редактори та спеціальні навчально-корекційні програми дозволяють їм писати тексти грамотно.

Випадки парціального «несприймання» інформації, трансльованої у тому чи іншому вигляді, зокрема за допомогою писемної мови, можна пояснити такими причинами: генетично зумовленими особливостями розвитку пізнавальної сфери; наслідками так званих мінімальних мозкових дисфункцій органічного походження; деприваційним типом виховання у ранньому та дошкільному віці.

Що ж до характеру та розповсюдженості дислексій, то тут звертають на себе увагу такі закономірності.

Чим складнішою є психологічна будова навичок читання та письма у тій чи іншій мові, тим вищою буде частка осіб з проявами дислексії.

Дислексія у мовах, віддалених щодо свого походження, зумовлюється різними психофізіологічними особливостями у людей, які хибують на неї. Тому те, що є безумовною причиною дислексії в одній мові, не є великою перешкодою, щоб навчитися читати на іншій. Прикладом можуть бути китайська та європейські мови. Натомість причини дислексії у споріднених мовах в цілому мають однотипний характер.

Дислексія за своїм характером — це соціокультурний феномен, що має під собою біологічне підґрунтя та варіативну психолінгвістичну будову, оскільки у різних мовних системах оволодіння актом читання ставить під максимальне навантаження різні психофізіологічні утворення, що й визначає структурно-типологічну неоднорідність дислексії у різних мовних середовищах. При порівнянні гостроти проблеми дислексії у різних країнах очевидним стає той факт, що цей феномен залежить насамперед від особливостей передавання фонетичної структури усної мови за допомогою графічних символів (літер, ієрогліфів). У тих країнах, що послуговуються мовами, де кожному звукові (за невеликими винятками) відповідає певна літера, дислексиків набагато менше: це, наприклад, Україна, Росія, Білорусь, Болгарія, Грузія, Вірменія, Італія, Іспанія. При користуванні ж мовами, де значна частка фонем передається кількома літерами, як у польській, або графічний образ слова загалом не точно відповідає фонематичному, як у англійській, питання дислексії та пов'язаної з нею функціональної неграмотності стоїть значно гостріше, очевидно тому, що психологічна структура читання у згаданих мовах складніша. Зокрема, якщо порівнювати польську мову з українською, то акт читання у першій вимагає більшого «забігання» очима наперед, оскільки у ній шиплячі звуки здебільшого передаються за допомогою двох-чотирьох літер. Це у свою чергу підвищує вимоги до зорової оперативної пам'яті й до темпових характеристик мовно-мислительного процесу. В англійській мові досить часто графічна будова слова не відповідає фонетичній і тому доводиться часто послуговуватися spelling (називанням слова по літерах) не тільки у навчанні, а й у різних життєвих ситуаціях. Слово може складатися з п'яти-шести літер, а вимовлятися трьома звуками. Тому при читанні цією мовою вищі вимоги до довгострокової зорової образної пам'яті та до оперативного аналізу при зіставленні побаченого з тим, як воно має звучати.

У цілому, для мов, що використовують звуко-літерну систему запису, характерними є високі вимоги до так званих

*сукцесивних синтезів* (за О. Лурія) [28], тобто до психічної функції, що забезпечує неперервну ланцюговість у розпізнаванні графем та вимові відповідних їм фонем. Сукцесивні синтези забезпечують плавність, зв'язність, а відтак, достатній темп відтворення усної та писемної мови. Швидке читання забезпечується легким розпізнаванням графем — їх число обмежене, вони мають чіткий, простий силует і досить часто повторюються у тексті.

У мовах, що послуговуються ієрогліфічним письмом, постають значно вищі вимоги до іншого типу організації сприймання графічної інформації — до *симультанних синтезів* (також термін О. Лурія). Момент статичності тут є важливим, оскільки розрізнення ієрогліфів є значно складнішим завданням, ніж розрізнення літер, тому що при значно більшому числі перших і складнішому графічному образі процес їх диференціювання ставить більші вимоги до розвитку такої вищої психічної функції як просторова уява. Слабкість, низький рівень розвитку просторової уяви є головною причиною дислексії при ієрогліфічному письмі. Що ж до нижчого темпу розпізнавання ієрогліфів, ніж літер, то це мало впливає на швидкість читання, бо більшість слів позначаються двома-чотирма ієрогліфами. Слід сказати, що низький рівень розвитку просторової уяви та симультанних синтезів, будучи дуже серйозною перешкодою для засвоєння читання ієрогліфів, не стає на заваді оволодінню читанням алфавітного письма.

Отже, до розряду осіб, яких вважають дислексиками, потрапляють люди з різним, навіть протилежним, профілем розвитку вищих психічних функцій. Схоже, що у своїй більшості (за винятком тих, хто має досить грубі мозкові дисфункції) дислексики є заручниками свого мовно-культурного середовища. Наприклад, дислексик з англомовної країни, мабуть, не став би дислексиком в Україні чи у Вірменії, де акт читання є набагато простішим завдяки іншому співвідношенню фонем та графем у мові. Раціональність того чи іншого національного алфавіту великою мірою визначається саме цим критерієм — відносною простотою внутрішньої структури акту читання.

Ускладнена внутрішня структура акту читання у ряді європейських мов спричинюється в основному двома факторами. По-перше, адаптованістю латиниці з намаганням не змінювати самих літер, а пристосовувати їх до звуків даної мови, використовуючи по кілька літер для передачі того чи іншого звуку. Наприклад звуки Ш і Ч в англійській мові позначаються сполученнями літер Sh і Ch, у польській — Sz та Cz, а поширений у останній звук Щ записується за допомогою чотирьох літер — Szcz [45]. По-друге, ускладненість акту читання, обтяженість його додатковими розпізнавальними операціями спричинюється архаїзацією граматики. Періодичні її реформи, наприклад, реформа російської граматики 1917 р., вилучення з неї літер «Ять» та «І» та ін. наблизила письмову мову до усної, спростила процес читання і письма, особливо для дітей, які стали одержувати менше незадовільних оцінок за «безграмотність», та численних дорослих, які навчалися у системі лікнепу.

Наявність осіб, що терплять через дислексію, є ознакою рівня соціокультурного розвитку даного суспільства — вони з'являються тоді, коли запроваджується суцільна грамотність. А у так званих традиційних та архаїчних культурах, де писемність не є обов'язковою умовою активного входження у соціум, — таке явище як дислексія взагалі невідоме, а потенційні дислексики ніким не розпізнані. Проте у розвинених етнокультурних спільнотах, що характеризуються високим темпом життя, складністю предметного середовища і високим рівнем інформаційного забезпечення всіх аспектів повсякденного життя, дислексія фактично призводить до часткової інвалідизації. Вона є причиною не лише обмеженості загальної поінформованості людини, а й професійної непридатності до багатьох поширених видів кваліфікованої праці.

Характерною рисою розвиненого суспільства є приділення спеціальної уваги до адаптації інвалідів — залучаються чималі кошти для створення технологічних пристроїв та соціальних механізмів задля створення умов для їх активного життя. Тому

інвалід фізичний може мати значно вищий суспільний статус, ніж дислексик, який інвалідом не вважається. Але і для дислексиків у західних країнах нині розробляються спеціальні комп'ютерні програми — як для навчання, так і для письмового спілкування. Крім того, такі досягнення цивілізації, як телефон, радіо, телебачення, відео, великою мірою допомагають особам, що не оволоділи на належному рівні читанням. Таке досягнення розвиненого суспільства, як громадські рухи, також допомагає дислексикам у соціальній адаптації. Нині у розвинених країнах активно діють національні та регіональні товариства дислексиків. Створено Європейську асоціацію дислексії. Одним з важливих аспектів їхньої діяльності є правовий. Завдяки досягненням у цій сфері особа, в якій визначено дислексію, може розраховувати на програми підтримки при вступі до вищих навчальних закладів та спеціального супроводу у ході навчання [45, 46].

Зупинімося на характері труднощів у засвоєнні читання й письма в нашій країні.

За радянської доби в Україні у молодших класах було 5% дислексиків (це порівняно із англо- та франкомовними спільнотами є дуже низьким показником, бо там він сягає 30%). Але нині можна твердити, що цей відсоток став вищим через соціальні негаразди, які призвели до різкого зростання числа педагогічно занедбаних дітей.

Згідно з нашими спостереженнями, труднощі у засвоєнні основ грамоти (насамперед читання) посідають перше місце серед причин невстигання у першокласників (майже половина слабовстигаючих першокласників). При нейропсихологічному обстеженні, яке ми провадили серед згаданої групи дітей, було виявлено, що практично у всіх них мають місце стерті мовленнєві недоліки, які вже не мають проявів в усному мовленні побутово-ужиткового кола, але даються взнаки у ході шкільного навчання [4].

У молодшому шкільному віці виявлені дислексики стають об'єктом професійної уваги логопедів, і частина з них, завдяки



спеціальним корекційним заняттям, виправляє зазначені недоліки. Профілактика дислексії провадиться також у логопедичних дитячих садках з п'ятирічного віку. Проте, починаючи з середнього шкільного віку, ті, хто так і не подолав цієї вади або з соціальних причин не одержав логопедичної допомоги, переходять до розряду просто невстигаючих учнів.

Тим паче в Україні не існує організацій та програм, які б надавали дислексикам підтримку при одержанні подальшої освіти та переймалися б їхніми життєвими проблемами. Тому особа з дислексією фактично відлучена від вищої освіти. Наприклад, талановитий художник, музикант чи спортсмен при вступі до вишу має обов'язково написати твір чи переказ, що фактично йому не по силі.

В Україні відбувається також і остракізація осіб, які мають дисграфію, добре володіючи при цьому читанням. Але стійке незасвоєння правил правопису також нерідко призводить до того, що математично чи технічно обдаровані молоді люди можуть претендувати лише на навчання у технічному ліцеї, де вступних іспитів складати не треба.

Взагалі, особа, яка має проблеми із засвоєнням читання й письма через певну специфічність профілю здібностей (а не через недоумкуватість), в нашій країні фактично піддається остракізму — суспільство обмежує можливості її самореалізації. Саме ж суспільство при цьому втрачає свої потенційні людські ресурси — обдарованих людей, які не можуть себе реалізувати через те, що їх оцінюють через призму стандартів та стереотипів, що нині вже себе не виправдовують.

### 2.2.5. Посттравматичний синдром післястресових порушень у дитячому віці як причина дисгармонії психічного розвитку<sup>4</sup>

Одним з варіантів порушення психологічного здоров'я в дитинстві є так званий *дисгармонійний інфантилізм*, виокремлений дитячим психіатром Г. Є. Сухаревою в 50-х рр. Суть дисгармонії полягає в тому, що за цілком нормального або й навіть прискороеного когнітивного розвитку і відсутності органічних уражень центральної нервової системи в дитини спостерігається відставання у формуванні мотиваційно-потребової сфери і вольових якостей [40]. У дошкільному і молодшому шкільному віці, поки ще дитина більш залежна від дорослих та мусить їх слухатися, її поведінка не є надто проблемною, хоча труднощів з вихованням такої дитини вистачає. Проте на кінець молодшого шкільного віку і початок підліткового випадає найбільше звернень до психологів у зв'язку з особливостями поведінки таких дітей. Найчастіше батьки й педагоги скаржаться на уперте небажання вчитися, схильність до брехні, неробство, крадіжки, втечі з дому, а також опірність щодо виховних впливів. Діти з цілком благополучних сімей, чия рідня докладала неабияких зусиль до виховання своїх нащадків, дивують дорослих примітивністю своїх інтересів, що зазвичай обмежуються пасивними розвагами на зразок пошуку пригод «на власну чи чиюсь голову», іграми, притаманними дітям мало не дошкільного віку, та тим, що вони не знаходять спільної мови із більшістю своїх ровесників, а дружать зазвичай з дітьми із неблагополучних родин.

Дитячі психіатри визначають такий стан як затримку психоемоційного розвитку, а з підліткового віку вже йдеться про формування психопатії. Педагоги зараховують таких дітей і підлітків до категорії важковиховуваних. Подібні порушення часто спостерігалися у перші десятиліття радянської влади, у 20-30-х роках минулого століття, коли поширеною була

---

<sup>4</sup> Написано у співавторстві з О. В. Завгородньою.

дитяча бездоглядність. Фахівці тоді послуговувалися терміном «морально дефективний».

За історичними свідченнями, упродовж багатьох віків суспільство стикалося із особами, які, починаючи з підліткового віку, виявляли у своїй поведінці якості й нахили, що піддаються беззастережному суспільному осуду: жорстокість, нечесність, лінощі тощо. За суворими звичаями минулих часів цих підлітків та молодих людей відлучали від родини, позбавляли права на спадщину й виганяли з дому. У Західній Європі закони навіть передбачали право батьків на смертну кару своїх дітей, якщо вони відзначалися гріховною поведінкою. У Східній Європі обмежувалися відлученням від родини й громади шляхом батьківського прокляття. Очевидно, що такі вигнанці мали сумні життєві перспективи — див.[19].

Сучасна культура мобілізує свій потенціал для досягнення сенсу дитинства як життєвого етапу людини й, зокрема, розуміння переживань самої дитини. Психоісторик Л. де Моз [19] аналізує найпоширеніші стилі взаємин між дитиною та дорослим світом впродовж історії людства. Залежно від рівня розвитку культури у соціумі, вчений виокремлює декілька психогенних стилів ставлення до дитини. Аналіз їхнього виникнення свідчить, що еволюція цих стилів йде у напрямку від найжорстокіших (інфантицид) до найбільш прийнятних у сучасному суспільстві (соціалізуючий та допомагаючий стилі). Із зміною культурно-історичних епох, відзначає де Моз, змінюється ставлення до дитинства — дитина звільняється від немилосердно «дорослих» обов'язків (зокрема важкої праці), які придушували її дитячість. Натомість у дорослого з'являється відповідальність за дитину, що пробуджує його від духовної безтурботності і власного інфантилізму. Дитина, за яку взяла відповідальність доросла людина, змінює світ такої людини. Тобто відбувається поступова гуманізація ставлення до дитини на основі осмислення сутності та сенсу дитинства.

Повернімося до проблеми підлітків, в яких психологи констатують певну дисгармонію особистісного розвитку. Типовою для них є нездатність до емпатії та пов'язаних із нею пережи-

вань, а отже, закритість для нового емоційного досвіду. Така мінімізація внутрішнього світу призводить до стагнації особистісного розвитку. Цим підліткам притаманний контраст між цілком нормальним, або й високим розумовим потенціалом і повною нехиттю до пізнання того, що прямо не пов'язане з їхніми сьогочасними інтересами й потребами. А їхні потреби зазвичай знаходять вияв у пошуку легких задоволень та не по роках примітивній ігровій активності. У свою чергу, такі індивідуальні особливості призводять до відчуження цих дітей від загалу ровесників. І лише на перший погляд здається дивним гуртування згаданих дітей, що походять з благополучних родин, із мікросоціально занедбаними ровесниками. Насправді їх об'єднує досвід неусвідомленої психотравми, зумовлений гострою чи хронічною травматичною ситуацією, та подібність у рівні розвитку (а точніше відставання) мотиваційно-вольової сфери.

Аналіз травматичних ситуацій свідчить про те, що в дітей різного віку вони відмінні за змістом. Для дошкільників найбільш травматогенними є ситуації, пов'язані з відсутністю або втратою відчуття захищеності (відрив від родини, жорстока, байдужа або надмірно вимоглива сім'я, бездоглядність, руйнування родини тощо). Для дітей шкільного віку, окрім цього, психотравмуючими можуть бути ситуації, пов'язані із школою (нездатність впоратися із навчальним навантаженням, вороже або байдуже ставлення педагога, дитячого колективу, тобто неприйняття і неможливість відповідати сподіванням родини щодо шкільних успіхів, зміна школи тощо). Найбільш руйнівними є ранні травми, оскільки дитина, ще не володіючи захистами, виробленими культурою (не кажучи про способи свідомого подолання), реагує деструктивними для її психічного та особистісного здоров'я гіперзахистами.

Наша консультативна практика свідчить про те, що в анамнезі практично кожної дитини з дисгармонійним інфантилізмом є епізоди сильного емоційного потрясіння, коли вона, зі слів матері, плакала, аж заходилася до посиніння або побіління, а надалі її поведінка змінювалася — дитина ставала незви-

чайно тихою, байдужою до того, що раніше викликало в неї інтерес.

Дитячий нейропсихолог А. В. Семенович [37] у своїх дослідженнях дітей, хворих на бронхіальну астму, описує у них наявність нейродинамічних, психоемоційних та когнітивних розладів, що яскраво виявляються у 6-7-річному віці і мають слабку тенденцію до компенсації в подальші роки. Нейропсихологічне обстеження цих дітей виявило зниження емоційного тону, мінливість фонового настрою із переважанням настороженості й страху, труднощі в ініціації будь-якої діяльності, нестійкість уваги, низький темп виконання завдань та високу стомлюваність. Ці розлади є проявами дисфункції глибинних структур мозку, які регулюють активацію, пластичність та загальний тонус психічної діяльності. Фізіологічне дослідження виявило риси функціонування даних структур мозку, що більше притаманні дорослим, аніж дітям («ефект дорослого мозку», за А. В. Семенович). Глибинні структури мозку є найвразливішими до будь-яких шкідливих впливів, і, можливо, психічні стани, пов'язані з переживанням страху смерті (як це буває при астматичних нападах), та кисневе голодування сприяють «старінню» глибинних мозкових центрів, й ті, у свою чергу, працюючи на самозбереження організму за аварійно-спрощеною програмою, перестають відігравати пускову роль у забезпеченні пізнавальної активності індивіда.

Якщо порівняти наведені А. В. Семенович результати із даними наших спостережень, то можна дійти висновку, що перенесене у ранньому чи дошкільному віці потрясіння у формі тривалих афективних станів, пов'язаних з відлученням від матері, коли дитина заходила у плачу майже до посиніння від паніки та жаху, вірогідно супроводжувалися й порушенням мозкового кровообігу та кисневим голодуванням. Це могло спричинити «економність» функціонування мозкових структур і забезпечення ними лише тієї діяльності, що пов'язана із життєво важливими функціями організму та прагматично-гедоністичною складовою існування. У свою чергу, психічна

травма зазвичай породжує емоційні гіперзахисти, що «захищають» дитину від можливих болісних переживань, водночас підвищуючи поріг реагування на новизну.

Стратегії психолого-педагогічної корекції дитини з даним варіантом особистісного розвитку, перш за все, ґрунтуються на гуманному ставленні дорослого до дитини, що передбачає: повагу до неї, позитивна увагу, врахування її індивідуальної своєрідності, прагнення її зрозуміти та турботу про неї. Реалізація такої установки на практиці, принципова відмова від простих архаїчно жорстоких рішень у взаєминах з інфантильно дисгармонічною дитиною — надзвичайно складне завдання, виклик компетенції батьків, педагогів, психологів, випробування їх гуманістичних переконань.

## **ВИСНОВКИ**

Психологічними дослідженнями останніх десятиріч накопичено доволі фактів про те, що стан психічної сфери людини, рівень розвитку окремих психічних якостей істотно пов'язаний із природним середовищем та культурно-цивілізаційним оточенням як окремої людини, так і цілих людських спільнот. Українське суспільство нині перебуває на межі двох культурно-цивілізаційних епох — індустріальної та постіндустріальної. Тому ми можемо спостерігати й маємо досліджувати зміни у суспільних запитах до психічних якостей людини й, відповідно, зміни у функціонуванні таких соціальних інститутів, як освітня та трудова сфери. Ми також можемо констатувати зміни у структурі затребуваного соціумом психотипу. Відбуваються також зміни у розумінні того, що є нормальним, а що аномальним у психіці людини, і так само — у ставленні до тих осіб, які лишаються поза межами психічної норми.

Загалом, попри серйозні проблеми та кризові явища, можемо констатувати поступову гуманізацію у ставленні до окремої людини та до різноманітних людських спільнот. Відповідно до цього, у психології відбувається перехід від сайєнтистських налаштувань до гуманістичних, і ці тенденції посилюються.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина — М.: Ось-89, 1997. — 224 с
2. Балл Г.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица // Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Мир психологии. — 2010. — № 4. — С. 167-178.
3. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе / Г.А. Балл. — К.: Основа, 2006. — 408 с.
4. Бастун Н.А. Диференційна діагностика шкільного невстигання та особливості генези вищих психічних функцій / Н.А. Бастун // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — №3. — С. 10-14.
5. Бастун Н.А. Историко-психологічний аспект розуміння інтелектуальної недостатності // Н.А. Бастун // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України: Сучасні проблеми української психології : зб. наук. праць. — К., 2003. — Вип. 23. — С. 48-58.
6. Бодров В.А. Информационный стресс / В.А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2000. — 352 с.
7. Богоявленская Д. Б. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда / Д. Б. Богоявленская, И. А. Сусоколова. — М.: МГП ПУ, 2011. — 267 с.
8. Большой психологический словарь / Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — М.: ОЛМА-Пресс, 2004. — 672 с.
9. Булыгин Е. Поиск своего предназначения и «ядро» личности [Электронный ресурс] / Е. Булыгин. — Режим доступа : <http://nlrping.ru/9V859081-F4625-4D7B65FB>
10. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский — М.: Эксмо, 2005. — 1136 с.
11. Гэлбрейт Д. Новое индустриальное общество / Д. Гэлбрейт — М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Транзиткнига» ; СПб.: Terra Fantastica, 2004. — 602 с.
12. Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация / Э. Голдберг. — М.: Смысл, 2003. — 312 с.
13. Гоноболин Ф. Н. Психология / Ф. Н. Гоноболин — М.: Просвещение, 1973. — 325 с.
14. Грабенко Л. Она была в Париже / Л. Грабенко // Бульвар Гордона. — 2014. — № 9 (461). — С. 8.
15. Грімм Я.Л. Хлопчик-пальчик [Електронний ресурс] / Я.Л. Грімм, В.К. Грімм. — Режим доступа : [http://miymalyuk.com.ua/chytanka/views\\_proza.php?a=202&b=201&c=1605](http://miymalyuk.com.ua/chytanka/views_proza.php?a=202&b=201&c=1605)

16. Гуманістична психологія: Антологія / за ред. Р. Трача, Г. Балла. — Т.1. — К. : Пульсари, 2001. — 251 с.
17. Гумилев Л. Н. Тысячелетие вокруг Каспия / Л. Н. Гумилев — М. : ТОО «Мишель и К°», 1993. — 335 с.
18. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
19. Демоз Л. Психоистория / Л. Демоз. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. — 512 с.
20. За пределами ухода в сообществе, опыт нормализации и интеграции / под ред. Ш. Рамон. — Амстердам — Киев, 1996. — 289 с.
21. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Тривола, 1994. — 267 с.
22. Кармин А. С. Культурология / А. С. Кармин, Е. С. Новикова. — СПб. : Питер, 2006. — 464 с.
23. Корсакова Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. — М. : Истина, 1997. — 283 с.
24. Ксенофонтов Г. В. Эллэйада: Материалы по мифологии и легендарной истории якутов / Г. В. Ксенофонтов. — М. : Наука, 1977. — 348 с.
25. Левит Л. З. Уникальный потенциал, самореализация, счастье / Л. З. Левит. — Saarbruken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. — 478 с.
26. Лерш Ф. Прологмени до психології як людинознавчої науки / Ф. Лерш. — К. : Пульсари, 2008. — 106 с.
27. Лирика. Из персидско-таджикской поэзии. — М. : Художественная литература, 1987. — 462 с.
28. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во МГУ, 1967. — 467 с.
29. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. — М. : Наука, 1974. — 243 с.
30. Любота В. В. Интегрований театр для молоді з розумовою відсталістю / В. В. Любота, С. В. Солопай, Н. В. Біланнік, В. С Пшенічна. — К. : Спілка матерів «Сонячний промінь», 2002. — 45 с.
31. Марьясова Н. В. Духовность в контексте психологического анализа: личностный аспект : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н. В. Марьясова. — Хабаровск, 2004.
32. Наэм Дж. Психология и психиатрия в США / Дж. Наэм. — М. : Прогресс, 1984. — 302 с.
33. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. — СПб. : Питер, 2003. — 717 с.



34. Риццолатти Д. Зеркала в мозге / Д. Риццолатти, К. Синигалья. — М. : ЯСК, 2012. — 205 с.
35. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия / К. Роджерс. — М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1997. — 320 с.
36. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 417 с.
37. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А.В. Семенович. — М. : Генезис, 2005. — 268 с.
38. Скарузи В.Г. Культурно-историческое развитие функций обобщения и абстракции: сопоставление образованного и необразованного человека // В.Г. Скарузи, М. Росси, Б.М. Терра, Дж. К.В. Санчес, К.Б. Лоренцо // Московский международный конгресс, посвященный 110-летию со дня рождения А.Р. Лурия. — М., 2012. — С. 152.
39. Субботский Е.В. Диалогическое общение в образовании: мифы и реальность // Е.В. Субботский, О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. — 2008. — № 6. — С. 87-94.
40. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. — М. : Медицина, 1998. — 319 с.
41. Уотсон Д. Поведение как предмет психологии / Д. Уотсон // Хрестоматия по истории психологии / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. — С. 34-44.
42. Франкл В. Доктор и душа / В. Франкл. — СПб. : Ювента, 1997. — 285 с.
43. Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы / под ред. В.С. Библера. — Кемерово : Алеф, 1993. — 414 с.
44. Юзвак Ж. М. Естетичні фактори духовного розвитку особистості / Ж. М. Юзвак. — К. : Знання, 1999. — 115 с.
45. Bogdanovicz M. O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu / M. Bogdanovicz. — Liublin: Linea, 1994. — 214 с.
46. Lorusso M.L. Neuropsychological treatment of dyslexia: does type of treatment matter? / M.L. Lorusso, A Facchetti, D.J. Bakker // Journal of Learning Disability. — 2011. — V. 44. — No. 2. — P. 136-149.

## **Розділ 3. ОСНОВИ СИСТЕМНОГО ОПИСУ КУЛЬТУРНИХ ПРОЦЕСІВ**

*(Г. О. Балл, В. О. Медінцев)*

### **3.1. Модуси культури та їхні зміни як предмет системного опису**

У рамках методології психології (і людинознавства загалом) вже довгий час обговорюється співвідношення природничонаукової (сайєнтистської) та гуманітарної парадигм. Долучаючись до цього обговорення, ми підтримуємо Д. О. Леонтєєва [25] і А. В. Юрєвича [31] у запереченні ними несумісності цих парадигм, а також А. М. Кричевця [24] у ствердженні необхідності не лише їхньої взаємодії, але і їхнього синтезу (рух у цьому напрямку простежується, зокрема, у когнітивній науці, див. [3]). Враховуючи, що звертання до сайєнтистської парадигми спонукає до взаємодії з формалізованими науковими дисциплінами, ми вважаємо, що в такій взаємодії слід керуватися принциповою методологічною настановою, згідно з якою «єдиний науковий апарат сучасної психології складатиметься в результаті взаємодії суміжного, позапсихологічного і власне внутрішньопсихологічного наукового розвитку» [17, с. 6]; разом з тим «успіху слід очікувати там, де психологічна думка буде взаємодіяти «на рівних» з іншими напрямками, а не розчинятися в них» [32, с. 443-444]. Загалом окреслена настанова узгоджується з раціогуманістичною світоглядною орієнтацією [10], що поєднує утвердження гуманістичних цінностей (включно із приматом конструктивної співпраці над протистоянням) зі спиранням на інтелектуальну культуру, в її гармонійному сполученні з іншими складовими культури. У застосуванні до методології людинознавства ця орієнтація вимагає — на додаток до взаємної толерантності представників конкуруючих підходів і налагодженню між ними діалогів — цілеспрямовано шукати й застосовувати опосередковувальні інструменти (медіатори), аби підвищити продуктивність таких діалогів.

Медіаторами взаємодії природничонаукової та гуманітарної парадигм у людинознавстві здатні бути системні репрезентації. У філософському обґрунтуванні їх використання доречно виходити з того, що наукове вивчення наявних у світі (онтологічних) об'єктів здійснюється на основі їх представлення — у свідомості вчених і у створюваних ними концепціях і теоріях — у вигляді *епістемологічних* об'єктів, які в рамках науки можна ототожнити із предметами дослідження. У сучасній науці підтверджено (див., наприклад, [1]) плідність представлення останніх як систем, трактованих як множини компонентів, що перебувають у певних відношеннях між собою.

Окреслені настанови ми застосовуємо до розробки категорії «культура», в її широкому трактуванні як сукупності складників людського буття, які забезпечують дві його функції: функцію *соціальної пам'яті* та функцію *соціально значущої творчості* (див. підрозділ 1.1).

### *3.1.1. Модуси культури й культурні процеси*

Поставивши собі за мету підвищити за допомогою системних репрезентацій чіткість, а завдяки цьому й продуктивність, розглянутого трактування, ми конкретизуємо його, описуючи культуру як складну систему (систему систем) з багаторівневою ієрархією — пор. розгляд особистості як «буття культури в людському індивідіві» [22, с. 112], а особистості — як «складної цілісної системи систем» [23, с. 123]. Основним для пропонованого опису є введене в 1.1 поняття «*модус культури*», зміст якого детальніше розкрито у [6; 10]. Під це поняття підпадає будь-яка складова культури, що реалізує тією чи іншою мірою обидві вищевказані специфічні для культури функції. Особливим (*всезагальним*) модусом культури доречно вважати й людську культуру в цілому. Згадуючи розрізнення Л. С. Виготським [19] психологічного аналізу за елементами й за одиницями, можемо сказати, що модуси культури — це саме її *одиниці*. Відзначимо, що теоретично загальнолюдський модус культури в майбутньому може бути розглянутий

як особливий у системі цивілізацій Всесвіту, див. про вдосконалювання й розвиток психологічного знання про людину в контексті матеріальної еволюції світу в [20].

Розрізняємо модуси культури *ідеальні* (абстраговані від матеріального субстрату) і *матеріальні* (усі інші). Серед останніх виділяються *матеріалізовані* (функціонування яких мало залежить від особливостей субстрату) — пор. «матеріалізовану форму дії» у П. Я. Гальперіна. Нагадаймо також (див. 1.1) розрізнення вищезгаданого *загальнолюдського*, особливих (властивих певним людським спільнотам) та індивідуальних (особистих) модусів.

Уводиться поняття *«активний модус культури»* (*«агент культури»*). Агент культури володіє можливостями (*«операторами»*), див. [9; 14], з використання та зміни модусів культури. Агента культури, який здатний цілеспрямовано реалізовувати такі можливості, ми називаємо також *суб'єктом культури*. Ним, зокрема, є соціалізований людський індивід (*особа*).

У змісті всіх модусів людської культури так чи інакше відображаються (детальніше див. [6]) особливості ідеальних модусів, представлених у свідомості людей, а саме: а) те, що вони містять ієрархічно структуровану інформацію (знання, у широкому сенсі); б) рефлексивність цих знань; в) описувана за допомогою поняття «значення» готовність знань до комунікації з іншими людьми (та із собою як іншим), необхідна, зокрема, для свідомої діяльності; г) описувана за допомогою категорії *«смысл»*, у її психологічній інтерпретації за О. М. Леонтєвим, неабсолютність цих знань, тобто їхня пов'язаність із потребами індивіда — від вітальних (які є базовими) до вищих духовних.

Процеси функціонування культури (скорочено — *культурні процеси*) можна трактувати як зміни модусів культури. Розглядаються, зокрема, зміни, що відбуваються завдяки активності агентів культури; такі зміни називаємо *культурними впливами*.

### 3.1.2. Деякі можливості системного опису культурних процесів

Починаючи з 1970-х років, було розроблено ряд формалізованих системних репрезентацій [4; 9; 12], які можуть знайти застосування в рамках логічно релевантного опису модусів культури та їхніх змін.

Зокрема, при розумінні *інформації*, див. напр. [29], як міри структурної подібності систем модус культури може бути трактований як система, що містить інформацію про інші модуси культури — ті, що передували в часі даному модусу, і ті, що з'являються (або можуть з'явитися) пізніше від нього. З огляду на це можна скористатися базованим на теоретико-множинних уявленнях уточненням такого розуміння, див. [4; 9]; це уточнення забезпечується: виокремленням структурних, субстратних і функціональних властивостей системи; визначенням структури системи як множини її структурних властивостей; введенням поняття *реальної інформації* як перетину структур зіставлюваних систем.

Для опису використання при культурних впливах модусів культури агентами культури можна застосувати поняття «модель» у його узагальненій інтерпретації, запропонованій у [18] і представленій у формалізованому вигляді в [12]. Ця інтерпретація, спираючись на ідеї М. О. Бернштейна, Ю. М. Лотмана, Я. О. Пономарьова та ін., розглядає модель не тільки як засіб дослідження (як це прийнято в методології науки в контексті розгляду методу моделювання), але і як предмет дослідження. Моделі в обговорюваній інтерпретації бувають як вторинними, так і первинними відносно модельованих систем (елементарними прикладами служать, відповідно, креслення, зроблене за готовою деталлю, і те, за яким вона виготовляється).

Згідно з [12], *моделлю* вважається будь-яка система, передумовою використання якої служить передбачувана наявність у ній реальної інформації про іншу (модельовану) систему. Точніше, модель — це система, що має таку (під) множину структурних властивостей (*модельну інформацію*), яка вико-

ристовується агентом культури так, ніби це реальна інформація про модельовану систему. У рамках розгляду модусів культури модель — це модус культури, включений у *модельне відношення*. Останнє зв'язує три системи: 1) модельовану систему; 2) модель; 3) *агента*, який використовує модель.

Додаткові можливості для опису активності агентів культури надає теорія задач [4; 14], в основу якої покладена система понять із [12], у тому числі вищеописане поняття моделі, а також загальне поняття *задачі* як системи, обов'язкові компоненти якої — предмет (матеріальний або ідеальний), що перебуває у вихідному стані, і модель його потрібного стану.

### 3.1.3. Опис культурних процесів на основі теорії множин

Нині нам видається найбільш перспективним формалізований опис модусів культури й культурних процесів, запропонований у [5; 15]. У ньому застосовується, зокрема, запозичене з теорії множин поняття *алгебраїчної структури* — див. [16]. Алгебраїчні структури знаходять втілення у *відображеннях*, що ставлять у відповідність за певним законом кожному елементу однієї множини (області визначення) деякий елемент іншої множини (області значень).

У складі відображення, яке описує будь-який культурний процес (зокрема культурний вплив), виділяємо *предметні* (прообраз, образ) і *функціональні* складові. Скориставшись для позначення відношення функціональних і предметних компонентів відображення символом «:», записуємо відображення згідно з однією із прийнятих у математиці форм їх запису — *Функції: Прообрази → Образи*. (У чомусь подібний спосіб опису впливів свого часу був запропонований у рамках аналізу впливів, дій і операцій [9]). При цьому модуси *Прообраз* і *Образ* розглядаємо як вираження діахронії процесу (*Прообраз* передує *Образу*).

Пропонований підхід (для конкретизації якого корисним буде звернення до розробок у галузі систем даних [33; 34]), сподіваємося, дозволить: а) використовувати логічно релева-

нтні моделі в розробці не лише окремих (що, як правило, має місце нині), але й загальних проблем теорії культури, що стосуються збереження, відновлення, збагачення, збідніння культурних змістів, взаємовпливів культурних процесів і т.п.; б) підвищити за допомогою формалізованих схем повноту опису модусів культури, що взаємодіють, та істотних для їхньої взаємодії параметрів.

### *3.1.4. Культурні процеси із психічними компонентами*

Розглянемо типи відображень для опису культурних процесів, що містять психічні компоненти. Типи виділені за критеріями номенклатури компонентів та їхнього місця у відображенні. Ідеальні модуси культури (особисті й особливі), представлені в психіці (нижче — *Пс-модуси*), позначимо «*Пс*», усі інші феномени — «*Ф*». Теоретично можливі 8 типів відображень розглянутого виду ( $2^3=8$ ), але відображення типу  $\Phi: \Phi 1 \rightarrow \Phi 2$  ми не розглядаємо, тому що воно не містить *Пс*-модусів. Порядок розташування 1-го — 7-го типів у цьому випадку є довільним, він може бути змінений відповідно до принципів можливого в майбутньому мета-аналізу.

1. *Пс: Пс1* → *Пс2*. Процеси, в яких і функціональний, і предметні компоненти відображення є *Пс*-модусами. До них можна віднести, зокрема, процеси мислення й рефлексії.

2. *Пс: Пс1* →  $\Phi$ . До цього типу ми відносимо процеси, описувані відображеннями, в яких компонентами, крім *Пс*-модусів, є інші феномени буття, зокрема матеріальні модуси культури, феномени позакультурного буття. При цьому функціональним компонентом і прообразом відображення є *Пс*-модуси, а образом — інший феномен. Прикладами можуть бути процеси мотиваційної, вольової, емоційної регуляції будь-якого виду практичної діяльності, втілення в ній ціннісних орієнтацій і вірувань.

3. *Пс: Ф* →  $\Phi 1$ . Це процеси, описувані відображеннями найрізноманітніших феноменів відповідно до законів, що їх визначає *Пс*-модус. До цього типу можна віднести, зокрема,

процеси виробничої й наукової діяльності, а також художньої творчості.

4.  $Ps: \Phi \rightarrow Ps1$ . Відображення різноманітних феноменів у  $Ps$ -модусі відповідно до законів інших  $Ps$ -модусів. Такий тип відображення придатний для опису широкого кола когнітивних процесів, зокрема всіх видів сприймання.

5.  $\Phi: Ps \rightarrow Ps1$ . Відображення  $Ps$ -модусів відповідно до законів непсихічних феноменів. Цими законами можуть бути зумовлені як зміни психічних станів особи, так і психологічні впливи, що їх справляє одна особа на іншу або одна соціальна група на іншу. Прикладами є: зміна психічного стану особи при зміні зовнішніх фізичних умов (скажімо, погоди), трансформація ціннісної системи особи або соціальної групи, зумовлена змістом літературного твору або законодавчого акту, і т. ін.

6.  $\Phi: \Phi1 \rightarrow Ps$ . Процеси, описувані відображеннями культурних і позакультурних феноменів буття у  $Ps$ -модусі відповідно до законів непсихічних феноменів. Ідеться, наприклад, про здійснювані на основі ІТ представлення дидактичних матеріалів і керування процесом учіння, так само як і про психологічні тренінги з використанням ІТ.

7.  $\Phi: Ps \rightarrow \Phi1$ . До цього типу ми відносимо процеси, описувані відображеннями  $Ps$ -модусів у непсихічні феномени за законами інших непсихічних феноменів. Наприклад, таким може бути спрощений опис матеріальної стимуляції наукової, технічної й художньої творчості.

### 3.1.5. Смыслові культурні процеси

Серед різноманітних культурних процесів, що розглядаються у психології, опишемо такі, до складу компонентів яких входять *смысли* (зокрема *смысли* наукової діяльності), Не зупиняючись тут на аналізі поняття «смысл» (див. із цього приводу [5; 26; 27]), ми використовуємо як робоче трактування *смыслу* діяльності як ідеального модусу культури, що опосередковує детермінацію мотивації діяльності потребами її суб'єкта (індивідуального або колективного) і / або значими-



ми для нього цінностями. Культурні процеси, до складу компонентів яких входить смисл наукової діяльності (нижче  $C$ ,  $C1$ ,  $C2$ ), можуть бути описані наступними відображеннями, де  $\Phi$ ,  $\Phi1$ ,  $\Phi2$  — будь-який феномен, зокрема модус культури.

1.  $C: C1 \rightarrow C2$ . Можливо, найбільш очевидним прикладом такого процесу є трансформація смислу того чи іншого предмета наукової діяльності для її суб'єкта на основі її смислової рефлексії.

2.  $C1: C2 \rightarrow \Phi$ . Прикладом може служити смислова регуляція втілення смислу в результатах наукової діяльності.

3.  $C: \Phi \rightarrow \Phi1$ . Так може бути представлений процес смислової регуляції наукової діяльності.

4.  $C: \Phi \rightarrow C1$ . Як приклад наведемо смислову саморегуляцію вченого або наукового колективу при зміні реалій, що стосуються об'єкта наукової діяльності (зокрема лексичних, семантичних, синтаксичних та інших змін, що відбуваються у природних мовах, — для лінгвістів).

5.  $\Phi: C \rightarrow C1$ . Відображення цього типу може служити описом процесу трансформації смислів наукової діяльності при зміні реалій, що стосуються, скажімо, її економічних умов.

6.  $\Phi: \Phi1 \rightarrow C$ . Так може бути представлений, приміром, процес осмислення феномена  $\Phi1$ , що раніше не вивчався, у ситуації, коли перед науковим колективом поставлено нові завдання.

7.  $\Phi: C \rightarrow \Phi1$ . Прикладом процесів цього типу може бути втілення смислу в результатах діяльності, зумовлене зміною її соціального контексту.

Можуть бути також розглянуті відображення (у дужках — конкретизація щодо процесів, компонентами яких є смисли):

- $n$  прообразів в один образ (смислова інтеграція);
- одного прообразу в  $m$  образів (поєднання диференціації, інтеграції та трансляції смислів).

### 3.1.6. Знаки в культурних впливах

Для ілюстрації універсальності розроблювального формалізованого опису культурних процесів покажемо його застосування до наукового предмета, що є осередком проблематики низки гуманітарних і природничих дисциплін — семіотики, лінгвістики (зокрема, математичної), психології. Розглянемо приклади, які спрощено ілюструють схематизм опису культурних впливів, до числа компонентів яких входять знакові системи (позначені як «Знаки»). Ці системи можуть бути як матеріальними, так і ідеальними модусами культури. Компоненти впливів, які не ідентифікуються як «Знаки», також можуть бути як матеріальними («Речі»), так і ідеальними («Уявлення»). З урахуванням використуваних компонентів відображення, за законами комбінаторики можливі 27 їх типів ( $3^3=27$ ). Ми розглянемо 4 типи, що є, сподіваємося, достатнім для ілюстрації даного трактування.

1. *Знаки: Знаки1* → *Знаки2*. Переклад тексту з однієї мови на іншу. Кожному елементу тексту, що перекладається (*Знаки1*), поставлені у відповідність елементи іншого модусу культури — перекладеного тексту (*Знаки2*) — згідно із множиною законів, зафіксованих у словниках і граматиках мови оригіналу і мови перекладу (*Знаки*).

2. *Знаки: Знаки1* → *Речі*. Виготовлення, згідно з технічною документацією, нової технологічної форми зовнішньої реклами. У цьому випадку елементи тексту певної рекламної продукції (*Знаки1*) поставлені у відповідність предметним компонентам рекламного виробу (*Речі*) за законами, викладеними у технічній документації даного проекту (*Знаки*).

3. *Знаки: Речі1* → *Речі2*. Складання меблевого гарнітура за письмовою інструкцією. Елементи з можини нероз'ємних частин меблевого гарнітура (*Речі1*) поставлені у відповідність зібраному гарнітуру (*Речі2*) за законами, викладеними в інструкції з його складання (*Знаки*).

4. *Уявлення: Знаки1* → *Знаки2*. Створення письменником літературного твору. Елементи множини символів і грамати-

чних правил природної мови (*Знаки1*) поставлені у відповідність елементам множини, яка є текстом літературного твору (*Знаки2*), за законами ідеального модусу культури — задуму літературного твору (*Уявлення*).

У будь-якому реальному культурному впливові функціональними й предметними складовими можуть бути численні модуси культури як матеріальні, так і ідеальні. Для прикладу, розглянемо детальніше можливий склад компонентів тих відображень модусів культури, які описують створення письменником літературного твору.

Як *функціональні* компоненти відображень, при поглибленому аналізі, можна розглядати як різні складові уявлень автора про задум свого твору, так і інші модуси культури. У складі *Уявлень*, крім тих, що торкаються теми, структури, сюжету й персонажів твору, можуть бути виділені уявлення про передбачуваних читачів, про естетичні й морально-етичні рамки літературної творчості, про зразки літературної творчості попередників і т. ін. Крім *Уявлень*, до функціональних складових даного процесу можна віднести й інші особисті модуси культури автора, зокрема його професійні вміння й звички (патерни організації письменницької роботи, наприклад).

Як компоненти *прообразу*, крім згаданих у прикладі знакових систем мови, можуть бути враховані інші знакові модуси: нотатки про задум твору, виписки з довідкової літератури, літературні цитати, попередні твори даного автора та інших авторів. Компонентами прообразу можуть бути також інші модуси культури — як особливі (наприклад принципи моралі, прийняті в соціумі, до якого належить автор), так і особисті (наприклад моральні настановлення автора, зокрема вироблені ним самостійно).

У складі *образу* — тобто результату творчого процесу, описуваного як відображення модусів культури, — крім тексту літературного твору, можна розглядати мовні й стильові новації, введені автором, — останні здатні згодом отримати статус особливих модусів культури завдяки працям мовознавців і літературних критиків. До ідеальних компонентів образу мо-

жна віднести уявлення автора, що зазнали змін, про цінності, мораль, право тощо). А до матеріальних (точніше матеріалізованим) компонентів образу — примірники його твору на полицях книгарень і бібліотек та електронні копії цього твору в Інтернеті.

### 3.1.7. Послідовності культурних процесів

Будь-який культурний процес може бути розглянутий як зумовлений попередніми і як передумова наступних процесів — отже, як компонент складнішого процесу.

Наведемо приклад опису *послідовності культурних процесів* (скориставшись, як і вище, символом *Пс* для позначення представленого у психіці ідеального модусу культури — особистого чи особливого). Згідно з одним із соціально-психологічних підходів, «необхідною умовою успішних відповідей суспільства на антропогенні кризи служить адекватність змін спочатку елітарної, а згодом масової свідомості» [21, с. 166]. Представимо у вигляді послідовності відображень послідовність культурних процесів, що забезпечують успішні відповіді суспільства на антропогенні кризи.

1. Формування в ході наукового пошуку (за законом *Пс*) ідеї (*Пс1*) про небезпеки ( $\Phi$ ), пов'язані з антропогенними змінами у природі:

*Пс:  $\Phi \rightarrow Пс1$ .*

2. Зміни елітарної свідомості (перехід від *Пс2* до *Пс3*), зумовлені ідеями *Пс1*:

*Пс1:  $Пс2 \rightarrow Пс3$ .*

3. Наступна зміна масової свідомості (перехід від *Пс4* до *Пс5*):

*Пс3:  $Пс4 \rightarrow Пс5$ .*

4. Оскільки йдеться про успішну відповідь суспільства на антропогенні кризи, то є необхідним, щонайменше, ще один вплив — раціоналізація виробничої діяльності й життєдіяльності людей, регулятором якої стає змінена масова свідомість, тобто:

*Пс5: Ф1 → Ф2.*

Послідовність зазначених процесів можна розглядати як раціональну «відповідь суспільства» на зазначені кризи. Відзначимо, що при більш детальному описі даного процесу слід урахувувати й ряд інших, істотних для його перебігу, складових — ідеальних і матеріальних.

Послідовності культурних процесів, як і інші феномени, можуть бути:

а) *об'єктивними* (реально мати місце);

б) *суб'єктивними* — мати місце згідно з думкою або переконанням того чи іншого суб'єкта. У свою чергу така думка чи переконання може ґрунтуватися чи то на раціональних аргументах, чи то на ірраціональних (віра, інтуїція), чи то на їхній комбінації.

Строго кажучи, до об'єктивних послідовностей немає прямого доступу. Але до них наближаються суб'єктивні, що належать методологічно компетентному дослідникові.

\*\*\*

На нинішньому етапі розробки формалізованого опису культурних процесів його рано розглядати як завершену теоретичну модель. Але, виходячи з оптимістичної позиції, яку ми поділяємо, щодо перспектив взаємодії сайєнтистської та гуманітарної парадигм, ми вбачаємо у пропонованому нами підході теоретичний ресурс психологічної науки (і, ширше, людинознавства). Універсальність цього підходу ми вбачаємо у можливості побудови на його основі логічно релевантного опису культури — центрального феномена й поняття гуманітаристики — та складових культури (зокрема досліджуваних у психологічній науці). Завдяки цьому розширюються можливості побудови єдиної системи теоретичної психології та, сподіваємося, послабляються негативні наслідки поняттєво-термінологічної полісемії, пов'язаної з особливостями національних мов і наукових шкіл, при збереженні їх конструктивних внесків.

Викладені вище ідеї й результати використані нами серед іншого (детальніше див. 3.2) в аналізі наукової діяльності вклю-

чно з її комунікативними аспектами, а також у розробці стратегій універсалізації представлення наукових знань. Існують обнадійливі перспективи їх застосування в аналізі культуротвірної функції психологічної науки.

### **3.2. Знання як компоненти культури: універсалізація й комунікація**

До найважливіших компонентів культури належать **знання**. У рамках системи понять, окресленої у 3.1, знання — це ідеальна модель (яку може використовувати той чи інший агент культури, наприклад особа або організація), яку складають мінімум два компоненти, кожний з яких також є ідеальною моделлю. Прикладом може служити найпростіша форма знання, що розглядається у логіці, — судження. Поняття, що відіграють у ньому ролі логічного суб'єкта й логічного предиката, виступають компонентами-моделями, згаданими у наведеному визначенні.

#### *3.2.1. Стратегії універсалізації представлень наукових знань*

Безперервне розширення обсягу наукової інформації настійно вимагає впорядкування науково-інформаційних процесів. Тим часом стійка й давня тенденція до сегментації наукового знання є додатковим фактором, що ускладнює його систематизацію, а отже, і орієнтацію його споживачів у масивах (особливо мультидисциплінарних) наукової інформації. Звідси впливає цивілізаційна значимість протилежно спрямованої тенденції — до універсалізації вимог до моделей (і систем моделей), що несуть наукові знання, або, коротко, до *універсалізації представлення знань* (УПЗ). Ця тенденція сприяє подоланню перешкод у розв'язанні вченими як науково-комунікативних, так і науково-пізнавальних задач. Але для реалізації тенденції до універсалізації є необхідним подо-

лання роз'єднаності, зумовленої специфікою дисциплінарних сегментів знання, настанов наукових шкіл, національних мов і традицій і т.п. Ці труднощі, що даються взнаки у всіх галузях науки, найяскравіше проявляються у сфері людинознавства (особливо, гуманітарного), що робить тут пошук методів УПЗ – з використанням сучасних інформаційних технологій (ІТ) – найбільш актуальним.

У процесі активного (і затребуваного – соціально й технологічно) розвитку Всесвітньої павутини відбувається формування концепцій УПЗ і продукування їх технологічних втілень. Фахівці всіх наукових дисциплін тією чи іншою мірою виявляються залученими в цей процес як розроблювачі й користувачі – у контексті своїх наукових інтересів. Це стосується й людинознавчих наук. Тож якщо фахівці в цій царині прагнуть, щоб їх ідеї, теорії, емпіричні матеріали були **якомога адекватніше** представлені в інформаційних мережах (а відтак, і передані можливим споживачам наукової продукції й новим поколінням дослідників), **вони повинні здійснити свою частину роботи з універсалізації представлення знань.**

У рамках теоретичного обґрунтування діяльності з УПЗ множину можливих її стратегій презентовано в [13] у вигляді елементів  $n$ -вимірного простору. Як виміри такого простору (*параметри УПЗ*) виділені:

1) **ареал використання** методу УПЗ. Можна розглядати, зокрема, такі ареали: **глобальний, опційно-глобальні, національні й опційно-національні**. Критерієм виділення опцій тут може служити ідентифікація знання за науковою дисципліною, або за групою суміжних дисциплін, або за об'єктом вивчення (з урахуванням того, що він вивчається різними дисциплінами в різних аспектах), або за сферою застосування знання;

2) **ступінь** УПЗ – комплексна характеристика, при деталізації якої вимірами (параметрами) слугують, наприклад: *глибина УПЗ* (скажімо, від теми роботи до стандартизованої форми представлення отриманих автором результатів); *сту-*

*піль використання ІТ* (від операцій замовлення читачем книг у бібліотеці до комплексного використання ІТ на всіх етапах професійної діяльності вченого).

Виділені два рівні «глибини УПЗ». Вони різняться тим, чи поширюється універсалізація й на саме *знання*, і на *метазнання* (яке розуміється як знання про знання; порівн. поняття *даних* і *метаданих* в ІТ) або ж тільки на згадане метазнання (випадок меншої глибини УПЗ). Другий варіант дозволяє скористатися перевагами УПЗ при ідентифікації наявного й пошуку необхідного знання, а перший (що характеризується більшою глибиною) — також і при оперуванні зі знанням.

За ступенем УПЗ (розглянутої комплексно) виділено три рівні інформаційних систем (і стратегій, у них реалізованих).

До *першого* рівня, позначеного як **тематична систематизація**, ми віднесли бібліотечні систематизації — як поширені в багатьох країнах (UDC (УДК) і DDC), так і ті, що мають більш обмежений ареал використання (як, наприклад, ББК (Бібліотечно-бібліографічна класифікація) і ДРНТІ (Державний рубрикатор науково-технічної інформації)).

*Другий* рівень утворюють **мережеві платформи наукової періодики**. Вони передбачають використання набору модулів інтегрованого науково-інформаційного середовища, виділеного для цих цілей сервера й розгортання модулів супутніх веб-сервісів. Як правило, такі платформи базуються на автономних принципах систематизації текстів, єдиному шаблоні форми подачі матеріалів (*даних*) і систематизаційної інформації (*метаданих*). Прикладами реалізації стратегій даного рівня УПЗ слугують веб-ресурс електронних препринтів *arxiv.org* (спеціалізований на роботах з математичних, фізичних, а також деяких біологічних і хімічних дисциплін) і дисциплінарно вужчий ITLT (Information technologies and learning tools).

*Третій* рівень позначено як **мережеві онтології наукових дисциплін** (онтології (в ІТ) — формальні описи знань у вигляді, необхідному для їхньої обробки комп'ютерами). Наукові тексти представлені тут у вигляді електронних документів



на основі моделей семантичної мережі. Одна з таких моделей – RDF (Resource Description Framework, [33]) – є частиною концепції *семантичної павутини* (запису інформації у вигляді семантичної мережі за допомогою мережевих онтологій) [34].

На особливу увагу заслуговують перспективи УПЗ у людинознавстві (детальніше див. [13]). Зазначимо, що процес уніфікації форм представлення людинознавчих знань іде вже давно (принаймні на рівні *метазнань* – див. вище). Це можна простежити хоча б по вимогах до оформлення наукових публікацій (анотації, ключові слова, обов'язкові розділи, вимоги до оформлення посилань, у тому числі на веб-ресурси). Разом з тим УПЗ у людинознавстві натикається на труднощі, зокрема пов'язані:

а) з роз'єднаністю між науковими дисциплінами, між науковими школами-суперницями, між довго- й короткостроковими, академічними й прагматичними пріоритетами;

б) з історично сформованим серед людинознавців різним баченням статусу своїх дисциплін та їх місця у системі науки;

в) із труднощами формалізації змісту людинознавства, зумовленими насамперед відсутністю однозначної відповідності між використовуваними термінами і вкладеним у них змістом.

При всій серйозності цих труднощів вони не повинні служити підставою для песимізму відносно перспектив УПЗ у людинознавстві. Але їх, звичайно, необхідно брати до уваги при розробці стратегій УПЗ. У принциповому плані необхідно враховувати:

з одного боку, *різномірність* людинознавства, зокрема за таким параметром, як ступінь чіткості понять і визначеності їх співвідношення з термінами, що їх позначають. Ця різномірність яскраво проявляється й у рамках окремих розділів людинознавства, таких, наприклад, як психологічна наука, де конкурують природнича й гуманітарна традиції. Зазначений

ступінь чіткості залежить, крім іншого, від рівня узагальненості розглянутих понять (детальніше див. 1.4). Для найбільш загальних понять, що репрезентують, у рамках певної наукової галузі, якийсь аспект буття (такі поняття описуються у вітчизняній традиції під назвою *категорій* відповідної науки), характерними є розмитість змісту, істотні відмінності в його розкритті різними науковими школами. Набагато більша ви-значеність за необхідністю властива поняттям, що є компонентами «працюючих» теорій, особливо якщо останні кладуть в основу експериментальних, діагностичних і т.п. процедур. Досить порівняти *категорію дії*, як вона описана М. Г. Ярошевським [32], і *поняття «дія»*, що є компонентом психологічної теорії діяльності О. М. Леонтьєва;

з другого боку, важливість забезпечення — попри зазначену різнорідність, але з її урахуванням — *єдності* знання (і психологічного, і людинознавчого, і наукового знання в цілому; нагадаймо сказане на початку підрозділу 3.1 про необхідність синтезу гуманітарної та сайєнтистської парадигм).

Звертаючись тепер до характеристики стратегій УПЗ, можна намітити ряд варіантів їх використання, які можуть бути успішно застосовані в сфері людинознавства (у тому числі гуманітарного).

Незважаючи на окреслені вище труднощі (але при їхньому урахуванні), можуть уже найближчим часом знайти широке застосування методи УПЗ, орієнтовані на розрізнення *знання* й *метазнання* (ІТ-мовою — наукових даних і метаданих). Зокрема, авторів наукового тексту, що призначений до публікації, у зазначеній сфері може бути рекомендовано супроводити його не тільки ключовими словами, індексом UDC і анотацією (що широко практикується нині), але й стандартизованим паспортом, що містить найважливіші метадані про цей текст, — сукупність значень заданого набору параметрів. Для деяких параметрів скласти набір їх можливих значень нескладно (наприклад, *жанр тексту*: постановка проблеми, що заслуговує на розробку; огляд досліджень з деякої проблеми;

опис теоретичного дослідження; опис емпіричного дослідження; опис випадків із практики; рекомендації для практиків; рецензія; хроніка; есе й т.п.). Для інших параметрів (як, наприклад, *наукова дисципліна, піддисципліна / галузь дисципліни / і, тим паче, теоретико-методологічний підхід*) установа набору значень вимагає аналітичної роботи й досягнення згоди в професійному співтоваристві. В автора має бути можливість указати кілька значень деякого параметра (подібно до того, як це робиться в UDC, — адже текст може містити, наприклад, і огляд наявних досліджень, і опис власного дослідження; робота може бути виконана на стику двох і більш дисциплін і т.п.). Крім того, набір значень має, як правило, містити варіант «інше». Таким чином, цілком можна, не допускаючи бюрократичного обмеження творчої волі автора, одержати інформацію про його науковий продукт, придатну для автоматичної обробки. Очевидно також, що пропонована інновація, удосконалюючи наукову комунікацію, виконає й іншу важливу функцію — сприятиме методологічній рефлексії й окремих авторів, і наукових співтовариств. Описані вище доповнення до існуючих багато років процедур оформлення наукового тексту значно спрощуються при використанні Мережевих платформ наукової періодики.

Інша інновація, що, у принципі, також може бути реалізована досить легко й разом з тим є особливо привабливою в гуманітарній сфері, виходить за рамки орієнтації тільки на метазнання. Автори гуманітарно орієнтованих робіт використовують (не можуть не використовувати) терміни, такі як *культура, цивілізація, діалог, смисл, особистість* і багато інших, для кожного з яких існують десятки, а то й сотні різних інтерпретацій. При цьому автори раз у раз не уточнюють, на яку з них вони спираються, а нерідко, не вказуючи цього, переходять від однієї інтерпретації до іншої, цим суттєво знижуючи визначеність змісту свого власного тексту; для внесення ж у текст необхідних уточнень, як правило, не вистачає місця. Можливий шлях вирішення цієї проблеми такий. Вважаючи,

що текст, про який ідеться, включений у Веб, треба рекомендувати авторові дати гіперпосилання на джерело (при необхідності вказавши сторінку або параграф у ньому), де викладена та інтерпретація багатозначного терміна, з якої виходить автор. У наукових публікаціях з використанням веб-платформ відкрита можливість суттєво полегшити читачеві розуміння тексту за допомогою перехресних посилань (у межах тексту) і гіперпосилань (на елементи Мережі), серед останніх найбільш корисними є посилання на повні тексти робіт, авторитетні наукові онлайн словники й енциклопедії. Таке, на основі нескладної технології, встановлення логічних відношень між елементами усередині тексту, а також між текстом конкретної роботи й контекстуальним глобальним науковим знанням корисне також і як початок освоєння перспективних моделей представлення знань у Семантичній павутині, зокрема при використанні моделі RDF.

Загалом в окреслених вище труднощах на шляху УПЗ у людинознавстві треба бачити не аргумент на користь консервації існуючого, близького до хаосу, становища, а виклик, на який у сучасній цивілізаційній ситуації повинні й можуть бути знайдені адекватні відповіді. Цьому здатна допомогти концепція модусів культури (див. 3.1), котра суттєво розширює діапазон системних представлень як медіаторів взаємодії природничої та гуманітарної традицій у людинознавстві.

### *3.2.2. Розв'язування науково-пізнавальних і науково-комунікативних задач*

Наука як підсистема культури й соціальний інститут спеціально орієнтована на *виробництво* знань і на їхнє *поширення*, здійснюване в рамках *наукової комунікації*. На жаль, організаційне й наукове забезпечення останньої не відповідає її загально визнаній значимості (факти й міркування на обґрунтування цього висновку, наведені у [7]). До того ж і «у філософії науки ХХ століття раціональність зазвичай досліджувалася поза її комунікативним аспектом» [30, с. 63].

До аналізу наукової комунікації в [7] застосовані положення теорії задач [14], дотичні до таких задач, предметами яких є знання. Це зокрема:

- задачі збагачення знання, яким володіє суб'єкт пізнання (*пізнавальні*, у широкому сенсі, задачі);
- задачі збагачення знання, яким володіє інший суб'єкт — *реципієнт* (саме такі задачі названі у [14] *комунікативними*).

Критерієм вирішеності чи то пізнавальної, чи то комунікативної задачі є досягнення необхідної (тобто відповідної до вимоги задачі) повноти експліцитної (явної) інформації про деякий об'єкт; при цьому у випадку пізнавальної задачі володарем такої інформації має стати суб'єкт, який її розв'язує, а у випадку комунікативної задачі — інший суб'єкт (реципієнт).

Пізнавальні задачі можуть вирішуватися різними *шляхами* (у реальній людській діяльності вони, як правило, сполучаються). Ці шляхи полягають:

а) у здобутті експліцитної інформації, якої бракує, з об'єктів (конкретизація у царині психічних процесів — сприймання);

б) у генеруванні недостатньої експліцитної інформації (конкретизація у царині психічних процесів — уява);

в) у поповненні експліцитної інформації через перетворення імпліцитної інформації на експліцитну (конкретизація у царині психічних процесів — мислення; пор. [28, с. 15]).

Розв'язуючи *науково-пізнавальні* задачі, реальний дослідник тією чи іншою мірою використовує всі три зазначені шляхи розв'язання. Однак, розглядаючи шлях «а», важливо розрізнити два його варіанти, а саме:

а1) здобуття експліцитної інформації, якої бракує, через взаємодію із об'єктом, що пізнається;

а2) здобуття вказаної інформації зі знаннєвої моделі цього об'єкта — системи знань, яка, вважається, уже несе деяку експліцитну інформацію про нього. Остання може бути бідною,

але «...ми ніколи не починаємо жити в культурі із чистого аркуша, але завжди із середини» [1, с. 635]. Спирання на раніше накопичені культурні надбання є особливо значущим для науки: будь-яке отримане знання може вважатися науковим, тільки будучи включеним до *системи наукових знань*.

В емпіричних дослідженнях знаходять застосування обидва вищевказаних варіанти, а в теоретичних — тільки варіант «а2». Але в кожному разі він є необхідним при розв'язанні дослідником науково-пізнавальних задач (зокрема тих обов'язково присутніх у їхньому складі підзадач, через розв'язання яких дослідник включається в наукову комунікацію в ролі реципієнта інформації; такі підзадачі названо в [7] *реципієнтно-комунікативними*).

Розглядаючи розв'язування дослідником *науково-комунікативних задач*, ми звертаємо увагу на необхідність включення до їхнього складу *пізнавальних підзадач*, спрямованих на уточнення складу і з'ясування характеристик реципієнтів (адресатів) трансльованого наукового продукту (а також шляхів урахування цих характеристик в організації процесу комунікації). У цьому зв'язку доречно така аналогія. Загальновідома важлива роль, яку відіграє в сучасній ринковій економіці *маркетинг* — діяльність господарчого суб'єкта із вивчення, а також регулювання і / або організації ринку вироблених цим суб'єктом (або намічуваних до виробництва) товарів і послуг. Сподіватися на їхній успішний збут, не вдаючись до маркетингу, було б наївним. На жаль, аналогічну наївність дотепер схильні проявляти багато виробників наукових продуктів, нехтуючи раціональною організацією діяльності із розв'язання науково-комунікативних задач. У світлі цієї аналогії ясно, що при розв'язанні не окремої науково-комунікативної задачі, а їх системи, орієнтованої на певне коло реципієнтів, особливо важливою є узгодженість (мотиваційна, змістова й операційна) у діяльності комунікатора й реципієнтів.

У [7] розглянуто участь у науково-комунікативній діяльності, поряд з *автором* вихідного наукового продукту й *кінцевими реципієнтами*, також і *комунікаційних посередників*. Ко-

жний з них розв'язує як науково-пізнавальні задачі (що часто зводяться до їх реципієнтно-комунікативних підзадач), так і задачі науково-комунікативні. Серед комунікаційних посередників, зокрема, виділено:

а) тих, які перетворюють конкретний науковий продукт. Це редактори й перекладачі, що працюють із конкретними науковими творами, укладачі рефератів, що коротко викладають зміст цих творів, і т.п. В ідеалі (від якого нинішня практика часто далека) комунікаційні посередники розглянутого типу по можливості зберігають заданий автором наукового продукту його зміст і разом з тим надають йому форму, зручну для використання реципієнтом;

б) тих, які створюють нові наукові твори, але такі, що виконують в основному функції систематизації та комунікації. Це автори аналітичних оглядів, навчальних, довідкових, науково-популярних текстів і т.п.;

в) тих, які формують для авторів наукових продуктів *поле розповсюдження* цих продуктів, а для споживачів таких продуктів — *поле пошуку* наукової інформації. Це головні редактори й редколегії наукових видань, організатори веб-ресурсів, співробітники наукових бібліотек і т. ін.

Важливу роль у науково-комунікаційній діяльності відіграють *організатори* наукової комунікації (вони безпосередньо не належать до комунікаційних посередників, але приймають до них). Це підрозділи й функціонери державних, комерційних, громадських організацій, що керують науковою діяльністю, розподіляють і контролюють її фінансові та інші ресурси, здійснюють атестацію наукових кадрів тощо. У контексті аналізу, проведеного у підрозділі 3.2.1, суттєвим є те, що суб'єкти даного типу формують *стандарти* представлення наукових знань.

Урахування функцій, які реалізуються комунікаційними посередниками й організаторами, змушує внести уточнення в характеристику діяльності автора наукового продукту. Результат розв'язання науково-пізнавальної задачі він, як правило, спрямовує по декількох інформаційних каналах

— розповсюджувачам, організаторам, найближчим колегам безпосередньо. При цьому в кожному випадку він розв'язує відповідну пізнавальну підзадачу науково-комунікативної задачі (див. вище) і на цій основі обирає форму представлення виробленого ним знання. Вимогу збагачення знання, яким володіє кінцевий реципієнт (пор. вихідне визначення комунікативної задачі), дослідник здатний реалізувати тільки при безпосередній передачі своїх результатів найближчим колегам. Розв'язуючи науково-комунікативну задачу стосовно розповсюджувачів і організаторів, автор насамперед повинен виконати їхні вимоги, що стосуються форми представлення своїх наукових результатів та їхньої якості. Тим часом, вимоги до останньої, як правило, є найменш чіткими.

Експертиза дотримання таких вимог покладена, головним чином, на інститут *рецензування*, думки відносно ефективності якого розходяться. У [7] відзначено як позитивні, так і негативні ефекти рецензування, як і інших механізмів наукової комунікації (зокрема *конференцій*). Ці ефекти і фактори, що зумовлюють їх, заслуговують системного дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Автономова Н. С. Познание и перевод: Опыт философии языка / Н. С. Автономова. — М. : РОССПЭН, 2008. — 704 с.
2. Агошкова Е. Б. Эволюция понятия системы / Е. Б. Агошкова, Б. В. Ахлибининский // Вопросы философии. — 1998. — № 7. — С. 170-179.
3. Анохин К. В. Когнитом: в поисках общей теории когнитивной науки / К. В. Анохин // Шестая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов. Калининград, 23-27 июня 2014 г. — Калининград, 2014. — С. 26-27.
4. Балл Г. А. Базовые понятия общей теории задач: Препринт-79-23 / Г. А. Балл. — К. : Институт кибернетики АН УССР, 1979. — 26 с.
5. Балл Г. А. К построению формальных моделей культурных процессов / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Горизонты образования. — Севастополь, 2013. — № 3. — С. 186-193.
6. Балл Г. А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. — 2010. — № 4. — С. 167-178.



7. Балл Г.А. Модернизация научной коммуникации: актуальные проблемы и подходы к их решению / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Регионы России: стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития: труды VII Междунар. научно-практич. конференции. — М. : ИНИОН РАН, 2011. — Ч. 1. — С. 525-529.
8. Балл Г.А. Нормативный профессиональный идеал ученого / Г.А. Балл // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32. — № 3. — С. 17-26.
9. Балл Г.А. О понятиях «воздействие», «действие» и «операция» / Г.А. Балл // Вопросы психологии. — 1974. — № 4. — С. 10-20.
10. Балл Г.А. Понятие «личность» в контексте модельной трактовки культуры / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Мир психологии. — 2012. — № 3. — С. 17-30.
11. Балл Г.А. Радиогуманизм как форма современного гуманизма и его значение для методологии познания человека / Г.А. Балл // Мир психологии. — 2013. — № 3. — С. 208-223.
12. Балл Г.А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта / Г.А. Балл // Кибернетика. — 1979. — № 2. — С. 109-113.
13. Балл Г.А. Стратегии универсализации представления человековедческих знаний / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Россия: Тенденции и перспективы развития. — Вып. 7, ч. II. — М. : ИНИОН РАН, 2012. — С. 668-673.
14. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.
15. Балл Г.А. Формализованное представление культурных влияний / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Перспективы скоординированного социально-экономического развития России и Украины в общеевропейском контексте: труды. Второй междунар. научн. — практ. конф. / РАН. ИНИОН. Отдел науч. сотрудничества и междунар. связей; Отв. ред. Ю.С. Пивоваров. — М., 2014. — С. 172-178.
16. Бурбаки Н. Очерки по истории математики / Н. Бурбаки. — М. : ИИЛ, 1963. — 292 с.
17. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. — Т. 1. — 335 с.
18. Войтко В. І. Узагальнена інтерпретація поняття моделі / В. І. Войтко, Г. О. Балл // Філософська думка. — 1976. — № 1. — С. 58-64.
19. Выготский Л. С. Мышление и речь. — Изд. 5, испр. / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.

20. Голиков Ю.Я. Антропный принцип как теоретическое основание решения актуальных проблем психологии / Ю.Я. Голиков // Психологический журнал. — 2014. — Т. 35. — № 2. — С. 19-32.
21. Губанов Н.И. Роль менталитета в преодолении антропогенных кризисов / Н.И. Губанов, Н.Н. Губанов // Историч. психология и социология истории. — 2013. — Т. 6. — № 1. — С. 166-180.
22. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія / за ред. Г.О. Балла. — К. : Імекс-ЛТД, 2012. — 206 с.
23. Костюк Г.С. Избр. психологические труды / Г.С. Костюк. — М. : Педагогика, 1988. — 304 с.
24. Кричевец А.Н. О категориях, экзистенциалах и психологическом понимании / А.Н. Кричевец // Методология и история психологии. — 2009. — Вып. 3. — С. 24-39.
25. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Вопр. психологии. — 2011. — № 1. — С. 3-27.
26. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
27. Леонтьев Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт / Д.А. Леонтьев // Мир психологии. — 2013. — №1. — С. 104-117.
28. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн — М. : Изд-во АН СССР, 1958. — 146 с.
29. Шрейдер Ю.А. Равенство, сходство, порядок / Ю.А. Шрейдер. — М. : Наука, 1971. — 272 с.
30. Хизанишвили Д.В. Научная рациональность как предельный случай рациональной аргументации / Д.В. Хизанишвили // Модели рассуждений — 2. Аргументация и рациональность : сб. науч. статей / под общ. ред. В.Н. Брюшинкина. — Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. — С. 62-78.
31. Юревич А.В. Парадигмы в психологии / А.В. Юревич // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / отв. ред. А.Л. Журавлёв и др. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — С. 13-33.
32. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. — Изд. 2-е, доп. / М.Г. Ярошевский. — М. : Политиздат, 1974. — 447 с.
33. Resource Description Framework (RDF): Concepts and Abstract Syntax. W3C Recommendation 10 February 2004. <http://www.w3.org/TR/2004/REC-rdf-concepts-20040210/>
34. Sowa J.F. Semantic Networks / J.F. Sowa. <http://www.jfsowa.com/pubs/semnet.htm>

## **Розділ 4. ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ** *(О.В. Завгородня)*

### **4.1. Загальні принципи психологічної підтримки становлення особистості**

Одним із шляхів реалізації культуротвірної функції психології є здійснювана психологами-практиками діяльність, спрямована на психологічну підтримку людини в складних ситуаціях. Збагачення психологічних знань, поглиблення саморозуміння, фасилітація самовизначення та самореалізації людей, що належать до різних, зокрема професійних, спільнот, значною мірою впливає на розвиток культури та суспільства. Зростання ролі психолога-практика зумовлює підвищення вимог до його професійного та особистісного рівня. Психолог має втілювати в собі дієвий гуманізм та реалізовувати у взаєминах з клієнтом низку професійно важливих принципів. На основі раціогуманістичного підходу, базованого на поєднанні гуманістичної ціннісної налаштованості із повноцінним використанням здобутків інтелектуальної культури (див.[4]), методологічних напрацювань стосовно практичної психології (Ф. Ю. Василюк, А. Ленгле, В. Г. Панок, В. В. Рибалка, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін.) можна охарактеризувати такі принципи психологічної підтримки становлення особистості. Насамперед це принцип гуманізму, який дослідники пропонують вважати центральним, тобто метапринципом практичної психології, виходячи з якого можливе розгортання практичної роботи, та основною умовою її здійснення. За цим принципом усі види діяльності у практичній роботі мають бути домірними її об'єкту, відповідати інтересам і правам людини, захисту її особистісного суверенітету, всебічному розвитку її самобутності [33; 34].

Виходячи з метапринципу гуманізму, ми вважаємо доцільним охарактеризувати низку принципів психологічної підтримки становлення особистості.

Принцип *центрації на особі* (а не на соціумі) є похідним від метапринципу гуманізму, його конкретизацією. Людина в її унікальній життєвій ситуації — пріоритетна цінність для практикуючого психолога. Центрованість на особі ґрунтується на універсальних гуманістичних засадах, зокрема на розумінні людської природи, вільному як від раціоцентризму, так і від протилежних тенденцій. Цінується здатність людини прислухатись до свого серця та інтуїції, та водночас акцентується небезпека применшення можливостей розуму та волі, сліпого підпорядкування ірраціональним чинникам у психотерапії, в політиці, в собі (непросвітленим пристрастям тощо). Центрованість на особі пов'язана з індивідуальним підходом: в одних випадках важливо створити атмосферу, сприятливу для усвідомлення людиною деформуючих впливів соціуму на Я-концепцію, відреагування негативних емоцій, вивільнення пригнічених ресурсів, посилення здатності до протидії, до відстоювання власної індивідуальності, самотності, в інших — більш актуально психологічно сприяти руху від «двійника» до «співбесідника», до подолання егоцентричної позиції та пов'язаних з нею викривлень у сприйманні інших людей, до посилення здатності життєдайного співбуття, до визнання іншого як індивідуальності.

Принцип *цілісності* полягає в тому, що людина, яка потребує психологічної підтримки, виступає для психолога в своїй біосоціодуховній цілісності, взаємозалежності душевно-тілесних проявів, взаємозв'язку рівнів організму, індивіда, особистості. Психологічна робота спрямована на підтримку самоповаги, впевненості в собі, розширення самосвідомості та діапазону копінг-стратегій. Важливим напрямком роботи є прийняття та інтеграція людиною різних аспектів «Я», власних суперечливих прагнень, зокрема усвідомлення психологічного аспекту актуального соматичного розладу або адикції; посилення мотивації життя і творчості (включно з подоланням труднощів) через вираження деструктивних тенденцій в образах, персонажах; віднайдення нових смислів; налаго-

дження оптимальних неруйнівних стосунків з різними Я-аспектами, відмова від зневажливого ставлення до тілесного як до низького та не вартого уваги.

Принцип *індивідуальності* акцентує неповторність, унікальність, самобутність людини; так само своєрідними є її проблеми. Це вимагає від психолога погляду, вільного від стереотипів, творчого підходу в наданні індивідуально адекватної психологічної допомоги, яка в жодному разі не повинна бути витонченим маніпулюванням в напрямку «патології нормальності» (Е. Фромм) або «психопатології сірості» (А. Маслоу). Така робота ставить високі вимоги до особистісного та фахового рівня психолога. Фахівець, догматично орієнтований на той чи інший однобічний підхід (наприклад класичний психоаналіз), нав'язуючи відповідні інтерпретації, моделі, норми, завдає шкоду клієнтові як творчій особистості.

Принцип *розвитку*. Життя та становлення людини розгортається в конкретних природних та соціальних умовах; особа та її конкретна ситуація розглядаються як системи, що розвиваються; проблема людини (клієнта) виступає для психолога в контексті її особистісного та творчого розвитку з врахуванням конкретної життєвої ситуації. Психологічна робота спрямована на підтримку самоповаги людини, впевненості в собі, розширення самосвідомості та діапазону копінг-стратегій. Важливим напрямком роботи є прийняття та інтеграція людиною різних аспектів «Я», власних суперечливих прагнень, зокрема усвідомлення витиснених травм та деструктивної мотивації, що гальмують розвиток.

Принцип *партнерства*. В спілкуванні з клієнтом психолог віддає перевагу партнерській, а не патерналістській моделі, будує взаємодію на емпатійній рівноправній, а не на ієрархічній основі. Згідно з традиційними патерналістськими психоаналітичними та психіатричними настановленнями, клієнт — це переважно незріла людина, яка не може зрозуміти себе і того, що з нею відбувається, і тому потребує фахівця для того, щоб той розтлумачив справжній смисл її почуттів та потреб [64].

Оскільки фахівець інтерпретує переживання клієнта, то його діяльність можна розглядати як одну з форм контролю та маніпулювання. Для психологічної підтримки саморозвитку особистості клієнта необхідною є відмова від інтерпретаційних стереотипів та від їх нав'язування; пропонування інтерпретацій лише як гіпотез, що відхиляються, якщо не відповідають внутрішньому досвіду клієнта.

Принцип *доповнення* полягає в доповненні одних форм психологічної роботи іншими (напр. вербально-аналітичних — тілесно-орієнтованими) відповідно потребам клієнта, що узгоджується з принципами індивідуальності, цілісності, розвитку. У психологічній роботі з клієнтом, в залежності від його індивідуальності та проблеми, можуть бути застосовані різні методи (тілесно-орієнтовані, арт- та драматерапія, екзистенційний аналіз та ін.). В деяких випадках може передбачатись робота за межами приміщення в природному міському довікллі або за містом.

#### **4.2. Сфери функціонування особистості та психологічне здоров'я людини**

Формально в структурі особистості можна виокремити два компоненти — внутрішній та зовнішній у їх взаємопроникненні та зв'язках. «Особистість має внутрішню і зовнішню сторони, вони знаходяться у постійних динамічних взаємопереходах, і домінує тут внутрішнє» [35, с. 75].

З позиції нашого підходу [15], особистість має як зовнішню, так і внутрішню спрямовані сфери функціонування (та відповідні лінії зростання). Це інтраіндивідуальна, екстраіндивідуальна, трансіндивідуальна та метаіндивідуальна сфери. Причому *трансіндивідуальна* сфера (освоєний простір колективного позасвідомого, джерело особливих переживань, в яких почуття самототожності виходить за межі індивідуального, охоплюючи все суще — людство в цілому, життя, дух і космос [22, с. 20]) є граничною глибиною *інтраіндивідуальної*,

а *метаіндивідуальна* сфера (існування особистості поза індивідом в інших людях та продуктах творчості) є розширенням меж *екстраіндивідуальної*.

Первинно у новонародженій дитини ці сфери представлені в недиференційованій цілісності, в досуб'єктній потенційній формі. Досуб'єктній, оскільки дитина не освоїла їх в процесі своєї зовнішньої та внутрішньої активності. Новонароджений є носій великого енергоінформаційного потенціалу, родової пам'яті, сконцентрованої в його колективному позасвідомому – основі трансіндивідуальної сфери.

Метаіндивідуальна сфера – також відпочатково досуб'єктна, становить собою поле очікувань, настановлень матері, інших близьких людей та більш віддаленого соціального оточення щодо новонародженого<sup>5</sup>. Ця сфера в подальшому розширюється та трансформується в результаті активності дитини.

Основою інтра- та екстраіндивідуальних сфер дитини є індивідуальне позасвідоме, починаючи з пренатального досвіду. Великий вплив на цей досвід мають очікування матері, бажаність / небажаність дитини, тощо. Становлення інтра- та екстраіндивідуальних сфер залежить від взаємодії з людьми, чий благотворні особистісні внески сприяють процесам внутрішньої диференціації, формуванню «Я» дитини, а також зростанню її життєвої компетенції.

Зовнішній напрямок особистісного зростання пов'язаний із пізнанням зовнішнього світу, розвитком соціальної та інструментальної компетентності, здатністю до постановки

<sup>5</sup> Згідно з психоаналітичними дослідженнями, немовля представлено в глибинному психічному житті матері, по-перше, як її фантазії про вагітність та ідентифікації з власною матір'ю, по-друге, як її уявлення та мрії про вже зачатку дитину. В сучасному західному суспільстві це, переважно, бажана дитина, якій надається значна цінність (оскільки мало дітей). Вже після підтвердження вагітності дитина стає об'єктом прагнень батьків, які подумки вводять її в своє життя, в свою долю. Дитині обирають ім'я, планують її майбутнє. В уяві батьків вона стає носієм їх досвіду, таємниць, фантазій, мрій тощо. В зміні поколінь дитина репрезентує предків, традиції роду, їй передають міжпоколінний «мандат» родини. Тобто відбувається пов'язана з історією родини трансгенераційна передача, яка визначає місце немовляти в уявленнях матері та інших членів родини, що, в свою чергу, впливає на становлення особистості дитини [45].

власних цілей та надзавдань, знаннями, досвідом, винахідливістю щодо засобів їх реалізації, а також зростанням впливу та особистісних внесків в інших людей — кристалізацією метаіндивідуальної сфери.

Внутрішній напрямок зростання особистості пов'язаний із самопізнанням, освоєнням індивідуального та колективного позасвідомого, зміщенням особистісного центру в глибину, посиленням значущості переживань, резонансних загальнолюдським та космічним подіям. При цьому почуття самотожності розширюється, «Я» набуває більшої глибини, трансформується інтраіндивідуальна сфера в процесі її інтеграції із трансіндивідуальною.

Зріла особистість має інтегроване осереддя, основні складові якого: центр на межі внутрішнього і зовнішнього (осередок суб'єктності) та глибинний центр (осередок єдності з сущим).

Метаіндивідуальна сфера особистості оформлюється в процесі індивідуальної активності людини та залишається після її смерті<sup>6</sup>. «Сутність людини дозріває у посмертній історії» [19, с. 17]. Від зовнішньої активності особи, рівня індивідуалізації її життєвої практики залежать кількісні характеристики метаіндивідуальної сфери (сила, широта, тривалість впливу), а від досягнутого рівня внутрішньої інтеграції залежать якісні характеристики (життєдайний, руйнівний, амбівалентний вплив).

Щоб уявити багатовимірний феномен особистості, дослідники часто звертаються до просторових метафор. На нашу думку, особистість може бути окреслена просторовими метафорами широти (діапазону), глибини, висоти:

- *діапазоном* емоційного досвіду, розуміння себе та інших людей;
- *широтою* мотиваційної сфери, діяльностей, кола спілкування;

<sup>6</sup> Посмертні метаособистості створюють своєрідний простір позачася, вічності, і можливо, цей простір впливає не тільки на живих людей, але якимсь чином осідає в трансіндивідуальній сфері майбутніх поколінь.



- *діапазоном* особистісних внесків в інших людей;
- *глибиною* домінуючих переживань та самопізнання;
- *висотою* цінностей, які вона утверджує своїм життям.

Одним із головних вимірів особистості, за О. М. Леонтьєвим, є багатство зв'язків індивіда зі світом. Це багатство характеризує людину, життя якої охоплює широке коло різноманітної діяльності та інтересів, порівняно з людиною вузькою, обмеженою. Другий вимір особистості — ступінь ієрархізованості діяльностей та їх мотивів. Внутрішні співвідношення головних мотиваційних ліній у сукупності діяльностей людини створюють, так би мовити, «психологічний профіль» особистості. Інколи він складається сплосченим, позбавленим справжніх вершин (тоді мале у житті людини сприймається як велике, а великого вона не бачить зовсім). Інша структура психологічного профілю особистості створюється сурядністю життєвих мотивів, яка часто поєднується із виникненням уявних вершин, створених лише «знаними мотивами» — соціально схвалюваними цінностями, позбавленими особистісного смислу. Однак така структура нестійка.

Грунтуючись на ідеях аналітичної та трансперсональної психології, можна стверджувати, що, крім структури «вершинної», зверненої назовні, особистість також характеризується структурою, спрямованою вглиб, глибинною мережею, яка відображає особливості та рівень зв'язків із внутрішньою реальністю. Ця структура також може бути вузькою або широкою в основі, різнобічною або однобічною, сплосченою або глибокою. Здатність інтегрувати та виражати найглибші прошарки внутрішньої реальності є важливою характеристикою людини, можливо, мірою її «просвітленості» або мудрості. Ф. Ю. Василюк вважає мудрість основою внутрішньої свободи. На його думку, мудрість орієнтована на самозаглиблення та самопізнання, вона уможливорює такий стан свідомості, в якому стає безпосередньо очевидною необґрунтованість претензій зовнішньої реальності на те, щоб вважатися єдиною та справжньою дійсністю для особи. Самозаглибленням дося-

гається не тільки «послаблення» зовнішньої реальності, але й зміцнення своєї внутрішньої ціннісної позиції. Адже саме перед лицем реальності, яка суперечить цінності або намагається її знищити, самозаглиблення спрямоване на мобілізацію усієї мотиваційної системи людини до стану готовності пожиттєво заради цінності будь-яким з своїх мотивів, самим життям. Мудрість передбачає відмову від егоцентричної позиції, подолання обмежено раціоналістичного погляду на світ, ідеальний характер мотивації [8]. Л. І. Анциферова визначає мудрість як вершинне утворення інтегрованої особистості [2]. Згідно з Юнгом, свідомість такої особистості повною мірою здійснює функцію «творчої трансформації світу внутрішнього у зовнішнє» [53]. Власне, зв'язок із трансіндивідуальною глибиною є джерелом потужної енергії для універсальних гуманістичних цінностей, а внутрішньо сплюснена структура особистості виявляється в перевазі ситуативних та егоцентричних мотивацій, які дістають енергію саме в неглибоких прошарках психіки.

Психологічне здоров'я особи — складне явище, що виявляється на психосоматичному, психосоціальному, психоекзистенційному рівнях. Провідними характеристиками психологічного здоров'я як стану людини є оптимальне опрацювання нею досвіду (пережитого), внутрішня інтегрованість та конструктивність самовираження в життєвій практиці. Психологічно здорова особа тою чи іншою мірою функціонує в усіх вище охарактеризованих сферах без хворобливої або ригідної фіксації на одній із них. Фіксація на одній із сфер становить своєрідну особистісну деформацію. Фіксація на метаіндивідуальній сфері при закритості та смислової незначущості інших сфер породжує тип честолюбця, здатного заради слави пожиттєво усіма іншими цінностями (подібно до Герострата). Фіксація на екстраіндивідуальній сфері в просторі особистих взаємин при відносній закритості інших породжує тип Душечки А. П. Чехова або в трагічному варіанті — героїні драми «Брехня» В. Винниченка, яка вдається до самогубства,

щоб не розвіювати ілюзій кількох закоханих в неї чоловіків (що вказує також на вихід героїні за межі цієї сфери, в якій їй затісно, втечу в метаіндивідуальний простір). Фіксація на інтраіндивідуальній сфері при закритості інших породжує тип егоцентриста-відлюдника. Фіксація на трансіндивідуальній сфері при закритості інших породжує тип людини, яка загубила себе, втратила своє Я в колективному несвідомому.

Важливо розрізнати психологічне здоров'я та особистісну зрілість. Ці поняття взаємопов'язані, але не ідентичні, хоча іноді їх ототожнюють. На основі праць гуманістично орієнтованих авторів виокремлюють такі ознаки особистісної зрілості: автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, синергійність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації, наявність власної життєвої філософії. На нашу думку, особистість в повноті свого розвитку відзначається високим рівнем сформованості свідомої саморегуляції, раціонально-вольової сфери, що забезпечує можливість соціальної адаптації та самоствердження, і водночас вільним непригніченим становленням емоційної сфери, активністю неусвідомлюваних психічних процесів, на чому ґрунтується здатність людини до глибоких переживань та інтуїції. Психологічно здорова людина внутрішньо характеризується динамічною цілісністю, синергією неусвідомлюваних та свідомих прагнень, пульсацією дисгармонійних та гармонійних психічних станів, творчою трансформацією глибоких переживань, зокрема страждання, душевного болю. Така людина поєднує в собі певні риси психічно нормальних в традиційному сенсі людей (сформованість механізмів свідомої саморегуляції) та деякі нехарактерні для них риси (активність неусвідомлюваних психічних процесів, чутливість, вразливість, здатність до глибоких та сильних переживань)<sup>7</sup>,

<sup>7</sup> «Щоб успішно вижити в суспільстві, — зауважує Р. Трач, — людина змушена витискати (у психоаналітичному розумінні) свої справжні почуття, підсвідомо виробляти на показ фальшиве «Я» і працювати як робот-автомат. Суспільство високо цінує саме таку «нормальну» людину — тому виховує дітей так, щоб вони не мали можливості ставати собою» [12, с. 26].

які за певних умов можуть призводити до психічної дестабілізації. Поєднання цих рис посилює здатність людини любити, творити та чути голос сумління до рівня, суттєво вищого за середній. Водночас ці риси значною мірою є показниками і зрілості і психологічного здоров'я дорослої людини. Тоді в чому відмінність цих понять?

Ми вважаємо, що психологічне здоров'я є однією з передумов досягнення особистісної зрілості, а особистісна зрілість сприяє збереженню психологічного здоров'я, зокрема в літньому віці. Особистісна зрілість неможлива поза самоусвідомленням, є результатом конструктивного самовизначення та самотворення. А психологічне здоров'я може бути дарунком долі», цінність якого людина не завжди усвідомлює і яке може втратити (подібно до фізичного здоров'я). Особистісна зрілість передбачає усвідомлення цінності психологічного здоров'я, зміцнення і збереження його, це власне і пояснює тенденцію до зближення цих понять, коли мова іде про дорослих людей.

Але як охарактеризувати рівень психологічного здоров'я дитини, підлітка, людини з вадами розумового розвитку?

На нашу думку, критеріями психологічного здоров'я людини, незалежно від її віку, можна вважати:

- чутливо-зацікавлене ставлення та інтерес до різних проявів життя, передусім до самотності живих істот (як власної, так і інших);
- вираженість пізнавально-творчої активності (відповідно індивідуальним та віковим можливостям);
- самомотивованість життєвої практики (перевага внутрішньої мотивації щодо зовнішньої);
- конструктивність життєвої практики (руйнівний компонент підпорядкований конструктивному);
- благодетельність впливу на оточення.

Відповідно ознаками психологічного нездоров'я є байдужість, пасивність, перевага зовнішньої мотивації, страх самовиявлення, деструктивність та руйнівний (дегуманізуючий) вплив на оточення.

Маленька дитина в сприятливих умовах демонструє психологічне здоров'я, що пояснюється, зокрема, відносною нескладністю узгодження імпульсів її внутрішньої реальності та вимог зовнішньої. Розлади психологічного здоров'я пов'язані із непосильним для дитини зростанням зовнішніх труднощів та внутрішніх ускладнень.

### **4.3. Поведінкові стратегії в їхньому взаємозв'язку із психологічним здоров'ям людини**

Психологічне здоров'я особи тісно пов'язане з її життєвими стратегіями, тактиками, особливостями поведінки в складних ситуаціях. Проблема вибору поведінкової стратегії в соціальних ситуаціях, що зумовлюють фрустрацію значущих потреб людини, привертала увагу багатьох дослідників. Зокрема, З. Фройд у статті «Цивілізація і невдоволення нею» окреслив такі варіанти поведінки невдоволених людей:

- відхід від людей;
- умертвіння потягів;
- сублімація потягів;
- зміна реальності за допомогою хімічних речовин;
- невроз — як варіант відходу від реальності, психоз — як варіант бунту проти реальності;
- дія разом із всіма і заради щастя усіх.

Дослідники [30; 67] узагальнили різноманітні реакції людей в ситуації фрустрації і виокремили такі провідні стратегії поведінки в зазначених умовах.

Стратегія протистояння. Виявляється як у вербальній, так і у фізичній агресії, спрямованій на об'єкт, що створив фруструючу ситуацію чи проблему.

Стратегія дистанціювання. Характеризується спробами індивіда відокремити себе від проблеми і спробувати забути про неї.

Стратегія самоконтролю. Полягає в прагненні до регуляції своїх почуттів, думок і дій.

Стратегія пошуку соціальної підтримки. Характеризується спробами індивіда знайти в суспільстві інформаційну, матеріальну й емоційну допомогу.

Стратегія прийняття відповідальності. Полягає у визнанні своєї ролі в породженні проблеми й у спробі не повторювати колишніх помилок.

Стратегія уникнення. Складається з зусиль людини позбутися проблемної ситуації, піти з неї.

Стратегія планового розв'язання проблеми. Полягає у виробленні плану дій та його поетапному здійсненні.

Стратегія позитивної переоцінки. Виражається в зусиллях людини надати позитивне значення тому, що відбувається, в її спробах подолати труднощі шляхом реінтерпретації ситуації в позитивних термінах.

Слід зазначити, що, незважаючи на те, що використання однієї стратегії поведінки в стресовій ситуації утруднює застосування іншої, кожна друга людина в ситуації життєвих труднощів використовує одночасно кілька [67]. Найбільш продуктивними є стратегії планового розв'язання проблеми, прийняття відповідальності, самоконтролю. Малоефективними є стратегії уникнення та позитивної переоцінки ситуації [56].

Згідно з дослідженнями [67], люди різних поколінь схильні обирати різні стратегії. Молоді люди частіше використовують стратегії активної поведінки, літні — схильні до обрання пасивних стратегій. Чоловіки частіше йдуть на прямі активні дії або дистанціюються від проблеми, жінки — віддають перевагу пошуку соціальної підтримки.

Дослідники [54 та ін.] багато уваги приділяють руйнівним для психологічного здоров'я пасивним варіантам поведінки, які, з одного боку, провокує несприятлива соціальна ситуація, а з другого боку, особистісна слабкість, незрілість людини. Вибір цієї стратегії передбачає дистанціювання від ситуації чи її уникнення, звуження меж соціальної взаємодії, зменшення рівня домагань, витіснення індивідуальних потреб і зниження самооцінки. Можливі соціальний конформізм чи психологічний відхід від дійсності.

Пасивна стратегія сприяє розвитку невротичних розладів та аутоагресивної поведінки. К. О. Абульханова-Славська, котра вивчала психологію радянських людей у 70-80-і роки ХХ століття, виявила характерні для них форми поведінки (алкоголізація, маскування особистих цілей і потреб під суспільно необхідні та схвалювані, двоїстість і неоднозначність проголошуваних і реальних дій) та відповідні деформації особистості.

Реалізація активних стратегій може бути ускладнена характером соціально-політичних умов. Наприклад, у країні з репресивною системою, брехливою пропагандою та «залізною завісою» людина намагалась врятувати себе як особистість шляхом «духовної» еміграції [54].

Обрання активної соціальної стратегії передбачає здатність до протистояння, активне включення в ситуацію, глобалізацію рівня домагань, підвищення самооцінки, розширення меж соціальної дії, збереження цілеспрямованості.

Складні соціально-політичні чинники можуть призводити до ситуацій, несприятливих для психологічного здоров'я людини, зокрема внаслідок невідповідних для неї внутрішніх та зовнішніх навантажень, переживання безвиході тощо. Водночас досягнута людиною особистісна зрілість дозволяє обирати оптимальну стратегію поведінки та тою чи іншою мірою зберігати психологічне здоров'я. Напевно, не варто абсолютизувати соціальні чинники. Аналіз поведінки людей у концтаборі (за даними В. Франкла, А. Кемпінські) свідчить, що і в таких екстремальних умовах зріла особистість здатна до вибору конструктивної стратегії.

Абстрагуючись від соціальної конкретики, можна виокремити та охарактеризувати різні типи поведінки в кризовій ситуації:

І. *Просвітлено-активний* тип поведінки (творче подолання ситуації) характерний для людей активних, самостійних, сміливих і одночасно просвітлених, неогоцентричних, з універсальним світом переживань. Така людина здатна до ак-

тивного самовиявлення (включаючи вираження болю, гніву тощо) в формах, що не руйнують інших людей. Кризову ситуацію вона здатна сприйняти як стимул для розвитку, «важкість недобру» (Й. Мандельштам) перетворити в енергію творчості, в трагічних обставинах побачити «виклик» долі й дати гідну відповідь, що долає зло. Багато з творчих, плідних особистостей, що знайшли своє унікальне життєве призначення, самовизначились в моменти потрясінь, пов'язаних з тими або іншими жорстокими випробуваннями долі. Вплив такої особистості на соціум — активно-гуманізуючий: зцілює і надихає душі людей, підносить людські взаємини, утверджує буттєві цінності, протистоїть дегуманізуючим тоталітарним тенденціям.

II. *Егоцентрично-активний* тип поведінки в кризовій ситуації характеризується руйнівним самоствердженням. Він властивий активним, сміливим, але егоцентричним людям. Внаслідок звуження свідомості егоцентричними пристрастями для такої людини можливість конструктивних перетворень ситуації значною мірою заблокована. Людина не здатна до самовіддачі, емпатійного єднання зі світом, «...вона знає лише охоплений марнотною лихоманкою світ, який там ззовні, і свою гарячкову пристрасть — використати цей світ...» [7]. Воля егоцентричної індивідуальності виявляється в руйнівному для оточуючих людей і середовища самостверженні. Переживаючи біль, така людина ніби прагне помститися існуючому (людству, окремим його представникам, природі, культурі) за свої дитячі травми, хвороби, нерозділену любов, творче безсилля тощо. Руйнування як наркотик тимчасово притлумлює біль, але потім він повертається і владно вимагає нового жертвоприношення (масштаби руйнування, звичайно, можуть бути різними: від злих наклепів до організованого геноциду).

Вплив егоцентричної індивідуальності на соціум — активно-дегуманізуючий, причому його руйнівний ефект тим значніший, чим обдарованіша та активніша людина, яка його здійснює.



III. *Просвітлено-пасивний* тип поведінки в кризовій ситуації (самопожертва) характерний для людей пасивних, несміливих, але при цьому неегоцентричних, чутливих до чужого болю, здатних до співпереживання і співстраждання. В стані стресу така людина здатна витіснити свій гнів, вона швидше принесе в жертву своє здоров'я (захворівши неврозом або психосоматичною хворобою), ніж образить іншого словом чи дією. Незважаючи на зовнішню пасивність, така людина здатна на подвиг відмови: в ситуації ціннісного вибору вона швидше віддасть життя, але не стане знаряддям зла. Така людина потурає злу, стаючи його жертвою. Але чим більше вона здатна на опір, тим більше актуалізується її гуманізуючий потенціал.

IV. *Егоцентрично-пасивний* тип поведінки в травматичній ситуації (саморуйнування) властивий людям пасивним, залежним і егоцентричним. В стані стресу вони сповнені деструктивних прагнень, але з причини своєї слабкості, нерішучості, спрямовують ці прагнення не назовні, а на себе. Саморуйнування здійснюється за допомогою нездорового способу життя, наркотичних засобів або некритичної покори садистичному лідеру. Людина цього типу поведінки легко може стати знаряддям зла і руйнування, пішаком в чийсь грі. Щодо соціуму така людина — носій прихованої деструктивності.

Більшість людей в різних пропорціях поєднують риси усіх типів як активних, так і пасивних, налаштовані групоцентрично, тобто ділять людей на «своїх» (щодо яких бажані людяність та вияви альтруїзму) та «чужих» (щодо яких можливо поводитись негуманно).

Дитина, розвиваючись, пізнаючи й освоюючи довкілля, але ще не маючи достатнього досвіду, неодмінно стикається з чимось новим, невідомим, несподіваним для себе. Це вимагає від неї випробування власних можливостей і здібностей, що далеко не завжди може виявитися успішним і тому може послужити причиною для розчарувань. Те, що для дорослого виступає як звичне, для дитини може бути важким і складним.

Будь-яка важка ситуація призводить до порушення діяльності та звичних стосунків, породжує негативні емоції і переживання, викликає дискомфорт. Усе це за певних умов може мати несприятливі наслідки для розвитку особистості. Водночас важкі ситуації мають не лише деструктивний, а й розвивальний потенціал.

Психологічне благополуччя дитини залежить від того, чи знаходиться проблема в «зоні її найближчого розвитку», чи підсильними для неї є труднощі розв'язання проблеми, чи є в дитини можливість вільного вибору.

А. Далла Вольта ввів поняття «конструктивної фрустрації» (1966), підкресливши цим позитивну роль перешкод у розвитку. На його думку, перешкоди не можна розглядати тільки як фактор, що затрудняє формування особистості дитини і порушує її взаємини з оточуючими людьми. Перепони, перешкоди — нормальні явища життя, конструктивне значення яких полягає в тому, що вони викликають активність суб'єкта, спрямовану на їхнє подолання, породжують потребу шукати і знаходити способи оволодіння перешкодами, виробляти стратегії подолання, що має надзвичайно важливе значення для успішного процесу соціалізації [39].

Важкі ситуації, під впливом яких складаються способи поведінки і формується ставлення до труднощів, мають різний характер. Це можуть бути миттєві, швидкоплинні, буденні для дитини події (не прийняли в гру, упав з велосипеда, забув ключ від будинку тощо); короткочасні, але надзвичайно значимі і гострі ситуації (втрата близького родича, розлука з улюбленим членом сім'ї, різка зміна способу життя родини); чи, навпаки, ситуації тривалої хронічної дії, пов'язані, як правило, із сімейною чи шкільною обставинами (постійні конфлікти батьків, суперечливе чи деспотичне виховання, алкоголізм батьків, неуспішність тощо), а також ситуації, які виникають під впливом факторів емоційної депривації (госпіталізація, цілодобове перебування в дитячих дошкільних установах тощо).

Способи поведінки у важких ситуаціях мають індивідуальний характер і у дорослої людини стають стійкими особистісними утвореннями, основу яких складають психологічні механізми самоконтролю і саморегуляції. Формуватися вони починають у дитячому віці в ході активного освоєння дитиною довкілля. Однак розвиток цей не відбувається автоматично мірою дорослішання. Вирішальна роль у цьому процесі належить індивідуальному досвіду подолання труднощів дитиною, а також особливостям її характеру та темпераменту. В силу цих причин набуті дітьми способи поведінки у важких ситуаціях можуть мати різну конструктивність.

Сутність конструктивних способів поведінки полягає в тому, що вони дозволяють оволодіти ситуацією, перебороти існуючі перешкоди, є діями активними, свідомими, цілеспрямованими й адекватними щодо об'єктивних умов ситуації, а також і власних можливостей. При цьому залежно від обставин, зусилля можуть бути спрямовані або на зміну умов ситуації (якщо, за оцінкою суб'єкта зміни можливі), або на розширення власних можливостей (якщо умови ситуації змінити не можна). Неконструктивні способи поведінки у кращому випадку дозволяють лише тимчасово відкласти вирішення проблеми, не усуваючи її причин, або призводять до дезорганізації діяльності.

Засвоєння конструктивних способів подолання важких ситуацій сприяє впевненості в собі, почуттю компетентності і власної цінності. Зростає життєва стійкість людини, її здатність протистояти труднощам, зберігаючи своє психологічне здоров'я. Водночас фіксація неконструктивних способів поведінки фіксують почуття безпорадності та призводять до різних розладів здоров'я.

Важливим аспектом проблеми є питання про педагогічні чинники конструктивності поведінки, зокрема стійкості до стресу. Згідно з S Kobasa та співробіт., основою конструктивної поведінки є «Hardiness» — міцність, стійкість. «Hardiness» інтегрує в собі такі компоненти: 1) прийняття зобов'язань і

відповідальності за здійснення намірів та результат своїх дій; 2) упевненість в своїй здатності протистояти складній ситуації і перетворити її так, що вона буде узгоджуватися з життєвими планами; 3) здатність приймати виклик, тобто сприймати ситуацію як стимул для розкриття нових можливостей людини, її розвитку та самоздійснення [13].

Для людей, що уникають подолання складної ситуації, характерні інші властивості: у них низький рівень самосвідомості, уявлення про себе недиференційовані; вони прагнуть уникати труднощів, а якщо це не виходить, то підкоряються обставинам як неминучій долі, не намагаючись змінити життя на краще.

На думку S Kobasa, в одних людей ще в ранньому дитинстві формується «міцність», в інших — «вивчена безпорадність». Формуванню «міцності» сприяє заохочення самостійності дітей, наявність «моделей для ідентифікації» — сміливих людей, що контролюють свій життєвий світ. Одночасно блокування самостійності дітей, заохочення конформної слухняності та покірності сприяє формуванню «вивченої безпорадності», залежності, екстернальності [13].

На нашу думку, становлення самостійності дитини є умовою необхідною, але недостатньою для формування конструктивності поведінки. Здійснений науковцями Єльського університету аналіз зв'язку між традиціями виховання дітей в 48 общинах та даними про злочинність у них засвідчив таке. Крадіжки були найбільш поширеними в общинах, де у вихованні слухняності, відповідальності та самостійності застосовувались дисциплінарно-каральні методи. Крадіжки і злочини проти особистості були дуже поширені там, де виховання хлопчиків було винятково обов'язком матерів, відповідно не було можливості виникнення тісних емоційних стосунків між батьком та сином. Злочини проти особистості були найбільш поширені в общинах, де дітей грубо та раптово змушували виявляти самостійність [32].

Ці дані підтверджують спостереження, що стосуються розвинутих країн: теплі, тісні стосунки дитини та батьків (особ-

ливо тієї ж статі, що й дитина) запобігають деформаціям особистісного розвитку [32]. Турботливі, чуйні батьки є зразком для дитини, вона їх любить, ототожнює себе з ними, їх почуттями, прагненням, ціннісною спрямованістю. За умови теплих стосунків з батьком емпатійний розвиток хлопчика не блокує його маскулітності. Тоді в характері хлопчика природно поєднуються мужність та чуйність. За тісних стосунків з батьками дитина постійно має зворотний зв'язок — інформацію про те, як її поведінка позначається на близьких людях. Дитина вчиться зіставляти потреби, почуття та загальне благополуччя оточуючих з наслідками своїх дій. Емпатійний зв'язок між дорослими та їх вихованцями створює поле спільних переживань, прагнень та відповідних особистісних смислів.

Важливим чинником подолання егоцентричної обмеженості переживань є спілкування дитини з мистецтвом. «Виховне значення мистецьких творів полягає в тому, що вони дають можливість увійти «всерединою» життя, пережити шматок життя... Найважливіше те, що в процесі цього переживання створюються такі настановлення та моральні оцінки, які мають більшу імперативну силу, ніж оцінки, які просто сповіщаються або засвоюються» [44, с. 41]. Герой казки, якого любила дитина, має значний вплив на формування її мотивації та цінностей.

Формуванню конструктивної поведінки сприяє спілкування дорослого з дитиною, що включає вираження почуттів, обговорення тих чи інших вчинків, мотивів, спроби прогнозування їх наслідків, спільне переживання етичних цінностей, переживання й осмислення художньої літератури, інших творів мистецтва. В такому виховному процесі формується самосвідомість дитини, здатність до вільної незалежної від несуттєвих впливів поведінки з ризиком зробити помилку, одержати несхвальну оцінку оточуючих; пробуджується почуття відповідальності, прискорюється формування внутрішніх моральних інстанцій на відміну від орієнтації на готові правила, дотримання яких забезпечується зовнішнім контролем [42].

На нашу думку, моральнісний розвиток є складним нелінійним процесом, для якого характерний широкий діапазон станів, фаз, варіацій розвитку, зокрема такі: субморальність, засвоєна моральність, свідомо аморальність, автентична моральність. Субморальність зумовлена недостатнім загальним моральнісно-вольовим розвитком. Засвоєна моральність базується на навіяних, наслідувальних, запозичених моральних цінностях та імперативах та згніченні (репресії) переживань, що не відповідають засвоєній моралі; при цьому контакт із внутрішньою реальністю обмежений щільним шаром психологічних захистів; вольові якості виявляються в межах виконавської діяльності за недостатньої диференціації своїх і групових інтересів, труднощах самовизначення та постановки власних цілей (недостатня автономність). Свідомо аморальність базується на свідомій деконструкції навіяних, наслідувальних моральних цінностей та імперативів, на достатній автономності при обмеженому контакті із внутрішньою реальністю (з глибокими переживаннями, які відображають, зокрема, єдність з усім суцим), на недостатньому розвитку емпатії. Автентична моральність базується на здатності до глибоких переживань (трансперсональних, єдності з усім суцим) та конгруентних цим переживанням буттєвих цінностях, а також на здатності до автономності у здійсненні життєвих виборів, прийнятті рішень та їх реалізації. Для психологічно здорової особистості властивий є розвиток саме в напрямку автентичної моральності.

Неоднозначним психологічним чинником, пов'язаним з проблемою конструктивності поведінки, є успіх або успішність в розв'язанні життєвих проблем — навчанні, роботі, сім'ї та ін. Дані емпіричних досліджень свідчать, що ймовірність переростання агресивної поведінки хлопчиків в асоціальну, протиправну значно знижуються за умови шкільної успішності [55, с.304]; що навіть ситуативний успіх (або невдача) спричинює зростання (або спад) альтруїстичної мотивації, що переживання щастя сприяє більш емпатійному ставленню

до інших людей [31]. З другого боку, у людини з домінуванням мотивації на зовнішні досягнення можливі деформації моральної свідомості, коли будь-які дії на шляху до успіху вважаються прийнятними. Відкидаючи почуття та інтереси інших людей як несуттєві, така людина все більше відхиляється в напрямку свавільного самоствердження. У зрілої особистості почуття причетності та відповідальності контролюють діяльність, спрямовану на зовнішні досягнення, змушуючи людину іноді відмовлятися від успіху, якщо це пов'язано з руйнівними (для інших людей, культури, природи) наслідками. Психологічне здоров'я тісно пов'язане із становленням автентичної моральності.

#### **4.4. Особливості психологічної підтримки художньо обдарованої людини**

Ідеї, продуковані психологією, мають значний вплив на різні галузі культури, зокрема мистецтво, сприяють виникненню нових художніх течій, методів творчості тощо. В культуротвірному контексті важливе значення має взаємодія художньо обдарованої людини (на різних етапах її розвитку) та психолога, що передбачає високі вимоги до останнього — особистісні, загальнокультурні, професійні. Проблема психологічної підтримки художньо обдарованої особистості є складною, багатовимірною, включає ряд аспектів — психолого-педагогічний, соціально-психологічний, психотерапевтичний та ін. Ми приділемо увагу питанням психологічної підтримки художньо обдарованої особистості та обґрунтування мультимодальних форм такої допомоги.

Своєрідність художньо обдарованої особистості полягає в її емоційній вразливості, глибині та силі переживань, які мають бути виражені в художній формі, тобто пріоритетності внутрішньої реальності щодо зовнішньої. Тиск внутрішньої реальності, настійна вимога її вираження постає домінантою життя художника, поглинає більшу частину його енергії. При

цьому зовнішня соціальна адаптація може бути недостатньою, а поведінка — виглядати інфантильною або дивакуватою.

Переживання художником реальності має два взаємозалежних аспекти. Перший — це підвищена сприйнятливість, що не допускає застою, стимулює розвиток; художник вибирає все як «губка» (Б. Пастернак). Другий аспект — вразливість, чутливість, оголеність душі, «художньо-больовий рефлекс» (М. Цветаєва). Перше неможливе без другого. Тобто художник зберігає в собі «екзистенційну дитину».

Збереження екзистенційної дитини уможливорює формування особливо структурованого, унікального за змістом позасвідомого, властивого творчій особистості. Ця унікальність виявляється в ранній схильності до творчої діяльності; в гіперсензитивності в період дитинства, коли формуються несвідомі реакції на все, що відбувається та способи розв'язання конфліктних ситуацій. В цей період обдарованість частіше латентна і виявляється переважно опосередковано — у своєрідності інтересів, уподобань. Водночас формується несвідома готовність до творчої діяльності, що виявляється у тенденції вирішення внутрішньоособистісних конфліктів і проблем у метафоричній, фантазійній формі, у здатності до самонавчання та тривалої концентрації уваги. На певному етапі творча потреба стає домінуючою і формує навколо себе ієрархію мотивів.

Водночас збереження «екзистенційної дитини» пов'язане з високою вразливістю. Художник, маючи дитячу вразливість, не може не творити, інакше він приречений на психічну чи фізичну хворобу (Б. Рассел, К. Г. Юнг). «Іноді я дивуюся, як усім, хто не пише, не створює музику чи живопис, вдається уникнути меланхолії та страху, властивих людській ситуації (Г. Грін) [цит. за 58, с. 15].

Втрата вразливості, в свою чергу, призводить до збіднення, одноманітності внутрішнього життя. Таке сплющення душевного життя, втрата спонтанності, довіри до своїх почуттів і бажань для художника означає творчу катастрофу, оскільки



«художник цікавий нам тільки, якщо він цікавий собі. Він має бути здатний на сильні почуття та глибокі думки» (Р. Генрі [25, с. 431]). «Мертвий штиль — це катастрофа, це розпач» (А. Модильяні [25, с. 243]).

Створення умов, сприятливих для творчого розвитку та самореалізації молоді людини, включає також і психопрофілактичний і частково психотерапевтичний аспект. Адже поглинутість травматичним досвідом, загострення внутрішніх конфліктів, неможливість дистанціювання від переживань, необхідного для їх трансформації, блокують творчий процес. В цьому контексті не можна не торкнутись давнього питання про психічне здоров'я творчої особистості. Істотно просунути у вирішенні цього питання важко, не увівши до розгляду також і поняття психологічного здоров'я (яке вже використовувалось у попередніх підрозділах).

Сократ вбачав у творчому стані поетів вияв божественної нестями, яку трактував позитивно як умову справжніх поетичних досягнень. Ще Аристотель зауважував (або йому приписують цей вислів): «Чому люди, талановиті в галузі філософії, чи в керівництві державою, або в заняттях мистецтвом, — чому всі вони, напевне, були меланхоліками?» [цит. за 20, с. 37]. Водночас давньогрецькі мислителі зовсім не були схильні до одностороннього погляду на психічне здоров'я, до ототожнення норми з адаптованою посередністю. Легенда часів Перикла розповідає про те, що жителі Абдери запідозрили свого громадянина (а це був філософ Демокрит) у божевіллі та викликали до нього Гіпократ. Бесіда двох великих людей завершилась несподівано для городян. Гіпократ вийшов до них і сказав, що Демокрит має здоровий та ясний розум, чого він не може сказати про жителів Абдери [11].

На сьогоднішній день існують дві позиції: 1) творча людина схильна до психічних розладів; 2) творча людина характеризується високим рівнем психічного здоров'я. Відмінності цих позицій пов'язані із різним трактуванням поняття психічного здоров'я. Представники першої позиції розглядають психіч-

не здоров'я традиційно як психічну стабільність, врівноваженість, відсутність розладів та ексцесів, що призводять до соціальної дезадаптації. Їх позиція ґрунтується на емпіричних даних, зокрема таких, що висококреативні особи, порівняно з контрольними групами, більш емоційно збудливі, чутливі, тривожні, більшою мірою схильні до психічних розладів, мають більше проблем із соціальною адаптацією, в їх роду частіше спостерігається спадкова схильність до шизофренії. Представники другої позиції вважають, що психічно здорова людина є особою високого рівня розвитку, цілісною, творчою, вільною від групоцентричних обмежень та внутрішньої амбівалентності, здатною любити всім серцем, наділеною моральною інтуїцією. Чи можна вважати здоровою людину малочутливу, не здатну до глибоких почуттів, співпереживання? Водночас така людина — «духовно-емоційний інвалід» — може жадібно прагнути статусу та влади, виконувати необхідні соціальні ролі, успішно долати шаблі кар'єри і в зв'язку з цим вважатись цілком нормальною. Порівняно з таким індивідом, чутлива, емпатійна людина є більш вразливою. Вона боляче переживає дисгармонію, потворність стосунків, знає муки сумління, душевний біль. Зіткнення зі злом, несправедливістю глибоко травмує її, дестабілізує психічно. Для такої людини ймовірність душевних розладів більша, ніж для малочутливого індивіда. Творча людина здатна нейтралізувати руйнівний потенціал травматичних переживань, трансформуючи їх в ті чи інші образи, перетворюючи біль на «перлину» («І неповторність кожної хвилини / Шукає шлях від болю до перлини» — Л. Костенко). У статті «Знакове розцвітання» В. Стус пише: «Духовне здоров'я, яке нам дарує творчість, є свідченням нашої недуги: ми при звичаємося до наркотика... Виникле як своєрідна вірада і порятунок від злигоднів існування, мистецтво забирає нас в свій полон... Творити — чути-ся в клінічній ситуації». В. Шевчук, пишучи про письменника Ю. Тарнавського, констатує: «Звісно література осолоджувала йому життя, давала віраду, лікувала болі, що їх приноси-

ло життя». Сам Тарнавський зауважував, що найщасливішим був тоді, коли не потребував писати.

Візуальна образотворчість має значний зцілюючий потенціал; у процесі художньої діяльності людина переживає катарсис, необхідний для досягнення цілісності. Водночас завжди існує ризик «больового шоку», коли сильне переживання поглинає людину, робить її беззахисною, блокує творчий процес. Тобто не завжди людина може оволодіти власним болем. Крім того, сам творчий процес з його високою амплітудою емоційних коливань, мукою та екстазом пов'язаний із певним психічним ризиком. Наприклад, Бенуа так пише про М. Врубеля: «Справжній художник безкорисливий і марнотратний в своїй творчості як дитина. Він не торгує нею. Він радіє, якщо може її дарувати. В наш час ці риси більш ніж незручні. І Врубель заплатив усім своїм життям за те, що в ньому жив цей справжній Аполлонів вогонь» [цит. за 38, с. 221-222]. І все ж таки, незважаючи на те, що творчі люди належать до групи психічного ризику, вони з позиції універсального гуманізму більш психологічно здорові, ніж добре адаптовані «духовно-емоційні інваліди», незалежно від їх соціальної успішності.

Згідно з нашими дослідженнями, для багатьох художньо обдарованих молодих людей актуальні переживання самотності, несхожості на інших, нерозуміння з боку соціального оточення, болісний досвід зіткнення зі злом, жорстокістю, байдужістю, іноді також рефлексії «внутрішнього зла», власних деструктивних імпульсів та моральної реакції на них. Зовнішні перешкоди самореалізації — труднощі отримання фахової освіти, досягнення успіху, визнання, зіткнення з несправедливістю, ігноруванням, дискримінацією — також посилюють внутрішню напруженість, стають чинниками емоційних та соматичних розладів. Не кожна молода людина може без втрат пройти ці випробування, не мало таких, що переживають злам, стають «обдарованими неуспішниками»; тривалі негативні переживання стають чинниками емоційних та психосоматичних розладів, адиктивної поведінки.

Психологічна підтримка художньо обдарованих молодих людей в період інтенсивного особистісного та професійного самовизначення (старшокласники, студенти, випускники, що не вступили до бажаного ВНЗ, багаторазові абітурієнти) полягає у фасилітації таких процесів: 1) творчої трансформації травматичного досвіду, нейтралізації його руйнівного впливу як на психіку, так і на розвиток особистості; 2) диференціації власних прагнень та очікувань соціального оточення щодо себе, усвідомлення соціально-психологічних стереотипів («нормальної людини», «справжнього чоловіка», «справжньої жінки» та ін.), виявів соціального та інформаційного тиску, а також власної позиції щодо цих явищ; 3) індивідуального проектування власної особистості та бажаних життєвих подій, образу бажаного майбутнього, програм самотворення та самореалізації.

Внутрішніми перепонами самореалізації художника, згідно з нашими дослідженнями, виступають проблеми недостатності волі, впевненості в собі, неадекватної самооцінки. Причому для жінок на перший план виходить недостатність впевненості в собі та мотиву професійного самостверження, для чоловіків — або невпевненість в собі або, навпаки, завищення самооцінки, самозвеличення, зверхність, а також недостатність мотиву самопізнання, що ускладнює самокорекцію і призводить до частого конфліктування з оточенням. У психологічній літературі такі відмінності пояснюються особливостями гендерного виховання в сім'ї, школі, відповідними стереотипами, згідно із якими, високі професійні досягнення більш асоціюють із майбутнім хлопчиків, яких заохочують і трактують як обдарованих частіше, ніж дівчат. Звичайно, в роботі з художньо обдарованими людьми на перший план виступають індивідуальні характеристики і проблеми, але згадані відмінності, що певною мірою пов'язані із гендерною соціалізацією, мають бути враховані, зокрема у психокорекційній роботі.

У зрілому віці актуальною стає проблема виснаження, адикцій, розладів здоров'я, пов'язана із тривалим творчим навантаженням та професійним стресом.

Професійний стрес визначають як багатовимірне явище, що виражається у фізіологічних та психологічних реакціях на складну професійну ситуацію [40, с. 25]. Виникнення та наростання стресу залежить від соціоекономічних, соціально-психологічних, змістовно-діяльнісних та особистісних чинників.

Дослідники виокремлюють такі симптоми погіршення здоров'я внаслідок професійного стресу: фізіологічні — підвищення артеріального тиску, частоти серцебиття, рівня холестерину, зміна частоти дихання; психічні — депресивні настрої, астеничні стани, фіксація поганих звичок (паління, зловживання алкоголем) підвищення конфліктності, незадоволення собою. В ситуації професійного стресу жінки більш схильні до депресивних переживань та емоційного виснаження, частіше скаржаться на психовегетативні та психосоматичні розлади (головний біль, порушення сну, апетиту та ін.); чоловіки частіше емоційно відсторонюються, переживають ситуацію як безвихідну, відчувають «загнаність у кут», менш схильні до пошуку емоційної підтримки, частіше вмирають від серцево-судинних захворювань [40], зловживають алкоголем [54], що, в свою чергу, посилює конфліктність, призводить до соціальної ізоляції. Існує негативний зв'язок між конфліктом інтересів роботи і сім'ї та задоволеністю роботою; такий конфлікт гостріше переживається жінками, ніж чоловіками; шлюбний стан більш позитивно впливає на стан здоров'я чоловіка; а емоційні зв'язки з друзями, рідними більш сприятливі для жінки. Ризик стресу підвищується, якщо коло спілкування індивіда вузьке, він не має соціальної підтримки та можливості отримання психологічної допомоги, схильний до негативної афективності, екстернальності, поведінкового патерну А (висока амбіційність, агресивність, нетерплячість, схильність до суперництва); знижують ризик стресу самоповага, витривалість, впевненість у собі та своїй професійності, толерантність до ситуацій невизначеності, інтернальність, висока варіативність поведінки, зокрема застосування конструктивних стратегій подолання.

Людина, котра знала творчі злети, важко переживає творчий спад, часом намагається повернути собі стан наснаги та продуктивності з допомогою психоактивних речовин, від чого виснажуються психофізіологічні ресурси організму, а виснаження та втома стають хронічними. Людина втрачає контакт зі своїм тілом, яке опирається експлуатації, вдаючись до «страйку» у формі різних розладів та хвороб. У період творчого спаду людина стає більш вразливою щодо життєвських проблем та невлаштованості, які в період творчого злету ігноруються. Усе це посилює ризик саморуйнівної поведінки.

Психологічна робота в таких випадках спрямована на підтримку самоповаги, впевненості в собі, розширення самосвідомості та діапазону копінг-стратегій. Важливий напрямок роботи передбачає: прийняття та інтеграцію людиною різних аспектів «Я», власних суперечливих прагнень, зокрема усвідомлення мотивації саморуйнування аж до тяжіння до смерті як можливості позбутися труднощів та страждань; обговорення та програвання цих можливостей, своєрідне доведення до абсурду, що провокує внутрішній опір деструктивним тенденціям; усвідомлення психологічного аспекту актуального соматичного розладу або адикції; посилення мотивації життя і творчості (включно з подоланням труднощів) через вираження руйнівних тенденцій в образах, персонажах; віднайдення нових смислів; налагодження оптимальних неруйнівних стосунків з різними Я-аспектами, відмова від зневажливого ставлення до тілесного як до низького та не вартого уваги.

Раніше ми вже звертались до теми психологічного здоров'я, виокремлюючи такі рівні, як психосоматичний, психосоціальний та психоекзистенційний. Фрустрація потреб на одному з них може призводити до розладу на інших, водночас можливі значні відмінності стану здоров'я на різних рівнях. Для художньо обдарованої людини переважно пріоритетним є психоекзистенційний рівень, оскільки від його стану найбільшою мірою залежить творча спроможність. При цьому може спостерігатись значна занедбаність на інших рівнях, що виявляється в психосо-

ціальних або психосоматичних проблемах. Між різними рівнями здоров'я можливий широкий діапазон стосунків: від антагонізму до відносної гармонії. Мотивом внутрішньої гармонізації та турботи про здоров'я в данному випадку може стати ідеал творчого довголіття, а не просто здоров'я та довголіття. Отже, при опрацюванні психосоціальних та психосоматичних проблем художньо обдарованої людини, визначенні психологічних умов поліпшення загального самопочуття слід враховувати високу значущість для неї психоекзистенційних вимірів або стану «творчого здоров'я» (за В. О. Моляко) [28].

Згідно з нашою моделлю, сутність психологічної підтримки художньо обдарованої особистості полягає у творчому діалозі з допомогою широкого діапазону засобів (що, зокрема, сприяє художньому опрацюванню травматичних переживань) і в жодному разі не є витонченим маніпулюванням в напрямку «патології нормальності» (Е. Фромм) або «психопатології сірості» (А. Маслоу).

Психологічна підтримка художньо обдарованої молоді людини спрямована на отримання нею безпосереднього досвіду відкритого вільного самовираження та зворотного зв'язку в діалозі з компетентним співбесідником, на усвідомлення нею себе особистістю із значними життєтворчими можливостями та унікально-індивідуальним життєвим шляхом; на осмислення психологічних проблем, зокрема, власної «інакшості», в контексті особистісного та творчого становлення.

Психологічна робота з художньо обдарованими дітьми та дорослими має ґрунтуватись на принципах гуманізму, центрації на особистості, цілісності, індивідуальності, розвитку, партнерства. Недопустимим є патерналістське нав'язування художньо обдарованій особистості власних інтерпретацій її досвіду, намагання зробити її більш «нормальною», відповідною «правильним» моделям жіночої або чоловічої зрілості. Така практика в кращому випадку відштовхне від пошуку психологічної допомоги, а в гіршому — завдасть людині шкоди як творчій особистості.

У психологічній підтримці людини, що переживає складні духовно-душевні стани, її образотворча діяльність може стати чинником зцілення. Образотворча робота — ефективний засіб мобілізації неусвідомлюваних ресурсів, необхідних для подолання кризових станів різної глибини. Це можуть бути такі стани: переживання порожнечі, втрата сенсу життя, брак внутрішньої свободи, невпевненість, постійні сумніви, домінування «чужих» смислів, неузгодженість внутрішнього та зовнішнього життя, втрата довіри у взаєминах з людьми, почуття, що тебе не розуміють, пригніченість. Залежно від індивідуальності та проблеми, крім візуально-нарративних форм роботи, може бути застосований більш широкий комплекс методів.

Головні завдання — психологічна підтримка внутрішньої інтеграції клієнта, узгодження неусвідомлюваних інтенцій та свідомих намірів, підтримка здатності до внутрішнього й зовнішнього діалогу, розширення можливостей конструктивного самовираження.

Основні ролі психолога: фасилітатор, маєвт, тренер, джерело інформації (ознайомлення клієнта із зцілюючими можливостями образотворення, підказки щодо креативних стратегій образотворчої діяльності), помічник у здійснюваному клієнтом коментуванні та інтерпретації своєї творчої продукції та життєвих фактів.

Різноманітні форми психологічної роботи поєднує діалогічний підхід, що характеризується:

- спрямованістю психолога на співпереживання клієнтові та його емпатійне розуміння;
- стилем партнерства (а не домінації та нав'язування),
- центрованістю на особистості (а не на соціумі),
- допомагаючим стилем спілкування; підтримкою екзистенційної активності клієнта, довірою до його суб'єктивного досвіду, бажаністю його провідної ролі;
- врахуванням індивідуальних відмінностей;
- дотриманням принципів психологічної безпеки (повага суверенності, делікатність, врахування позитивних



функцій психологічних захистів, зокрема «знеболювання», підтримки самооцінки);

- врахуванням можливостей розвитку,
- послідовністю, етапністю роботи,
- комплементарністю методів, прийомів, виходом за межі вербальної аналітики в простір мультимодального самовираження,
- увагою до тілесного досвіду.

Обґрунтування підходу почнемо з останньої характеристики. Увага до тілесного досвіду зумовлена тим, що тіло часто є ключем до того, що з нами відбувається, і пов'язана із сприйманням тіла як інструмента отримання нових форм досвіду (а не просто засобу переміщення у просторі), звільненням від контролю за його реакціями для того, щоб встановити із собою та навколишнім світом нові, безпосередні та більш активні стосунки. Потреби, прагнення, конфлікти не можуть бути цілком втілені в словах-позначеннях, вони пульсують у «звучащому диханні» (за виразом Ю. Кристеві). З допомогою слів людина виражає свої почуття, але не повно, з певним заломленням, а глибинні переживання не потрапляють у «сіті слів». Суто розмовні форми психологічної роботи, напр. психоаналіз, засновані на традиційному використанні мови, а «людські тіла включаються в психоаналітичний процес або як тіла, які розмовляють, або як тіла, про які розмовляють» [64, с. 79]. Тіло при цьому не більш як «порожнеча» або «чистий екран». Вербальні техніки, зокрема «вільних асоціацій», що використовуються для дослідження раних дитячих травм, — недостатні для їх подолання, оскільки посилюють інтелектуальний опір почуттям. Допоки про почуття говорять, вони не можуть переживатись, а якщо вони не переживаються, то перепони на шляху катарсису та дійсно глибоких психічних змін зберігаються [64]. Для того щоб повірити в себе, свої сили, людина має відкрити свої тілесні відчуття, імпульси, висловити себе власною унікальною мовою, зокрема на тілесному рівні.

«Хвороба — це не певна обмежена в часі подія або збій в роботі організму. Вона є способом комунікації — мовою тіла та

його органів, якою природа спілкується із суспільством, культурою. Тіло можна розглядати як найбільш безпосереднє та близьке особистості середовище, в якому виявляються природно-соціальні суперечності, а також як поле особистого та соціального опору, креативності та боротьби» [66, с. 31]. Ієрархічна соціальна система підносить одних людей і принижує інших. Приниження або пригнічення виявляється в психічному і/або соматичному стані. Реакції на дегуманізуючі соціальні практики, дискримінацію, несправедливість виявляються в адиктивній поведінці, емоційних та психосоматичних розладах. Тіло виступає «дзеркалом» пригнічення, полем опору та усвідомлення своїх можливостей. У випадку деспотичної соціальної організації суб'єкти влади з метою підпорядкування підвладних своїй волі здійснюють політику, спрямовану на відчуження людини від її реальних потреб та почуттів, підмінюючи їх ідеологічними сурогатами. У випадку сімейного деспотизму подібні тенденції спостерігаються на рівні сім'ї, зокрема в ставленні до дітей. Люди, котрі виросли в такій родині, часто не знають, чого вони хочуть, що відчувають і що почувають. Відновлення зв'язку зі своїм тілом виступає умовою досягнення цілісності та самореалізації.

Згідно з традиційними патерналістськими психоаналітичними та психіатричними настановленнями, клієнт — це переважно незріла людина, яка не може зрозуміти себе і того, що з нею відбувається, і тому потребує фахового інтерпретатора, щоб той розтлумачив справжній смисл її почуттів та потреб [64]. Такі тлумачення можуть виступати інструментом маніпулювання, що викликає опір творчої людини, яка інтуїтивно відчуває штучність інтерпретацій, невідповідність їх власному глибинному досвіду. Марк Шагал зауважує: «В мистецтві все має відповідати рухові нашої крові, всій нашій істоті, включно із позасвідомим. Але що стосується мене, я завжди спав спокійно без Фрейда» [цит. за 18, с. 6]. Особистісні цінності творчої людини суперечать цінностям, які їй нав'язують, а «нормальність», до якої її прагнуть привести, викликає від-

разу. В. В. Іванов згадує: «Якось я спитав А. А. Ахматову, чому вона так вороже ставиться до психоаналізу. На це вона мені відповіла, що, якби вона пройшла курс психоаналізу, мистецтво стало б для неї неможливим» [цит. за 18, с. 51]. Така позиція, зазначає Іванов, була у Рільке. Далі Іванов пише: «Конфлікт між стереотипною психоаналітичною терапією та поетичною творчістю лежить в основі фабули циклу повістей та оповідань Селінджера про поета Симура. Його герой, котрий за наполяганням свояків-обивателів пройшов курс психоаналізу, закінчує життя самогубством» [18, с. 51].

Для того щоб використання вербально-аналітичних засобів було результативним, необхідні такі умови: 1) емпатійно-партнерської, а не ієрархічно-патерналіської основи в стосунках психологічної допомоги; 2) відмови від інтерпретаційних стереотипів та їх нав'язування; пропонування інтерпретацій лише як гіпотез, що у випадку невідповідності внутрішньому досвіду клієнта, мають бути відхилені; 3) поєднання з іншими формами роботи за принципом взаємодоповнюваності. Більш звична експресія за допомогою словесних та візуальних образів, сприятлива для визначення власних кордонів, сприймається клієнтом як більш «безпечна», порівняно з тілесно-руховими, драматично-рольовими формами.

Водночас візуальні образи можуть опосередковувати перехід у драматичну реальність, що урізноманітнює форми самовираження та можливості міжособистісної взаємодії.

З певною умовністю можна виокремити такі етапи роботи.

I етап. Підтримка зв'язку клієнта зі своїм актуальним буттям (підтримка самоприйняття, відкритості тілесним відчуттям, почуттям, сигналам інтуїції, тобто здатності прислухатися до себе). Пропоновані теми образотворчої діяльності пов'язані з актуальним станом (напр. «Стан моєї душі», «Мій страх»). Обговорення робіт, супроводжуване делікатним розпитуванням, спільним пошуком смислів, дозволяє клієнтові певною мірою дистанціюватися від актуального стану й співвіднести його зі своїми глибинними змістами, інтерпретувати

його в біографічному контексті, тобто з більш «багатовимірної» позиції.

II етап. Звертання до досвіду ресурсних станів. Теми — переживання радості, щастя, впевненості в собі. Створення символів своїх ресурсів у зображеннях «чарівних помічників», «місце сили» тощо. Мінітренінг, спрямований на розширення діапазону виразних засобів та креативних стратегій клієнта в процесі образотворчої роботи; спонукання до застосування освоєних стратегій в опрацюванні тем. Осмислення актуального стану в контексті ресурсних і бажаних станів дозволяє визначити вектор позитивних змін.

III етап. Пошук шляхів поступового переходу від актуального стану до бажаного (у формах образотворчої діяльності). Створюється серія перехідних робіт. Досвід образно-символічних перетворень полегшує вербалізацію, активізує рефлексію, забезпечуючи її конструктивну спрямованість (попереджає застрягання, раціоналізацію та інші вияви «поганої» рефлексії). Ненав'язлива допомога та приєднання психолога до дискурсу клієнта в процесі означування та переозначування візуально-образного матеріалу та творення ним «особистої історії».

IV етап. Психологічна підтримка переходу до самовираження в інших модальностях, початково більш складних для клієнта. Наприклад, опосередкований вже створеними клієнтом образами перехід у драматичну реальність, пов'язану із різноманітними формами самовираження та можливостями міжособистісної взаємодії. Візуальні образи також можуть бути «путівником» в «драматичних мандрах» шляхами душі, в обстеженні внутрішніх ландшафтів з наступним індивідуально-творчим осмисленням отриманого досвіду. Психологічна підтримка передбачає фасилітацію розкриття клієнтом можливостей конструктивного виходу з кризи, надалі — застосування актуалізованих ресурсів та перенесення клієнтом досвіду успішних образно-символічних перетворень у сферу життєвої практики.

## ВИСНОВКИ

1. Одним із шляхів реалізації культуротвірної функції психології є здійснювана психологами-практиками діяльність, спрямована на психологічну підтримку людини в складних ситуаціях. Збагачення психологічних знань, поглиблення саморозуміння, фасилітація самовизначення та самореалізації людей, що належать до різних, зокрема професійних, спільнот, значною мірою впливає на розвиток культури та суспільства. Зростання ролі психолога-практика зумовлює підвищення вимог до його професійного та особистісного рівня. В цьому контексті виокремлено й охарактеризовано загальні принципи психологічної підтримки становлення особистості (центрованість на особі; цілісності; індивідуальності; розвитку; партнерства; доповнення).

2. Визначено поняття психологічного здоров'я та особистісної зрілості, окреслено відмінності між ними. Охарактеризовано сфери функціонування особистості в контексті проблеми психологічного здоров'я. Стверджується, що психологічно здорова особа тою чи іншою мірою функціонує в усіх охарактеризованих психічних сферах без хворобливої або ригідної фіксації на одній із них. Фіксація на одній із сфер становить своєрідну особистісну деформацію. Психологічне здоров'я є однією з передумов досягнення особистісної зрілості, а особистісна зрілість сприяє збереженню психологічного здоров'я, зокрема в літньому віці. Особистісна зрілість неможлива поза самоусвідомленням, є результатом конструктивного самовизначення та самотворення. А психологічне здоров'я може бути «дарунком долі», цінність якого людина не завжди усвідомлює і яке може втратити (подібно до фізичного здоров'я). Особистісна зрілість передбачає усвідомлення цінності психологічного здоров'я, зміцнення і збереження його, це, власне, і пояснює тенденцію до зближення цих понять, коли мова йде про дорослих людей. Виокремлено критерії психологічного здоров'я людини, незалежно від її віку.

3. Розглянуто поведінкові стратегії у їхньому взаємозв'язку з психологічним здоров'ям людини. Окреслено можливі типи

поведінки в кризовій ситуації. Стверджується, що складні соціально-політичні чинники можуть призводити до ситуацій, несприятливих для психологічного здоров'я людини, зокрема внаслідок невідповідності для неї внутрішніх та зовнішніх навантажень, переживання безвиході тощо. Водночас досягнута людиною особистісна зрілість дозволяє обирати оптимальну стратегію поведінки та тою чи іншою мірою зберігати психологічне здоров'я.

4. Ідеї, продуковані психологією, мають значний вплив на різні галузі культури, зокрема мистецтво, сприяють виникненню нових художніх течій, методів творчості, тощо. В культуротвірному контексті важливе значення має взаємодія художньо обдарованої людини (на різних етапах її розвитку) та психолога, що передбачає високі вимоги до останнього — особистісні, загальнокультурні, професійні.

Охарактеризовано особливості психологічної підтримки художньо обдарованих осіб. Така підтримка має бути спрямована на отримання людиною безпосереднього досвіду відкритого вільного самовираження та зворотного зв'язку в діалозі з компетентним співбесідником, на усвідомлення нею себе особистістю, що має індивідуальний шлях розвитку; на осмислення своїх психологічних проблем (зокрема власної «інакшості», невідповідності стереотипам) у контексті особистісного та творчого становлення. При опрацюванні психосоціальних та психосоматичних проблем обдарованих осіб, визначенні психологічних умов поліпшення загального самопочуття слід враховувати високу значущість для художньо обдарованої людини психоекзистенційних вимірів здоров'я, оскільки від них найбільшою мірою залежить її творча спроможність.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 301 с.
2. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтологии / Л. И. Анцыферова. — М. : Изд. — во «Институт психологии РАН». — [изд.2, испр. и доп]. — 2006. — 512 с.

3. Арт-терапия в эпоху постмодерна / под ред. А.И. Копытина. — СПб. : Речь, Семантика — С, 2002. — 224 с.
4. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. — Вид. 2-е, доп. — Житомир : Волинь, 2008. — 232 с.
5. Білова Т.О. Несвідоме як джерело творчої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук / Т.О. Білова. — Харків, 1997. — 20 с.
6. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. — М. : Мысль, 1988. — 301 с.
7. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. — М. : Республика. — 1995. — 464 с.
8. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования) / Ф.Е. Василюк. — М. : Смысл, 2005. — 191 с.
9. Винникот Д.В. Разговор с родителями / Д.В. Винникот. — М. : Независимая фирма «Класс», 1995. — 94 с.
10. Гомілко О. Метафізика тілесності. Концепт тіла у філософському дискурсі / О. Гомілко. — К. : Наукова думка, 2001. — 340 с.
11. Гомперц Т. Греческие мыслители: в 2-х т. / Т. Гомперц. — СПб. : изд. Жукова. — Т. 1. — 1911. — 280 с.
12. Гуманістична психологія. Антологія: в 3-х т. / [упоряд. : Г. Балл, Р. Трач]. — К. : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ. — Т. 2: Психологія і духовність (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). — 2005. — 279 с.
13. Дубровина И.В. Психологическая служба образования // Психологическая наука и образование / И.В. Дубровина. — 2001. — № 2. — С. 83-93.
14. Життєві кризи особистості: науково-методичний посібник: в 2-х ч. — Ч. 1. Психологія життєвої кризи особистості. — К. : ІЗМН, 1998. — 354 с.
15. Завгородняя Е.В. Экзистенциальное содержание личности и варианты ее становления / Е.В. Завгородняя // Мир психологии. — 2012. — № 4. — С. 216-230.
16. Ершов П.М. Искусство толкования: в 2-х частях. — Ч. I. Режисура как практическая психология. / П.М. Ершов. — Дубна: Феникс, 1997. — 352 с.
17. Обдарованість, творчість, здібності: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. — Житомир: Рута, 2006. — 320 с.
18. Иванов В.В. Бессознательное, функциональная асимметрия, язык и творчество / В.В. Иванов // Психология художественного творчества: хрестоматия. — Мн. : Харвест, 1999. — С. 44-53.

19. Иванов М. В. Историческая психология личности: учебное пособие / М. В. Иванов. — СПб. : ПГПУПС, 2006. — 182 с.
20. Каннабих Ю. История психиатрии / Ю. Каннабих. — М. : ЦТР МГП ВОС, 1994. — 528 с.
21. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. Параллель между великими людьми и помешанными / Чезаре Ломброзо. — К. : Україна, 1995. — 276 с.
22. Майков В. Трансперсональная психология: истоки, история, современное состояние / В. Майков, В. Козлов. — М. : ООО «Изд. АСП», 2004. — 603 с.
23. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: [пер. с англ.] / Абрахам Маслоу. — М. : Смысл, 1999. — 425 с.
24. Мастера искусства об искусстве: в 7-ми т. / [ред. А. А. Губер]. — Т. 1. — М. : Искусство, 1969. — 448 с.
25. Мастера искусства об искусстве: в 7-ми т. / [ред. А. А. Губер]. — Т. 2. — М. : Искусство, 1969. — 541 с.
26. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. — М. : Прогресс-традиция, 2000. — 271 с.
27. Мир философии: книга для чтения: в 2-х ч. — Ч. 2. Человек. Общество. Культура / ред. П. С. Гуревич. — М. : Политиздат, 1991. — 624 с.
28. Моляко В. А. Психологическая безопасность творческой личности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. — 2002. — № 4. — С. 44-50.
29. Морозов В. П. Художественный тип личности / В. П. Морозов // Художественный тип человека: комплексные исследования / [ред. В. П. Морозов, А. С. Соколов]. — М. : Изд. Москов. госуд. консерватории, 1994. — С. 86-102.
30. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Социология. Социальная антропология. — 1998. — Т. 1, № 2. — С. 12-23.
31. Нартова-Бочавер С. К. Экспериментальное исследование ситуационной изменчивости мотивации помощи / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. — 1992. — № 4. — С. 15-23.
32. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии. — 1992. — № 1-2. — С. 84-97.
33. Основи практичної психології : [підр. для студ. вищ. учб. закл.] / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева. — К. : Либідь, 1999. — 536 с.
34. Панок В. Г. До питання про методологічні основи практичної психології / В. Г. Панок // Актуальні проблеми психології. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К. : Нора-Друк, 2001. — Вип. 21. — С. 215-225.
35. Папуча М. В. Діалог як психологічний механізм розвитку особистості / М. В. Папуча // Діалогічність як форма існування і розвитку



- особистості / за ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. — Ніжин : Міланік, 2007. — С. 58-109.
36. Пастернак Б. Л. Мой взгляд на искусство / Б. Л. Пастернак. — Саратов : Изд. Саратов. университета, 1990. — 282 с.
  37. Психоанализ и культура: пер с англ. — М. : Политиздат, 1990. — 598 с.
  38. Рождественская И. В. Психология художественного творчества : [учебное пособие] / И. В. Рождественская. — СПб. : Изд-во Языкового центра СПбГУ, 1995. — 272 с.
  39. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Издательский центр «Академия». — 1995. — 102 с.
  40. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерний аспект : навчальний посібник / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. — К. : Міленіум, 2004. — 264 с.
  41. Сковорода Г. С. Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи / Г. С. Сковорода. — К. : Наукова думка, 1994. — 220 с.
  42. Субботский Е. В. Формирование морального действия у ребенка / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. — 1979. — № 3. — С. 47-55.
  43. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Т.2. / В. О. Сухомлинський. — К. : Радянська школа, 1976. — 408 с.
  44. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. / Б. М. Теплов. — М. : Педагогика, 1985. — Т.1: Психологические вопросы художественного воспитания. — 328 с.
  45. Уроки французского психоанализа: Десять лет франко-русских клинических коллоквиумов по психоанализу: пер. с франц. / под ред. П. В. Качалова, А. В. Рассохина. — М. : Когито-центр, 2007. — 560 с.
  46. Фрейд З. Неудовлетворенность культурой / З. Фрейд // Мир философии. Ч.2. Человек. Общество. Культура. — М. : Политиздат, 1991. — С.285-293.
  47. Фрейджер Р. Большая книга психологии: Личность: Теории, упражнения и эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен.; пер. с англ. Е. Будагова. — [6-е изд.]. — М. : Прайм-Еврознак, 2008. — 704 с.
  48. Фромм Э. Здоровое общество / Э. Фромм // Психоанализ и культура: пер. с англ. — М. : Политиздат, 1990. — С. 275-596.
  49. Хазова С. А. Креативность: ресурс или фактор риска? / С. А. Хазова // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. — С. 267-277.

50. Цветаева М. Н. Об искусстве / М. Н. Цветаева. — М. : Искусство, 1999. — 479 с.
51. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 2. — С. 26-35.
52. Шувалов А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А. В. Шувалов // Вопросы психологии. — 2004. — № 6. — С. 18-33.
53. Юнг К. Г. Структура души / К. Г. Юнг // Предмет и метод психологии: антология / под ред. Е. Б. Старовойтенко. — М. : Академический Проект; Гаудеамус, 2005. — С. 187-208.
54. Юрьева Л. Н. История. Культура. Психические и поведенческие расстройства / Л. Н. Юрьева. — К. : Сфера, 2002. — 314 с.
55. Abstracts. 111 European Congress of Psychology. — Tampere, Finland, 1993.
56. Carpenter B.N. Issues and advances in coping research // Personal coping: theory, research and application / Carpenter B.N. — Westport: Praeger, 1992. — P. 1-13.
57. Devereux G. Cultural thought models in primitive and modern psychiatric theories / G. Devereux // Psychiatry. — 1958. — Vol. 21. — P. 259-374.
58. Greenland P. What dancers do that other health workers don't / P. Greenland. — Leeds, UK: JABADAO Centre for movement studies, 2000. — 110 p.
59. Honna J. L. Dance, sex and gender: signs of identity, dominance, defiance and desire / J. L. Honna. — Chicago : University of Chicago Press, 1988. — 290 p.
60. Freud S. Civilization and its discontents / S. Freud // Standard edition of S Freud's works. — Vol. 21. — London: Hogarth, 1930.
61. Libbrecht K. The body and psychoanalysis: Lacan's theorisations on the «Notion of the body» / K. Libbrecht // Analysis. — 1994. — No. 5. — P. 7-17.
62. Maddi S. Dispositional hardiness in health and effectiveness / S. Maddi // Encyclopedia of Mental Health / H. S. Friedman (Ed.). — San Diego (CA) : Academic Press, 1998. — P. 323-335.
63. Marchant-Hayco S. E. Personality and stress in performing artists / S. E. Marchant-Hayco and G. D. Wilson // Personality and Individual Differences. — 1992. — No. 13. — P. 1061-1068.
64. Miller A. Banished knowledge / A. Miller. — London : Virago, 1991. — 263 p.
65. Piparek M. Psychological stress and strain factors in the work of a symphony orchestra musician / M. Piparek // Stress and Music / [ed. M. Piparek]. — Vienna : William Braumiiller, 1981. — 280 p.

66. Scheper-Hughes N. The mindful body: a prolegomenon to future work in medical anthropology / Nancy Scheper-Hughes and Margaret Lock // *Medical Anthropology Quarterly*. — 1987. — Vol 1. — № 1. — P.6-41.
67. *The social context of coping*. — New York : Plenum Press, 1991. — 260 p.
68. Winner E. *Invented World. The psychology of the arts* / E. Winner. — London, 1982. — 431 p.

## **Розділ 5. КОМУНІКАТИВНА ПАРАДИГМА У КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ** (С. О. Мусатов)

### **5.1. Феномен комунікативності у дзеркалі людинознавства**

Роль і значення психологічної науки у збагаченні світогляду людства, його духовного й матеріального розвитку цілком достатні і продуктивні для того, щоб розглядати її внесок як один із факторів у історії прогресу культури, зокрема — її сучасного поступу, позначеного тим, що його лейтмотивом все виразніше стає проблема людини. У тих чи інших конкретних формах її досліджують не тільки у суспільних галузях науки, а й у природничих, технічних, а розробка відповідних її аспектів все впевненіше використовується і з теоретичним, і з практичним ефектом.

Тож людинознавство постає, за словами Б. Г. Ананьєва, «специфічним явищем сучасності, пов'язаним із усім прогресом наукового пізнання та його використанням у різноманітних галузях суспільної практики» [1, с. 5]). Ця практика все більшою мірою має спиратися на фундамент розгалуженого вчення про людину, ключова роль в якому належить психології, адже вона «стає засобом зв'язку між усіма сферами пізнання людини, засобом об'єднання окремих розділів природознавства і суспільних наук у новому синтетичному людинознавстві» [1, с. 15].

Продуктивна роль наукової психології та відповідної практики у формуванні сучасної культури органічно сполучається із зворотним впливом: визначенням культурним середовищем суспільства тих завдань, які піднімає і розв'язує психологія у відповідь на актуальні запити соціуму, зумовлені рівнем його розвитку [9; 27; 40; 45; 51 та ін.]. Такі запити мають тенденцію динамічно оновлюватись у міру постання у суспільній свідомості як одвічних, фундаментальних проблем, так і

ситуативних, породжуваних модифікацією людських потреб [див. : 46, с. 40-42]. Участь психології у передбаченні та скеровуванні цих процесів і досі, на жаль, більшою мірою зводиться до реагування на поточні запити, хоча перспективою її розвитку, як справедливо вважав Л. С. Виготський, виступає гуманістично орієнтоване управління суспільною практикою та посилення для цього прогностичних можливостей наукової психології [9].

Цією метою продиктоване і дане дослідження теоретико-прикладних питань людської комунікативності, матеріали якого частково вже висвітлені у наших попередніх публікаціях [35 та ін.].

У згаданому контексті комунікація розглядається як актуальна не тільки для комплексу соціально-психологічних дисциплін, у яких вивчається феномен і процес «обробки людей людьми» та те, як «люди фізично й духовно творять один одного» [28, с. 440]. Не кажучи про педагогічну, вікову, організаційну, юридичну психологію, для яких комунікативна проблематика традиційно є провідною, відповідні студії знайшли чільне місце серед теоретичних і практичних завдань *медичної психології* (деонтологія — принципи поведінки медперсоналу, спрямовані на максимальне підвищення корисності лікування для пацієнта); *психології праці* (спільно-розподілена трудова діяльність із її питаннями щодо форм і стилю безконфліктної взаємодії працівників); *інженерної психології* (налагодження ефективної роботи фахівців різної кваліфікації в ході обслуговування складних технічних комплексів); *ергономіки* (проблеми адаптації людини до умов праці та пристосування останніх до антропометричних і психологічних особливостей працівника); *конфліктології* (психологічні технології розв'язання, попередження і профілактики гострих зіткнень протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, поглядів суб'єктів взаємодії); *психолінгвістики* (вивчення конструкції та функціонування мовлення людини під кутом зору структури мови). До цього слід додати дослідження ще багатьох явищ і проце-

сів, у яких дається взнаки природна й соціальна взаємозалежність людей та відповідні колізіями їхньої взаємодії [24; 25; 29 та ін.]. Всебічне вивчення комунікативного змісту спеціальних психологічних дисциплін сприяє поступу не тільки їх, а й загальної теорії психології, оскільки її «нервом» як стрижня сучасного людинознавства виступає сповнена науково-практичного смислу опозиція «Я — Інші». Завдяки розкриттю її гуманістичного змісту психологічні дослідження мають шанс вийти на одне з провідних місць всієї науки та гуманітаризувати її, адже «у людині об'єднано природу з історією незчисленними зв'язками й залежностями» [1, с. 13].

Окремою сторінкою вивчення феномена «комунікація» (від. лат. *communico, communicare* — поділяти щось із іншими, робити дещо спільно, приєднуватись до когось [11, с. 213]) є інтерпретація цього явища у психології. Аналіз тлумачень понять «комунікація» і «спілкування» виявив суттєві розбіжності у їх розумінні. У психології та довідниках психологічних понять і категорій зустрічаються три, принаймні типові для їх визначення, випадки, характерні для періоду від виокремлення психології як самостійної науки аж до нашого часу.

1) Виявляється, що слово «спілкування» (рос. «общение») широко вживане у побутовому мовленні, відсутнє у довідниках аж до 40-х років XIX ст., хоча у словнику В.І. Даля знаходимо слово «комунікація», проте як кальку із французької мови та у технічному його значенні (шляхи сполучення, засоби зв'язку). Подібну інтерпретацію знаходимо і в кількох виданнях енциклопедичного словника Ф.О. Брокгауза й І.О. Єфрона (1890-1907).

2) Традиція включати у словник енциклопедій радянського періоду тільки слово «комунікація» була перервана у 1973 р., коли також опис його значення було доповнено згадками про «передавання інформації людиною людині» та про синонімічність «комунікації» та «спілкування». І хоча ніби скресла крига у цьому питанні, у багатьох тлумачних словниках або традиційно подається поняття «комунікація» і відсутнє

поняття «спілкування», або ж навпаки, оскільки «комунікація» та «спілкування» вважаються синонімами.

3) Сумніви викликає і тлумачення цих понять, бо вони подані надто узагальнено (як, наприклад, у «Філософському енциклопедичному словнику» за ред. Л. Ф. Ільчова та ін. 1983 р.) і «поглинають» одне одного внаслідок зосередження на інформаційному аспекті їх специфіки або ж на міжособистісній взаємодії (див., наприклад, «Філософський словник» 2001 р. за ред. О. О. Грищанова). Вочевидь ситуація, що склалась у цьому колі проблем, передбачає їх аналіз.

Кепське, на думку О. О. Леонтьєва, становище із осмисленням спілкування склалося у дослідженнях із психології: публікації на цю тему «як правило, не стосуються власне психологічних питань, обмежуючись висвітленням конкретних матеріалів, або підміняють дослідження психології спілкування аналізом психології відносин, процесів соціального управління чи соціометричним аналізом малих груп» [24, с. 12].

Задовго до усвідомлення комунікації як предмета для психологічного аналізу, цей феномен бентежив розум і почуття людства. Не стільки праці з історії й філософії, скільки художні твори, відомі мистецькі шедеври переконливо свідчать, що упродовж багатьох епох проблема людських відносин і людської комунікації в цілому викликала незгасаючий інтерес. Важко навіть назвати когось із видатних митців, який у той чи інший спосіб не долучався б до розв'язання художніми засобами цих питань. Це можна збагнути насамперед так, що в багатоманітності людських стосунків (як способу буття комунікативності) сфокусовано і відображено складну, суперечливу природу людської психології, відбито її соціальну сутність. І хоча взаємодія людей, а також встановлення й модифікація їхніх відносин споконвічно кореспондувались із основами суспільного буття, цей факт у його соціальному та індивідуальному значеннях і досі неоднозначно усвідомлюється суспільством і його наукою [6; 35; 40; 51 та ін.].

І справа не в тому, чи здатні вони (наука і суспільство) до рефлексії, а в тому, з яких позицій її результати інтерпре-

туються. Так, скажімо, особисто акцентоване рефлексування, введене у науково-практичний обіг ще Сократом і Платоном, зазнало переоцінки і навіть певного забуття у період домінування методологічних поглядів картезіанців (П. Ж-Ж. Кabanіс, Ж. О. де Ламетрі, Н. Мальбранш). Р. Декарт і його послідовники запропонували, і не без успіху, культ «тотального раціоналізму», суттєво зменшивши етичну цінність особистої відповідальності громадянина перед власним сумлінням за вчинки, інтерпретацію їх інтрапунітивно — зокрема через переживання провини. Вона виникала не тільки як наслідок порушення конвенційних норм, а й як відповідальність за законами честі й гідності. Таким чином, «деіндивідуалізація» соціального контролю зрештою сприяла елімінуванню індивідуальної відповідальності кожного окремого члена суспільного організму за спільне буття.

Якщо, наприклад, людина, зосереджуючись на власному добробуті, відсторонюється при цьому від послідовного додержання моральних норм і цінності взаємодопомоги як одного із сенсів людського співжиття, то вона, не чинячи криміналу як такого, принижує себе й рикошетом — інших до рівня економічного функціонування «одновимірного» членства у людському співтоваристві, хоча далеко не завжди рефлексує це таким чином. «Страшна правда, — попереджав у цьому зв'язку А. Швейцер, — котра полягає у тому, що в міру історичного розвитку суспільства і прогресу його економічного життя можливості процвітання культури не розширюються, а звужуються, залишалась неусвідомленою» [53, с. 51]. Промовистим підтвердженням справедливості і в наш час цього застереження Швейцера є констатація наслідків комерціалізації масової свідомості, подана Романом Трачем у контексті перспектив і можливостей гуманізувати суспільне буття у ХХІ столітті [50, с. 9-37]. Дійсно, комунікація має етичне й моральне коріння, а тому й відповідні наслідки. «Будь-які комунікативні дії... здатні змінювати соціальні відносини і соціальну реальність — на краще або ж навпаки» [29, с. 44]. З цим пов'язано



застосування комунікативності у процесах соціального конструювання: «кожен з нас має нести відповідальність за власні комунікативні дії, за їх вибір» [там же].

Безсумнівна значущість моральних аспектів проблеми людських взаємин у її філософському, соціальному, педагогічному та практичному модусах не тільки не виключає, а з необхідністю передбачає їхню психологічну інтерпретацію, без якої не обійтись ні у філософському розмірковуванні, ні у спробах допомогти конкретній людині у складних для неї ситуаціях життєвого самовизначення, ні у розбудові та здійсненні системи виховання дітей і молоді. Тому психологи вимушено беруть участь у концептуальному визначенні власної позиції стосовно відповідних базових постулатів зовсім не однорідних методологічних моделей сучасної комунікативної психології [2; 10; 19; 26; 29]. У її просторі, поруч із культурою психоаналізу, когнітивної психології, біхевіоризму, гуманістичного напрямку і ще багатьох відомих психологій, знаходиться також «товарна психологія» (термін О.Г. Асмолова), яка, за умови зростаючої комерціалізації буденної свідомості населення, обслуговує забаганки масової культури за принципом «чого забажаєте?».

Доцільно, на нашу думку, виходити з того припущення, що соціальний зміст людських відносин, які проявляються у взаємодії, набувається саме у ній завдяки здатності до комунікації. Ця комунікабельність є, з одного боку, результатом взаємодії людей із умовами суспільного буття протягом багатьох сотень поколінь, а з другого, — актуалізується у відповідь на вимоги соціального середовища як неодмінна умова повноцінного перебування у ньому. Остання обставина надає намірам досліджувати людську комунікативність практичного сенсу. Внаслідок чого інтерпретація її психологічної сутності має «інструменталізуватись» відповідно до інтенцій психолога тим або іншим способом регулювати прояви комунікативних здатностей конкретних членів соціальних груп, надаючи їм раціонально визначеної спрямованості.

Відкидаючи стереотипізацію цих дій у «товарній психології», зазначимо, що методологічні рішення психолога мають нетривіальний характер. Творчий внесок фахівця (психолога-консультанта, реабілітатора, психотерапевта тощо) у перетворення проблемної ситуації (людських взаємин, особистого саморозуміння, консолідації відносин працівників навколо мети спільної діяльності замість взаємних звинувачень, заздощів і т. ін.) полягає щонайменше у втіленні у переживання її учасників гуманістично орієнтованих патернів ставлення до інших не гірше, ніж до себе. Спеціальні здібності й фахова підготовка психолога тут виступають «ідеальним» засобом, завдяки якому психологи викликають і далі супроводжують актуалізацію відповідних думок і почуттів комунікантів, скеровуючи їх від усвідомлення доречності відповідних переживань до вмотивування вчинків саме такого ґатунку. Зрозуміло, що психологічний механізм переходу з ідеальної системи функціонування (свідомість, досвід психолога) в іншу (предметну, поведінкову, мовно-жестову) форму прояву відбувається як виразно індивідуальний, кореспондуючись із особистими цінностями, науковими переконаннями психолога, рівнем його академічної підготовки, досвідченістю, талановитістю. Він, якщо досягає мети впливу на обставини проблемної ситуації, діє через комунікантів і за їх допомогою, тобто є супервізором, метакомунікатором, а точніше — автором, режисером і продюсером того дійства, що відбувається у проблемних обставинах, до яких він залучений фаховим обов'язком. Не дивно, що у діях із предметом розв'язуваної міжособистісної або іншої колізії він виходить із метапсихологічних позицій — власного концептуального уявлення, зокрема про психологію комунікації. Вже через це психологічна практика, як показали до речі і спеціальні її дослідження, методологічно не однорідна і не може бути такою, хоча практикуючі психологи і прагнуть цього [2; 4; 6; 21].

## 5.2. Контекстові особливості реалізації комунікативної парадигми у психології

Аналітичне зіставлення змісту та практики використання у радянській та пострадянській психології понять «комунікація» та «спілкування» показало відсутність однозначної їх ідентифікації [12; 17; 24; 25]. Відповідна дискусія кожного разу актуалізуються, якщо в інтересах чіткості результатів дослідження автори диференціюють дані поняття.

Аналіз свідчить, що у науковій та довідковій літературі спочатку з'явився термін «комунікація» і набагато пізніше — «спілкування». Проте останнє поняття пріоритетно використовувалось радянськими фахівцями. У працях О. М. Леонтєва (1965 р.), Б. Д. Паригіна (1971 р.), Д. Б. Ельконіна (1971 р.), Б. Ф. Ломова (1975 р.), О. О. Леонтєва (1975 р.), Б. Г. Ананьєва (1977 р.), Г. М. Андреевої (1980 р.) та інших дослідників підкреслюється зв'язок спілкування з діяльністю на противагу західним вченим, які загалом категорію діяльності, тим більше у зв'язку із спілкуванням, не брали до уваги. Утім, у вітчизняній психології зв'язок спілкування і діяльності теж тлумачився по-різному [17, с. 121-163]. Зміст поняття «спілкування» або розширювали (Б. Д. Паригін), або звужували (Г. М. Андреева). Більш-менш узгодженим варіантом розуміння функцій та структури спілкування у його визначеності діяльністю було «цілеспрямоване спілкування», спеціальна роль якого вичерпувалась організацією спільної діяльності: розглядалось її інформаційне обслуговування (комунікація як обмін інформацією), інтерактивний її аспект (або узгодження дій) та соціальна перцепція (сприймання і розуміння партнера) [17; 40]. Нюанси, авторизовані окремими дослідниками, не вносили суттєвих змін у таке тлумачення опозиції «спілкування» — «комунікація». Так, деякі автори визначали спілкування, акцентуючи увагу на його процесуальному змісті, інші — вбачали у ньому вид діяльності (цілеспрямоване спілкування) або її аспект (опосередкованість дій комунікатив якимись засобами),

треті — зосереджувались на відносинах комунікантів, динаміці їхнього контактування [7; 17; 19; 22; 56 та ін.].

Теоретичні й прикладні дослідження спілкування з 1980-х років спрямовував Б. Ф. Ломов. Він вказував три класи функцій спілкування: інформаційно-комунікативний, регуляційно-комунікативний і афективно-комунікативний [25]. Новація полягала, зокрема, у тому, що дослідник виходив із факту тісного зв'язку комунікативної функції психіки із її когнітивною та регулятивною сторонами. Б. Д. Паригін натомість виокремлював дві сторони процесу спілкування: внутрішню, перцептуально-комунікативну, пов'язану із психічними станами тих, хто спілкується, із рівнем їхнього взаєморозуміння, та зовнішню, інтеракційну, пов'язану з поведінкою і взаємодією цих індивідів [38, с. 222].

Притаманна ряду досліджень зосередженість на вербальному аспекті взаємодії мала, звичайно, право на наукове існування, поглиблюючи розуміння психологічних процесів переробки повідомлень суб'єктами взаємного інформування [24; 25; 29; 40 та ін.]. Проте останнє не буває «чистою» вербалізацією тексту повідомлення. У процесі комунікації людина обов'язково вдається до розуміння не тільки інформації, а й аналізує цінність її змісту та, що не менш важливо для дослідження комунікативної природи людської психіки, — мотивацію прецеденту звернення партнера, відшукує її у підтексті, паралінгвістиці повідомлення. Дана особливість комунікативних здатностей партнерів по взаємодії конструктивно використовується практикою «вербальних технологій» [7; 29; 51]. У такий спосіб психологія комунікації прокладає шлях до комплексного вивчення глобальної проблеми «Я — Інші», надаючи їй необхідної конкретики й поєднуючи у дослідженнях аспекти загальнопсихологічні (операції розуміння), персонологічні (стратегії особистості) та соціально-психологічні (вербально-невербальні процеси взаємодії членів соціальних груп на різних етапах їх становлення). Тож вихід за межі «прокрустова ложа» діяльності наблизив вітчизняну психологічну

думку до світової, теж не однозначної, але більш розкутої й здатної не тільки (і не стільки) до академічного використання комунікативної парадигми, а й до психотехнічного її впровадження (утім, акцентування значущості останнього присутне й у вітчизняній традиції — Л. С. Виготський та ін.). Вкажемо для прикладу на досліди Поля Екмана («Психологія брехні»), що створили прецедент не тільки у слідчих діях, а й у іміджмейкерстві, техніках розширення комунікативної компетентності та ще у багатьох проблемних ситуаціях людської взаємодії [4; 22; 29; 30; 40; 51].

Значущість її вербального аспекту проявляється, зокрема, тоді, коли маніпуляції свідомістю й поведінкою партнера здійснюються суб'єктом впливу за допомогою добре виваженої толерантної форми звернення. Ці психологічні технології, започатковані ще за участі Н. Макіавеллі (1469-1527), досягли значної досконалості й набули статусу професійної «зброї» не тільки у дипломатії, а й у менеджменті, політиці, й, власне, у багатьох галузях цілеспрямованого спілкування. Для прикладу: тільки для використання у перемовинах розроблено щонайменше три потужні групи прийомів перехоплення ініціативи, щоб: 1) створювати психологічну атмосферу неконкретності й загадковості задля ефекту першості (володіння інформацією) та утримання від обговорення певних тем; 2) ввести співбесідника (опонента) у той тип альтернатив, в якому він вчинятиме передбачувано; 3) майєвтично ввести в аргументацію співбесідника потрібні твердження, за допомогою яких його можна буде переконати чи змусити піти на поступки, і т. ін. [6; 7; 19; 29; 33; 51]. Не можна не помітити, однак, що таке налаштування взаємодії нівечить її, надаючи їй негуманного, маніпулятивно-волюнтаристського характеру. Для практик цього типу психологічні поняття «комунікація», «спілкування», мабуть, не зовсім адекватні, хоча й така вульгаризація їхнього значення нерідко ідентифікується із психологією комунікації.

Проте характер цих потуг більшою мірою єднає їх із політичною пропагандою, оскільки і її мета здійснюється у вира-

зній маніпулятивній манері, вимагаючи спеціальної підготовки для використання витончених прийомів впливу на об'єкт маніпулювання. Останні широко пропонуються спеціальною літературою, проаналізовано свого часу і в наших дослідженнях [див. : 33; 34].

Повертаючись до досвіду характеризування понять «спілкування» і «комунікація» у радянській та пострадянській психології, відзначимо, що односторонність і поверховість трактувань спілкування, характерна для більш ранніх довідкових видань, була певною мірою подолана у словнику за ред. А. В. Петровського і М. Г. Ярошевського [43] (1-е видання вийшло 1987 року). В ньому зроблено спробу поєднати філософське розуміння даного феномена із зосередженням на знаковій формі його здійснення, хоча і витлумаченій згідно з діяльнісною парадигмою. Так, спілкування, в одному контексті, — «процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами у спільній діяльності», а з другого боку, «здійснювана знаковими засобами взаємодія суб'єктів», теж, звичайно, пов'язана із потребою у спільній діяльності. Водночас при цьому вказано на мету контактування: «значущу зміну стану, поведінки та особистісно-сміслових утворень партнера» [43, с. 244]. У перекладі з «езопової мови» багатьох радянських психологічних видань, зміст яких конвертовано політвидавком СРСР, тут можна розгледіти данину екзистенційному змістові людського контактування, вперше у 1959 р. описаному таким чином С. Л. Рубінштейном [48]. Автори у цьому ключі подають специфіку спілкування як «форму життєдіяльності», у процесі якої «суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої» [48, с. 244].

Більш деталізовано, ніж у інших словниках [див., наприклад, 41], у цьому подано соціально-психологічні аспекти спілкування: «воно виступає засобом передавання форм культури та суспільного досвіду»; водночас «у спілкуванні людина самовизначається і самопред'являється, об'єктивуючи свої індивідуальні особливості» [43]. Вказується й діагностичне

використання спілкування: «за формою здійснюваного впливу можна судити про комунікативні вміння і риси характеру людини, за специфікою організації мовного повідомлення — про загальну культуру й грамотність» [43]. Поряд із розгорнутим висвітленням окремих класифікацій функцій спілкування (запропонованих Г.М. Андреевою, О.О. Брудним, Б.Ф. Ломовим) та характеристик його структури, автори оцінили як помилкове ототожнення понять «спілкування» й «комунікація» та висловили власний погляд на їх співвідношення. При цьому зміст поняття «комунікація» розкривається традиційно (для цілеспрямованого спілкування) — як інформування учасників спільної діяльності (Г. Андреева та ін.). Детально висвітлили автори кожен з трьох сторін спілкування [43, с. 245-246], додавши вичерпності та інформативності чималій як для довідника статті про спілкування у радянській його концептуальній моделі. Остання схиляє вважати спілкування базовою категорією та розглядати її як основу соціальної психіки, зокрема — «соціального інтелекту» [див. : 19; 26 та ін.]

Менш інформативними є статті про комунікацію, яку ідентифіковано із «смісловим аспектом соціальної взаємодії» як предметом дослідження «у соціальній психології масових комунікацій, засобів пропаганди й агітації» — див. «Психологический словарь» 1983 року [42, с. 154]. У цьому випадку даному поняттю відведено два значення: 1) «для характеристики структури ділових та міжособистісних зв'язків між людьми»; 2) «для характеристики обміну інформацією у людському спілкуванні взагалі» [42, с. 155]. З логіки розуміння комунікації як сторони спілкування впливає інтерпретація її сутності у ключі обміну «уявленнями, ідеями, інтересами і т. ін.» у, звичайно ж, «спільній діяльності» [42]. Нетрафаретним хіба що для діяльнісного розуміння комунікації є згадування комунікативних бар'єрів, які становлять «особливий теоретичний і практичний інтерес», оскільки перешкоджають поширенню й розумінню інформації. Ці перепони «виникають унаслідок

ненормальних відносин між людьми, соціальних, політичних, моральних, професійних та ін. індивідуальних відмінностей» [42, с. 155].

Певним культурологічним «проривом» виступає ствердне ставлення до реалій комунікації у тварин [43, с. 169]. Цим засвідчується раціональне ставлення до комунікації (та її психологічного механізму — спілкування) як життєвого явища: таким чином відновлюється природна єдність людини із усією множиною форм життя. Прогресивним напрямком презентованої тут думки психологів є також визнання соціальності тварин та їх співтовариств, бо надається можливість принаймні довіряти тому поширеному побутовому досвіду спостережень за різними особинами тваринного світу, згідно із яким комунікація у них — це не тільки «передача інформації від однієї особи до іншої» [43, с. 169], а й звернення (зокрема звукове) до оточуючих істот, у тому числі іншого виду. Зрозуміло, необхідне для цього породження смислів та надання їм інформативного формату надто складно «вписати» у стереотипію застарілих тверджень («комунікація у тварин (на відміну від людини) — замкнена вроджена система сигналів (звуки, виразні пози, рухи тіла, запахи)» [43, с. 169]), спростування яких доступне не тільки зоопсихологам, а й будь-якому уважному непрофесіоналу. Водночас виразна поведінка тварин, особливо її мотиваційна основа, що включає і комплекси самопожертви, — це надто складний предмет комунікативної психології, який не підлягає спрощеному інтерпретуванню. Тут варто звернутися не тільки до наукових досліджень зоопсихологів<sup>8</sup>, а й до високої прози митців, які оспівували природу в художніх творах і спостереженнях (В. Арсенєв, В. Біанки, К. Паустовський, М. Пришвін, Л. Толстой та ін.).

Як свідчить аналіз опозиції «спілкування» — «комунікація» (поданий вище лише фрагментарно), змішування, недиференційоване використання цих понять є наслідком недостатньої

<sup>8</sup> Маємо на увазі низку фундаментальних праць видатних зоопсихологів: В. Вагнер, 1913; П. Ю. Шмидт, 1929; Ян Дембовський, 1963; Н. Тих, 1966; Р. Шовен, 1972; А. І. Счастний, 1972; К. Е. Фабрі, 1976 та ін.



їх розробки та семантичного вивчення, хоча науково-методична мета їх впровадження у психологічну практику як поняттєвих засобів її організації конче цього потребує. Тим часом у ній поки що домінують «смакові», контекстуальні пріоритети.

На нашу думку, співвідношення комунікації та спілкування варто розкривати у такий спосіб. Комунікативність, перебуваючи у собі, тобто імаментно, є властивістю всього живого, бо своїм існуванням (що втілюється у процесі комунікації) воно зобов'язане єднанню із іншим, теж сущим. У своїй трансцендентності комунікативність як атрибут людської соціальної функціонує у взаємодії, відносинах людей, виявляючись у енергіях спілкування (міжособового, міжгрупового, транскультурного, міжнаціонального та у їх різновидах). Комунікативність, отже, виступає певною інваріантною властивістю людини як частини природи, схоплюваною, зокрема, діяльнісною парадигмою у різного ґатунку теоріях спілкування, більшість з яких використовує термін «комунікація» (що є, по суті, омонімом «комунікації» у вищевказаному широкому сенсі) для означення взаємного передавання — прийняття інформації різного змісту й знакового оформлення [17; 24; 38; 40 та ін.].

Таким чином, контекст використання понять «спілкування» і «комунікація» визначає їх співвідношення, а саме: якщо йдеться про примат процесів, закономірностей спілкування, трактованого як специфічна діяльність, то комунікація (взаємне інформування комунікантів) є похідною складовою, що обслуговує цілеспрямовані дії суб'єкта такої діяльності. Водночас, навпаки, якщо розглядається узагальнювальна модель видоспецифічних зв'язків людей (життєдіяльність, суспільна взаємодія тощо), то спілкування постає одним із психологічних механізмів реалізації комунікативності, який притаманний соціалізованим індивідам. Отже, вказані трактування мають доповнювати одне одного.

### 5.3. Засади використання комунікативних патернів у психологічній практиці

Досліджувати принципи використання психологічно обґрунтованих технік, що оперують певними особливостями людської комунікативності, відсторонено, у відриві від конкретики людських запитів з їх життєвою почуттєвістю, навряд чи продуктивно, якщо і можливо. Як засвідчує досвід вивчення багатьох підходів до явищ комунікації, останнє з припущень надто дискусійне, навіть якщо зосереджуватись на його науковій привабливості, акцентуючи домінування у науковому пізнанні комунікації, об'єктивного погляду на неї. Проте і в цьому випадку кінцевою метою пізнання є та або інша практична ціль. Тому розглянемо їх множини.

Однією з прогресивних серед них виступає прагматичне вивчення комунікації як процесу, в якому відбуваються *соціальне конструювання*, де «комунікація є основним, первинним способом соціального буття та соціального конструювання цього буття» [29, с. 44], тобто природність і продуктивність людської комунікативності цілеспрямовано використовуються для розвитку особистості як суб'єкта групових взаємин, їх оптимізації.

Цю практичну спрямованість — соціальне конструювання — мають на меті практикуючі психологи, вдаючись до використання тих або інших спеціалізованих психологічних технік, які можна класифікувати за парадигмальною належністю, однак номінально, оскільки психологічна практика здебільшого плюралістична й орієнтована на досягнення ефекту, а не на науковий шлях до істини.

І справа не в тому, що практикуючий психолог нібито ігнорує об'єктивність чи не зацікавлений у розкритті істини, як іноді інтерпретують його базову позицію. Вона інша порівняно із завданням психолога-дослідника, бо локалізована у моделі психологічної цілісності людини, котра потребує допомоги у форматі «тут і тепер». Тому психолог *має звертатися до усього накопиченого у психології досвіду підходів і засобів*

*впливу*, а не тільки локалізованих, скажімо, у біхевіоризмі, когнітивній психології чи екзистенціалізмі.

Ось як прокоментував свою прихильність до пріоритету практичного досвіду К. Роджерс («Про становлення особистості», 1961): «Мій досвід не підкоряється авторитетам... Він сам є основою авторитету, адже він завжди може бути перевірений знову й первинним чином. Саме так певні помилки й огріхи досвіду залишаються завжди відкритими для їх виправлення» [58]. І вітчизняні психологи схиляються до сповідування вірності не стільки академізму з його каноном «класичної раціональності» (за М. Мамардашвілі, 1984) природничонаукового зразка, скільки прагматичним і внутрішнім щодо практики відповідям на питання «як досягти потрібних результатів?» [6, с. 86]. Не коментуючи тут розглянутих нами раніше [див. : 34; 35 та ін.] розбіжностей у сучасній психології за виміром «академічна наука — практика», погодимось із тим, що для раціонального розуміння сучасного етапу психотехніки варто класифікувати її методики за тими психологічними моделями комунікативного впливу, які в них є провідними. В інтересах конкретного клієнта чи пацієнта психолог вимушено вдається не до одного, а до комплексу підходів і методичних засобів. При цьому не варто думати, «ніби якийсь із методів може абстрактно вважатися якнайкращим, пріоритетним або всеохоплювальним» [39, с. 9]. Встановлення ж меж продуктивного використання того чи іншого методу впливу і ще більш відповідальне завдання — інтеграція залучених методів у певну цілісність — питання складне і, як зазначалось вище, нетривіальне. Креативність його вирішення знову ж таки співвідноситься не тільки зі світоглядно-методологічною позицією фахівця, а й великою мірою визначається потенціалом його особистісних можливостей і довірою до власного безпосереднього досвіду роботи із клієнтами. У цьому контексті важливо також впорядковувати відповідні набори операцій і технології не з позицій зовнішньої їх оцінки, а виходячи із їхньої внутрішньої структурованості, до якої імпліцитно включено

всю складність відповідних концептуальних конструкцій (філософських, психологічних та ін.).

Щодо авторського комплектування методів соціального впливу, то аналіз кількох із них переконує у тому, що внутрішньою передумовою утворення певного комплексу, як це не видається парадоксальним на зовнішній, оцінювальний, погляд, є саме відсутність жорстких зв'язків і залежностей методу від теоретичних конструкцій вихідної концепції: «рецептурність», сувора регламентація протипоказані акціональному характеру спілкування із клієнтом. Специфіка психотерапевтичної взаємодії, як вважав Б. Ф. Ломов, містить «акт сполучення, в якому дії учасників об'єднані у дещо цілісне, що має щось нове порівняно з діями кожного окремого учасника» [25, с. 8]. Йдеться про процес інтеріоризації соціально-ситуативних контекстів, сполучений із їх адекватною екстеріоризацією. А тому раціональну класифікацію методів психологічного впливу слід зіставляти із творчим кредо терапевта, його індивідуальним стилем мислення і перетворювальної дії.

Водночас у загальному підході до них обговорювані методи можна розрізнити за формально-науковими ознаками, такими як, скажімо, індивідуальні й групові; за жанрами використовуваних засобів (казкотерапія, використання вражень і сновидінь, робота із трансферами, ігрові методи та ін.); методи, що моделюють реальність (ділове спілкування, рольові ігри оператора, керівника, організатора, вчителя тощо).

Зупинімося на широко використовуваних техніках, загальна назва яких «*групова психотерапія*» [47; 55; 57 та ін.]. Йдеться найчастіше про досягнення у спеціально створюваних групах терапевтичного ефекту від людської взаємодії, який базується на людській комунікабельності. Специфіка методу «полягає у цілеспрямованому застосуванні групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємодій, відносин, що виникають між учасниками групи, а також із груповим психотерапевтом, із лікувальною метою» [16, с. 103]. Інструментом впливу на клієнта (пацієнта) стає включення його у таку гру-

пу — у її поведінку, у процесі утворення відповідних цінностей тощо. Перебіг цих процесів моделює реальні для багатьох груп когнітивні й емоційні відносини «Я — Інші», задіяні тут із психокорекційними намірами. Потрібний ефект підсилюється за допомогою «занурення» клієнтів у міжособистісні колізії, у ході подолання яких може відбуватись особистісний розвиток учасників групи. Насамперед відбувається когнітивно-емоційне осягнення патернів соціальної поведінки, адже утворювані (лабораторні) групи є моделями реальних об'єднань. Дієвим фактором при цьому соціальному впливі є динаміка психологічного клімату групи. Стрижнем руху останнього є особиста зацікавленість кожного учасника бути активним у заохоченні групи до аналізу та обговорення себе як суб'єкта певних вчинків. Якщо зіставити психологічну канву різних групових моделей, а саме: групи тренінгів (Т-групи), гештальтгрупи, групи зустрічей, психодраму, групи тренінгу вмінь, танцювальної терапії, тілесної терапії, терапії мистецтвом та ін., то мотиваційною основою участі у них клієнтів так чи інакше виступає прагнення людей до самооб'єктивізації, самопрезентації та інших комунікативних імпульсів до самовираження, які не мають утилітарного характеру. Можна вбачати в таких проявах ту екзистанційну складову, яка поки що системно не вивчалась і ще очікує на своїх дослідників.

На значущість психокорекційних груп вказують і факти їх розпаду, зумовлені зовнішніми стосовно групових процесів обставинами: небажанням переживати неприємні емоції порушення анонімності, острахом групової агресії, соціального наближення тощо [47, с. 27]. У більш загальному плані причиною відмови від розпочатої участі у групі стає порушення звичних для клієнта норм «саморозкриття», до якого він не був готовий, бо треба було перейти на неприйнятні на даному етапі розвитку його конгруентності норми й межі взаємодії з його «Я». Тому з початку залучення учасників групи до психокорекції слід виходити із динамічної концепції малої групи (К. Левін) та організувати відповідний взаємний вплив,

враховуючи, що це складний, стадійний процес зародження, зміцнення та терапевтичного підсилення психологічних імпульсів взаємного емоційного, компетенційного, інформаційного, естетичного й етичного розвитку.

Аналіз цього основного — процесуального — аспекту ефективності групової психокорекції виступив спеціальним предметом теоретико-прикладних досліджень з психотерапії насамперед у США. За відповідними даними (Н. С. Kelman, В. Levine, К. Levin та ін.) психокорекційна група є соціально-психологічним засобом впливу в міру того, як вона здатна спонтанно створювати проблемні ситуації, в яких можуть актуалізуватись людські здатності до *взаємної довіри, ідентифікації* із спільними цінностями, *привласнення* конвенційних норм тощо [47; 54; 55; 56; 57].

Корекційна ефективність групи є безпосереднім результатом діяльності психолога, що нею керує в *авторитарний, демократичний* чи *потураючий* спосіб. Їхній характер не відрізняється від прийнятих у менеджменті, а тому не потребує тут розкриття. Щодо прийняття керівником групи рішення про рольову участь у її функціонуванні, то психолог може побудувати свою роботу на кшталт *експерта*, що оцінює ефективність участі членів групи в її діяльності, *каталізатора* цієї цілеспрямованої роботи, *диригента* ансамблевого її здійснення, а також — *зразка для учасників*, подаючи особистий приклад адекватного прийняття групових завдань та участі у їх розв'язанні. Суттєва особливість при цьому полягає у тому, що ситуативні цілі психокорекції вимагають від психолога гнучкості у виборі варіантів власної рольової участі. «Так, центрований на керівникові, структурований підхід може сприяти зниженню тривожності й допомагає виконанню завдань початкового етапу, а центрований на учаснику, менш структурований підхід викликає меншу залежність та більшу автономію учасника» [47, с. 62].

Професійна гнучкість психолога необхідна для роботи із корекційними групами не тільки у зв'язку із їх цільовим призна-

ченням (міжособистісне дослідження для самоідентифікації, особистісний розвиток завдяки інтроспекційному зануренню, прийняття групи як референтного середовища для саморозкриття та ін.), а й виходячи із особливостей конкретної групи клієнтів. Керівник має спонтанно визначитись із профілем групи за параметрами її *структурованості* (група структурно гомогенна чи гетерогенна), *орієнтованості* (центрована на керівникові або ж на учаснику), *раціональності* чи *афективності*. Тож, щоб участь у групі сприяла вирішенню психологічної проблеми, з якою клієнт звернувся до психолога, той має спиратись на відповідні (закономірні) групові процеси, їхню динаміку, яка не виключає тимчасових розчарувань, неприємних переживань, але завдяки адекватності використовуваних технологій, професійній тактовності й майстерності, як правило, сприяє реабілітації клієнта, подоланню його хворобливих станів. При цьому майстерність психолога може бути оцінена, особливо на старті функціонування групи, за проявами довіри (чи навпаки, недовіри) членів тренінгової, наприклад, групи один до одного та за жорстко формальним чи партнерським виконанням функціональних ролей.

Треба відзначити, що вітчизняні фахівці ще в радянські часи з ентузіазмом включились у використання методів групової психотерапії, хоча ця практика подавалась в «обгортці» активних методів навчання дорослих, а відповідні методичні дослідження — як «розробка таких організаційних форм педагогічного спілкування, котрі забезпечували б високу пізнавальну активність тих, кого навчають, в оволодінні практичними соціально-психологічними знаннями й комунікативними вміннями» [12, с. 3]. Добре розвинута на той час структура перепідготовки кадрів здатна була використати відповідні психолого-педагогічні, методичні, організаційні розробки у практиці післядипломного навчання фахівців різних галузей народного господарства, підготовки пропагандистів, а також — впровадження різновидів «активних методів навчання» у діяльність вищої школи [5; 8; 10; 12; 14; 20; 29; 32; 44;

49; 52 та ін.]. Ця практика стала «об'єктом міждисциплінарного вивчення» [20, с. 4], з усім розмахом каналізуючи науково-методичну роботу відомчих центрів із забезпечення кадрів, тобто було запущено таке навчання, в якому знайшло місце досвід групових підходів до навчання, а також до нього було під'єднано соціально-психологічні дослідження суб'єкт-суб'єктної взаємодії на матеріалі поведінки працюючих, студентів, пропагандистських аудиторій.

Є підстави твердити, що більшість виконаних тоді розробок не втратила і в наш час свого практичного значення, у тому числі й як сукупність когнітивних моделей суспільних відносин: керівників — із працівниками, викладачів — зі студентами, пропагандистів — зі слухачами тощо. Справа у тому, що розширення сфери активних методів навчання, а воно ґрунтувалось на залученні досягнень групової психотерапії, одночасно сприяло «відкриттю шлюзів» на шляху до визнання релевантності ідіографічного способу розуміння людської комунікативності та й особистості в цілому. Іншими словами, всупереч домінуванню типологічного (номотетичного) підходу, в навчанні, професійному вихованні й ставленні до об'єкта впливу (молодого фахівця, студента, слухача тощо) все ширше залучалась «ідіографічна сенситивність як здатність розуміти своєрідність кожної людини» [12, с. 48]. Прихильники ідіографічного підходу більше покладаються на унікальність кожної людини, ніж на її статистично-узагальнений образ, який є основою для соціально-політичної доктрини, де людина, зокрема і як об'єкт психологічного впливу, виступає у ролі «гвинтика» велетенського суспільного механізму. Суттєва відмінність гуманістично орієнтованого навчання, котре виходить із доктрини унікальності кожної людини, полягає, мабуть, у тому, що завдяки участі у ньому людина «дізнається не тільки, як поведуться люди взагалі..., вона починає знатися на тому, як поводить себе вона сама, як її сприймають конкретні особи та як вони впливають на неї» [12, с. 49].



Водночас практика використання навіть найбільш вишуканих групових тренінгів засвідчила їх лабораторний характер у тому сенсі, що зусилля психолога здатні тільки «запустити» психологічний механізм соціально-прогресивного навчання, однак вони не змінюють кардинально сутності «Я», хоча і вдосконалюють, наприклад, комунікабельність, професійну готовність особи, розширюють її можливості когнітивного моделювання ситуацій і вчинків (власних і здійснюваних оточуючими людьми). Дійсно, як твердить відомий афоризм, коня можна привести до водопою, але пити він має сам. Та практика здобуття належного рівня самостійності у формуванні гнучкої соціальної поведінки нерідко пов'язує особистість із складними випробуваннями її комунікабельності. У відповідь на запити фасилітації цього шляху психологічні технології можуть запропонувати різноманітні дискусійні, ігрові методи, тренінгові методики, які, відрізняючись у деталях, схожі у своєму апелюванні до соціальної природи людської психіки, а саме: до здатності ставати і бути комунікантом, тобто рефлексувати себе, виходячи із вражень про себе оточуючих, психологічно приєднуватись до них завдяки спільній діяльності (організовані групи) і, звичайно ж, через психологічне зараження, соціальне наслідування, навіювання (неорганізовані, стихійні групи), моду, під впливом чуток і т. ін. Ґрунтуючись на здатності людей співпереживати (емпатійно осягати стан іншого, рефлексувати його чинники та прогнозувати наслідки), психологічні техніки, власне, актуалізують та інструменталізують відомі ще від Аристотеля психологічні закономірності людського буття (катарсичний вплив на глядача розгортання сюжетних ситуацій театральної дії).

Залежно від конкретних завдань соціально-психологічного вдосконалення здатностей людей як клієнтів (і пацієнтів), практикуючі психологи спеціалізуються за тренінговим впливом на перцептивність учасників, на рольовим чином організовану їх діяльність, на їхні вміння спілкуватись, входити у діалог, вести дискусію, долати конфлікти, опановувати скла-

дні стереотипи поведінки тощо. Водночас усі форми тренінгу обов'язково розраховують на розвиток емпатії та рефлексії, що дає змогу поглибити самосвідому оцінку соціальних стереотипів сприймання себе та інших людей у звичних ситуаціях та прогнозувати, за допомогою психологічної антиципації, розвиток ситуативної взаємодії цих людей за нестандартних обставин.

Окрему групу в описуваному розмаїтті методів складають *ділові ігри*, які набули широкого розповсюдження через їхню прагматичну спеціалізацію у різних галузях професійної діяльності [3; 5; 8; 14; 20; 31; 32; 49; 52 та ін.]. Багата й цікава історія застосування ігрових принципів у профільній підготовці й перепідготовці фахівців не вкладається у скупе розрізнення масиву ігор на *операційні* та *рольові*, тим не менш воно відповідає меті їх презентації у нашому огляді.

В операційних ігрових методиках «правильні» й «неправильні» рішення проблемної ситуації стають тим надбанням учасників гри, яке сприяє їх професійному збагаченню та стимулює особистісний розвиток. Мобілізація інтелектуальних ресурсів, необхідна для такого поступу, відбувається за рахунок дозованого підключення учасників до інструменталізованого навчання при мінімізації впливу факторів міжособистісного характеру, який для цього формалізується. «Хоча ігри за основним задумом переслідують мету зіштовхнути учасника із дійсністю, ігрова імітаційна модель, — вважає Ю. М. Ємельянов, — неминуче її спрощує, головним чином у напрямку надання статичності міжособистісним відносинам, що викривляє діалектику реального життя» [12, с. 23]. Однак саме завдяки цій штучній статичності, яка пом'якшує соціальну інгібіцію, імітаційні ігрові методи відкривають для психолога можливість гнучко керувати прийняттям рішень, орієнтуючись на індивідуальні досягнення кожного у цьому навчанні діяти професійно. А з другого боку, досвідчений психолог вивчає тонкощі процесу прийняття його підопічними «правильних» і «неправильних» рішень, озброюючись показниками

ефективності їх професійного зростання, щоб прискорювати його в індивідуалізований спосіб [3; 5; 8; 12; 14; 20; 31; 32; 33; 36; 44; 49; 52 та ін.].

Неоціненну допомогу при створенні імітаційних ситуацій для операційних ігрових методик, особливо якщо йдеться про соціономічний профіль професіоналів, психолог знаходить у техниках *психодрами*. Розроблені Я. Л. Морено (1889-1974), вони спрямовані на розв'язання внутрішніх, психологічних конфліктів шляхом програвання тих або інших життєвих ситуацій. Стрижневою метою таких фасилітаційних заходів є створення соціально-психологічних умов для усвідомлення людиною себе як особистості, ідентичної самій собі. Організуючи зображення клієнтом на сцені себе, психотерапевт має забезпечувати повну, реальну включеність свого підопічного у сюжет його власної дії. «Він має діяти вільно, саме так, як він це відчуває, діяти в міру виникнення внутрішніх суб'єктивних станів. Ось чому має бути забезпечено свободу зовнішнього вираження і спонтанність» [30, с. 169].

Переживання драматизму психічного буття в практиці сеансів психодрами спрямовується психотерапевтом-режисером, а клієнт-*протагоніст*, конфлікт якого власне розігрується, має відтворити лінію своєї поведінки у формі «тут і зараз» у діючому оточенні інших учасників сеансу, які відтворюють у сценічній дії задані сюжетом ситуації, цим значно розширюючи інтерперсональний досвід кожного учасника, досягаючи його соціально-психологічної гнучкості й пластичності. Цьому сприяє, зокрема, практика обміну ролями, до якої може вдаватись режисер, коли за його спостереженням, прийшов момент для поглиблення психологічного проникнення учасників у сутність відтворюваного конфлікту. Тоді режисер, перериваючи сценічну дію, перерозподіляє ролі й пропонує повторити тільки-но зіграну сцену, в якій тепер протагоніст може зіграти якусь із другорядних ролей, натомість той, хто грав її, стає на сцені протагоністом.

Близьким до психодрами методом соціального впливу є так званий *ситуативний тренінг*, спрямований на формування

тих або інших соціальних умінь, необхідних для взаємодії із представниками ідентичної або ж іншої культури. Поведінкове навчання тут відбувається на кшталт програвання конкретних ситуацій, в яких учасник грає себе у заданих обставинах. Сесія рольової гри фіксується на відеокамеру, при відтворенні матеріалів з якої відбувається колегіальне обговорення поведінки протагоніста, розглядаються більш вдалі сценарії його дій, виходячи із обставин ситуації. Інсценізація при цьому дає можливість протагоністу знову діяти у запропонованій системі обставин, що стає наступним дублем відеозйомки. Повтори закінчуються, коли учасники будуть задоволені результатами скоригованої поведінки. Для повноти впливу на вміння учасників тренінгу обговорюються (після досягнення позитивного результату) всі дублі, епізоди поведінки, щоб закріпити в учасників алгоритм досягнення бажаної траєкторії поведінки. Так, скажімо, можна сприяти (за М. Аргайлом [56, с. 369]) подоланню негативних звичок ставитись зверхньо до школярів іншої, ніж більшість учнів, етнічної групи.

Незалежно від конкретної спеціальності осіб, залучених до ділової гри, вона має певні, властиві саме цьому типу групового впливу, риси. У діловій грі моделюються стрижневі особливості відповідної професійної діяльності та відтворюються, наближено до реальних, її ключові умови. Загальноігрові елементи: наявність ролей, ситуацій, у яких вони програвються, відповідні рольові дії, ігрові предмети тощо — все це підпорядковується психолого-дидактичним засадам створення і використання їх як засобу навчання конкретного контингенту учасників гри професійним діям та формування в них професійно значущих якостей особистості. Причому методологічною основою тих метаморфоз, заради яких впроваджуються ділові імітації реальної професійної роботи, є відома у вітчизняній психології доктрина «єдності психіки й діяльності» та «діяльності як основи особистості». «Це рішення, — відзначав О. М. Леонтєв, — виходить із того, що реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою ставлень до світу, ... котрі реалізуються...

її діяльністю, точніше, сукупністю її багатоманітних діяльностей» [23, с. 183].

Треба зазначити, що такий підхід, хоча і широко використовувався у вітчизняній психологічній науці, видається, з гуманістичного чи екзистенційного погляду, обмеженим, оскільки налаштовує на розгляд людини дещо утилітарно — як засобу діяльності. Тим не менш він виявився прагматично ефективним для обґрунтування ділових ігор [8; 12; 49 та ін.].

Серед загальних характеристик ділової гри виокремлюють, як правило, її дидактичне призначення, предметний зміст та цільову спрямованість [49, с. 34-35]. Вкажемо також головні принципи, яких слід дотримуватися при побудові ділових ігор.

Хоча ділова гра організована таким чином, що безпосередньо сприяє досягненню ігрових цілей, провідну роль відіграють педагогічні, навчальні цілі, заради яких, власне, гра відбувається.

Як дидактичний засіб гра (завдяки, зокрема, ефектові драматизації навчання, його рольовій модифікації) здатна сприяти вдосконаленню та поглибленню професійного осмислення проблемних ситуацій, а саме — їх аналізу, виявленню наявних у них суперечностей та оцінюванню можливих варіантів розв'язання чи пом'якшення останніх.

Обов'язковим є моделювання умов основної діяльності (виробничої, навчальної чи якоїсь іншої) та відносин і взаємодії її учасників.

Спільна діяльність учасників ігрових занять має розгортатися у ході постановки і вирішення професійно повноцінних завдань, реалізації для цього відповідних цілей, однак не будь-яким, а професійно внормованим способом.

Діалог і, зокрема, полілог (мультилог) учасників гри виступає основним і наскрізним способом залучення їх до спільної діяльності, за допомогою якої можна забезпечити постановку проблем (їх свідоме визначення у спільному обговоренні) та їх спільно-розподілене, групове чи індивідуальне вирішення, досягнення проміжних та остаточних результатів гри.

Втілення цих принципів сприяє інтенсифікації та результативності навчання. Цей ефект досягається не стільки рутинним відтворенням професійних дій, скільки тим, що професійно доцільні способи дій стають результатом чуттєво-пізнавального ставлення до професійної ролі й відповідного включення учасника гри у групу. В умовах спеціально організованої гри не рідко вдається активізувати професійну інтуїцію учасників (часом розвинувши її до рівня *проникливості*), їхню художню фантазію, забезпечити рефлексивно-антиципаційне відображення психічних станів, логіки рішень «інших», які грають себе у заданих обставинах. Цей психологічний механізм керування розвитком особистості було втілено автором цього розділу в діловій грі для підготовки пропагандистів наукових знань з економіки [див. : 32].

Усна пропаганда наукових знань — діяльність особлива. Її психологічний зміст визначено метою взаємодіяти із масовою аудиторією слухачів. А точніше: пропагандист має виступати для них джерелом достовірної інформації, яку треба донести до свідомості аудиторії та, виходячи із рівня її спеціальних знань (чи необізнаності з даного питання), «вписати» певні відомості в ерудицію цих людей, вказати шлях практичного використання цих відомостей. Отже, йдеться про практичне *мистецтво переконувальної комунікації*, стрижнем якої є не стільки академічна обізнаність її суб'єкта, скільки сукупність інтелектуальних вмінь взаємодіяти із слухачами, а для цього *оперативно враховувати й передбачити їх поведінку* в ході спілкування. Останнє теж відрізняється певною специфікою, оскільки виступаючий спілкується із «*мовчазним стібесідником*», адже форматом зустрічі із лектором, скажімо, тільки йому надано право говорити в аудиторії, слухачі ж мають можливість поставити запитання чи висловитись тільки після закінчення його виступу.

Навіть із короткої презентації особливостей і місця суб'єкта пропагандистських дій у формуванні наукових (а також — соціальних, медичних, правових, виробничих та ін.) уявлень

і поведінки людей, зібраних у професійно однорідну чи «змішану» аудиторію, легко зробити висновок, що такою майстерністю майже не можливо оволодіти, прослухавши відповідні лекції, вивчаючи методичну літературу чи спостерігаючи за іншими ораторами. Ці заходи самопідготовки має доповнювати ділова гра. Застосування у ній принципів драматизації передбачає моделювання у ділових ситуаціях «пропагандистських задач», що спонтанно постають у свідомості виступаючого як нагальні на даний момент роботи із слухачами. Найчастіше ці задачі пов'язані із необхідністю перманентно керувати «внутрішньою» увагою слухачів. Скерування її на предмет лекції вимагає вміння її зосереджувати, переключати, поновлювати у разі її послаблення, а також — давати людям можливість інтелектуально перепочити. Для цього пропагандист повинен навчитись «вимірювати» продуктивну увагу даної конкретної аудиторії, визначаючи моменти її виникнення у психологічному контактуванні із нею та відповідні флуктуації, фіксуючи в оперативній пам'яті фактори, які такі зміни викликають. Відомий із психології сприймання термін активної уваги (10-12 хвилин) при цьому може прислужитись, але тільки як орієнтир, поправки до якого виступаючий має вираховувати емпіричним шляхом. Та одержані у такий спосіб дані, як правило, характеризують ексклюзив цієї конкретної зустрічі із саме цією групою слухачів. Цінність же для пропагандиста становить одержаний при цьому досвід, тому такого ґатунку ситуації варто включати до арсеналу відповідних ділових ігор.

Під час ділових ігор ситуації можуть програватись учасниками групи як певні сюжетні задачі, котрі можна розв'язати кількома способами, залежно від того, як саме учасники проінтерпретують сюжетні протиріччя. А оскільки ситуація подається в узагальненому вигляді, то, завдяки її довідзначенню групою, сюжетний малюнок ситуації набуває певної неповторності. В ній відображено особливості психологічного клімату групи, рівень методологічної та академічної підготовки, досвід учасників тощо. Водночас закладені у ситуацію конфлікти і протиріччя, незбіги ерудованості частини слухачів з

певного питання та ставлення їх до цих фактів, колізії їх розуміння тощо мають місце за різного змісту діяльності й можуть прислужитися для навчання майже всіх категорій пропагандистів. Педагогічне ж призначення ситуацій-сюжетів полягає в тому, щоб «запустити» пошук учасниками ділової гри варіантів розв'язання тих задач-колізій, які містяться в навчальній ситуації.

Нерідко першому заняттю із пропагандистами-початківцями надають пропедевтичної спрямованості, щоб при звичаїти їх до осмислення і прийняття ситуацій із пропагандистської практики як предмета для вивчення. Перспективним у цьому плані виявляється *аналітичний формат* ведення заняття. Опис ситуації «розгортається» учасниками заняття, тобто вони доповнюють її тими деталями й неузгодженостями, які роблять її для них знайомою, адаптуючи їх до вимоги прийняти те або інше рішення щодо дій лектора в описаних обставинах взаємодії з аудиторією. Такий спосіб перетворення віртуальної ситуації на модель реальних обставин, сприяючи адаптації учасників до умов ігрового навчання, згуртовує групу, а також допомагає кожному учаснику обійняти *активну позицію* у ставленні до колізій, які належить розв'язати для досягнення мети успішної взаємодії із слухачами. Включення у розв'язання задач пропагандистського змісту супроводжує актуалізацію індивідуального досвіду, комунікативної рефлексії, методичних знань. На їх основі формується хист пропагандиста передбачати розвиток ставлень аудиторії до проголошуваних ним ідей, суджень тощо. Дидактичну функцію мають і ролі учасників групи. Так, *аналітик* пропонує, яку саме колізію даної ситуації слід розглянути; кілька учасників утворюють *групу «лектор»*, що має дати обґрунтовану пропозицію щодо поведінки оратора у заданих обставинах; аналогічно створюється і *група «слухачі»*, котра прогнозує відповідну реакцію аудиторії; *медіатор* (як правило, це організатор заняття) відстежує додержання умов гри, сприяючи засвоєнню учасниками «внутрішньої позиції пропагандиста».



Варіанти використання розроблених методистами ситуацій можуть відрізнитись від наведеного, скажімо, рольовим складом: лектор, 1-й опонент, 2-й опонент, арбітр, групи підтримки лектора, опонентів, арбітра. Зберігається ж процедура (аналітичний спосіб роботи із колізіями) як спосіб навчання, особливості якого коригуються відповідно до ступеня готовності учасників групи оволодівати вміннями рефлексивного управління свідомістю аудиторії.

Не менш ефективно відбуваються заняття із фахівцями пропаганди, якщо ситуації *розігруються* учасниками в імітаційний спосіб. Драматизація, схожа на сценічну дію, має на меті проілюструвати той або інший спосіб подолання змістових, психологічних, організаційних або іншого характеру труднощів, на які багата практика взаємодії з аудиторіями, що наближає такі заняття до керованої стихії спору, ідейно насиченої суперечки, дискусії, полеміки [5; 12; 13; 29; 31; 32; 33; 34; 36; 49; 52 та ін.]. У цих ігрових варіантах роботи над ситуаціями відтворюються найбільш важливі випадки із практики пропагандистської діяльності. Якщо при цьому запровадити обмін ролями (на кшталт психодрами, за Морено), це може підсилити дидактичний зміст гри, розгорнувши на занятті вільний обмін і навіть «боротьбу» суджень, відповідних підходів до змісту в ситуації суперечностей у трактуванні фактів, наукових висновків, у їхньому впливі на свідомість слухачів. Психологічним продовженням таких рольових діалогів має стати *інтеріоризація* логічно виправданих, зважених суджень, опрацювання яких у «внутрішньому полілозі», сприяє формуванню авторської позиції суб'єкта пропагандистської діяльності. Так навичка стає надалі одним із способів діяти у нестандартних, суперечливих ситуаціях взаємодії із аудиторією, адже лише в контексті інтерактивного характеру такої взаємодії пропагандист, лектор, оратор тільки й може відбутись як суб'єкт переконувальної комунікації [13; 29; 31; 33; 34 та ін.].

Участь у ділових іграх (як і інші способи навчання майстерності, зокрема — пропагандистської) розширює семантичне

поле того, хто навчається, додає особистісного ресурсу для між-особистісної винахідливості й комунікативної компетентності, збагачуючи таким чином індивідуальну культуру та соціальну цінність людини. Особливого значення цій якості треба надавати у підготовці фіхівців із соціономічного типу професій (за класифікацією Є.О. Климова), представники яких мають володіти комунікативно спрямованими вміннями соціального впливу. Вчитель і менеджер, тренер і медичний працівник і, звичайно ж, лектор, пропагандист — кожен із них у відповідних умовах діяльності є комунікатором, для якого предметом аналізу та використання адекватних способів дій виступає *інша людина* з її психічною організацією, переконаннями, почуттями, обізнаністю. Причому використання такої комунікативної технології навчання засвідчило психолого-дидактичну валідність *принципів конструювання ділових ігор для комунікаторів*, що діяли у відповідь на певне соціальне замовлення [див. : 13; 22; 29; 33; 36; 44; 52]. Було забезпечено гнучкість, креативність, багатовимірність засвоєваних знань, у нашому випадку — про особливості взаємодії із масовою аудиторією, та формування вміння, психолого-педагогічні засади якого вписуються, власне, в ідеологію гуманістично спрямованої *педагогізації суспільства*. Вона акцентує *шлях переконувальної комунікації* — замість формуючого типу технологій соціального впливу (реклама, мода, чутки тощо).

Сказане вище стосується в основному *практичного значення* патернів комунікативної парадигми. Та, за аналогією із айсбергом, це тільки надводна, видима її частина. Розробки, аналогічні наведеним, хоча і прислужились у практичній психології, не змогли замінити зусиль щодо осмислення *теоретико-методологічної сутності комунікації*. Побудовані на вивченні її механізмів, агресивні технології соціального впливу (реклама, психологічний тиск, соціальне зараження, чутки, панічні страхи, політична агітація тощо) фактично апелюють до інстинктивного шару людської здатності ставати і бути комунікатором. Гуманістичний потенціал буття людей зали-

шається поки що незажаданим, оскільки згадані психологічні технології, як правило, тільки *враховують рефлексію об'єктів впливу*, вбачючи в її результатах перепону для здійснення власних цілей впливу, а *не виходять із неї* для партнерства і соціальної згоди.

Залишаючи осторонь протистояння учасників взаємодії, зазначимо таке. Якщо їхній зв'язок ґрунтується на засадах взаємної корисності, то комунікативна рефлексія має виразну предметно спрямовану основу, а точка зору комуніканта на себе якісно інша, ніж у суб'єкта співчуття, жалоби, любові, ностальгії та інших безкорисливих ставлень до інших, де «Я» однієї людини наближене до психологічного простору іншої.

Як засвідчив проведений аналіз, психологи поки що трактують комунікацію обмежено, не вдаючись у її системний аналіз як частини буття. Водночас немає сумніву, що багатий і суперечливий світ комунікації знайде прихильність нових дослідників. Виклики часу спонукають психологів розгорнути, окрім іншого, вивчення трансцендентної сторони комунікації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблеме современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1977. — 380 с.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М. : Смысл, 1999. — 350 с.
3. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. — М. : Профиздат, 1986. — 96 с.
4. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности. Реконструкция предмета (Психосемантический подход) / А. Ф. Бондаренко : дис. ... доктора психол. наук. — К., 1992. — 387с.
5. Бородкин Ф. М. Внимание: конфликт / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. — Новосибирск : Наука, 1989. — 190 с.
6. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии / Ф. Е. Василюк. — М. : Смысл, 2003. — 110 с.
7. Верещагин Е. М. Коммуникативные тактики как поле взаимодействия языка и культуры / Е. М. Верещагин // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. — М. : Ин-т языка АН СССР, 1991. — Ч. 1. — С. 32-44.

8. Вишнякова Л. Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного / Л. Г. Вишнякова. — М. : Изд-во ЛГУ, 1987. — 109 с.
9. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1982. — С. 292-436.
10. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. — К. : Политиздат Украины, 1989. — 189 с.
11. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. — М. : Русский язык, 1976.
12. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. — 167 с.
13. Ерастов Н. П. Культура мышления лектора / Н. П. Ерастов. — М. : Знание, 1989. — 64 с.
14. Игровые занятия в строительном вузе: Методы активного обучения / под. ред. Е. А. Литвиненко, В. И. Рыбальского. — К. : Вища школа, 1985. — 303 с.
15. Кабрин В. И. Ноэтическая коммуникация: на пути к релевантному исследованию психологического опыта / В. И. Кабрин // Методология и история психологии. — 2009. — Т. 4, вып. 3. — С. 5-23.
16. Карвасарский Б. Д. (общ. ред.). Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 752 с.
17. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1988. — 319 с.
18. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1978. — 496 с.
19. Коханов Е. Ф. Общение как взаимодействие социальных субъектов / Е. Ф. Коханов // Менеджмент в России и за рубежом. — 2001. — № 5. — С. 3-12.
20. Крюков М. М. Принципы отражения экономической деятельности в деловых играх / М. М. Крюков, Л. И. Крюкова. — М. : Наука, 1988. — 205 с.
21. Кучеровская Н. А. Психосемантическая структура сознания практикующего психолога : дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Кучеровская. — К., 2007. — 168 с.
22. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. — Ростов-на-Дону : Изд-во. Ростовского ун-та, 1986. — 136 с.
23. Леонтьев А. Н. Деятельность как основание личности / А. Н. Леонтьев // Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — С. 182-189.

24. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — 2-е изд. — М. : Смысл, 1997. — 365 с.
25. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии (вместо введения) / Б. Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. — М. : Наука, 1981. — С. 3-23.
26. Луман Н. Что такое коммуникация?: пер. с нем. / Н. Луман // Социологический журнал. — 1995. — № 3. — С. 114-125.
27. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию // М. К. Мамардашвили. — М. : Прогресс, 1984. — 380 с.
28. Маркс К. Сочинения. — 2-е изд. / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М. : Госполитиздат. — Т.3. — 630 с.
29. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матяш и др. — СПб. : Речь, 2011. — 560 с.
30. Морено Я. Л. Психодрама и групповая психотерапия / Я. Л. Морено // Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе: пер. с англ. — М. : Академпроект, 2001. — С. 167-178.
31. Мусатов С. А. Методика организации и проведения деловых игр / С. А. Мусатов. — К. : Знание Украины, 1985. — 17 с.
32. Мусатов С. А. Деловая игра как метод подготовки пропагандистов экономических и научно-технических знаний / С. А. Мусатов. — К. : Знание УССР, 1982. — 26 с.
33. Мусатов С. А. Взаимодействие пропагандиста со слушателями на политзанятии (деловая игра) / С. А. Мусатов // Основы психологии и педагогики пропагандистской работы: учеб. пособие / под ред. Т. К. Чмут, Р. Х. Шакурова. — К. : Политиздат Украины, 1988. — С. 105-114.
34. Мусатов С. А. Психологические условия формирования готовности пропагандиста к взаимодействию со слушателями / С. А. Мусатов : дисс. ... канд. психол. наук, — К., 1991. — 170 с.
35. Мусатов С. О. Комунікативний вимір у персонології / С. О. Мусатов // Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / [Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня та ін.]; за ред. Г. О. Балла. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — С. 46-58.
36. Павлова Л. Г. Спор, дискуссия, полемика: кн. для учащихся ст. классов сред. шк. / Л. Г. Павлова. — М. : Просвещение, 1991. — 127 с.
37. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию / Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1983. — 205 с.
38. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. — М. : Мысль, 1971. — 347 с.
39. Петровская Л. А. Вступительная статья / Л. А. Петровская // Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы:

- теория и практика; пер. с англ. Л. А. Петровской. — М. : Прогресс, 1993. — С. 5-12.
40. Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М. : Когито-Центр, 2001. — 635 с.
  41. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. — К. : Вища школа, 1982. — 216 с.
  42. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. — М. : Педагогика, 1983. — 448 с.
  43. Психология. Словарь. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
  44. Ратмайер Р. Прагматика извинения: сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Р. Ратмайер. — М. : Языки славянской культуры, 2003. — 272 с.
  45. Рачков П. А. Науковедение. Проблемы, структура, элементы / П. А. Рачков. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1974. — 241 с.
  46. Роменец В. А. Історія психології ХХ століття / В. А. Роменец, І. П. Маноха. — К. : Либідь, 1998. — 989 с.
  47. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. — 2-е изд. — М. : Прогресс, 1993. — 368 с.
  48. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 416 с.
  49. Сыроежкин И. М. Методика разработки и использования деловых игр как форма активного обучения студентов / И. М. Сыроежкин, А. А. Вербицкий. — М. : Педагогика, 1981. — 48 с.
  50. Трач Р. Нігілізм як виклик (Сучасна духовна криза і психологія) / Р. Трач // Гуманістична психологія: Антологія: в 3-х т. — Т. 2 / упорядники Г. Балл, Р. Трач. — К. : Пульсари, 2005. — С. 9-35.
  51. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская. — М. : Икар, 2007. — 480 с.
  52. Хруцкий Е. А. Организация проведения деловых игр : Учеб.-метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Е. А. Хруцкий. — М. : Высш. шк., 1991. — 320 с.
  53. Швейцер А. Благоговение перед жизнью: пер. с нем. / А. Швейцер. — М. : Прогресс, 1973. — 343 с.
  54. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани; сокращ. пер. с англ. В. Б. Ольшанского. — М. : Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 544 с.
  55. Ялом И. Групповая психотерапия: теория и практика: пер. с англ. / И. Ялом. — М. : Апрель Пресс, 2005. — 576 с.
  56. Argyle M. Social situations / M. Argyle a. o. — Cambridge a. o., 1981. — IX, 453 p.

57. Kelman H. C. The role of the group in the induction of therapeutic change / H. C. Kelman // International Journal of Group Psychotherapy. — 1963. — № 13. — P. 399-432.
58. Rogers C. R. Learning to be free // C. R. Rogers and B. Stevens // Person to person. The problem of being human. — Walnut Creer, C. A. : Real People Press, 1967. — P. 44-66.

## **Розділ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІВДОСКОНАЛЕННЯ КУЛЬТУРИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*(О.В. Губенко)*

### **6.1. Актуальність проблеми і завдання дослідження**

Проблема природи й сутнісних механізмів творчого мислення залишається однією з найбільш цікавих у сучасній психології. Мислення тісно пов'язане зі створенням нового, творчістю. В той же час науковці, аналізуючи проблему мислення, в багатьох випадках акцентують увагу на таких його аспектах, які стосуються пізнавальних процедур, спрямованих на пошук логічних взаємозв'язків між об'єктами, на встановлення асоціативних та структурно-логічних зв'язків між ними та пояснення невідомого на основі вже відомого. (Тобто розглядається так зване конвергентне мислення).

У той же час творче мислення — це такий різновид мислення, результатом якого є створення суб'єктивно чи об'єктивно нових ідей в галузі науки, техніки, життя, і за своєю природою воно є дивергентним, тобто таким, яке передбачає багатоваріантність та відкритість процесу пізнання. Його можна уявити як сукупність рис, проявів, якостей, інтелектуальних умінь, дій та операцій, серед яких можна назвати: 1) пошук та формулювання пізнавальної проблеми; 2) пошук її розв'язання; 3) операції узагальнення (індукції), порівняння, аналізу; 4) акт встановлення зв'язку між різнорідними явищами; 5) вміння змінювати функції предметів та явищ, виявляти семантичну гнучкість мислення; 6) бісоціювання ідей; 7) абстрагування; 8) пошук аналогій та асоціацій; 9) подолання стереотипів мислення; 10) операція конкретизації (що передбачає інтегрування понять, дедукцію, рух від абстрактного до конкретного); 11) оригінальність мислення; 12) продуктивність розумової діяльності тощо.



У зв'язку із складністю та неоднозначністю проблеми природи творчого інтелекту перед дослідженням поставлені такі завдання:

1. Дослідити роль у творчому процесі таких компонентів мисленнєвої діяльності як формально-логічне мислення й інтуїція.
2. Визначити основні риси й прояви інтуїтивного мислення як такого різновиду мислення, яке досліджене набагато менше, ніж формально-логічний раціонально-дискурсивний інтелект.
3. Побудувати структурно-динамічну модель творчого інтелекту, яка б спиралася на його психосемантичний аналіз і виходила з принципу єдності його взаємосуперечливих, біполярних компонентів, зокрема таких, як формально-логічний інтелект та інтуїція, й таких різновидів мислення, як статичний та динамічний інтелекти. (Визначення й аналіз останніх будуть наведені нижче).

## **6.2. Біполярна природа творчого інтелекту. Діадні категорії «логіка» та «інтуїція»**

Аналіз літератури дозволив зробити висновок, що серед проявів творчого мислення чи не найважливішими є семантична гнучкість мислення та бісоціативне мислення.

*Семантична гнучкість* мислення — це здатність виділити функцію об'єкта та запропонувати його нове використання, увести до нової системи зв'язків та відношень (Дункер К. [12], Трікс Х. Є. [24]). Неважко показати, що на цій якості мислення ґрунтується багато зазначених вище інтелектуальних проявів (наприклад подолання стереотипів, пошук проблем та інші).

*Бісоціативне мислення* — це такий різновид мислення, який пов'язаний з умінням поєднувати семантичні структури, які не мають між собою очевидної спільності (Кестлер А., Роме-нець В. А. [21]), і створювати на цій основі нові ідеї. Бісоціативність передбачає злам звичних стереотипних логічних зв'язків між

поняттями. В багатьох випадках цей процес відбувається неусвідомлено. В цьому зв'язку відзначимо величезну роль неусвідомлюваних процесів у творчому пошуку. Чи не вперше на це звернув увагу видатний математик Анрі Пуанкаре [20, с. 360]. Велику увагу питанню про активну роль неусвідомлюваного у творчості приділяв відомий радянський дослідник творчого мислення Я. О. Пономарьов. Він пов'язував несвідоме із інтуїтивним мисленням [18].

Вчений розрізнявав два типи знань: інтуїтивне і логічне.

*Логічне знання* усвідомлене і застосовується при розв'язанні завдань зі спиранням на вже відоме знання (тобто конвергентних завдань). *Інтуїтивне знання* є таким, що не усвідомлюється під час процесу його вироблення. Інтуїтивне мислення вступає в дію при зіткненні із дивергентною творчою задачею, для вирішення якої старі знання не можуть бути застосовані. У сфері логіки досвід і знання є чітко структурованими. В інтуїтивній сфері вони набагато менше структуровані і формалізовані. В ній досвід і поняття більш невизначені і розпливчасті, але більш насичені інформацією. Коли рішення на інтуїтивному рівні знайдено, суб'єкту треба його логічно виразити: надати йому структурно-логічну форму, формалізувати, перевести на дискурсивно-логічний рівень [18].

Стосовно генези творчого процесу, у зв'язку з інтуїтивним компонентом, то багато років тому Уоллес (Wallas, 1926 [29]) описав чотири послідовних етапи творчого процесу:

Підготовка: формулювання задачі та початкові спроби її розв'язати.

Інкубація: відволікання від задачі та перемикання на інший предмет.

Осяяння (інсайт): інтуїтивне заглиблення у сутність задачі.

Перевірка: випробування, тобто реалізація рішення.

На наш погляд, запропонована схема є малоінформативною, зокрема тому, що в Уоллеса інтуїтивний етап лише констатується, та й то лише за одним проявом (хоча й дуже важливим) інтуїції — миттєвим осяянням — заглибленням у сутність яви-

ща. Ніякого уявлення про те, як це відбувається, які психосемантичні механізми це визначають, дослідник не дає. Зазначимо, що з того часу з'явилося небагато теоретичних розробок, які б додали щось нове до розуміння природи творчості. Як зауважив Роберт Л. Солсо на початку 90-х років XX сторіччя, «за останні роки не виникло жодної великої теорії, яка б узагальнила різноманітні дослідження творчості» [23, с. 475].

У цьому зв'язку, зокрема, дуже цікавими є погляди В. О. Моляко. Згідно з ними, існує принаймні два способи досягнення інсайту: впізнавання за аналогією та прискорена переробка інформаційно-логічних посилок, внаслідок чого відбувається «стрибок» у міркуваннях [16, с. 49].

Відомий український учений упроваджує в науковий обіг нове поняття «реле-ефекту», який розглядається ним як психологічний каталізатор інтуїтивного розуміння рішень. Розуміння відбувається внаслідок замкнення ланцюга структурно-функціональних блоків та елементів певними суттєвими для дослідника елементами або ознакою. Таке замикання структурно-функціонального смислового ланцюга, яке призводить до створення нової ідеї, і названо *реле-ефектом* [16, с. 50].

Тому необхідно визначити вихідну «клітинку», «зернину» аналізу психосемантичних особливостей творчого мислення. «Вирощування» такої зернини, тобто розгортання базової категорії аналізу, дало б нам, згідно з принципом єдності логічного та історичного, уявлення про генезу основних особливостей творчого процесу. Тут дуже важливим, на наш погляд, є з'ясування природи *полісемантичності*, тобто здатності одиниці змісту — *семи* набувати багатозначності, нести в собі багато смислів, існувати, так би мовити, на перехресті багатьох змістових полів, поєднувати велику (іноді — величезну) кількість значень. Саме ця властивість психосемантичних структур, яка спостерігається переважно в інтуїтивних станах психіки, є підґрунтям таких феноменів мислення, як бісоціація, семантична гнучкість, швидкість і продуктивність

мислення, порушення закону тотожності, парадоксальність (алогічність), семантичні мутації<sup>9</sup>.

Інтуїтивному мисленню властиві певні особливості, які зовсім відсутні у «звичайного», традиційного формально-логічного мислення. Поняття та інші семантичні одиниці, якими оперує інтуїція, характеризуються невизначеністю, полівалентністю та багатозначністю. Поняттям властивий вільний перехід від одного значення (семи) до іншого, невимушене поєднання явищ, які не поєднуються з погляду традиційних уявлень. Внаслідок цього утворюються *семи-мутанти*, які і становлять підґрунтя нових ідей, винаходів та гіпотез. Нове знання почасти виникає внаслідок метаморфоз, які відбуваються із елементами старих знань і які (метаморфози) не підкорюються законам формальної логіки. Нова сема створюється зі старих шляхом порушення законів «тотожності» та «виключеного третього», а також внаслідок «розривання» асоціативних зв'язків між семами, зв'язків, які проторовані старим досвідом та відбивають загальноприйняті погляди. Інтуїтивні процеси відзначаються гнучкістю, алогічністю та полісемантичністю, завдяки чому семантичні мутації і стають можливими. Творчим інтуїтивним процесам притаманні, якщо можна так висловитись, три «анти-»: антиемпіризм (вихід за рамки досвіду), антиформалізм (вихід за рамки законів формальної логіки) та антиконвенціоналізм (вихід за рамки загальноприйнятих поглядів).

Визначному данському вченому Н. Бору належить напівжартливливий афоризм про ідею, яка недостатньо божевільна, щоб бути правильною. Критерієм «правильності», істинності тут постає «божевільність», тобто невідповідність здоровому

<sup>9</sup> *Мутації* — це термін, який ми застосовуємо для характеристики процесу та результатів трансформацій, змін і синтезів, які відбуваються з ідеями, поняттями й іншими семантичними одиницями у творчому акті. В результаті мутацій спостерігається перехід одних понять в інші, набуття одними ідеями певних ознак, властивих іншим ідеям, злиття понять та утворення на цій базі нових, а також інші трансформації. Цей термін, як здається, висвітлює саме ті особливості творчих механізмів, які не в змозі в повній мірі відбити інші поняття із словника психології творчості.

глузду, що орієнтований на звичний досвід. Така так би мовити, «творча божевільність» саме притаманна багатьом вищим проявам творчості. Із нею, між іншим, пов'язані і деякі особистісні риси видатних творців. Зокрема, особистісна непристосованість до буденного життя, «незграбність» у стосунках з іншими, певна «неадекватність» у багатьох побутових ситуаціях. Така неадаптованість, особистісно-середовищний дисонанс, мабуть, є платнею творчої людини за здатність певною мірою долати емпіричну та соціальну зумовленість свідомості.

Полісемантичність пов'язана з утворенням *семантичних згорток*, які і є її безпосередніми синтаксичними носіями. Тож слід визначити, що таке семантична згортка.

По-перше, вважаємо за необхідне диференціювати це поняття у зв'язку з тим, що існує традиційне трактування семантичної згортки, яке недостатнє для аналізу полісемантичності. Згідно з ним, це така синтаксична одиниця (слово, символ), що стисло виражає кілька семантичних одиниць (смислів, змістових значень) і оперує ними як одним змістом. При цьому між символом-заступником та його змістом існує однозначна відповідність [14, с.404], коли в усіх випадках за певним символом зберігається один і той зміст (у цьому випадку діє закон тотожності). Назвемо цей різновид згортки *моносемантичною згорткою*. Вона для нашої теми мало чим цікава, бо застосовується переважно у раціонально-дискурсивних операціях.

По-друге, введемо поняття *полісемантичної згортки*, яке, на нашу думку, буде оптимальним щодо розуміння інтуїтивних явищ. Полісемантична згортка характеризується не тільки «стисненням» кількох смислів у один, але й передбачає одно-, багатозначну відповідність між символом і змістом, коли символу відповідає не одне, а кілька різних значень, водночас кожному з цих значень відповідає один і той символ (закон тотожності порушується).

У логіці одно-, багатозначною відповідністю вважають таку відповідність між елементами двох множин, коли з ко-

жним елементом першої множини зіставляється більше, ніж один елемент другої множини, але з кожним елементом другої множини порівнюється тільки один елемент першої множини [14, с. 404].

На наш погляд, полісемантична згортка і може бути тією «вихідною клітинкою», або одиницею, що породжує клас явищ, пов'язаних із творчими проявами мислення як цілого. Насправді, при найближчому аналізі, як ми вже зазначали, побачимо, що на полісемантичності ґрунтуються такі інтелектуальні якості, як бісоціативне мислення, гнучкість, продуктивність тощо.

Невизначеність психосемантики творчого мислення дуже ускладнює його моделювання, тому що будь-яка формальна модель передбачає чітку структурованість та визначеність формалізмів, які при цьому застосовуються. Мабуть, саме ця обставина підштовхнула дослідників на спроби використання таких природничо-наукових формалізмів, які пов'язані так чи інакше з природними процесами, що містять невизначеність. Зокрема, робляться намагання брати для опису мисленнєвих механізмів елементи теорії ймовірності, наприклад теорему Беєса (В. В. Налімов) [17].

У гештальтпсихології широко застосовуються поняття, запозичені з теорії фізичного поля, — проблемна ситуація розглядається як польова структура, проблема містить структурні деформації та напруження (М. Вертгеймер) [4]. За польовою аналогією також побудований закон прегнантності сприйняття.

Але зазначені природничо-наукові аналогії, на наш погляд, у змозі змоделювати переважно одну з суттєвих ознак інтуїтивних явищ — невизначеність смислів, проте вони «малотехнологічні», малопридатні прояснити і змоделювати інший прояв, який ми визначили, — *полісемантичність*. Полісемантичність та її синтаксичний носій — полісемантична згортка — є підмурком багатьох (якщо не більшості) інтуїтивних психосемантичних структур, тому з'ясування сутності цього фе-

номена та створення його прийнятної моделі є, з огляду на все сказане, одним з важливих завдань психології творчості.

Як ми вже з'ясували, стрибок від формально-логічного способу мислення до інтуїтивного — це стрибок від моносемантичної згортки до згортки полісемантичної. Відповідно, це звільнення від такого стану психосемантики, коли семантичні згортки відокремлені одна від одної і задіяні у процесі мислення поодино, а сам цей процес підпорядковується принципу квантованості (сенси діють порціями, «квантами», а їхні змістові поля не перетинаються і не «змішуються»; їх самототожність, «виокремленість» весь час зберігається). При переході до інтуїтивних дій відбувається зміна «фазового стану» психосемантики: змістові поля перетинаються і накладаються одне на одне, межі між ними зникають, сенси починають вільно перетікати від одної синтаксичної структури (слова, символу, образу) до другої. Сталість, самототожність згорток зникає, а сам процес мислення й оперування сенсилами втрачає риси квантованості і стає *континуальним*, неперервним, побудованим за принципом «усе в усьому». Швидкість мисленнєвих операцій неймовірно зростає, гнучкість мислення за рахунок перетікання сенси з одного в інший теж відповідно зростає, і з'являються нові можливості для відшукування та мутації або творення саме тих конкретних сенси, які потрібні для розв'язання наукової проблеми. Ймовірність створення «реле-ефекту», замкнення сенсилового ланцюга завдяки *ефекту континуальності* стає максимальною. Таким чином, полісемантичні згортки стають прискорювачами мислення.

Континуальність інтуїтивних дій і породжує, як це стало очевидним, невизначеність семантики й накладення великої кількості сенси один на одного. Отже, саме **ефект континуальності, який створюється завдяки полісемантичним згорткам, є чинником таких рис інтуїції, як полісемантичність, невизначеність, швидкість розумових дій, семантична гнучкість, здатність сем до мутації, заперечення закону**

тотожності, здатність кожної семи включати в себе змістові поля багатьох або навіть всіх інших сем, які мають стосунок до проблемної ситуації.

Таким чином, семантика мислення функціонує у двох станах — *континуальному* та «*квантованому*». Континуальний стан визначає інтуїтивні феномени мислення, «квантований» — дискурсивно-логічні. Перехід від інтуїтивного мислення до формального та навпаки пов'язаний з перетворенням континуальної семантики у квантовану та навпаки. За таким принципом здійснюється динаміка психосемантики мислення.

У певному сенсі інтуїція є антиподом логічного раціонально-дискурсивного мислення. Більшість проявів, якостей та особливостей раціонально-дискурсивного інтелекту мають свою протилежність в інтелекті інтуїтивному. Все це дає підстави говорити про *біполярну структуру творчого мислення*, яке має, так би мовити, два полюси: *інтуїтивне* мислення і мислення *формально-логічне*, або *раціонально-дискурсивне*. Ці протилежні полюси знаходяться між собою у відношеннях суперечності і взаємодоповнюваності одночасно.

Нижче ми проаналізуємо співвідношення найважливіших рис двох типів мислення. Після цього спробуємо дати наочну структурно-логічну модель творчого мислення, яка проілюструє взаємодію полюсів інтелекту у процесуально-динамічному аспекті за допомогою апарату такої галузі математики, як теорія катастроф.

Побудуємо таблицю найважливіших відмінностей між інтуїтивним та раціонально-дискурсивним мисленням (Табл. 1). Таблиця охоплює майже всі відомі на сьогодні науці відмінності та особливості інтуїції, як уже згадані вище, так і інші.



**Відмінності між інтуїтивним та раціонально-дискурсивним мисленням.**

Інтуїтивне мислення	Раціонально-дискурсивне мислення
1. «Схоплює» живі, рухливі, невизначені явища, які не підкоряються закону тотожності: $A \neq A$	1. Описує статичні, нерухливі, «застиглі» явища, які відповідають закону тотожності: $A \equiv A$
2. Оперує полівалентними, багатозначними семантичними одиницями з невизначеними чітко межами семантичних полів, які не відповідають «закону тотожності», тобто не тотожні собі, не стійкі за змістом. За рахунок цього досягається найвища гнучкість мислення	2. Оперує однозначними, моновалентними семантичними одиницями з чітко визначеними та стійкими семантичними полями, стосунки між якими відповідають закону тотожності. За цієї причини мислення є чітким, але позбавлене гнучкості
3. Нові семантичні значення — ідеї, гіпотези, винаходи, теорії — утворюються шляхом мутації вихідних сем, коли похідна сема-умовивід часто не може бути утворена з вихідних сем за допомогою формально-логічних операцій, і є результатом складної трансформації й «переплавлення» понять в нову сему	3. Нові семантичні значення — умовивід, гіпотези тощо — утворюються шляхом логічної операції за правилами формальної логіки над вихідними семами — логічними посилками
4. Здійснюється частіше з порушенням законів формальної логіки	4. Здійснюється частіше за законами формальної логіки
5. Часто здійснюється з порушенням найбільш поширених асоціативних зв'язків між семами	5. Часто здійснюється за допомогою найбільш поширених асоціативних зв'язків між семами
6. Часто оперує одночасно багатьма семантичними одиницями	6. Одночасно оперує лише однією або невеликою кількістю семантичних одиниць

<b>Інтуїтивне мислення</b>	<b>Раціонально-дискурсивне мислення</b>
7. Акт інтуїтивного пізнання відбувається «миттєво», шляхом інсайту, відразу	7. Раціонально-дискурсивне пізнання «розтягнуте» в часі
8. Істина відкривається у цілісному вигляді, синтетично	8. Істина відкривається по частинах, аналітично
9. Відбувається осягнення цілого раніше його частин	9. Спочатку осмислюються частини, потім на цій базі – ціле
10. Дуже важлива і характерна особливість інтуїції – її здатність осягати кінцеві наслідки та умовиводи раніше пізнання логічних передумов, які їм передують.	10. Наслідки та кінцеві умовиводи пізнавальної процедури отримуються шляхом послідовного виконання всіх логічних вимог та процедур розгортання умовиводів, виходячи з початкових посилок.
11. Інтуїції властива згорнутість логічних операцій та дій, за рахунок чого досягається їх величезна швидкість	11. Мисленнєві процеси відбуваються при умові розгортання та поелементного здійснення всіх логічних операцій та дій, внаслідок чого мислення є повільним та ригідним
12. У процесі інтуїтивного пізнання відбувається «стиснення» багатьох семантичних одиниць у складі однієї полісемантичної згортки. За рахунок цього досягаються ефекти, про які йшла мова у пп. 2, 3, 6, 11	12. Оперує лише чітко визначеними семами
13. Дає змогу зближувати та бісоціювати незалежні ідеї, не пов'язані між собою у формально-логічному сенсі	13. Зближує та пов'язує лише ті ідеї, які мають формально-логічну спільність

<b>Інтуїтивне мислення</b>	<b>Раціонально-дискурсивне мислення</b>
14. Часто суперечить загально-прийнятим поглядам та думкам, конформістським стереотипам. Може суперечити також буденній свідомості та усвідомленому чуттєвому досвіду	14. Схильне до консерватизму, конформізму, орієнтується на буденну свідомість та чуттєвий досвід
15. Неусвідомлюваність багатьох проявів інтуїтивного мислення. Зокрема, таким є стадія інкубації ідей, а також мисленеві дії, пов'язані з семантичними згортками та утворенням сем-мутантів	15. Відбувається значною мірою усвідомлено
16. Цілеспрямованість телеологічність інтуїтивного пошуку в період інкубації, коли дослідник ще навіть не здогадується про форму і сутність кінцевого результату своїх досліджень, відбирає саме те коло ідей та фактів, які (і це найбільш вражає!) наштовхують на правильне рішення або пов'язані з ним. Про це є свідчення вчених. Наприклад, Ейнштейн, пригадуючи період створення спеціальної теорії відносності (який зайняв приблизно 10 років — від 16-ти до 26-річного віку вченого), зазначав: «Якась невідома сила вела мене до мети»	16. Дослідницький пошук, зокрема, відбувається шляхом перебору варіантів, у тому числі використовуючи стратегію випадкових підставлень. Класичний приклад — винахід Едісоном лампочки розжарення, коли, відшукуючи матеріал для нитки розжарення, винахідник перепробував тисячі речовин, поки не зупинився на потрібній
17. Інтуїтивна упевненість дослідника в істинності отриманого результату, яка виникає, незважаючи на нестачу формально-логічних та емпіричних підстав для цього	17. Упевненість виникає тільки на підставі логічних доказів та емпіричних фактів

<b>Інтуїтивне мислення</b>	<b>Раціонально-дискурсивне мислення</b>
<p>18. В ряді випадків інтуїтивні механізми вступають у дію тоді, коли отримання результату шляхом чуттєвого емпіричного пізнання (принаймні його усвідомлюваних шляхів) принципово неможливе. Відомі численні випадки, коли, наприклад, письменники, не маючи ніякого власного досвіду наукових досліджень, передбачали наукові відкриття за кілька десятиліть перед тим, як вони були зроблені. Зокрема, Бальзак в романі «Серафіта» (написаному у 1830 р.) передбачив неевклідову геометрію і деякі постулати й висновки теорії відносності. Це дозволила зробити його художня інтуїція, в його час не було передпосилок для деяких з таких відкриттів, не було відповідних накопичено фактів і знань, а тим більше, письменник не мав власного досвіду наукових розвідок на ці теми. Це — прояв інтуїтивного осяяння, яке не мало в якості своєї передпосилки професійних знань й досвіду</p>	<p>18. Дискурсивно-логічне пізнання здебільшого спирається на емпірично перевірені дані, очевидні аксіоми та безперечні посилки</p>

Інтуїтивне мислення	Раціонально-дискурсивне мислення
<p>19. В ряді випадків верифікація (перевірка на істинність) відбувається на підставі суб'єктивно-інтуїтивних критеріїв. Узагалі, як уже зазначалося (див. п.14), чуттєва верифікація (перевірка на істинність), чуттєва достовірність та інтуїтивне знання, інтуїтивна переконаність є в <b>деяких випадках</b> антагоністами.</p>	<p>19. Верифікація відбувається тільки за об'єктивними критеріями, на підставі досвіду, практики, експерименту</p>
<p>20. <i>Парадоксальність інтуїтивних стверджень.</i> Інтуїтивні осягнення легко поєднують у собі суперечливі ствердження, факти та ідеї, долаючи одночасно два формально-логічні закони: закон суперечності і закон виключеного третього. Протилежності при цьому ставляться у відношення взаємодоповнення, коли кожне з них висвітлює один бік істини і лише разом вони утворюють повну істину. Тому для інтуїтивного мислення дійсні закони логіки, які відрізняються від класичних і можуть бути сформульовані наступним чином: 1) <i>закон доповнюваності суперечностей</i> (він має багато спільного з принципом доповнюваності Н. Бора, але фактично вперше розглядався давньокитайською філософією та Гераклітом, а набув чітких контурів у християнській теології – у Псевдо-Діонісія Ареопігита та М. Кузанського),</p>	<p>20. <i>Несуперечливість дискурсивно-логічних стверджень.</i> Дискурсивно-логічне мислення будується за законом суперечності, згідно з яким два протилежних судження не можуть бути одночасно істинними. Він записується у вигляді формули: <math>A\bar{A}</math> – протилежні виключають істинність одна одної (де «<math>\bar{\phantom{A}}</math>» – знак заперечення). Продовженням цього положення є закон виключеного третього, відповідно до якого істинним є лише одне з двох протилежних суджень, а третьої ситуації бути не може: <math>A\bar{A} = i</math> – істинним є або ствердження А, або його заперечення (де «<math>i</math>» – позначення істини, «<math>\bar{\phantom{A}}</math>» – знак заперечення)</p>

Інтуїтивне мислення	Раціонально-дискурсивне мислення
<p>який передбачає одночасну істинність і ствердження, і його заперечення:  <math>A \wedge \bar{A} = i</math> — істинним є ствердження та його заперечення (де «і» — позначення істини, «-» — заперечення);  2) закон включеного третього, згідно з яким протилежні твердження не лише не виключають істинності одне одного, а навпаки, кожне твердження є істинним за умови істинності протилежного твердження: <math>A \vee \bar{A}</math> — неможливе взаємовиключення протилежностей. Тобто, крім ситуації, коли істинним може бути або ствердження, або його заперечення, можлива третя ситуація, коли протилежні висловлювання одночасно і однаково істинні<sup>10</sup></p>	

<sup>10</sup> Можна навести багато прикладів явищ і феноменів, які існують тільки за умови поєднання протилежностей у своєму визначенні й досягаються *переважно* інтуїтивно, при відмові від «нормального» мислення, для якого вони є абсурдом. Зокрема, «математична точка — це такий феномен, який не має просторового виміру, тобто є «нічим». У той же час, одно- дво- та тривимірні геометричні об'єкти складаються з множин таких точок — «ніщо». Це свідчить про те, що точка має певну просторову величину, тобто є «чимось». З цього виводимо, що точка може бути визначена як «ніщо» і «щось» одночасно, вона є втіленою суперечністю. Такою ж втіленою суперечністю є поняття руху. Рух будь-якого об'єкта, за Гегелем, передбачає знаходження «тут» і «не тут» одночасно. У протилежному випадку, якщо об'єкт у певний момент руху перебуває тільки «тут», він не зрушить з місця взагалі (цьому парадоксу, зокрема, присвячена «апорія стріли» Зенона Елейського).

А як зрозуміти, «озброївшись» лише законами формальної логіки, природу так званих віртуальних частинок у квантовій фізиці, які існують на межі між буттям і небуттям?..

Істотна риса інтуїтивних процесів — їх неусвідомлюваність — робить неможливим інтроспективне проникнення в сутність інтуїції. Інтуїція — це об'єкт, внутрішню структуру якого неможливо безпосередньо спостерігати, а можна лише вгадати, керуючись зовнішніми проявами її внутрішніх механізмів.

При цьому, мабуть, необхідне звернення до тієї ж інтуїції, яка б допомогла подолати провалини в логічних конструкціях і нестачу знань та прийти до правдоподібного розуміння інтуїтивних механізмів пізнання.

Невизначеність та загадковість феномена інтуїції в науці змусили відомого філософа М. Бунге зробити таке сумне визнання: «Інтуїція — колекція мотлоху, куди ми скидаємо всі інтелектуальні механізми, про які не знаємо, як їх проаналізувати або навіть як їх точно назвати...» [3, с. 94].

Є різні класифікації інтуїції. Одна з найвідоміших запропонована Маріо Бунге. Як системотворча ознака в ній використані форми пізнавальної активності суб'єкта. Інтуїція, за Бунге, поділяється на такі види:

1. Інтуїція як сприйняття. 2. Інтуїція як уява. 3. Інтуїція як розум. 4. Інтуїція як оцінка [цит. за: 3, с. 150-151].

О. С. Кармін та Є. П. Хайкін поділяють інтуїцію на дві форми: *ейдетичну* та *концептуальну*. Концептуальна — це процес формування нових понять на основі наочних образів. Ейдетична пов'язана з побудовою нових наочних образів на основі понять [13, с. 33].

Як ми вже відзначали, для дослідження механізмів інтуїції дуже важливим є з'ясування природи полісемантичності, тобто здатності одиниці змісту — *семи* набувати багатозначності, нести в собі багато смислів, існувати, так би мовити, на перехресті багатьох змістових полів, поєднувати велику (іноді — величезну) кількість значень. Саме ця властивість психосемантичних структур, яка спостерігається переважно в інтуїтивних станах психіки, лежить у підґрунті таких феноменів мислення, як бісоціації, семантична гнучкість, порушення за-

кону тотожності, парадоксальність, семантичні мутації. Полісемантичність пов'язана з утворенням семантичних згорток, які і є її безпосередніми синтаксичними носіями.

### 6.3. Біполярна модель творчого інтелекту

Спробуймо створити модель переходу від моносемантичної згортки до полісемантичної, враховуючи те, що така модель одночасно проілюструє згадане вище широке коло інтуїтивних механізмів та феноменів.

Пропонуємо з цією метою скористатися формалізмами так званої математичної теорії катастроф. Це досить нова теорія, яка набула цілісного вигляду наприкінці 60-х – початку 70-х рр. завдяки працям А. Пуанкаре (1899), Х. Уїтні (1955), Р. Тома (1959, Дж. Мазера (1965), а також радянських математиків О. О. Андропова (1933), Г. Н. Тюріної (1968) та В. І. Арнольда (1972) [1, с. 4-6]. Видатний внесок у її розробку належить також І. Пригожину (1956).

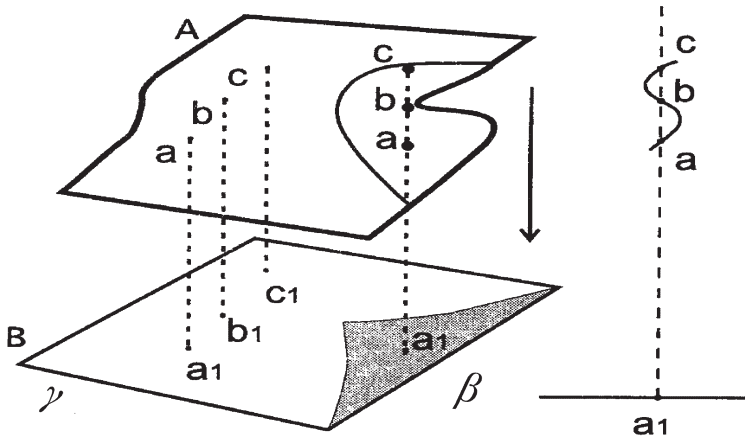
Евристична цінність цієї теорії полягає в тому, що вона дає універсальний метод дослідження усіх стрибкоподібних переходів та раптових якісних змін, *катастроф* (як називаються в ній стрибкоподібні зміни системи). Катастрофа, згідно з цією теорією, виникає як неочікувана вибухоподібна відповідь системи на плавні та невеликі зміни зовнішніх умов. Саме таким є інтуїтивний інсайт. У мить осяяння в мозку відбувається раптовий перехід від ригідних та млявих формально-логічних розмірковувань, від повільного накопичення фактів – до блискавичного відкриття.

Перехід від дискурсивного мислення до інтуїтивного можливо інтерпретувати мовою теорії катастроф як катастрофу – стрибкоподібну зміну якості мислення при плавній зміні (невеличкому прирості) мисленнєвих зусиль. В історії науки добре відомо, що таким невеличким приростом, «останньою краплею» може послугувати вченому якийсь випадкове спостереження (яблуко Ньютона, олівці Яблочкова), примарна аналогія (змія, яка кусає себе за хвіст у сновидінні Кекуле),



маленький факт, який миттєво проливає світло та пов'язує між собою величезну кількість хаотичних відомостей та спостережень тощо.

Інтерпретувати взаємодію інтуїтивної та формально-логічної складових мислення можна, на наш погляд, за допомогою одного з формалізмів теорії катастроф — так званої «зборки Уїтні». Вона створюється при проектуванні на площину В зморшкоподібної поверхні А, яка зображена на мал. 1 [1, с. 8-11].



Мал. 1. Зборка Уїтні.

У результаті проектування зморшки площина ділиться на дві частини:

меншу частину  $\beta$  та більшу  $\gamma$  (мал. 1). Усі точки частини  $\beta$  мають по три прообрази, тому що на кожен з них проєктуються три точки зморшки А.

(мал. 1)

$$a \rightarrow a_1, b \rightarrow a_1, c \rightarrow a_1;$$

$$a_1 \{a, b, c\}$$

Усі точки більшої частини  $\gamma$  мають по одному прообразу, бо на кожен з них проєктується лише одна точка зморшки А (внаслідок того, що в цьому місці зморшка розгладжується і проєкції крапок поверхні А перестають перетинатися):

$$a \rightarrow a_1, b \rightarrow b_1, c \rightarrow c_1$$

Залишимо математикам тонкощі математичного аналізу особливостей «зборки Уїтні» [1, с. 8-21, 48-66], а для нашого розгляду достатньо того, що ми отримали правдоподібну формальну топологічну аналогію багатьох психосемантичних феноменів мислення.

Зокрема, кожна крапка у секторі  $\beta$  на площині  $B$ , яка має кілька прообразів на зморшкоченій поверхні  $A$  (мал. 1), може бути інтерпретована як полісемантична згортка, що має кілька смислових значень. Відповідно, увесь сектор  $\beta$  на площині  $B$ , особливість якого полягає в тому, що всі його точки мають по кілька прообразів, може розглядатись як область полісемантичних згорток, тобто область інтуїтивних процесів. Площину  $B$  наразі розглядатимемо як площину семантичних смислів або, якщо мати на увазі процесуальний аспект оперування смислами, площину мислення.

Тоді поверхня  $A$  — *зборка Уїтні* — може бути розглянута як поверхня інформації, кожна крапка якої є одиницею смислової інформації, що має значення для мисленнєвої діяльності суб'єкта, який вирішує пізнавальну задачу.

Топологічна модель мислення (мал. 2):

$A$  — поверхня інформації

$a, b, c, \dots, n$  — одиниці смислової інформації

$B$  — площина мислення

$A \{a\}$  — моносемантична згортка

$\gamma$  — область формального мислення

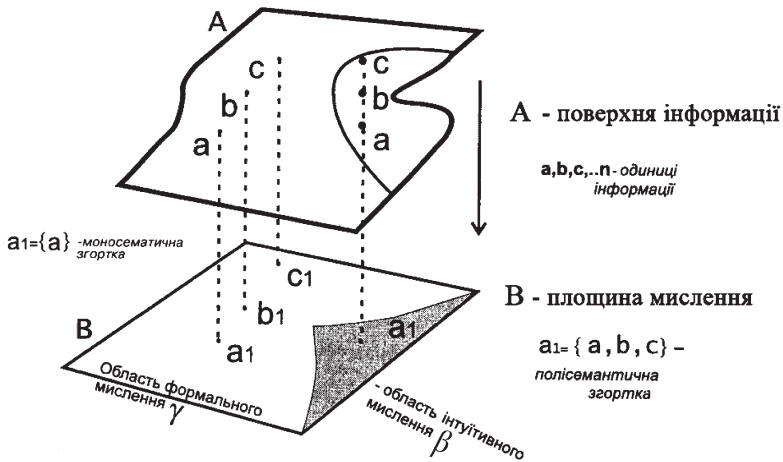
$\beta$  — область інтуїтивного мислення

$a_1 \{a, b, c\}$  — полісемантична згортка

Розглянемо на моделі перехід від полісемантичних згорток до моносемантичних, тобто до області дискурсивно-логічного (або формального) мислення.

Кожну точку в секторі  $\gamma$  площини  $B$ , яка має, на відміну від точок сектора  $\beta$ , лише один прообраз на зморшці  $A$  (мал. 1), розглядатимемо як моносемантичну згортку, що має тільки одне смислове значення, і саме в цій стабільній та самотото-

жній якості виступає передумовою логічного, «квантованого» мислення. Таким чином, сектор  $\gamma$  площини мислення В, всі точки якого мають по одному прообразу, є областю формального мислення (мал. 2).



Мал. 2. Топологічна модель мислення.

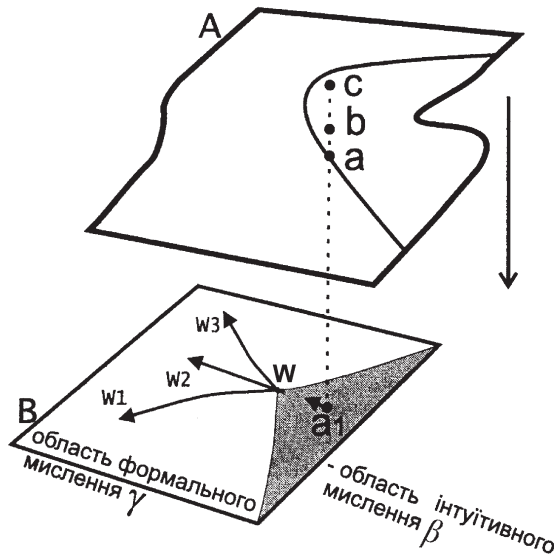
Взаємодія смислів в інтуїтивних актах має синтетично-континуальний характер завдяки «ворушінню» (або флуктуаціям, як сказали б фізики) площини інформації у нашій моделі і «накладанням» та «змішуванням» змістів внаслідок цього.

Аналітичне «розділення», «дифракція» змістів, перетворення синтетичних, багатозначних та невизначених інтуїтивних смислів у аналітичні, однозначні висловлювання та судження, властиві дискурсивному мисленню, — відбувається в нашій моделі внаслідок розгладжування площини інформації. Невизначений здогад, туманна ідея, інтуїтивне передчуття під час переходу від флуктуацій до «розгладжування» інформаційного поля перетворюються в систему аналітичних обґрунтованих суджень, пов'язаних між собою всіма правилами логіки.

Отже, семантика мислення функціонує у двох станах — континуальному та квантованому. Континуальний стан визначає інтуїтивні феномени мислення, квантований — дискурсивно-

логічні. Перехід від інтуїтивного мислення до формального та навпаки пов'язаний з перетворенням континуальної семантики у квантовану та навпаки. За таким алгоритмом здійснюється динаміка психосемантики мислення. Цю динаміку показано на топологічній моделі взаємодії формального та інтуїтивного мислення (мал.3).

**A** - поверхня інформації



**B** - площина мислення

*Мал. 3. Топологічна модель взаємодії формального та інтуїтивного мислення.*

Скажімо, бісоціація-мутант  $W$  у секторі  $\beta$  на малюнку 3, яка утворилася при «стисненні» змістів  $a$ ,  $b$ ,  $c$  у полісемантичну згортку  $a_1$ , при «випрямленні» поверхні інформації  $A$  розгорнулась у три аналітичні судження  $W1$ ,  $W2$ ,  $W3$ .

Умовні позначення на мал. 3:

$A$  — поверхня інформації

$B$  — площина мислення

$\beta$  — область інтуїтивного мислення

$\gamma$  — область формального мислення

Хочемо зауважити, що розглянутий формалізм є грубою і приблизною моделлю реальних, дуже складних і багатозначних процесів творчості. Як і кожна модель, кожне поняття, як будь-яке дискурсивне знання, він дає спрощене, збідніле уявлення про те, що відбувається в дійсності. Тим не менш запропонований погляд на деякі механізми мислення, як нам здається, може бути використаний у вирішенні практичних завдань психологічної науки, зокрема для визначення напрямів стимуляції та активізації творчого мислення, побудови відповідних методик (навчальних, корекційних та діагностичних), а також для створення математичних і комп'ютерних моделей творчого інтелекту.

#### **6.4. Діадні категорії «розпредметнення та опредметнення», «динамічний та статичний інтелекти»**

Як показав проведений вище аналіз, творча діяльність передбачає взаємодію таких різних, часом протилежних компонентів психіки та людської активності, як логіка й інтуїція, раціональне та ірраціональне. Вони знаходяться на протилежних полюсах мислення, й саме діалектична взаємодія цих полюсів багато в чому визначає динаміку інтелектуально-творчого процесу. В той же час в інтелектуально-творчій активності значне місце займають й такі діадні категорії (тісно пов'язані з фундаментальними сторонами діяльності), як «опредметнення» і «розпредметнення», що знаходяться в тісній взаємодії. Їх взаємопокладальна і водночас взаємозаперечувальна єдність є важливою складовою творчої діяльності особистості. Ці поняття тісно пов'язані з фундаментальними сторонами діяльності.

Так, втілення задуму в об'єктивовану, матеріалізовану (речову або знаково-символічну) форму становить суть процесу

*опредметнення*. Перетворення наявних об'єктивних матеріалізованих форм (предметно-речових або знаково-символічних) з метою створення нового продукту та пов'язані з цим процеси діяльнісної зміни чуттєво-предметної структури реальності, а також абстрагування від чуттєво-предметної форми об'єкта з метою пізнання його сутнісних характеристик, — всі ці явища стосуються процесу *розпредметнення*.

Опредметнення зазвичай розглядається «як процес, в якому здатності суб'єкта втілюються в предмет, завдяки чому він набуває статусу соціально-культурного предмета» [25, с.170]. У процесі опредметнення має місце перетворення і перехід людських сил і здібностей з форми руху в форму предмета. При цьому відбувається нібито кристалізація людських сутнісних сил, які об'єктивуються і «застигають» в продуктах інтелектуальної та практичної діяльності.

Розпредметнення зазвичай розуміється як процес, в якому властивості предмета стають надбанням суб'єкта діяльності, завдяки чому інтелектуальні і практичні сили і здатності останнього наповнюються конкретним змістом [25, с. 170]. Процес розпредметнення пов'язаний з перетворенням предмета у форму людської діяльної активності та перетворенням його сутнісних характеристик у здатності суб'єкта.

Опредметнення і розпредметнення розкривають динаміку руху людської культури, яка безперервно створюється, відтворюється та існує як творіння людської духовно-практичної діяльності [26, с. 326].

Опредметнення характеризує перехід діяльності з процесуальної форми в кристалізовану, об'єктивовану і матеріалізовану форму. Розпредметнення характеризує перехід діяльності з кристалізованої, об'єктивованої форми в процесуальну плинну форму живої активності суб'єкта — пізнавальної та практичної.

Активність суб'єкта, що розглядається як інтегральне ціле, містить у собі два етапи, дві сторони — процесуальну та кристалізовану, динамічну (плинну) і статичну (стабільно-інваріантну). На *процесуальному* етапі діяльність має плинну фор-

му становлення. Все в діяльності перебуває в розвитку, русі і становленні, форми мінливі і недостатньо визначені. На етапі *кристалізації* продукти діяльності набувають завершеної, раз і назавжди готової, нерухомої форми. Продуктами духовно-практичної активності тут є ідеї, теорії, товари, технології, твори мистецтва тощо, що прийняли остаточний і незмінний вигляд. Ці застигли результати інтелектуальної та матеріальної активності, порівняно з компонентами процесуальної сторони діяльності, відрізняються інертністю і нерухомістю.

Динамічна та статична сторони інтелектуальної діяльності, на нашу думку, зумовлюють існування двох форм інтелекту — *динамічного* і *статичного*.

Вперше класифікував мислення за динамічним принципом руху структур інтелекту Горн (Horn, 1989). Він запропонував поділ на плинний та кристалізований інтелект [27]. Вони відрізняються в основному ступенем зрілості, розвиненості абстрактно-логічних операцій у віковому аспекті.

Плинний інтелект — це передпоняттєва стадія розвитку мислення, яка характеризується, зокрема, швидкістю запам'ятовування та інших розумових процесів, а також переважанням індуктивного мислення і оперування просторовими образами. Поступовий розвиток плинного інтелекту продовжується до закінчення юності, а потім його рівень знижується [23, с. 295-296].

Кристалізований інтелект відзначається більш розвиненими формами абстрактно-логічної діяльності і спирається на розвинену мову, а також на знання та інтелектуальні навички, накопичені протягом тривалого часу. Йому притаманна здатність встановлювати логічні зв'язки, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні інтелектуальні стратегії для розв'язування задач [22, с. 294].

На відміну від розглянутої вище класифікації Горна, запропонований нами поділ інтелекту на статичний і динамічний спирається на принципово інші підстави. А саме, в основу поділу покладено три ознаки: ступінь рухливості або ригідності психосемантичних пізнавальних структур (понять, сем і т.п.),

ступінь подолання мисленням наявного буття або орієнтованості на нього, а також ступінь історичності або неісторичності сприйняття об'єктів пізнання — речей та ідей. (Нагадаємо, що, відповідно до теорії пізнання, принцип історичності полягає в пізнанні явищ у їхній історії — виникненні, становленні, розвитку і зникненні. Принцип історичності відкидає розгляд будь-яких явищ як назавжди даних і незмінних й акцентує увагу на процесуальності, плинності і минулості всього суцього).

Відповідно до вищесказаного, динамічний інтелект як категорія відображає в собі етап становлення ідей, понять та інших розумових продуктів. Тому йому властиві наступні відмінні риси й ознаки:

- рухливість і невизначеність понять і образів, розмиті межі семантичних денотатів;
- симульганність інтелектуальних процесів;
- відмова від шаблонів і стереотипів: згадана вище рухливість не дозволяє розумовим формам «застигнути» і «кристалізуватися» в шаблони і стереотипи;
- «відкидання» законів формальної логіки, значний розвиток інтуїтивних компонентів;
- прагнення «розмити» і «розплавити» рамки наявно даної реальності і межі когнітивно-емпіричних матриць, що склалися, в яких «кристалізувалися» і накопичилися досвід, і знання; відмова від орієнтації на усвідомлений досвід і деконструкція звичних і усталених асоціативних зв'язків; прагнення «відклеїтись» від усталених форм буття предмета, від звичних функцій та структур досвіду, розототожнити з ними мислення;
- прагнення «стягти» з речей і процесів їх чуттєві, проявлені форми, щоб «добратися» до прихованої під ними сутності;
- динамічне мислення перебуває в стані *психосемантичного потоку*, якому властива текучість, плинність пізнавальних структур і в якому поняття проникають одне в одного, змінюються і взаємоперетікають, найбільш віддалені ідеї зближуються, а близькі — розходяться; не-



має нічого усталеного і стабільного; семантичні одиниці багатозначні і полімодальні (про особливості психосемантичного потоку див. [7, с. 75-76]);

- межі між можливим і дійсним «чарівним» чином змішані;
- спирається на розвинуту уяву і фантазію;
- «охоплення», пізнання дійсності синкретичне, цілісне;
- осягнення дійсності в її історії, виникненні та розвитку.

Одна з головних особливостей динамічного інтелекту — подолання рамок даності: наявної реальності і сформованих знань і досвіду.

Статичному інтелекту, орієнтованому на вже усталені когнітивні структури і кристалізований пізнавальний досвід, притаманні такі особливості:

- сталість, нерухомість понять;
- пов'язана із зазначеною вище рисою ригідність, інерційність мислення;
- орієнтація на інтелектуальні стереотипи;
- розсудливість, орієнтація на обмежену формальну логіку;
- орієнтованість на буденний досвід;
- абсолютизація наявно даної реальності та світу явищ, даних в досвіді і відчуттях; «приклеювання» мислення до сталих форм буття й досвіду та до їхніх віддзеркалень у поняттях та уявленнях, ототожнення з ними;
- відмова від категорій «можливість», «інобуття», «мрія» і т.п., які виводять мислення за рамки даної реальності;
- скутість уяви і фантазії;
- частковість, фрагментарність сприйняття дійсності. З цього випливає нездатність зазирнути за обрії системи, побачити майбутнє, тому що побачити систему цілісно — це означає побачити межу системи та окреслити її кордони у контексті більш широких системних взаємозв'язків.

Одна з основних особливостей статичного інтелекту — прив'язка до даності: до накопичених знань та існуючої реальності.

Надзвичайно важливою для психології творчості є проблема співвідношення знання та творчості, накопиченого (статичного) і живого (динамічного) знання. Між накопиченим і живим знанням існує протиріччя, вирішити яке і покликана творча діяльність.

Знання дозволяють орієнтуватися в різних галузях і не створювати наново вже відоме. Знання передають необхідну суму навичок і вмінь, що дозволяють вирішувати різні завдання, в основному ті, які вимагають або шаблонних рішень, або часткової, несуттєвої варіативної перебудови вже сформованих умінь. Знання допомагають також розуміти нові факти та явища, що зустрічаються, шляхом їх ідентифікації з уже виробленими категоріями і шаблонами сприйняття.

Це підтверджує ту думку, що, перш ніж створювати творчі продукти, необхідна вихідна база знань. Однак іноді знання можуть негативно впливати на творчий процес. Розглянемо вплив на творчість таких компонентів накопиченого, статичного інтелекту, як *минулий досвід, велика сила асоціювання компонентів мислення, а також так звана функціональна фіксованість мислення*.

Функціональна фіксованість мислення передбачає жорстку прив'язку функції предмета до самого предмета. Наприклад, функція склянки служити посудиною для води сприймається як єдино можлива. Функціонально фіксоване мислення не зможе побачити в склянці інші менш звичні функції, наприклад, служити качалкою для тіста, бути елементом імпровізованого ксилофона і т.п.

Через феномен функціональної фіксованості функція речі виявляється зафіксованою у свідомості, через що стає важко відокремити її від її функції. Отже, **попередні знання можуть знижувати гнучкість мислення** [19, с. 40-41].

Тепер розглянемо знання з точки зору зв'язків між елементами накопиченого досвіду. Іншими словами, проаналізуємо, як старі асоціації та зв'язки впливають на творення нового. В одних людей кожен елемент знань існує окремо від інших

елементів, поза формально-логічною і смисловою зв'язністю. В інших елементи знань і досвіду охоплені, обплетені численними зв'язками. Для них, очевидно, існує небезпека, що занадто жорсткі і «щільні» зв'язки семантичних елементів між собою зроблять мислення ригідним і накопичена психологічна інерція не дозволить розірвати старі зв'язки між елементами й утворити нові в процесі творчості. Тоді як у перших існує інша небезпека — нездатність до зв'язування елементів досвіду в єдину осмислену і цілісну картину.

Ймовірно, люди з середньою, помірною силою асоціацій, не надто великою і не дуже маленькою, повинні бути більш готові до творчості, ніж дві перераховані вище крайності. У зв'язку з цим припущенням Меднік в 1962 році створив теорію, згідно з якою люди з відносно середньою силою асоціацій між різними поняттями мають бути більш креативними, ніж ті, для яких типові чи то сильні, чи слабкі асоціації [19, с. 42].

Таким чином, ми бачимо, що занадто сильно розвинені прояви статичного, накопиченого інтелекту, такі як жорстка функціональна фіксованість, велика сила асоціацій, «приклеєність» свідомості до минулого досвіду, «перевантаженість» знаннями, — у стримуючий спосіб впливають на творчий процес, знижуючи гнучкість думки та креативність.

Існує протиріччя між живим і накопиченим знанням, між пошуковим динамічним мисленням і мисленням статичним, що спирається на застигли знання. Хоча, з другого боку, ці види мислення, вступаючи в протиріччя, в той же час доповнюють один одного, допомагаючи уникати однобічності в творчо-пізнавальній діяльності. Для того щоб вирішити це протиріччя і розвинути здатність мислення до творчості, необхідно якимсь чином знижувати «жорсткість» структур статичного інтелекту, «розтоплюючи» та «розплавляючи» їх і роблячи функціональні зв'язки більш «м'якими» і гнучкими, а також асоціативні структури більш «пластичними». Одночасно звільняючи розум від заціпеніння, викликаного когнітивними шаблонами.

Перед психологією і педагогікою стоїть завдання створення і вдосконалення методик розвитку інтелекту, що дозволяють трансформувати кристалізований, застиглий досвід, «розплавлюючи» його в потоці динамічного мислення.

Мова може йти про інтелектуальні тренінги та вправи, спрямовані на переструктурування основних сфер досвіду і розпредметнення чуттєво-ментальних структур і гештальтів, що склалися. Досягнуте при цьому подолання інерції когнітивних матриць, що склалися, сприятиме вихованню творчого мислення і зняттю інтелектуальних бар'єрів на шляху креативного психосемантичного потоку.

Для цього пропонується перебудова сталих шаблонно-алгоритмічних модулів, зокрема, у таких сферах досвіду: 1) вербальний досвід; 2) буденно-побутовий досвід; 3) візуально-естетичний досвід; 4) соціальний досвід; 5) когнітивний досвід; 6) досвід у галузі фізичних явищ і закономірностей; 7) досвід у галузі технічних явищ.

При цьому переструктурування алгоритмічних модулів можна реалізувати наступними шляхами і прийомами:

- створення уявних віртуальних реальностей;
- пошук прихованих нових можливостей предметів і явищ;
- пізнання предметів і явищ у їхній історії, розвитку та становленні (наприклад, вивчення історії технічних і побутових об'єктів — одягу, олівця тощо);
- фантазування;
- подолання функціональної фіксованості мислення шляхом розвитку гнучкості, оригінальності та продуктивності думки;
- семантичне переструктурування і перебудова когнітивних структур;
- бісоціювання, тобто зближення віддалених понять та ідей і створення на основі їх синтезу нових.

Подолання ригідності, нерухомості мислення і його процесуалізація можливі за допомогою деконструкції даності

і пов'язаних з нею усталених шаблонів. Гегель, який вперше розробив теорію розпредметнення, вказував на величезне значення діяльності з розпредметнення на формування дитячих пізнавальних процесів. Він писав: «Найкраще, що може дитина зробити з іграшкою — це зламати її». Цим висловлюванням мислитель хотів вказати на значення перетворення як способу пізнання предмета. Для того щоб проникнути в суть речі, необхідно піддати деконструкції його наявну форму, розпредметити її. Таке розпредметнення пов'язане і з певною зміною характеру мислення у бік відходу від жорстких і застиглих формально-логічних структур. Завдяки деконструкції предмета відбувається також своєрідне «відклеювання» мислення від усталених форм досвіду й звільнення від стану «зачарованості» наявним буттям. Відбувається ослаблення логічних зв'язків між елементами «звичайного» мислення, «розщеплення» асоціативних зв'язків, а також «розмивання» областей визначення понять. Застигли логічні форми трансформуються в «розплавлений потік», в динамічний стан. Необхідно зазначити, що ця трансформація відбувається лише на якийсь час і з однією метою: «розплавивши» старі інтелектуальні матриці, «виплавити» з них нові поняття та ідеї — здійснивши цим акт творчості нового. Після цього ментальний продукт знову структурується і набуває стійких рис, кристалізуючись із «застигаючого» психосемантичного «потоків». Його елементи охоплюються новими логічними зв'язками й відношеннями.

Нам вдалося знайти практичні виміри теоретичної концепції розпредметнення і трансформації статичного інтелекту у динамічний, що дозволило, як уявляється, підвищувати культуру творчої діяльності дітей. Нами розроблені конкретні методики розпредметнення чуттєво-ментальних матриць і процесуалізації мислення підлітків і юнаків у різних сферах досвіду. Подаємо стисло характеристику лише деяких з наших методик (за браком місця наводимо лише їхні фрагменти, а більш повний виклад методик можна знайти у [8]).

Для впливу на сферу *буденно-побутового досвіду*, а також *досвіду в галузі фізичних та технічних явищ*, у рамках нашої

методики **«Фантастичні ситуації»** розроблені завдання, спрямовані на суттєве переструктурування уявлень про звичні фізичні, технічні і побутові процеси, а також життєві ситуації.

Наприклад, пропонуються уявні фізичні закони і явища, на підставі яких потрібно представити їх фізичні наслідки для світу і людського життя:

— «Уяви собі, що сила тяжіння на Землі зменшилася в 5 разів. Які зміни б спостерігалися в техніці, способі життя людей і т.п.?»;

— «Уяви собі, що закон всесвітнього тяжіння замінився законом всесвітнього відштовхування, що сталося б із зірками, планетами, нашою Землею. Які б зміни відбулися в житті людей?»;

— «Уяви собі уявну планету, діаметр якої кожні 24 години збільшувався б в 2 рази, а потім ставав тим самим. Якими б були на цій планеті транспорт, дороги, техніка, житла, життя людей у всіх її проявах? Спробуй проаналізувати побільше наслідків такої ситуації».

Але для початку дітей знайомлять із незвичайними, тими, що ламають звичні уявлення та усталений досвід, явищами, що мають місце в реальності на Землі, і спонукають їх перейти до незвичайними гештальтами... Цьому слугує методика **«Розвиток гнучкості мислення»**.

Вона виходить із того, що одним з найважливіших умінь творця-винахідника є вміння знаходити приховані, незвичні можливості предметів і явищ, бачити приховані, неявні їх властивості. У творчому процесі звичайні зв'язки і стосунки предметів змінюються, «переструктуровуються». Творцю потрібно ніби вивертати навколишній звичайний світ «навиворіт». Навчання використанню предметів у незвичній функції, новому призначенню і становить суть методики. Вона призначена для подолання функціональної фіксованості мислення шляхом пошуку незвичайних застосувань звичайних предметів.

Для цієї мети можуть бути використані будь-які речі та явища. Для початку дитині наводять приклади, які поклика-

ні «запустити» самостійну роботу його мислення в цьому напрямку. Скажімо, розповідають про те, які нові застосування може знайти звичайна стара панчоха. Мило, вкладене в панчохо, перетворюється на мочалку, яку навіть не потрібно намилювати; віник, покладений в капронову панчохо, як в чохол (його закріплюють на ручці), мете не гірше, а служить значно довше; з натягнутого на обідок або рамку шматка панчішної тканини виходить гарне сито... Після ставиться завдання самостійно запропонувати нові «професії» панчохи.

Потім пропонують знайти оригінальні застосування для скріпки, щітки, газети, пенька на садовій ділянці і тому подібне...

У зв'язку з тим, що під час розпредметнення й процесуалізації мислення відбувається тимчасова деконструкція формально-логічних структур мислення, які потім на наступному етапі опредметнення й кристалізації знову мають бути поновлені, запропоновані нами методи процесуалізації мислення призначені переважно для дітей та юнаків з добре тренованим формально-логічним мисленням.

## **6.5. Біполярна концепція механізмів творчого мислення**

Творчість з точки зору досліджуваних нами проявів мислення (таких як його «кристалізація» і «розплавлення», статичний і динамічний інтелект), постає як спіралеподібний процес почергового «розплавлення» і «кристалізації» чуттєво-когнітивного досвіду. При цьому активізується то динамічний, то статичний інтелект, що змінюють один одного на різних стадіях творчості. На важливості «розплавлювання» свідомості для активізації потенціалу особистості наголошував видатний російський філософ М. О. Бердяєв. Він писав: «Подібно до того, як в атомі зкута величезна й страшна енергія й вона може бути віднайдена лише через розкладання атома..., так і в людській монаді зкута величезна й страшна

енергія й вона може бути віднайдена шляхом розплавлення свідомості й зняття її кордонів» [2, с. 224].

Носіями статичного інтелекту, який опирається розплавленню, виступають формально-логічні структури, такі як поняття, судження, умовиводи, символи, формули і т.п. Вони відрізняються високою структурованістю, визначеністю та однозначністю, їх носіями є моносемантичні згортки, їх функціонування спирається на традиційні закони класичної аристотелівської логіки.

Носіями динамічного інтелекту, який є джерелом розплавлення, є невизначені, багатозначні і неструктуровані психосемантичні процеси й одиниці, які ми назвали полісемантичними згортками (див. вище, підрозділ 6.2). Нагадаймо: особливістю їх функціонування є те, що традиційні закони формальної логіки — тотожності, протиріччя, виключеного третього і т.д., — не діють і замінюються іншими, законами інтуїтивного мислення.

Полісемантична згортка і може бути тією «вихідною клітинкою», яка породжує і таку форму творчого мислення, як інтуїція, і такий різновид мислення, як динамічний інтелект.

Семантика мислення функціонує у двох фазових станах — континуальному і «квантованому», корпускулярному. Континуальний стан стосується полісемантичних згорток і визначає інтуїтивні феномени мислення й динамічний інтелект. «Квантований», корпускулярний стан семантики знаходить вияв в однозначних жорстко фіксованих семантичних структурах — поняттях і моносемантичних згортках. Він визначає дискурсивно-логічні процеси мислення та статичний інтелект. **Перехід від інтуїтивного мислення та динамічного інтелекту до формально-логічного та статичного пов'язаний із перетворенням континуальної семантики на квантовану. Перехід від формально-логічного мислення і статичного інтелекту до інтуїтивного та динамічного супроводжується трансформацією квантованої семантики у континуальну (див. табл. 2). За таким алгоритмом зміни фазових станів**



психосемантики відбувається динаміка творчого мислення, яка може розумітися як взаємодія біполярних начал мислення, таких як інтуїція й логіка, динамічний та статичний інтелекти. При цьому творче інтуїтивне мислення ґрунтується на інших, порівняно із формально-логічним мисленням, законах логіки. Закон тотожності поняття замінюється законом суперечливості поняття, закон виключення протилежностей — законом доповнювальності протилежностей, «закон виключеного третього» — «закон включеного третього», «закон достатньої підстави», який стверджує, що логічні підстави передують умовиводам, причина передує наслідкам, — законом «випереджаючого осягнення» (який означає, що умовиводи можуть пізнаватися раніше логічних передумов, наслідки можуть осягатися раніше підстав, на яких вони базуються. Так буває, наприклад, в інтуїтивних інсайтах, коли здогадка випереджає логічне обґрунтування рішення проблеми).

Вищеописана динаміка взаємодії різних станів і структур інтелекту в інтегральній єдності таких біполярних станів, як статичний та динамічний, інтуїтивний та дискурсивний аспекти творчої діяльності, становить головний зміст запропонованої нами *біполярної концепції механізмів творчого мислення (БКМТМ)*.

Вона стисло представлена на нижченаведеній таблиці. В ній вона подана у вигляді певної структурно-динамічної схеми (Таблиця 2).

Таблиця 2

**Біполярна концепція механізмів творчого мислення (БКМТМ).**

Етапи діяльності	Опредметнення	Розпредметнення	Опредметнення	Розпредметнення
Стан інтелекту	Кристалізація 1	Розплавлення	Кристалізація 2	Розплавлення
Види інтелекту	Статичний інтелект. Формальна логіка	Динамічний інтелект. Інтуїція	Статичний інтелект. Формальна логіка	Динамічний інтелект. Інтуїція

Етапи діяльності	Опредметнення	Розпредметнення	Опредметнення	Розпредметнення
Психосемантичні структури і процеси. Фазові стани психосемантики	Функціональність мислення, його «приклеювання» до усталених форм буття й досвіду; асоціації, когнітивні шаблони і стереотипи. Квантованість семантики.	Бісоціації, «розщеплення» асоціацій, подолання шаблонів, «відклеювання» мислення від функцій та структур досвіду. Континуальність семантики.	Функціональність мислення, його «приклеювання» до усталених форм буття й досвіду; асоціації, когнітивні шаблони і стереотипи. Квантованість семантики.	Бісоціації, «розщеплення» асоціацій, подолання шаблонів, «відклеювання» мислення від функцій та структур досвіду. Континуальність семантики.
Психосемантичні носії	Однозначні, моносемантичні згортки	Багатозначні полісемантичні згортки	Однозначні, моносемантичні згортки	Багатозначні полісемантичні згортки
Види логіки. Пізнавальні процеси	Формальна двозначна логіка. Дискурсивне мислення	Інтуїтивна багатозначна логіка. Інтуїція, уява, фантазія	Формальна двозначна логіка. Дискурсивне мислення	Інтуїтивна багатозначна логіка. Інтуїція, уява, фантазія
Результуюча	Інтелектуальний продукт 1 (ідея, теорія, винахід і т.п.)	Психосемантичний потік	Інтелектуальний продукт 2 (нова ідея, теорія, винахід і т.п.)	Психосемантичний потік

Слід застеретти, що інтелект мислителя повинен витримати деконструкцію і «розплавлення» інтелектуально-логічних структур без того, щоб не заплутатися в хаосі з уривків старих демонтованих логічних та асоціативних ланцюжків і не втратити здатність збудувати на місці старих зруйнованих нові, правильні логічні зв'язки. Перетерпіти такий струс може не кожен, а лише добре «поставлений» інтелект з розвиненим

і гнучким формально-логічним розумовим апаратом. Йому необхідно, переживши бурхливий «струс» психосемантичних зв'язків, зуміти відновити їх знову, але вже на новій основі. А саме на основі нових семантичних структур — творчих ідей і гіпотез, — що виникли з безструктурного (але плідного) «хаосу» динамічного мислення.

## ВИСНОВКИ

Процесуалізація мислення й пов'язані з цим явищем категорії, такі як розплавлення й кристалізація, динамічний та статичний інтелекти, опредметнення та розпредметнення, мають широкі культурно-історичні та соціальні аналогії й конотації. Розпредметнення когнітивних форм, процесуалізація традиційних уявлень про світ стали характерними для культури людства (в основному європейського), в період Нового та Новітнього часу. Основні поняття та уявлення про світ, головні галузі знання і досвіду почали втрачати в цю епоху стійкі форми, і постали як мінливі, такі, що історично розвиваються, і минуці реалії. На підставі дослідження великого кола фактів з історії пізнання й культури можемо виділити **динамічну парадигму розвитку людських знань і соціально-культурних феноменів**. Вона полягає у динамізації культури, тобто перетворені багатьох кристалізованих та статичних соціально-культурних і гносеологічних феноменів і форм — наукових постулатів, ідеологічних догматів, знанієвих та культурних парадигм, соціо-культурних традицій тощо, — у динамічні, рухливі, історично плинні (детальніше див. [7, с.76-77]).

Усе вищеназване робить аналіз творчості та його механізмів, а також вдосконалення культури творчої діяльності, дуже важливими соціокультурними й науковими проблемами, від правильного вирішення яких багато в чому залежить розвиток людської цивілізації й культури в цілому. Саме творча діяльність є складовою тих основних сфер психологічної культури, які, за Г.О. Баллом, забезпечують соціальну пам'ять і соціально значущу творчість у сфері знання людської психіки та свідомого керування нею (див. розділ 1 даної монографії).

Запропоновані нами концептуальні положення про біполярну концепцію механізмів творчого мислення (БКМТМ), уявлення про статичний і динамічний інтелекти, про сутнісні особливості явищ розпредметнення та опредметнення у процесі пізнавально-практичної діяльності, — мають певне практичне й теоретичне значення для підвищення культури творчої діяльності, оскільки в них розкриваються важливі механізми творчої активності. Розуміння яких, в свою чергу, дозволяє розробити відповідні методики оптимізації продуктивного інтелекту й творчих здібностей школярів, студентів, педагогів, практичних психологів й професіоналів у різних сферах діяльності.

Зокрема, нами були розроблені методичні матеріали, навчальні програми й тренінгові матеріали, які охоплюють різні галузі навчально-пізнавальної та професійної діяльності, й різні вікові категорії. Серед них можемо назвати «Тренінг розвитку креативності у сфері підприємництва та маркетингу» для старшокласників і молоді (див. [9]), тренінгову програму для школярів 8-11 класів «Подолання інтелектуальної ригідності методами процесуалізації мислення при підготовці школярів до творчої діяльності» (див. [8]), експериментальний спеціалізований курс «Психологія інтуїції» для студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія» (див. [5]), експериментальний спеціалізований курс «Психологія творчості» для студентів цієї ж категорії, програма (з грифом МОН України) «Психологія. 11 клас Профільний рівень» у співавторстві (див. [10]), експериментальний навчально-розвивальний курс «Сходження до творчості» для старшокласників (див. [11]).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд В. Н. Теория катастроф / В. Н. Арнольд. — М. : Наука, 1990. — 127 с.
2. Бердяев Н. А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. — М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. — 701 с.
3. Бунге М. Интуиция и наука / М. Бунге. — М. : Прогресс, 1967. — 275 с.

4. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. — М. : Прогресс, 1987. — 335 с.
5. Губенко О.В. Учбова програма спецкурсу «Психологія інтуїції / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — №2. — С. 23-28.
6. Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. — 1999. — №8. — С. 9-12.
7. Губенко А.В. Распредмечивание, интеллектуальная ригидность и творчество / А.В. Губенко // Практическая психология и социальная работа. — 2009. — № 12. — С. 74-78.
8. Губенко А.В. Преодоление интеллектуальной ригидности методами процессуализации мышления при подготовке школьников к творческой деятельности / А.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. — 2010. — №2. — С. 38-43; №3. — С. 53-67; №4. — С. 33-37.
9. Губенко О.В. Тренінг розвитку креативності у сфері підприємництва та маркетингу / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. — 2012. — №3 — С. 34-67.
10. Губенко О.В. Матеріали до розділів програми «Психологія. 11 клас. Профільний рівень» / О.В. Губенко, С.Д. Максименко, С.І. Болтівець, С.О. Мусатов // Практична психологія та соціальна робота. — 2011. — № 11. — С. 31-64; № 12 — С. 32-36; 2012. — № 4. — С. 67-79.
11. Губенко А.В. Переструктурирование как важный механизм творчества и проблема гуманизации обучения / А.В. Губенко // Мир психологии. — 2013. — №3. — С. 190-201.
12. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач / К. Дункер // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 258-268.
13. Кармин Н.С. Творческая интуиция в науке / Н.С. Кармин, Е.П. Хайкин. — М. : Наука, 1971. — 185 с.
14. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков — М. : Наука, 1975. — 520 с.
15. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Методологія. Методи. Програми. Процедури / С.Д. Максименко — К. : Наукова думка, 1999. — 226 с.
16. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач / В.А. Моляко. — К. : Рад. школа, 1983. — 94 с.
17. Налимов В.В. Спонтанность сознания / В.В. Налимов. — М. : Прометей, 1989. — 284 с.

18. Пономарёв Я. А. Психика и интуиция / Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1967. — 162 с.
19. Тедд Л. Психология креативности / Любарт Тедд, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни; пер. с фр. — М. : Когито-Центр, 2009. — 215 с.
20. Пуанкаре А. Математическое открытие / А. Пуанкаре // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 356-365.
21. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець — К. : Вища школа, 1971. — 245 с.
22. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смутьсон. — К. : Нора-Друк, 2003. — 298 с.
23. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо — СПб. : Питер, 2006. — 589 с.
24. Трикс Х. Е. Основные направления экспериментального изучения творчества / Х. Е. Трикс // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 298-304.
25. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. — М. : Политиздат, 1981. — 445 с.
26. Чернуха І. О. Опредметнення та розпредметнення психічного змісту засобами творчості / І. О. Чернуха // Проблеми психології творчості: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. — К., 2009. — Т. 12, вип. 8. — С. 321-327.
27. Horn I. Z. The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts of cognitive psychology and again in adulthood / I. Z. Horn // F. I. M Craik & S Trehuh (Eds). Aging and cognitive processes. — New York: Plenum, 1989.
28. Simonton D. K. Genius, creativity and leadership / D. K. Simonton. — Cambridge (MA): Harvard University Press, 1984.
29. Wallas G The art of thought / G Wallas. — New-York: Harcourt Brace, 1926. — Избр. отрывки (пер. М. Фаликман) в кн. : Психология мышления. Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. — М., 2008. — С. 79-96.

## **Розділ 7. ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ І ВДОСКОНАЛЕННЯ ПАТЕРНІВ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ** *(Ю.М. Крилова-Грек)*

### **7.1. Поведінка у конфліктних ситуаціях: стратегії, тактики, патерни**

Слово «конфлікт» походить від латинського *conflictus* «зіткнення, сутичка, удар, боротьба». До слов'янських мов потрапило через німецьке «Konflikt» без зміни фонетичного звучання та змісту. Конфлікт найчастіше розуміють як таке зіткнення протилежних сторін, поглядів, думок, інтересів, сил, внаслідок якого можуть мати місце серйозні та непередбачувані ускладнення.

Конфлікт слід відрізнити від загальнішого поняття протиріччя (суперечності). Протиріччя як філософська категорія відображає внутрішнє джерело будь-якого руху, розвитку, змін, переходу у нову якість. Протиріччя здавна вважалися рушієм, який зумовлює розвиток і вдосконалення як окремої особистості, так і цілих держав.

В Україні, на жаль, ще з 2004 року деякі політичні сили, задля покращення своїх рейтингових позицій і не без корисливої підтримки іззовні, не соромлячись, цілеспрямовано протиставляли різні регіони, стимулюючи переростання суперечності у конфлікт. Це можна побачити на плакаті (мал.3.), на якому територія України розділена на регіони, кожному з яких надано відповідний сорт.

**Так!** виглядає **ІХ** Україна



**Україно, роззуй очі!**

*Мал. 4. Пропагандистський плакат 2004 р.*

Варто звернути увагу на відмінність природних та штучно створених третьою стороною протиріч та конфліктів. При цьому, на відміну від протиріччя, конфлікт має серйозні та непередбачувані наслідки. Наслідки штучно створеного конфлікту ми спостерігаємо зараз в Україні.

Нижче розглядаються конфлікти між двома особами або між групами осіб без участі третьої сторони.

Ніколо Макіавеллі вважав природу людини такою, що споконвічно провокує конфлікти: «про людей взагалі можна сказати, що вони невдячні, непостійні, лицемірні, уникають небезпек, жадібні до наживи», — і тільки держава, на його думку, може контролювати та стримувати згубні схильності. Тому він виступав за диктаторське державне управління, задля зміцнення якого можливе застосування будь-яких засобів: «Влада, що ґрунтується на любові народу до диктатора — слабка влада, оскільки залежить від народу, влада, що ґрунтується на страху народу перед диктатором — сильна влада, бо залежить тільки від самого диктатора» [2]. Незважаючи на те, що його поради з урегулювання конфліктних ситуацій далекі від гуманістичних, вони і сьогодні мають своїх прихильників:



«Взагалі-то треба засвоїти, що до людей треба або ставитися ласкаво, або знищувати, оскільки вони помстяться за легкі образи, а за серйозні мститися не зможуть, тому образа, яку заподіюють, має бути такою, щоб не боятися помсти» [9].

Природна схильність людини до конфліктів відображена в концепції Т. Гоббса про природний стан суспільства як війни всіх проти всіх. Він вважав, що між людьми існують три основних причини конфліктів: суперництво, недовіра і прагнення слави. На нашу думку, слід відмітити ще одну причину — це прагнення влади та страх її втратити.

Перша причина змушує людей нападати один на одного з метою наживи, друга — з метою власної безпеки, третя — через почуття гідності. А четверта викликана бажанням здобути або втримати владу, щоб усунути перші три перешкоди до отримання найкращих життєвих благ [1, с. 276].

До речі, ще в VI ст. до н. е. Конфуцій стверджував, що злість і зарозумілість, нерівність і несхожість людей породжують конфлікти. Крім того, шкодять нормальному спілкуванню невтриманість, прагнення до користі, упертість, брехливість, лестощі. Від поганих думок і вчинків особистість утримує людяність, доброта, справедливість і доброзичливість.

Причини міжособистісних та міжгрупових конфліктів полягають не тільки у зовнішніх чинниках, що склалися навколо конфлікту (соціально-політичне становище, місце дії), вони також впливають із психологічних та фізіологічних чинників учасників конфлікту: таких, як тип нервової системи, психологічний стан, психологічні властивості індивіда, його виховання, соціальний досвід, психічний стан, що в сукупності позначається на емоційному сприйнятті проблеми.

Професор інституту когнітивної й еволюційної антропології (ICEA) Марк ван Вагт вважає, що схильність до конфліктів закладено в людському мозку від природи, — особливо до представників іншого мікросоціума.

Споконвічно причиною конфліктів була боротьба за жінок, територію, статус у суспільстві. Грунтуючись на цьому фак-

ті, вчені висунули «гіпотезу про войовничу чоловічу стать» («male warrior hypothesis»), згідно з якою чоловіки частіше, ніж жінки, схильні демонструвати упереджене ставлення і виявляти дискримінацію щодо представників «іншої групи» («outsiders») [12].

Незважаючи на те, що конфлікти мають схожу природу, неможливо, на думку Марка ван Вагта, знайти універсальний спосіб їх уникнення, з однієї простої причини: «нам важко змінити наш звичний спосіб мислення, що сформувався протягом тисячоліть».

Але принаймні, аналізуючи проблему, нам легше знайти шляхи її вирішення.

Ми розглядаємо конфлікт як феномен, що містить три фази: 1) зародження через різну мотивацію, пов'язану з певними суб'єктивними та об'єктивними причинами; 2) досягнення найбільш гострої форми конфлікту; 3) фаза згасання розв'язання конфлікту.

Розглянемо детальніше міжособові та міжгрупові конфлікти, виокремимо основні патерни поведінки у конфліктних ситуаціях та окреслимо напрямки їх вдосконалення.

Передусім, уточнимо відмінності між поняттями «стратегія», «тактика» та «патерни поведінки».

*Стратегія* поведінки — це план досягнення певних комунікативних цілей, для реалізації якого можливе використання різноманітних мовних та немовних засобів. Стратегічний задум обумовлює вибір *тактики* (конкретних дій) для досягнення певної комунікативної мети.

*Патерн* поведінки — це набір типових реакцій (шаблонів), які реалізуються у певній ситуації. Згідно з «Великою психологічною енциклопедією», патерн — це сталий елемент або фрагмент поведінки, який систематично повторюється [4].

Під патернами поведінки у конфліктній ситуації ми розуміємо сталі шаблони поведінки, які закріплені у свідомості і реалізуються у різних конфліктних ситуаціях. Патерн може реалізовуватись: 1) через закріплену модель або зразок; 2) че-

рез конфігурацію або групування частей або елементів різних моделей або зразків у відповідну структуру, яка формує новий шаблон для наслідування. Тобто у першому випадку наслідуються або копіюється вже відома модель поведінки. У другому випадку на основі різних елементів вибудовується нова цілісна модель поведінки. «Патерни є набагато мінливішими і набагато конкретнішими, ніж можливо було б допустити. Їх варіабельність не піддається опису» [11].

Патерн та стратегія поведінки взаємозумовлені. Стратегія поведінки обирається свідомо і нерідко заздалегідь. Стратегію можливо обирати як засіб розв'язання або протікання конфлікту або конфлікт сам по собі може бути частиною загальної стратегії поведінки. Найявні обставини та особисті якості індивіда зумовлюють використання або закріплених патернів, або утворення нових (через поєднання фрагментів різних патернів з певними змінами та доповненнями).

Основними патернами поведінки у конфліктних ситуаціях ми будемо вважати: 1) захист, 2) напад, 3) нейтралітет, 4) образу, 5) контр-відповідь (опір), 6) компроміс.

Притаманність певного виду патернів поведінки залежить від виховання, середовища та минулого досвіду (підсвідомі та культурні патерни): «Коли досвід (або у формі прямих вказівок, або у формі сприятливого збігу обставин) моделює вашу поведінку у межах певного контексту, поряд з новими поведінковими звичками формуються узагальнення та критерії, конгруентні даним формам поведінки. І навпаки, зміна ваших узагальнень або критеріїв щодо певного контексту призведе до змін у поведінці, конгруентним змінам у вашій моделі світу. Іншими словами, те, яким чином ви будете реагувати (поводитися) у даному контексті, визначатимуть ваші переконання відносного того, що добре, а що погано, що корисно, а що шкідливо, що цікаво чи важливо, а що небезпечно в конкретному контексті» [6].

Для досягнення мети комунікації учасники конфлікту дотримуються певних патернів поведінки, обираючи стратегії

поведінки, для реалізації яких застосовуються різноманітні тактики, орієнтовані на задоволення власних потреб і реалізацію цілей на фоні певних психологічних настановлень: «Різні люди в однакових контекстах демонструють різні форми поведінки, і більша частина їх форм поведінки у межах певного контексту буде повторюватися, коли вони в черговому випадку опиняться у межах цього контексту. Іншими словами, їх поведінку структуровано у вигляді патернів. Поширте ваші роздуми на будь-який контекст і ви виявите незмінні закономірності у вашій власній поведінці і в поведінці інших людей» [6].

На підставі досліджень К. Томаса і Р. Кілмена [14] ми виділяємо п'ять основних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях: пристосування, співробітництво, уникнення, компроміс, суперництво. Також ми вважаємо доцільним виокремити шосту стратегію — стратегію провокації. Зазначені стратегії включають специфічні вербальні та невербальні засоби і формують певну мовленнєву тактику.

## **7.2. Роль творчості у розв'язанні конфліктів**

Творчий підхід виражається у виконанні мисленнєвих дій, спрямованих на конструктивне розв'язання конфлікту неординарним шляхом з урахуванням особливостей ситуації та особистості опонента. Творчий підхід можна застосувати до всіх фаз і у різних формах. Більше того, нестандартне моделювання ситуації дає можливість уникнути конфлікту. Творчість — це, передусім, руйнування стереотипів, звільнення мислення від стереотипів, які ускладнюють ситуацію та роблять її нерозв'язною. Усвідомлення безвихідності ситуації обмежує мисленнєву діяльність індивіда. Чим більше варіантів вирішення конфліктної ситуації може змоделювати індивід, тим більша ймовірність винайдення ним найоптимальнішого шляху її розв'язання. Банально, але факт: Кутузов виграв війну з Наполеоном саме завдяки неочікуваній стратегії, застосованій ним у ході військових дій.

Розв'язання конфлікту передбачає не тільки скасування або пом'якшення певної ситуації, воно є також спробою змінити чи побудувати нові взаємини, а будь-яка побудова чогось нового передбачає творчість. «Конфлікт — це стимул, який вимагає творчої реакції. Продуктивність конфронтації зумовлюється тим фактом, що конфлікт веде до змін, зміни — до адаптації, адаптація — до виживання» [7, с. 19].

Треба зазначити, що погашення конфліктної ситуації в латентному періоді є ще однією складовою творчого підходу до її розв'язання і виражається в застосуванні стратегії поведінки, спрямованої на уникнення або розв'язання конфлікту на початковому етапі: «Креативність у розв'язанні конфлікту виникає завдяки відкритості людини як внутрішньому досвіду... так і зовнішньому світу. Прийняття цієї різноманітності створює передумови потрібні для творчого осмислення конфліктної взаємодії й отримання максимальної користі з конфліктної ситуації» [7, с. 75].

Однією з важливих умов оптимального завершення конфліктної ситуації є докладання зусиль з метою спрямування конфлікту у конструктивне русло. Конструктивними конфлікти можуть бути лише за умови, що опоненти дотримуються етичних норм реалізуючи різні стратегії поведінки. Це слугує поштовхом для віднайдення нового рішення, поліпшення загальної ситуації і подальшого розвитку не тільки самої особистості, а й психологічної атмосфери в колективі, сім'ї тощо. Взагалі творче ставлення до конфлікту передбачає орієнтацію його учасників на позицію, виграшну для обох сторін, що сприяє самоактуалізації особистості, її цілісності і гармонійності у відносинах з собою та іншими.

Існує термін «конфліктологічна компетентність». Вона включає в себе знання, вміння та навички стосовно закономірностей виникнення, розвитку і вирішення конфліктів; вміння орієнтуватися в конфліктній ситуації, прогнозувати її динаміку, не допускати деструктивних дій і з мінімальною шкодою для себе й опонента завершувати конфлікт [3].

У межах нашого дослідження під цим терміном ми розуміємо особливі знання і вміння віднаходити та приймати оптимальне рішення у конфліктних ситуаціях, що має на меті врегулювати ситуацію. Нерідко найпродуктивніший вихід можливо знайти лише через прийняття неординарного рішення: «Прийоми оптимального розв'язання конфліктної ситуації — це насамперед прийоми мислення. Бо неможливо діяти творчо, не вміючи творчо мислити» [11]. О. О. Брудний вважав, що функція самовираження у спілкуванні, орієнтована на пошук і досягнення взаєморозуміння, притаманна творчим особистостям. Вирішення конфлікту — це не просто спроба усунути або пом'якшити конфлікт, це зміна ставлення до ситуації, спроба побудови нових відносин. Творчість може виявлятися як у запобіганні, так і у вирішенні вже існуючого конфлікту.

У своїй книзі «Конфлікт. Сім кроків до примирення» [8] Чарльз Ліксон пропонує тест «Що поставлено на карту?», який, на його думку, допоможе позбутися тривалих і непродуктивних переживань щодо конфліктної ситуації. Нижче надаємо перелік вимог до названого тесту.

1. Поставте собі запитання про те, що інша сторона поставила на карту.
2. Запитайте себе, що ви поставили на карту.
3. З'ясуйте, наскільки не збігаються ваші інтереси.
4. Якщо інтереси мають спільні точки перетинання, знайдіть їх.
5. Коли інтереси зовсім не збігаються, знайдіть точку, що не суперечить інтересам обох сторін.
6. Якщо немає ніякої можливості виконати пункти 4 або 5, зверніться за допомогою до третьої сторони.
7. Якщо і після обговорення з третьою стороною не вдасться виконати пункти 4 або 5, настав час просити про допомогу професійного посередника з владнання конфліктів.

Вирішальним чинником у розв'язанні конфліктів без застосування сили є пошук самостійних рішень, без втручання третьої сторони. При цьому не слід нехтувати будь-яки-

ми найнесподіванішими рішеннями проблеми. Це допоможе змінити своє ставлення до ситуації: поглянути на проблему з різних точок зору, творчо переосмислити конфліктну ситуацію, здійснити її неупереджену оцінку, дійти об'єктивних висновків і обрати конструктивний шлях для вирішення конфліктної ситуації. Названі етапи можна розглядати як етапи нестандартного підходу у розв'язанні конфліктів. А завдяки нестандартному мисленню людина може віднайти неочікуваний та ефективний спосіб вирішення проблеми. Як приклад може виступати незвичайний жест примирення у відповідь на зростання насильства між представниками мусульманської і християнської громад країни. Молоді активісти-християни Індонезії організували групи, що охороняють мусульманські молитовні місця під час Рамадана [10].

До нестандартних способів розв'язання конфліктної ситуації з використанням неочікуваних засобів, належить вирішення конфлікту за допомогою прийому «бог з машини». Цей прийом застосовувався в античному театрі, коли бог за допомогою спеціальних механізмів спускався з неба для розв'язання кризової ситуації.

Яскравим прикладом може слугувати реклама на телебаченні, в якій дві машини: коштовна іномарка і непоказний «Жигулі» не можуть роз'їхатися на вузькій дорозі. З іномарки, демонструючи силу перевагу, виходять два міцних чоловіки. Водночас з іншої машини виходять чотири міцних чоловіки — ситуація критична, ось-ось спалахне конфлікт. Вирішення проблеми несподіване — водій іномарки пригощає всіх учасників інциденту пивом. Невимушене дружнє спілкування допомогло водіям знайти спосіб розминутися, в результаті чого конфлікт було вичерпано.

Творчий підхід до розв'язання конфлікту полягає у віднайденні такого неочікуваного ходу, який зводить конфлікт нанівець або дає змогу отримати максимум дивідендів з обставин, що склалися. Наприклад, вдалий жарт, різка зміна теми, яка викличе інтерес у співрозмовника тощо.

Завдяки аналізу обставин, що склалися, і настрою опонента, можна уникнути певних конфліктних ситуацій заздалегідь. Красномовним підтвердженням цього є сентенція Конфуція: «Мовити, коли не час говорити, — необачність; не говорити, коли настав час сказати, — скритність; говорити, не помічаючи міміки співрозмовника, — сліпота» [5].

Жодне творче конструктивне рішення не може бути прийняте без готовності кожного учасника взаємодії відкрито висловлювати свою думку і вміння вислухувати думку опонента. Слід зазначити, що під вмінням слухати розуміється здатність зрозуміти позицію протилежної сторони. Усвідомлення і критичне мислення є обов'язковими у пошуку суб'єктом ефективних шляхів виходу з конфлікту. В підґрунті багатьох конфліктів лежить неефективне спілкування, і їх можна розв'язати шляхом обговорення проблеми.

Доволі часто творчий підхід у вирішенні конфліктних ситуацій реалізується через застосування гумору. Чудовим наочним посібником, що висвітлює неупереджений погляд та погляд на конфлікти ззовні, є монолог Михайла Жванецького «Контакти... Конфлікти...», оформлений у вигляді мультиплікаційного фільму, в якому висвітлюється безглуздість та недоречність багатьох міжособистісних конфліктів.

Зі сказаного випливає, що вияв творчості у вирішенні конфліктних ситуацій потребує:

- гнучкості мислення, що виявляється у вмінні побачити проблему з різних позицій. Як писав Шекспір, ніщо не є добрим або поганим, — усе залежить від того, як ми дивимося на речі;
- чіткості мислення, що дає змогу сформуванню незалежну точку зору на проблему та відсторонитися від суб'єктивних психологічних станів (емоцій). В цьому контексті наголосимо на ефективності використання техніки деперсоналізації, яка вкладається в рамки поняття про мирового суддю, і полягає у вмінні відсторонено поглянути на проблему та об'єктивно оцінити ситуацію;



- віднайдення кількох альтернатив для вирішення конфліктної ситуації. Чим краще розвинене творче мислення, тим більше варіантів виходу з конфліктної ситуації може бути спрогнозовано;
- перетворення негативного у конструктивне. Цей пункт доречно проілюструвати сентенцією з народної мудрості: «Не було б щастя, але нещастя допомогло». Необхідність пристосування до нових умов змушує змінювати стратегію поведінки, що дає змогу визначити та реалізувати нові можливості.
- пошуку спільних точок дотику у вирішенні проблемної ситуації. Важливо знайти спільні погляди у учасників конфлікту.

Прикладом взаємодії патернів, стратегій та тактик спілкування є конфліктні ситуації у сфері обслуговування. Наприклад, незадоволений клієнт в агресивній формі звертається до адміністратора. Стратегія клієнта — суперництво, патерн — напад, тактика — обвинувачення. Для безконфліктного виходу із ситуації поведінка працівника повинна включати стратегію — компромісу, пристосування, уникнення; патерн — захист, компроміс, тактика — вислуховування, погодження, вибачення [15].

Творчий підхід у вирішенні конфліктної ситуації означає вміння розібратися в механізмах конфлікту і віднайти рішення, що дасть змогу вичерпати його.

### **7.3. Міжособові конфлікти і стратегії поведінки в он-лайн просторі**

Причини міжособових конфліктів можна побачити: по-перше, в природі людської натури (заздрощі, нестриманість, що проявляється у «зривах» своїх негативних емоцій на інших тощо); по-друге, в обставинах, що склалися (наприклад, ситуація з переповненим транспортом у часи пік); по-третє, у психологічних особливостях окремого індивіда (різні люди можуть по-різному сприймати та реагувати на ситуацію,

залежно від типу нервової системи, минулого досвіду, національних особливостей, виховання тощо).

Одна з причин виникнення міжособового конфлікту полягає у невмінні спілкуватися. Про це, зокрема, свідчить: 1) поява великої кількості статей на такі теми: «Як зберегти відносини», «Як познайомитися з хлопцем (з дівчиною)», «Правила телефонного етикету» тощо; 2) популярність тренінгів на тему ефективного спілкування. Все це докази того, що більша частина людей просто не знає, як спілкуватися один з одним.

У наш час — внаслідок науково-технічного прогресу та шаленого темпу життя — часто «живе» спілкування заміщується спілкуванням в он-лайн просторі. Цей вид спілкування відіграє все більшу роль у нашому житті. Вже нікого не дивують подружні пари, що познайомилися через Інтернет, он-лайн конференції, он-лайн друзі тощо.

Велика кількість всіляких форумів, в яких люди шукають поради стосовно різних життєвих ситуацій, у тому числі як знайти вихід з конфлікту, свідчить про те, що більшість людей справді не знає, як спілкуватися одне з одним. Наприклад, на сайті <http://world-of-love.ru> молода людина у темі «прошу поради» відкриває розділ «поругался с девочкой! Подскажите, как помириться?) как включить мужика?) дайте совет!», де просить поради, як краще порозумітися зі своєю дівчиною.

Але он-лайн простір став не тільки помічником у спілкуванні. Він також призвів до появи нового виду конфліктного спілкування в Інтернеті зі своєю специфікою — «конфліктне спілкування он-лайн».

Особливістю спілкування он-лайн є, у більшості випадків, відсутність особистої інформації (зовнішність, вік, соціальний статус тощо) та віддаленість партнерів зі спілкування. В конфлікті перетинаються розбіжності у поглядах, стереотипах, нормах моралі, намірах комунікації.

На підтвердження нашої думки звернемося до статті Кім Шнайдерман «Кібер-шпигунство та розрив дружніх відносин:

як Facebook приводить на прийом до психотерапевта» [13], де зазначено, що сучасні медіа озброїли он-лайн світ повним арсеналом засобів для образ, зневаги, флірту, шпигування та публічних заяв, а також кібератак та інформаційної війни.

Тим часом, практика свідчить, що занадто серйозне ставлення і зловживання спілкуванням у соціальних мережах призводить до стресів та депресивного стану. Проведений психологами з Edinburgh Napier University експеримент, до якого було залучено 200 студентів, надав змогу встановити залежність між рівнем стресу і кількістю «друзів» у Facebook. Було встановлено, що чим більше друзів у мережі, тим вищий рівень тривожності користувача [13]. Це викликано хвилюванням щодо того, чи вдасться вчасно отримати інформацію, відреагувати на повідомлення, очікуванням зворотного зв'язку на свої світлини або пости — усе це провокує людину по кілька разів на день заходити на сайт, користуючись кожною вільною хвилиною. Додатковим подразником виступає пропонування дружби незнайомими людьми (більша частина з яких є зацікавленими особами) та нав'язливі пропозиції, приміром, запрошення взяти участь в он-лайн іграх. У «Facebook» навіть з'явився пост (див. мал.4.): «Досить відправляти мені пропозиції взяти участь в іграх! Я не буду грати!!!». До речі, цей малюнок є досить цікавим прикладом нестандартного підходу до вирішення проблеми: він виконаний в гумористичному дусі, не містить образи — цим не провокує конфліктної ситуації. Водночас малюнок ясно дає зрозуміти небажання брати участь у будь-яких он-лайн іграх.



Мал. 5. Приклад захисної реакції користувача соціальної мережі.

Будь-який конфлікт, у тому числі в Інтернеті, має двосторонній характер. Для його підтримання потрібна участь обох сторін; це щось схоже на роздмухування багаття: чим більше спілкування, тим більше розгорається конфлікт. Послідовність: репліка — відповідь — репліка і т.д. триває доти, доки одна з сторін не вийде з комунікації. Такі запеклі спори часто точаться навколо актуальних тем у політиці, спорті, мистецтві тощо.

Для характеристики он-лайн спілкування і конфліктних ситуацій у ньому ми, крім літературних матеріалів, скористалися власними емпіричними результатами. Нами було проаналізовано близько 100 співрозмовників різних соціальних мереж та форумів на різноманітну тематику та телевізійні програми: політичне ток-шоу «Шустер-live» та програма «До суду».

Отримані дані дозволили виділити кілька *стратегій поведінки* в он-лайн просторі:

- 1) Спілкування як відпочинок — пошук потрібної інформації, пошук відгуків на форумах, блогах, знаходження односторонніх. Для цього типу спілкування характерна відсутність будь-якої агресії. Наприклад, це сайти, присвячені кулінарії, рукоділлю, професійні форуми.

2) Спілкування у рекламних цілях або для впливу на суспільну думку. Здебільшого, це стосується спроб просування товарів або послуг на ринок або маніпулювання суспільною думкою. Зацікавлена особа під виглядом учасника реєструється на форумі (часто під різними ніками) і починає активно діяти для досягнення мети. Наприклад, жіночий форум «Наталі» настільки переповнений такими співрозмовницями, що іноді складається враження, що ви потрапили на великий інтернет-ярмарок.

3) Спілкування як засіб самовираження і самоствердження. Тут головне — відстояти свою думку, «заглушити» співрозмовника будь-яким чином, бо ніхто не хоче почуватися «лузером». Пошук істини тут мало кого цікавить: мета такої комунікації — всіма можливими засобами, включно з ненормативною лексикою, довести свою перевагу. Ще одна характерна риса — ніки та аватари, що обираються учасником спілкування як один з шляхів самовираження. Наприклад, чоловіча тема на сайті «all boxing» вирізняється такими ніками, як «Brom 2», «Blood», «Ришельє»; аватарами постають зображення сильних чоловіків, сильних тварин (вовка, лева тощо) або героїв, що уособлюють силу, запозичених з коміксів або мультфільмів.

4) Спілкування як можливість підтримувати стосунки з друзями та як спосіб знайомства — це, здебільшого, соціальні мережі «в контакті», «facebook», «twitter» тощо. Але і тут є місце для конфліктів. Існують випадки, коли соціальні мережі перетворюються на арену для з'ясування стосунків, помсти тощо. Анонімний характер спілкування та відсутність персональних даних зумовлюють виникнення почуття безкарності, що сприяє спілкуванню поза етикетом та соціальними нормами.

Було виділено також кілька типів он-лайн співрозмовників.

*Відкритий співрозмовник.* Використовує мережі для спілкування з друзями, однодумцями. Бере активну участь в обговоренні тем, які вважає цікавими для себе. Проте часто приховує особисті дані (використовує нік, аватар).

*Закритий співрозмовник* — спілкується лише з друзями, родичами. Читає думки, відгуки інших учасників тем, аналізує їх, але ніколи не бере участі в обговоренні. Здебільшого не використовує нік чи аватар.

*Агресивний співрозмовник* — ретельно приховує особисті дані, завжди використовує нік, аватар.

*Співрозмовник «підсадна качка»*. Входить у мережі заради рекламування товару чи послуги або для маніпулювання суспільною думкою.

## ВИСНОВКИ

Зародження побутової конфліктної ситуації залежить від таких чинників, як психологічний стан людини, минулий досвід, соціальне становище опонента, місце і тема можливого конфлікту. З урахуванням цих чинників учасники свідомо чи підсвідомо обирають стратегію поведінки в конфліктній ситуації. Важливо відмітити, що внутрішній конфлікт є одним з чинників, від яких залежить психологічний стан індивіда, і може виражатися в нетипових для нього зовнішніх реакціях у певних ситуаціях. Внутрішнє напруження, підсилене зовнішніми проблемами, може породжувати конфлікти і суперечки, на перший погляд, без істотних причин.

Окреслені вище відомості доцільно використовувати для аналізу конфліктної ситуації у міжособових конфліктах. Грунтуючись на знаннях про патерни поведінки у конфлікті, ми можемо передбачити стратегії й опонента, що, безумовно, дає переваги у подальшій взаємодії. Вказані знання можуть бути використані для написання «психологічного портрету» людини, визначення мети здійснюваної нею комунікації. Ці знання стануть у нагоді, зокрема, коли потрібно дати «психологічний портрет» особи, яка ховається за несправжнім іменем та зображенням в он-лайн мережах.

Такі знання, безумовно, дають переваги при обиранні шляхів поведінки у конфліктних ситуаціях, а головне — у винайденні рішень, спрямованих на їх врегулювання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антология мировой философии : в 4 томах / [редкол. Соколов В. В., Асмус В. Ф. и др.]. — М. : Мысль, 1969. — Т. 1. — 936 с.
2. Афоризмы, цитаты, пословицы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://aphorism-list.com/autors.php?page=makkiaveli&tkautor=s=makkiaveli>
3. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога [Электронный ресурс] / А. Я. Анцупов, А. И. Шишилов. — Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/887/word/kompetentnost-konfliktologicheskaja>
4. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://slovarionline.ru/bolshaya\\_psihologicheskaya\\_entsiklopediya/page/pattern.4314](http://slovarionline.ru/bolshaya_psihologicheskaya_entsiklopediya/page/pattern.4314)
5. Великие изречения Конфуция [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://svoyu.ru/book/booklist/tsitatu\\_konfutsiya/](http://svoyu.ru/book/booklist/tsitatu_konfutsiya/)
6. Гордон Д. Феникс. Терапевтические паттерны Милтона Эриксона [Электронный ресурс] / Д. Гордон, М. Майерс-Андерсон. — Режим доступа : [http://rumagic.com/ru\\_zar/sci\\_psychology/gordon/0/j39.html](http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/gordon/0/j39.html)
7. Кашапов М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций : Учебное пособие / М. М. Кашапов / под научн. ред. проф. А. В. Карпова. — М. ; Ярославль : Ремдер, 2003. — 183 с.
8. Макиавелли Н. Государь [Электронный ресурс] / Никколо Макиавелли. — Режим доступа : <http://lib.ru/POLITOLOG/MAKIAWELLI/gosudar.txt>
9. Ликсон Ч. Конфликт. Семь шагов к миру : [пер. с англ.] / Ч. Ликсон. — СПб. : Питер Паблишинг, 1997. — 592 с.
10. Твоя Библия: Интернет видання від 02.09.2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.bible.com.ua/news/r/70766>
11. Юнг К. Г. О природе психе [Электронный ресурс] / К. Г. Юнг. — Режим доступа : <http://psiland.narod.ru/psiche/Psihe/07.htm>
12. McDonald M. M. Evolution and the psychology of intergroup conflict: the male warrior hypothesis / Melissa M. McDonald, Carlos David Navarrete, and Mark Van Vugt // *Phil. Trans. R. Soc.* — 2012 В March 5, 2012 367 1589 670-679; doi:10.1098/rstb.2011.0301 1471-2970.
13. Schneiderman K. Cyberspying and defriending: How Facebook is finding its way to the therapy / Kim Schneiderman // *Psychology Today. The Novel Perspective.* — Published on October 3, 2011 [электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.psychologytoday.com/blog/the-novel-perspective/201110/cyberspying-and-defriending-how-facebook-is-finding-its-way-the-th/comments>

14. Thomas K.W. Conflict and conflict management / K.W. Thomas // M.D. Dunnette (Ed.). Handbook in industrial and organizational psychology. — Chicago: Rand McNally, 1976. — P. 889-935.
15. Pro hotel, портал про готельний бізнес [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://prohotel.ru/forum/index.php?showtopic=4049>



## **Розділ 8. ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА КУЛЬТУРНА ЗНАЧУЩІСТЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРА**

*(В.Ф. Литовський)*

Діалогічний підхід до організації шкільного навчання спирається на з'ясування теоретиками і практиками шкільного будівництва сутності та здійснення лінгвістичної, психологічної та культурної універсалії, іменованої в європейській традиції діалогом.

У цьому розділі передбачається: по-перше, розглянути розуміння ролі діалогу в розвитку людини найвидатнішими дослідниками цієї проблеми; по-друге, розкрити вплив розроблених ними уявлень про діалог на формування діалогічного підходу до організації шкільного навчання; по-третє, окреслити, на засадах цього підходу, культурну значущість писемного мовлення школяра.

### **8.1. Діалог: людина та Інший, людина та її Співрозмовник, людина та її двійник**

Діалог людини та іншої людини лежить в основі становлення й розвитку школи як особливої соціокультурної інституції в історії людського суспільства. У розвитку історично вихідних засад організації шкільного навчання і в появі різних за своїми світоглядними та психолого-педагогічними реаліями типів школи певний вимір школи залишається незмінним. Школа здійснюється в діалозі людини-вчителя і людини-учня, людини-дорослого і людини-дитини, людини, що стала дорослою, і людини, що стає дорослою.

У суспільному розвитку і в шкільному будівництві як осередді цього розвитку кардинально змінюються цілі і засоби здійснення розмови кожним з тих, хто бере участь у розмові.

Змінюються цілі і засоби його участі в розмові: цілі та засоби залучення ним до розмови Іншої людини, цілі та засоби залучення його до розмови Іншою людиною [1; 2; 3].

Змінюється склад учасників розмови — люди, що говорять один з одним, залучають до розмови уявлюваних ними співрозмовників. Вони роблять учасниками розмови своїх внутрішніх співрозмовників — втілення свого іншого Я, яке для них виявляється і якимось Не-Я. Всі ці дивні, парадоксальні зміни вимірів розмови людини та Іншої людини можуть бути розгорнуті в шкільному навчанні на всіх його вікових та змістових рівнях. Саме в цьому дивному перетворенні й парадоксальності вони найчастіше стають факторами організації шкільного навчання [2; 3; 5; 6; 12; 13; 14; 15; 16; 19; 20].

Найдавніше в історії людства розуміння людиною діалогу — це розуміння нею діалогу як сакрального дару людині Творця світу [6; 17; 19]. Дар цей — можливість звернення Творця до людини і людини до Творця. Дар цей — випробування людини на її готовність і здатність прийняти дар і витримати той стан духу, які дар цей відкриває людині. Людина, котра не прийняла той дар, або людина, котра не витримала випробування цим даром, втрачає свою людяність, руйнується самотністю [6; 19].

У сучасному суспільстві таке розуміння діалогу найбільш яскраво розгорнуто у творчості М. Бубера. Його творча спадщина втілює у собі і досвід відчуження людини від людського у колізіях та перипетіях ХХ століття, і досвід подолання людиною цього відчуження. У цьому плані надзвичайно важливим для нас постає аналіз М. Бубером тих загальноприйнятих у Європі на межі ХІХ і ХХ століть філософських, психологічних, логічних, лінгвістичних підстав навчання дитини в школі, здійснення нею свого буття в мові.

М. Бубер показав, що дитину в школі дорослі навчають будувати власну мову про Світ і про себе у Світі — своє буття в мові — на підставі навчання його граматиці, яку розбудовують на засадах логіки Аристотеля. За Бубером, так формується чіткість і однозначність тих суджень про Світ і людину, тих визначень

Світу і людини, які обґрунтовуються граматичною коректністю усного та писемного мовлення людини, що отримує або вже отримала середнє навчання. Передбачається, що ефективність такого формування людського мислення, що відповідає логіці Аристотеля, дозволяє європейським філософам, теологам, але, перш за все, вченим-природознавцям, адекватно розкривати зв'язки причин і наслідків у бутті природи і соціуму.

Але життєвий досвід М. Бубера свідчить, що так було сформовано шкільним навчанням покоління європейців, які не бажали Світової війни, але сотворили безумство цієї війни з усіма її наслідками. Велика роль у трагедії війни належить розбудові цим поколінням науково обґрунтованих моделей розвитку світу. Такі моделі, за М. Бубером, завжди є граматично коректними і логічно бездоганними конструкціями, які за своєю сутністю ведуть людину до втрати нею самої себе в її співбутті із Світом. Тому так важливо для М. Бубера побачити і зрозуміти дитинство в проживанні, переживанні та осмисленні дитиною свого співбуття зі світом поза шкільним навчанням її дорослими [6].

Але для М. Бубера проблема руйнування шкільним навчанням діалогу як сакрального дару — тільки одна з ряду найважливіших для нього проблем. Для Т. О. Флоренської ця проблема — ключова, на вирішенні якої суспільство на рубежі ХХ і ХХІ століть має зосередити свої зусилля [6; 19].

Розгляд теоретичних підстав діалогічного підходу до організації шкільного навчання, як ми вважаємо, вимагає співвіднесення уявлення про діалог як про сакральний дар із тим розумінням здійснення і сутності діалогу, в основі якого лежать ідеї Л. Фейєрбаха. Для Фейєрбаха тим Іншим, в діалозі з яким людина отримує нові творчі можливості до досягнення нею Світу і свого співбуття із Світом, є (являє себе) Інша людина. Таким Іншим може явити себе собі і людина, що відкриває, створює себе як іншу людину стосовно самої себе [18].

Найбільш послідовно і безкомпромісно окреслені ідеї розвиває В. С. Біблер, особливу увагу приділяючи «проекції» цих

ідей у їх розвитку в сферу шкільного навчання [3; 4; 5; 18]. У цьому контексті В. С. Біблер звернув особливу увагу на відносини людини зі створюваними нею Внутрішніми (Уявними) Співрозмовниками. Співрозмовники ці виникають для людини як голоси, які звучать у її свідомості.

Відтак, її мовлення постає мовленням істоти, яка не є нею, але водночас і є нею. Її мовлення перестає здійснюватись нею згідно із звичними для неї граматиною, синтаксисом, логікою зовнішнього її мовлення у межах звичних для неї мовних жанрів прози. Актуалізуються для неї граматика, синтаксис, логіка внутрішнього мовлення, відкривається для неї існування мовних жанрів поетичного мовлення. Напруженими постають відносини людини з мовленням — буттям у мовленні — Іншої людини. Все це виводить людину на її відносини зі спонтанно виникаючими для неї її Внутрішніми Співрозмовниками [3; 4; 5; 6; 11].

Для мислителів, які приймають сутність і існування діалогу як сакрального дару, ці пережиті ними стани перетворення власного їх мовлення у її спілкуванні з Іншим — таємниця, зумовлена божественною сутністю дару. Проблема полягає для них не в тому, щоб зрозуміти те, що, на їх думку, розумінню людини і не підлягає. Проблема в тому, наскільки людина, перш за все, здатна прийняти цей дар, а потому і витримати стан його прийняття. Людина також може бути охоплена високим пориванням передати пережитий нею духовний досвід спілкування Іншим людям. Це вимагає від неї подолання нею недосконалої її мовлення [2; 3; 4; 6; 8; 13; 17; 18; 19].

Мислителі, які, йдучи за Л. Фейербахом, не вважають діалог даром Творця, не можуть прийняти і сакральної таємниці, яка стосується всього, що пов'язане із сутністю та здійсненням діалогу. Вони прагнуть прийти до розуміння психологічних процесів, що лежать на інтер- та інтрапсихологічному рівнях здійснення діалогу. У цьому плані актуальна запропонована і обґрунтована В. С. Біблером логіка парадоксу, що спирається на розкриття Л. С. Виготським відношення між внутрішнім і зовнішнім мовленням людини.

Надзвичайно важливим у шкільному будівництві виступає і з'ясування вчителями та учнями, які будують діалогічні відносини між собою, того, навіщо кожен з них входить у розмову з Іншою людиною. Мета ця визначає і обрання людиною засобів ведення нею цієї розмови [1; 2; 3; 4; 5; 6; 11; 15; 16; 17; 19; 21]. Т. О. Флоренська вважає, що шкільне навчання має будуватися відповідно до розуміння діалогу М. М. Бахтіним і О. О. Ухтомським. За Флоренською, ці мислителі розкрили сутність діалогу як сакрального дару в єдності мови, мислення і вчинку тих пересічних громадян суспільства, які в повсякденності свого існування створюють і утримують людяність суспільства [2; 17; 19].

Відносини між людьми в діалозі, який, на думку М. М. Бахтіна, є нериторичним мовним жанром, визначаються прагненням, готовністю і вмінням кожного з учасників цих відносин поставитися до будь-кого з інших їх учасників як до істоти, що володіє, за Бахтіним, «незаместимостью во Вселенной». Сприйняття і розуміння цією Іншою істотою Світу в його бутті і свого співбуття із Світом не є тотожними його власному сприйняттю і розумінню. І тому вони постають виключно важливими для людини як умови досягнення нею Світу, Інших і себе у Світі — як у Світі незавершеному і такому, що його люди пізнають у цій його незавершеності [1; 2; 3; 19].

О. О. Ухтомський показав, що людина не повинна ставитися до Іншої людини як до істоти, що призначена лише для того, щоб бути умовою здійснення її уявлень про Світ. Тому вона повинна прийняти цю Іншу людину як свого Співрозмовника. Бачення, розуміння Світу і людей таким її Співрозмовником, його відносини зі Світом і людьми мають стати для людини не менш важливою обставиною її життя, ніж її власні відносини зі Світом, Іншими людьми, самою собою. В іншому разі відносини між людиною і людиною обертаються відносинами між ними як між двійниками, кожен з яких втратив свою людську неповторність [17; 19].

Л. П. Якубинський стверджував, що насправді діалогічними є тільки ті відносини між людьми, за яких люди захоплені

пошуком істини, пошуком розуміння кожним з них того, що він прагне зрозуміти, і не переймаються тим, наскільки це досягнуте розуміння змінить його відносини зі Світом, Іншими, собою. За Якубинським, діалог може бути зрозумілий тільки в зіставленні його із псевдодіалогічними відносинами, за яких люди уникають пошуку нового [21].

## 8.2. Діалог: людина в побуті і у співбутті зі Світом

Діалог як нериторичний мовний жанр виявляє хиткість тієї межі, яка відокремлює розмову людини та Іншої людини в побутовій обмеженості такої розмови від буттєвої її незавершеності. Перетин учасниками розмови цієї межі є не просто перехід людини зі сфери побуту до сфери Буття. Він постає раптовим «виломлюванням» людини з її існування у побуті, визначеного та завершеного повсякденністю і звичністю цього існування. Людина опиняється у своєму співбутті зі Світом, у співбутті завжди незавершеному.

У такий діалог людина може бути включена, втягнута, вкинута зверненою до неї промовою Іншої людини. Але в цей діалог вона може бути включена, втягнута, вкинута і своєю власною промовою, що звернена нею до Іншої людини. У такому діалозі, в такій розмові з Іншою людиною людина виявляється у стані мовної, словесної творчості.

Мовлення, що створюється нею, водночас створює її. Мовлення це утримує людину в її існуванні, в її побуті, в її повсякденних відносинах з іншими людьми, із собою як однією з людей. Але воно ж виносить людину в буття Світу — у її співбуття зі Світом [2; 3; 6; 17; 18; 19; 20].

Для Мартіна Бубера явище це втілює божественну сутність мови та мовлення, що створює Буття як таке. Діалог втілює мовлення, що є Буттям, та Буття, що є мовленням. Як суще мовлення-Буття виявляє себе і в часи, що передують Античності, і в часи, наступні за нею [6]. Але, за Бубером, в елліністичному світі і в європейському світі, котрий прийняв і розвиває цінності еллінізму, фатальну роль для людини відіграє

довіра їй до людської мови як до засобу означування людиною свого співбуття зі Світом і буття Світу поза його співбуттям з людиною. Довіра ця непомірно зросла в тому витонченому умінні означувати мовлення у графічному його накресленні, якого досягли елліни. Уміння це, що стало мистецтвом, виступало для них справою рук і розуму людини. Водночас встановлені ними правила цього мистецтва сприймалися і затверджувалися ними як втілення законів буття Світу.

Для Бубера велич і людяність Сократа в тому, що він ішов за власним мовленням у сакральні глибини Буття. У цих глибинах мовлення Сократа переставало бути тільки його мовленням. Але його мовлення перестає бути не тільки його мовленням, але й мовленням як таким. За Бубером, у цьому таємничому перетворенні мовлення в Інше, в таке, що не має іменування, Сократ відкриває Інше як істинно Інше [6].

Дикуни ж і діти, в дописемному своєму існуванні, не намагаються означити промовою пережите кожним з них своє співбуття зі Світом. Таке співбуття дикуни і діти переживають як своє співбуття із тим Іншим, яке не може бути визначене ними у мовленні. У неможливості бути в мовленні таке співбуття втілюється ними в його цілісності, в потрясінні, що його переживає людина у невимовному, у таємному, у суцюзому тільки для неї Світі [6; 19; 20].

Феномени сприйняття Світу дитиною поза мовленням, які виявляються Бубером у писемному мовленні дорослої людини, розглядаються ним як те справжнє співбуття з Іншим, що його втрачає людина у своєму дорослішанні разом із дитинством. За Бубером, віруючі і невіруючі європейці шукають у накресленому людиною мовленні приховані, на їхню думку, вищі — божественні — сенси буття. У цьому вони йдуть за духовними пошуками юдея Савла, який став християнином Павлом, і католицького теолога Лютера, який створив некатолицьку теологію. У підґрунті цього пошуку — психологічні процеси читання людиною накресленого Іншою людиною мовлення, її роздуми над прочитаним... і втілення у таких роздумах — здійснення цих роздумів — в накресленні власного мовлення

на межі мовлення Іншої людини, яке привело до тих власних роздумів [2; 4; 5; 6; 10; 11; 12; 17; 19; 20].

Немає у людини шляху до себе, до розуміння себе, до прийняття себе, крім шляху до Іншої людини, а тому і через те — до Іншого взагалі [1; 2; 3; 4; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 18; 19]. Тому, за Т. О. Флоренською, діалогічні відносини між дорослими і дітьми і в проекції шкільного навчання, і в проекції виховання не можуть не бути християнськими. Для неї вони настільки є християнськими, наскільки є діалогічними [19].

### **8.3. Вчителі школи, школярі та вчені в побудові діалогічних відносин між ними**

Шкільне будівництво ХХ століття знає здійснені дорослими і дітьми, учнями та вчителями школи діалогічні відносини, що стали загальнолюдськими досягненнями у сфері організації шкільного навчання. Опорою для побудови цих відносин спочатку ставали ті уявлення про діалог, які склалися у дітей і дорослих в їхньому досвіді суспільного і приватного життя, формалізованому в межах визначень діалогу та монологу в шкільній граматиці [1; 14; 15; 16; 19].

Таке ставлення до діалогу виявилось достатнім для того, щоб вчителі та учні зрозуміли, що руйнування діалогу як розмови людини з людиною в шкільному навчанні веде до руйнування людських відносин між ними. Тоді інтерес людини до іншої людини, довіра до неї обертається відчуженням від неї, а відтак і відчуженням від себе. Вчителі та учні школи усвідомили, що вже їх прагнення до діалогу один з одним виступає фактором, який перешкоджає відчуженню між ними. Так проблема діалогу опинилася в центрі уваги і К. Роджерса, і В. О. Сухомлинського. Так виявилася вона і в центрі уваги творців і Школи проблемного навчання, і Школи сходження від абстрактного до конкретного — Школи розвивального навчання [1; 5; 9; 11; 12; 14; 15; 16].

Пошукові психолого-педагогічні експерименти, які зіграли важливу роль у створенні Школи діалогу культур, насамперед



спиралися на ці стихійно сформовані діалогічні умонастрої вчителів та учнів школи другої половини ХХ століття. Але Школа діалогу культур сформувалася в перетині стихійних діалогічних умонастроїв і теоретичних досліджень В.С. Біблером філософських, логічних, психологічних, лінгвістичних аспектів діалогу [3; 4; 5; 10; 12; 14; 20]. Підкреслимо, що психолого-педагогічні засоби відновлення (або створення) вчителями діалогічних відносин з учнями в усному мовленні за своїм «технічним виконанням» виявилися надзвичайно простими, але ефективними. Зі спіранням на ряд вихідних прийомів роботи вчителя з учнями вони розвивалися і формалізувалися [10; 11; 12; 14; 15; 16; 20].

Настільки ж простими за своїм здійсненням виявилися і психологічні засоби побудови діалогічних відносин учнів із вчителями та однокласниками в процесі шкільного навчання. Але засоби ці відрізняла абсолютно бахтінська їх карнавальність. Осміяння вчителя, як найбільш помітної для учнівського співтовариства і найбільш шанованої ним людини, дуже часто ставало приводом до гранично відкритого діалогу з ним [2; 10; 16; 12].

Ці дії як вчителів, так і учнів пов'язані з невизначеністю, оберненістю, амбівалентністю відносин між побутовим і буттєвим як у житті людини, так і у її мовленні у цьому її житті і про це її життя. Усвідомлення цих реалій учнями та вчителями школи виявляється необхідним для них тоді, коли несподіваними і парадоксальними виявляються відносини між співавторською спільнотою дітей і дорослих, які беруть участь у створенні інноваційної педагогічної системи, і суспільством, в якому ці діти й дорослі співавторствують у педагогічній творчості. Інноваційне будівництво розпочинається цим співтовариством дорослих і дітей відповідно до уявлень його учасників про цілі, цінності, шляхи розвитку суспільства, до якого вони належать. Спільнота вчителів та учнів, дорослих та дітей щиро прагне до реалізації зазначених цілей, цінностей, шляхів розвитку. Але в ході інноваційного будівництва і по його завершенні часто виявляється, що суспільство насправді має інші

цілі, цінності, шляхи розвитку, ніж ті, які надихали спільноту вчителів і учнів.

Така спільнота завжди виявляється ігровим співтовариством дітей і дорослих, а кожен з учасників спільноти в ході співавторської діяльності з іншими її учасниками по-новому будує відносини із собою. Усі ці відносини відрізняються особливою динамічністю, амбівалентністю, парадоксальністю. У творчому співавторстві дітей і дорослих його діалогічність задає їм ці відносини як «драму ідей» і як «драму характерів» [1; 10; 12; 14; 15; 16; 19; 20].

В. С. Біблер у доповіді, прочитаній 1976 року в НДІ методів навчання АПН СРСР, побудував модель розгортання в європейському освітньому просторі уявлень Бахтіна про діалог як про філософський задум школи. За Біблером, задум цей повинен бути розгорнутий — і вже розгортається — поряд із задумами школи філософів Просвітництва, Гегеля та Маркса [4]. У цій доповіді В. С. Біблер в плані філософсько-педагогічної імпровізації «екстраполовав» свої філософські ідеї в «простір школи». Так вперше була запропонована модель шкільного навчання, організованого в контексті логіки і динаміки діалогу культур у розумінні В. С. Біблера.

Тим часом, його ідеї як філософа, логіка, психолога, історика науки і культуролога вже «були в роботі» у його сучасників — вчителів. Ці ідеї були викладені й обґрунтовані В. С. Біблером у книзі «Мислення як творчість», виданій за два роки до вищевказаної доповіді [3; 4; 12].

Інтереси видатного соціального психолога Л. А. Петровської, здавалося б, були далекі від теорії та практики сучасного їй шкільного будівництва. Але саме як соціальний психолог вона усвідомлює, наскільки криза шкільного навчання задається кризою суспільства по обидві сторони «залізної завіси». У 1982 році Л. А. Петровська у книзі «Теоретичні та методологічні проблеми соціально-психологічного тренінгу» співвідносить та узагальнює досвід виявлення, усвідомлення і подолання кризи шкільного навчання К. Роджерсом і

В. О. Сухомлинським як кризи у відносинах між дорослими та дітьми в сучасному суспільстві. Діалог між учасниками процесу шкільного навчання в педагогічній творчості Роджерса і Сухомлинського вона вважає найважливішим засобом одночасно і виявлення, і подолання кризи і у суспільстві, і у школі, і в особистісному розвитку педагогів та учнів школи цього суспільства. Досягнення цих великих учителів Л. А. Петровська вважає видатними і в масштабі історії людства. Вона пише про те, що зусиллями цих вчителів в історії людства сформувалася принципово нова парадигма шкільного навчання. Психологічною підставою цієї парадигми виступає усвідомлена і цілеспрямована побудова і вчителями, й учнями школи діалогічних відносин між ними [13].

Безумовно, припущення Л. А. Петровської та В. С. Біблера про завершення формування зазначеної парадигми у 80-х і 90-х роках ХХ століття можуть розглядатися нашими сучасниками як занадто оптимістичні. Але ці дослідники об'єктивно оцінювали складність наукової та науково-практичної роботи щодо здійснення діалогічної парадигми у практиці шкільного навчання. У зазначеній вище доповіді В. С. Біблер розкрив взаємозумовленість формування філософських задумів розвитку суспільства і створення концепцій шкільного навчання в суспільстві, що розвивається. Він підкреслював, що осередком і філософських моделей розвитку суспільства, і одночасно цього розвитку виступає шкільне будівництво, яке руйнує в житті суспільства те, що суспільство вважає «само собою зрозумілим» [4; 5].

У вищезгаданій праці Л. А. Петровська вказала на стурбованість В. О. Сухомлинського тим, що шкільне навчання не вимагає від учителів та їхніх учнів розуміння ними значущості створення кожним з них відносин з Іншою людиною як із Співрозмовником. В. О. Сухомлинський вважав, що подолання цієї прихованої суспільної кризи можна домогтися, здійснюючи у шкільному житті дітей і дорослих їх взаємови-ховання [14; 15].

Ставлення ж В. С. Біблера до виховання в умовах шкільного навчання, створеного філософським пафосом Нового і Новітнього часу, було сповнене іронії. Він ставив під сумнів самостійність і відповідальність як учнів, так і вчителів у відносинах між ними. І сучасні вчителі, і сучасні учні за єдиним задумом і за єдиними засобами здійснення цього задуму втягнуті у процес досягнення суспільством цілей техногенної цивілізації. І вчителі, і учні рівною мірою позбавлені можливості самовизначення в культурі.

За Біблером, психологічно, логічно, педагогічно продуктивно здійснений діалог у шкільному навчанні веде вчителів та учнів не лише до засвоєння відібраних для них організаціями навчання знань. Він веде їх до досягнення відносин між знанням і пізнанням в історичному досвіді людства. Досвід же цей буквально є суперечливим. Тому він і спонукає людину до роздумів, до суперечки з Іншими людьми, до суперечки із собою як одним із таких Інших по відношенню до себе.

Роздуми школяра (дитини, підлітка, юнака), втягнутого в суперечку з людством, по-справжньому значимі для нього тільки тоді, коли суперечка ця обертається суперечкою про його, школяра, «тут і тепер». Тільки в цьому повороті він співвідносить власний досвід із досвідом людства — досвідом діянь людства і осмислення людством їх наслідків для історії людства і окремої людини. Навчання, виховання, гра фокусуються школярем у його прагненні зрозуміти мовлення, діяння, вчинки Інших і себе самого у незворотності їх вчинення і у відповідальності за них [3; 4; 5; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 20].

Досвід розглянутих вище діалогічних інновацій актуалізував для шкільного будівництва розуміння Бахтіним того, що монолог як мовний жанр є перетвореним на монолог діалогом. Перетворюється діалог на монолог прагненням одного з учасників розмови взяти на себе відповідальність за подання до здійснюваної ним промови всієї повноти і складності того, про що йде мова. За цим ідуть як його прагнення, так і його готовність відповідати і за те, що необхідно вжити його співрозмовникам, що став його слухачами [2].

Тут важливі два аспекти. З одного боку, монологічні підстави шкільного навчання формуються прагненням його організаторів позбавити кожного з учнів відповідальності за своє співбуття зі Світом, за втілення ним цього співбуття у власне мовлення. З іншого боку, в контексті формування й розвитку діалогічних підстав шкільного навчання вважається важливим забезпечити кожному школяру можливість опанувати мовний жанр монологу [14; 15; 19; 16; 19; 20].

Не менш актуальними для вищевказаних діалогічних інновацій виявилися відносини між людьми в діалозі, який В. В. Виноградов трактує як риторичний мовний жанр. Відносини ці визначаються прагненням, готовністю, умінням того чи іншого учасника розмови представити іншим його учасникам те або інше сприйняття і розуміння Світу, людини в Світі, Світу в людині як найбільш адекватні.

Діалог може представляти буття Світу, співбуття людини і Світу рівною мірою як безперечним в його завершеності, так і дискусійним у його незавершеності. Сприйняття і розуміння Світу кожним з учасників діалогу утримується тим, хто бере на себе управління діалогом. При цьому продумане ним співвідношення в розвитку діалогу мовлення його учасників надає йому можливість підпорядковувати діалог саме в його розвитку своїм власним цілям, прагненням, завданням. Така організація діалогічного спілкування перетворює діалог на надзвичайно ефективний засіб риторики. Найбільш ефективні можливості розвитку діалогу в цьому плані відкриваються перед майстрами писемного мовлення [1; 8].

Хоч як би там було, різні розуміння вченими сутності діалогу, а також можливостей і шляхів його здійснення виявляються значущими і для школи, і для суспільства в цілому. Евристичний потенціал цих розумінь діалогу визначається саме їх взаємозапереченням, взаємовпливом, взаємодоповненням.

#### 8.4. Діалог і писемне мовлення школяра

Формування діалогічної парадигми шкільного навчання почалося в європейській культурі на межі XVIII і XIX століть. На нашу думку, важливу роль в цьому процесі зіграли роздуми І. Г. Песталоцці про досвід побудови його молодшим колегою Крюзі відносин з дітьми, котрі вперше прийшли до школи, на основі «сократичної методи». Песталоцці аналізує ті нерозв'язні, на його думку, психологічні труднощі як вчителя, так і його учнів, що були розкриті педагогічними пориваннями його помічника [13].

Щоправда, видатний вітчизняний лінгвіст і педагог Ф. І. Буслаєв до ідеї розбудови школи на базі «сократичної методи» поставився критично. Але слід розуміти, що він виходив з позицій шкільного навчання, яке вперше в історії вітчизняної освіти здійснювалось на основі теоретичного обґрунтування її розбудови.

Великою мірою це вдалося зробити зусиллями Ф. І. Буслаєва. Неможливо переоцінити роль, яка в становленні вітчизняної методології організації шкільного навчання належить академіку Буслаєву. Розроблені ним принципи організації школи залишаються базовими і для шкільного будівництва в сучасному суспільстві. За Буслаєвим, найважливішим фактором створення школи є навчання дитини в школі вмінню писати рідною для неї мовою. Таке навчання має здійснюватися, спираючись на той рівень граматики рідної для дитини мови, який відповідає загальноосвітньому науковому рівню розробки питань граматики [7].

Науковий рівень граматики, на який орієнтується Ф. І. Буслаєв, — це теоретичні погляди В. Гумбольдта. М. М. Бахтін показав, що ідеї Гумбольдта, які створили епоху у розвитку науки про мову та мовлення, обмежені тим, що розглядають речення як явище, що існує поза межами мовлення людини, яке людина спрямовує Іншому. Структура речення у її розбудові людиною зумовлена, за Гумбольдтом, загальними законами мови як такої та логіки як такої. Речення створюється

людиною та існує у такому створенні нею як завершене ціле. Коректне у плані граматики і логіки речення розглядається як конструкція, що є адекватною процесу здійснення людиною думки.

За межами цієї наукової парадигми лишається, за М. М. Бахтіним, те, що і зміст, і структура речення визначаються здійсненням речення у житті людини як висловлювання, спрямованого іншій людині — Іншому — з тим, щоб організувати відповідь першій людині з боку іншої людини — Іншого [2; 7].

Ф. І. Буслаєв спирається у створенні вітчизняної системи шкільного навчання на всі видатні педагогічні здобутки кінця XVIII століття і першої половини XIX століття. Видатний вчений справедливо вказує, що «сократична метода» створювалася для навчання «зрілих мужів та юнацтва» і спиралася на безумовну наявність у кожного з тих, якого навчали за нею, життєвого досвіду. За Буслаєвим, власного життєвого досвіду у дитини навіть шкільного віку немає. Досвід дитини — досвід дорослих людей, що стає досвідом дитини в тій чи іншій педагогічній системі цінностей і засобів впливу дорослого на дитину [7].

Спір про можливе і неможливе в організації засад школи піднесла на новий рівень педагогічна творчість Л. М. Толстого. Підставою побудови відносин між учителем словесності Л. М. Толстим і його учнями з'явилась впевненість цього вчителя у наявності у його учнів і життєвого досвіду, і прагнення втілити цей досвід у створювані ними складно організовані писемні тексти. Тексти ці рідною для них мовою створювалися учнями вчителя Толстого не у спіранні на вивчення ними граматики цієї мови, яке у розумінні сучасної цьому вчителю педагогіки організує їх мовлення і мислення. За Л. М. Толстим, опорою постає тут поривання дитини до письменництва. Письменство — відносини людини з собою і світом, зміст яких об'єднує і одного з найвидатніших письменників людства, і напівписьменну дитину, що виявила необхідність для себе цього дивного заняття [2; 3; 6; 10; 12; 17; 20].

Про прагнення людини до письменництва як до засобу подолання людиною своєї самотності та затвердження в цьому подоланні своєї людяності писав О. О. Ухтомський [17]. Л. С. Виготський показав, що шкільне навчання за тієї його організації, яка спирається на навчання дитини вмінню писати і читати, руйнується тим, що вміння писати абсолютно не потрібне дитині ані напередодні шкільного навчання, ані на його початку, ані у розгортанні цього навчання [9; 12].

Відзначимо, що в цій же ситуації навчання дитини в школі вмінню читати, сформоване у дитини школою, виявляється для неї абсолютно необхідним. Але саме читання веде школяра «за сторінки підручника», створює ті його неоднозначні відносини зі школою, в яких читання заново формує гру школяра — підлітка та юнака. Гра ж ця межує з письменством у розумінні Ухтомського [2; 5; 10; 12; 17; 20].

Л. С. Виготський показує, що школяреві стає потрібним писемне мовлення, що «вирощується» ним за підтримки дорослого з гри та малювання [9]. При цьому для дошкільника, який стає школярем, надзвичайно важливим постає оволодіння ним цим «вирощуваним» спільно з дорослим писемним мовленням «як складною культурною діяльністю» [4; 9; 10; 12; 17; 20]. За Виготським, таке «вирощування» може і повинно створити передумови для того, щоб шкільне навчання було розгорнуто як «спілкування досвідами — культурним досвідом дитини і культурно-історичним досвідом людства» [9]. Отже, перетинаються підходи Л. С. Виготського і В. С. Біблера до постановки та вирішення ключових філософських, психологічних, логічних, культурологічних, дидактичних проблем формування діалогічної парадигми шкільного навчання [3; 4; 5; 9; 12].

Беручи участь у проектуванні і здійсненні концепції Школи діалогу культур, ми показали, що ряд продуктивних проблем, які стримують розвиток діалогічного підходу до організації шкільного навчання, можуть бути вирішені у контексті співвіднесення ідей М. М. Бахтіна, Л. С. Виготського, В. С. Біблера, О. О. Ухтомського [2; 3; 9; 12; 17].



Л. С. Виготський розкрив, як в ході вищевказаного «вирощування» дитина створює і трансформує засоби означування нею свого співбуття із Світом, розбудовуючи «уявну ситуацію» гри. Процес цей іде від звернення дитини до «мови жестів» до перетворення нею цієї мови на «своєрідне предметне письмо». Зазначене же письмо, у свою чергу, перетворюється нею на «графічне мовлення», яке містить у собі, як показує Л. С. Виготський, і формальну, і змістовну своєрідність писемного мовлення [9].

У проведених нами експериментах таке «вирощування» здійснювали вчорашні дошкільнята, які ставали школярами в умовах навчального процесу масової загальноосвітньої школи. Хід і результати цих експериментів дають нам підстави стверджувати наступне. «Уявна ситуація» гри спочатку будується дитиною як текст. У створенні дитиною гри як тексту вона здійснює себе автором цього тексту. Як автор гри-тексту вона створює і простір-час гри, і дію гри, і персонажів гри. Але рівною мірою дитина створює себе і як персонажа гри-тексту, який здійснює себе в цьому ігровому просторі-часі і в цій ігровій дії.

Трансформація дитиною засобів означування гри у її здійсненні забезпечується оволодінням дитиною позицією автора гри-тексту і позицією персонажа (персонажів) гри, розрізненням нею цих позицій та протиставленням нею цих позицій одна одній [9; 12]. Дитина створює все більш складні і продуктивні засоби означування нею розмежування цих створених нею позицій здійснення гри та себе у грі. Це дозволяє дитині як автору гри-тексту створювати відносини з персонажем гри як із зображуваним та уявленим нею своїм Співрозмовником. Відносини ці створюються нею як відносини із собою — як з іншою стосовно себе людиною [2; 3; 5; 9; 12; 17].

Здійснення багатопланового оволодіння школярем створюваними ним засобами означування власної діяльності як автора тексту створює для нього оптимальні умови розрізнення ним амбівалентних відносин між «своїм мовленням» і «мо-

вленням Іншого», а разом з тим умови для формування ним внутрішнього і зовнішнього мовлення. Внутрішнє мовлення та зовнішнє мовлення створюються ним у їхній взаємній зумовленості [2; 3; 4; 5; 6; 9; 11; 12; 17; 20; 21]. Ефективність такої роботи кожного зі школярів посилюється тим, що робота ведеться ним у творчому колективі однолітків, асоційованим членом якого є дорослий, який підтримує кожного школяра у його пориванні до оволодіння «писемним мовленням як складною культурною діяльністю» (Л. С. Виготський) [3; 5; 9; 10; 12; 13; 20].

Найважливіший момент підтримки дорослим кожної дитини, яка «вирощує» писемне мовлення з гри та малювання, розкрив Л. С. Виготський. У здійсненні дитиною такого «вирощування» всі його етапи, як підкреслював Л. С. Виготський, протікають для дитини «зім'ято, підґрунтовно». Але дорослий може звернути увагу дитини на виняткову важливість спонтанно здійснюваних нею змін, перетворень власної її, дитини, діяльності в такому «вирощуванні» [9]. Відтак дитина відкриває для себе можливість і «одивнення» (рос. «остранения» — В. Б. Шкловський), і «відсторонення» (рос. «отстранения» — Б. Брехт) у створюванні нею гри-тексту. Водночас для дитини виявляється важливим і те, як «отстраняют», «остраняют» і осмислюють його однолітки-співавтори створювану разом з ним творчу ситуацію у її розвитку і трансформації [9; 12; 17; 20].

Творчий процес «вирощування» дитиною писемного мовлення та оволодіння ним «як складною культурною діяльністю» обертається перетворенням дитиною свого життєвого досвіду на культурний досвід. Таким чином, створюються оптимальні психолого-педагогічні умови для побудови навчального процесу як задуманого Л. С. Виготським «спілкування досвідами» [5; 9; 12].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Категорія «діалог» та засади її поняттєвої конкретизації / Г. О. Балл. // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. — К., 2010. — С.64-71.
2. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. / М. М. Бахтин // Собрание сочинений в 7-ми томах. — М. : Русские словари, 1997. — Т. 5. — С. 159-206.
3. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1975. — 399 с.
4. Библер В. С. Ах, какой воспитанный, образованный, просвещенный, культурный человек! (Об историческом, личностном и педагогическом споре этих определений) // Замыслы: в 2-х кн. / В. С. Библер. — М. : РГГУ, 2002. — Кн.1. — С.391-447.
5. Библер В. С. Школа диалога культур. Основы программы. / В. С. Библер. — Кемерово : АЛЕФ. — 92 с.
6. Бубер М. Два образа веры. / М. Бубер — М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. — 592 с.
7. Буслаев Ф. И. Об обучении отечественному языку / Ф. И. Буслаев. — М. : Педагогика, 1991. — 530 с.
8. Виноградов В. В. О языке художественной прозы / В. В. Виноградов // Избранные труды. — Т. 5. — М. : Наука, 1980. — 330 с.
9. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи / Л. С. Выготский В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ // Психологические основания формирования письменной речи у младших школьников. — М.; 1994. — С. 115-135.
10. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: пер. с польск. / Я. Корчак. — М. : Политиздат, 1990. — 493 с.
11. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский — Минск : Университетское издательство, 1988. — 360 с.
12. Литовский В. Ф. Проблемы формирования письменной речи / В. Ф. Литовский, Л. А. Месеняшина, Р. С. Панова. — Челябинск, 2000. — 201 с.
13. Песталоцци И. Г. Как Гертруда учит своих детей / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические произведения: в 2-х т. — М. : Педагогика, 1981. — Т.1. — С. 96-101.
14. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. / Л. А. Петровская. — М. : МГУ, 1982. — 168 с.
15. Роджерс К. Свобода учиться. / К. Роджерс, Дж. Фрейнденберг. — М. : ЭКСМО, 2002. — 966 с.
16. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. / В. А. Сухомлинский — К. : Радянська школа, 1988. — 272 с.

17. Ухтомский А. А. Письма / А. А. Ухтомский // Пути в неизвестное. Сб.10. — М., 1973 — С. 371-435.
18. Фейербах Л. О сущности религии / Л. Фейербах // Избранные философские произведения: в 2-х т. — М. : Политическая литература, 1955. — Т. 2. — С. 421-489.
19. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т. А. Флоренская. — М. : Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.
20. Шкловский В. Б. Лев Толстой / В. Б. Шкловский. — М. : Молодая гвардия, 1967. — 656 с.
21. Якубинский Л. П. О диалогической речи. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. — М. : Наука, 1986. — С. 17-58.

## ЗАКЛЮЧНІ ЗАУВАГИ

(Г. О. Бал)

Завершуючи книгу, вважаємо за необхідне зробити кілька зауваг.

1. Ознайомлення з різномовними публікаціями, які стали відомі нам або з'явилися після написання розділів книжки, підтверджують, що обстоювані в ній ідеї перебувають у руслі сучасних тенденцій у методології психологічної науки та людинознавства загалом.

Відзначається, зокрема (див. [5]), нагальна потреба у ширшому трактуванні й, відповідно, ширшому застосуванні категорії «культура» порівняно із переважною більшістю сучасних психологічних студій; відповідно, йдеться про необхідність вивчати багато форм культури і багато вимірів культурної варіативності. Так само наголошується (див. [4]) на важливості розуміння наукової діяльності як «галузі загальнолюдської культурної творчості». При цьому констатується взаємодія за кільцевою дію: наука і породжується цілісною культурою, і творить її, а через це творить саму себе.

Зазначимо, що конкретні приклади взаємодії, про яку йдеться, легко простежити у розділах нашої книжки. Водночас сподіваємося, що запропоновані нами поняттєві засоби сприятимуть аналізу і вдосконаленню такої взаємодії.

2. Повз увагу читача не пройдуть, мабуть, деякі відмінності у позиціях авторів різних розділів книжки. Так, у розділі 2 критично оцінюється «сайєнтизм у психології ХХ століття». Натомість у розділі 3 сайєнтистська (природничонаукова) парадигма розглядається як невід'ємна складова методологічних засад психологічної науки. Проте тут радше має місце не суперечка, а зосередження на різних предметах дослідження і аспектах розгляду. На нашу думку, сайєнтистський підхід неприйнятний, коли нехтує врахуванням визначальних людських якостей, підміняє, образно кажучи, людину машиною (або, у кращому випадку, твариною, утім трактованою обмежено — порівняймо концепції бігевіористичної зоопсихології

та етології). Проте сайєнтистська парадигма є доречною, коли, взаємодіючи з гуманітарною, спрямовується на логічно більш досконалий (а отже, більш доказовий) розгляд зазначених якостей, а тому створює передумови їх кращого осягнення.

Звертаючись до дещо ширшого питання взаємодії психології із суміжними науковими дисциплінами, ще раз наголосимо на тому, що наведені на початку розділу 3.1 тези Л. М. Веккера та М. Г. Ярошевського (що є важливим — у їхньому поєднанні) найкращим чином виражають нашу позицію з даного питання. Її можна розглядати також як конкретизацію раціогуманістичної світоглядної та методологічної орієнтації — див. [2].

Нагадаймо також окреслену в розділі 3.1 значущість системних репрезентацій як медіаторів взаємодії сайєнтистської та гуманітарної парадигм у психології та у людинознавстві загалом. Розраховуючи цю книжку на читачів-гуманітаріїв, ми не включили до неї дотичні до її теми перспективні, на нашу думку, напрацювання з формалізованого опису культурних процесів — див. [1; 3]. Наразі триває робота із здійснення аналізу, за допомогою цих напрацювань, культуротвірної функції конкретних психологічних праць.

### Література

1. Балл Г. А. К построению формальных моделей культурных процессов / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Горизонты образования. — Севастополь, 2013. — № 3. — С. 186-193.
2. Балл Г. А. Рациогуманизм как форма современного гуманизма и его значение для методологии познания человека / Г. А. Балл // Мир психологии. — 2013. — № 3. — С. 208-223.
3. Мединцев В. А. Интернет-ресурсы в структуре культурного пространства лица: формирование нового знания / В. А. Мединцев // Технологии развития интеллекта [Електронний ресурс]. — 2014. — Том 1. — № 5. — Режим доступа : <http://obzxs5djoj.n5zgoldvme.cmle.ru/upload/journals/5/authors/2014>
4. Рашковский Е. Б. Философия науки, науковедение и мир культуры / Е. Б. Рашковский // Вопросы философии. — 2014. — № 7. — С. 68-80.
5. Cohen A. V. Many forms of culture. — American Psychologist. — 2009. — № 64. — P. 194-204.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Балл Георгій Олексійович** — доктор психол. наук, професор, член-кор. НАПН України, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Бастун Наталія Анатоліївна** — канд. психол. наук, провід. наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Губенко Олександр Володимирович** — канд. психол. наук, ст. наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Депутат Валентина Василівна** — мол. наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Завгородня Олена Василівна** — доктор психол. наук, ст. наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Крилова-Грек Юлія Михайлівна** — канд. психол. наук, ст. наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Литовський Веніамін Фроїмович** — канд. психол. наук, ст. наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Медінцев Владислав Олександрович** — канд. психол. наук, наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Мусатов Сергій Олександрович** — канд. психол. наук, провід. наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Разделенко Ірина Євгенівна (1943-2013)** — наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Наукове видання

**Балл Георгій Олексійович, Бастун Наталія Анатоліївна,  
Губенко Олександр Володимирович, Депутат Валентина Василівна,  
Завгородня Олена Василівна, Крилова-Грек Юлія Михайлівна,  
Литовський Веніамін Фроїмович, Медінцев Владислав Олександрович,  
Мусатов Сергій Олександрович, Разделенко Ірина Євгенівна**

## **КУЛЬТУРОТВІРНА ФУНКЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ**

Монографія

За редакцією Г. О. Балла

На обкладинці використано роботу художника — *Марфи Тимченко*

Автор логотипу — *Віктор Кириченко*

Технічний редактор *О. М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *В. М. Яценко*  
Редактор *В. Г. Кошова*  
Оформлення обкладинки *П. І. Чадін*

**Видано державним коштом. Продаж заборонено.**

Номер державної реєстрації НДР 0111U000356

Підп. до друку 17.11.2014. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 15,35.  
Замовлення № 2619. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: design@imex.kr.ua