

Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Лабораторія методології і теорії психології

ГУМАННИЙ РОЗУМ

присвячується світлій пам'яті

Георгія Олексійовича Балла

Збірник статей за науковою редакцією
О.В. Завгородньої, В.Л. Зливкова

Київ – 2017

УДК 159. 923.2

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 6 від 27 квітня 2017 р.)

Рецензенти:

Карамушка Л.М. – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків;

Кузікова С.Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Гуманний розум: збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла) / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України; [наук. ред. О.В. Завгородня, В.Л. Зливков; уклад. С.О. Лукомська, О.В. Федан]. – К.: Педагогічна думка, 2017. – 329 с.

Збірник статей присвячено пам'яті видатного українського вченого, Георгія Олексійовича Балла. Представлено актуальні теоретико-методологічні дослідження у психології, реалізовані у контексті раціогуманістичного підходу, засновником якого є Г.О. Балл. Визначено напрямки вивчення особистості в контексті її особистісної свободи та діалого-культурологічної спрямованості. Усі статті збірника виконано з урахуванням наукового доробку Г.О. Балла. Репрезентовано розповіді колег та учнів Г.О. Балла, наведено цитати із його праць, що нині не втратили актуальності й продовжують бути орієнтиром для розвитку фахівців педагогічної та психологічної галузей.

Збірник статей адресовано психологам, соціальним працівникам, студентам вищих навчальних закладів та всім, хто цікавиться психологією особистості та науковим доробком Г.О. Балла.

Национальная академия педагогических наук Украины
 Институт психологии имени Г.С. Костюка
 Лаборатория методологии и теории психологии

“Гуманный разум”

Под редакцией Е. В. Завгородней и В.Л. Зливкова

Аннотация. Сборник статей посвящен памяти выдающегося украинского ученого, Георгия Алексеевича Балла. Представлены актуальные теоретико-методологические исследования в психологии, реализованные в контексте ратиогуманистичного подхода, основателем которого является Г.А. Балл. Проанализированы направления изучения личности в контексте ее личной свободы и диалого-культурологической направленности. Все статьи сборника выполнены с учетом научного наследия Г.А. Балла. Представлены рассказы коллег и учеников Г.А. Балла, приведены цитаты из его работ, которые ныне являются актуальными и продолжают быть ориентиром для развития специалистов педагогической и психологической отраслей. Сборник адресовано психологам, социальным работникам, студентам высших учебных заведений и всем, кто интересуется психологией личности и научным творчеством Г.А. Балла.

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
 G.S. Kostiuk Institute of Psychology
 Department of methodology and theory of psychology

“Humane mind”

Ed. by Olena Zavgorodnya and Valeriy Zlivkov

Summary. The collection of articles is devoted to the memory of the prominent Ukrainian scientist, Georgy Ball. The actual theoretical and methodological research in psychology, realized in the context of ratio-humanistic approach, founded by Georgy Ball are reported. The directions of studying the personality in the context of his personal freedom and dialogue-culturological orientation are analyzed. All articles of the collection are made with taking into account the scientific heritage of Georgy Ball. The stories of colleagues and students are presented. Quotes from Georgy Ball works, which are now actual and continue to be a reference point for the development of specialists in the pedagogical and psychological branches are determined. The collection is addressed to psychologists, social workers, students of higher educational institutions and everyone who is interested in the psychology of personality and scientific creativity of Georgy Ball.



Пам'яті Георгія Олексійовича Балла...	.....5
Від наукових редакторів	.....7

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ У ПСИХОЛОГІЇ	.....8
<i>Балл Г.А.</i> Система понять для описання об'єктів приложення інтелекта	.....8
<i>Мединцев В.А.</i> О статье «Система понять...» Г.А. Балла	.....17
<i>Бастун Н.А.</i> Проблема норми і патології з позицій раціогуманістичного підходу	.....22
<i>Губенко О.В.</i> Деякі методологічні проблеми психології у контексті спадщини Г.О. Балла	.....33
<i>Дітюк П.П., Кондратенко Л.О., Федоровський Л.Л.</i> Поняття "модель" у раціогуманістичній концепції Г.О. Балла	.....51
<i>Завгородня О.В.</i> Етико-психологічні ідеї Г.О. Балла та перспективи їх розвитку	.....59
<i>Зликов В.Л., Лукомська С.О.</i> Ціннісні складові професійної культури викладача вищої школи	.....69
<i>Копилов С.О.</i> Особистість і культура в психологічній концепції Г.О. Балла	.....78
<i>М'ясоїд П.А.</i> Раціогуманістичний підхід, пізнання людини і епістемологія психології	.....92
<i>Наконечна М. М.</i> Інтерсуб'єктність в раціогуманістичній перспективі Г.О. Балла	.....102
<i>Рибалка В. В.</i> Теорія особистості у раціогуманістичній психології Г.О. Балла	.....108
<i>Російчук Т. А.</i> Гуманістичний вектор психології і принципи раціогуманізму	.....131
<i>Сердюк Л.З.</i> Психологічні основи самодетермінації особистості в концепції внутрішньої свободи Г.О. Балла	.....142
<i>Степура Є.В.</i> Проблеми сучасної психології у «Методолого-психологічних роздумах» Георгія Балла	.....148
<i>Федан О.В.</i> Проблема автентичності особистості у концепції Г.О. Балла	.....155
<i>Хомутиннікова Н.Н.</i> Цінність життя як інтегруючий чинник психічної сфери особистості	.....161
<i>Яковицька Л.С.</i> Вплив наукової спадщини Г.О. Балла на розвиток досліджень з проблеми самореалізації викладачів технічного університету	.....169

РОЗДІЛ II. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ	.....177
<i>Анішева А.Ш.</i> Становлення психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності	.....177
<i>Бреусенко-Кузнецов А.А.</i> Педагогико-философская теория личности М.М.Рубинштейна	.....187
<i>Галян І.М.</i> Ціннісно-смысловий універсум структури особистості	.....196
<i>Кіричевська Е. В.</i> Релігія як норма, що регулює творчу діяльність особистості	.....205
<i>Мельнік Н. Ю.</i> Проблемність майбутнього як фактор становлення професійної ідентичності у студентів	.....215
<i>Мусатов С. О.</i> Соціально-психологічні орієнтири розвитку загальної освіти в Україні	.....223
<i>Подкоритова Л.О.</i> Рівні самопізнання особистості	.....230
<i>Пророк Н.В.</i> Професійне самовдосконалення: вплив особистості і досвіду професійних успіхів Майстра (Вчителя) на цей процес	.....237
<i>Титов І.Г.</i> Мироззрення в структурі особистості	.....246
<i>Чекстере О.Ю.</i> Парціальна спрямованість особистості педагога як складова його психологічної культури	.....256
<i>Царенко Л. Г.</i> Психологічна допомога як дискурсивне утворення	.....262
<i>Шрагіна Л. І., Мєєрович М. Й.</i> Евристичні можливості функціонально-системного підходу як міждисциплінарної методології в психології	.....270
РОЗДІЛ III. СПОГАДИ ПРО Г.О. БАЛЛА	.....280
<i>Грись А.М.</i> Діалогічність особистості Г.О. Балла: спогади про вченого	.....280
<i>Подкоритова Л.О.</i> Георгій Олексійович Балл: Учитель, Подвижник, Людина	.....289
<i>Наконечна М.М.</i> Спогади про Вчителя	.....290
<i>Трач Роман</i> Мій приятель і співредактор Георгій Олексійович Балл	.....290
Публікації Г.О. Балла (упорядники В.О. Медінцев, С.О. Копилов)	.....293

ПАМ'ЯТІ ГЕОРГІЯ ОЛЕКСІЙОВИЧА БАЛЛА...



Георгій Олексійович Балл народився 24.05.1936 року в м. Києві у родині вченого та винахідника в галузі кінотехніки Олексія Михайловича Балла. Закінчив у 1957 Київський політехнічний інститут (електроакустичний ф-т). З 1958 року працював в НДІ психології УРСР (нині – Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України). Учень Г.С. Костюка на посадах: інженера, м. н. с., ст. н. с., у 1965-1971 і з 1989 – зав. лабораторії. З 1996 року очолив лабораторію методології і теорії психології.

У 1993-2014 рр. за сумісництвом працював в Інституті педагогіки і психології професійної освіти (згодом перейменований на Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих) НАПН України. З 1969 року викладав у вишах України. Був членом редколегій низки наукових журналів.

Член-кор. НАПН України (з 2003 р.). Професор (з 1993 р.). Доктор психол. наук (з 1991 р.). Канд. техн. наук (з 1964 р.).

Відмінник народної освіти УРСР (1987 р.). Почесні грамоти Президії НАПН України (1995, 2006 рр.). Почесна грамота Міністерства освіти і науки України (2007). Медаль НАПН України «Ушинський К.Д.» (2011 р.). Медаль НАПН України «Григорій Сковорода» (2016 р.).

Головні напрямки досліджень. Г.О. Балл започаткував нові наукові напрями, що стосуються: а) створення й застосування психолого-педагогічної теорії задач; б) визначення психолого-педагогічних засад гуманізації загальної та професійної освіти; в) раціогуманістичного підходу в методології людинознавства (зокрема, психологічної науки).

Дослідження присвячені також: удосконаленню поняттєвого апарату психології та суміжних із нею наук; теорії та методам апаратного кореляційного аналізу; методам професійного відбору; програмованому і комп'ютеризованому навчанню; психологічно обґрунтованій побудові

навчального матеріалу й навчальних ситуацій; парадигмі діалогу в гуманізації суспільних відносин (передусім у сфері освіти); психологічним аспектам діяльності та професійної підготовки науковців, педагогів, практичних психологів, становленню духовності професіонала; аналізу категорії "особистість"; співвідношенню адаптації, нормовідповідності й творчості у функціонуванні особистості; сутності, психологічному змістові та співвідношенню особистісної свободи й особистісної надійності; ролі категорії "культура" у психологічній науці та культуротвірній функції останньої; шляхам підвищення системності психологічного знання; розробці новаторських принципів застосування теорії множин у методології психології, визначенню теоретичних засад пізнання етичної свідомості.

Головні ідеї, що обґрунтовувалися Г.О.Баллом:

1) принцип раціогуманізму передбачає визнання інтелектуальної культури (і науки як її головного осередку) одним із найважливіших здобутків людства та максимальне використання цього багатства, у його гармонійній взаємодії з іншими складниками культури, для розширення знань про людину та їх гуманістично орієнтованого застосування у різних сферах соціального життя;

2) наука як підсистема культури, спрямована на пізнання дійсності раціональними методами, має обов'язково враховувати специфіку досліджуваних об'єктів (таких, зокрема, як людина та її психіка), а також взаємодіяти з іншими сферами культури, але не еkleктично змішуватися з ними;

3) гуманістичні принципи взаємної поваги й конструктивної діалогічної взаємодії мають поширюватись на відносини між методологічними підходами, науковими й науково-практичними напрямками (зокрема, у психологічній царині); суперечливі змісти мають діалогічно розроблятися із униканням крайнощів догматичного монізму і еkleктичного, «ледачого» плюралізму;

4) слід визнавати цінність (зокрема, у психологічному пізнанні) як природничо-наукової, так і гуманітарної методологічних традицій, які за спільної налаштованості на пізнання дійсності розрізняються наданням переваги у першому випадку точності й доказовості отримуваних знань, а у другому – повноті охоплення властивостей складних об'єктів;

5) для успішного пізнання складних об'єктів на основі взаємодії зазначених традицій є побудова – для тієї чи іншої предметної сфери – густої мережі чітких (диз'юнктивних) понять і комплексне використання різних варіантів їх співвіднесення із недиз'юнктивними (суперечливими й мінливими) реальними об'єктами (цей шлях апробовано в побудові й застосуванні теорії задач).

Від наукових редакторів

Наукова спадщина Георгія Олексійовича Балла викликає значний інтерес як в Україні, так і за її межами, насамперед, йдеться про ідею раціогуманізму. «Гуманний розум» – назва книги, запланованої Г.О. Баллом. Ми запозичили цю назву для збірника статей, присвяченого пам'яті Георгія Олексійовича, оскільки вважаємо, що вона, як ніяка інша, суголосна образу цієї видатної людини.

Збірник містить розвідки, що висвітлюють неординарні творчі здобутки вченого, а також базовані на його науковому доробку дослідження теоретичного і прикладного характеру. Особливу цінність становлять представлені в збірнику спогади про Георгія Олексійовича. Збірник складається із трьох розділів.

Розділ *«Теоретичні дослідження у психології»* спрямовано на висвітлення в контексті актуальних теоретико-методологічних проблем психології наукових здобутків Г.О. Балла, а також досліджень його учнів та колег, що ґрунтуються на доробку вченого. Відкриває розділ стаття Георгія Олексійовича, опублікована майже 40 років тому, яку він вважав однією із найважливіших. В розділі проаналізовано низку праць вченого, висвітлено його наукові погляди на різних етапах творчої біографії. Розкрито можливості раціогуманістичного підходу, зокрема, щодо проблем людинознавства, інтерсуб'єктивності, самодетермінації; проаналізовано концепції культури, особистості, внутрішньої свободи та етико-психологічні ідеї Георгія Олексійовича, окреслено перспективи їх розвитку.

Розділ *«Прикладні аспекти психологічної науки»* присвячено актуальним проблемам дослідження особистості, зокрема в контексті її професійної діяльності, а також різним аспектам діяльності психолога-практика. Проаналізовано провідні тенденції у вивченні становлення особистості фахівця. Особливу увагу приділено проблемам професійної самореалізації та подолання особистісних і професійних криз (у тому числі криз ідентичності та автентичності). Авторами статей акцентовано на необхідності врахування напрацювань Г.О. Балла щодо розуміння свободи, надійності, професійної та психологічної культури (як важливого внеску в гуманістичну та екзистенційну психологію) не лише в теоретичних, а й прикладних дослідженнях.

Розділ *«Спогади про Г.О. Балла»* репрезентує розповіді про непересічну особистість Георгія Олексійовича, окреслення його різнобічного особистісного та професійного впливу. Підкреслюється значущість раціогуманістичної орієнтації та методології в контексті світової гуманістично орієнтованої психології. Автори звертаються до глибоких думок Георгія Олексійовича, що нині не втратили актуальності й продовжують бути орієнтиром для розвитку фахівців педагогічної та психологічної галузей.

У збірнику наведено повний перелік наукових робіт Г.О. Балла (упорядники В.О. Медінцев, С.О. Копилов), що надасть дослідникам додаткові можливості у вивченні наукової спадщини одного із корифеїв української науки.

Висловлюємо вдячність С.О. Лукомській та О.В. Федан за редагування статей і співпрацю з авторами. Видання збірника було б неможливе без підтримки керівництва Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, а також усіх, хто виявив інтерес до нашої роботи.

З повагою,

О.В. Завгородня, В.Л. Зливков

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ

Г.А. БАЛЛ

СИСТЕМА ПОНЯТИЙ ДЛЯ ОПИСАНИЯ ОБЪЕКТОВ ПРИЛОЖЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

Статья опубликована в журнале «Кибернетика»
(Киев). 1979. № 2. С. 109-113

Междисциплинарный характер проблематики, относящейся к исследованию интеллекта (включая искусственный интеллект), обуславливает особую значимость совершенствования понятийного аппарата в данной области. Без этого идея построения единой науки об интеллекте (ноологии) [1] беспочвенна. То обстоятельство, что общая теория интеллекта (в интересующем нас широком значении последнего термина) формируется в рамках теории сложных систем, отнюдь не меняет дела. Как отметил В. М. Глушков [2, с. 4], в науке о сложных системах «создание концептуальных и методологических основ... в первую очередь нуждается в интенсивном продвижении».

В настоящей статье затрагивается только один из аспектов построения концептуальных основ общей теории интеллекта. Речь идет о характеристике объектов приложения интеллекта, т. е. тех объектов, в оперировании с которыми состоит его функционирование. Эти объекты обозначаются, в частности, такими терминами, как «структура», «информация», «модель», «смысл», «задача».

Ряд компонентов предлагаемой системы понятий нашел применение в психолого-педагогических исследованиях [3;4] и в разработке систем «человек — ЭВМ» [5 - 7].

1. СТРУКТУРА. РЕАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Структура системы определяется [41] как множество существенных¹ структурных свойств этой системы. К структурным относим свойства, характеризующие: а) отдельные компоненты системы, каждый из которых рассматривается как единое целое; б) отношения между этими компонентами; в) отношения между отдельными компонентами и системой в целом.

¹*Существенными* называем те свойства описываемого предмета, каждое из которых необходимо, а совокупность которых достаточна, чтобы этот предмет оставался самим собой.

Вводится также понятие «*объем структуры системы*», представляющее собой уточнение широко применяемого понятия «*сложность системы*». В качестве объема структуры может выступать любая избранная исследователем функция, являющаяся мерой (в математическом смысле), которая определена для всех рассматриваемых им структур.

Ниже структура системы A обозначается символом $\text{Str}(A)$, а объем этой структуры — символом $\nu[\text{Str}(A)]$.

Придерживаясь структурно-семантического подхода к трактовке категории информации (сравни [8 – 10]), различаем два вида информации: реальную и модельную (используемую).

Множество существенных структурных свойств, общих для двух систем A и B , называем [4] *реальной информацией*, которую каждая из этих систем несет о другой. Так, молекулы двух веществ, обладающие аналогичной структурой, несут реальную информацию друг о друге. Бинарное отношение «нести реальную информацию» симметрично и рефлексивно, но не транзитивно.

Мы считаем необходимым четко разграничить понятие реальной информации и понятие отражения, которое можно трактовать как перенос структурных свойств от одной системы к другой [11]. В отличие от отношения «нести реальную информацию» отношение «быть результатом отражения» не является ни симметричным, ни рефлексивным.

Реальную информацию, которую система B несет о системе A , будем обозначать $\text{Rinf}(B/A)$. Из приведенного выше определения следует, что

$$\text{Rinf}(B/A) = \text{Rinf}(A/B) = \text{Str}(A) \cap \text{Str}(B).$$

Положив $A = B$, получаем, что $\text{Rinf}(B/B) = \text{Str}(B)$, т. е. реальная информация, которую система B несет о себе самой, – это не что иное как ее структура. При тождественности структур систем A и B

$$\text{Rinf}(B/A) = \text{Rinf}(A/B) = \text{Str}(A) = \text{Str}(B).$$

Рассмотрим теперь *объем реальной информации*, которую система B несет о системе A : $\nu[\text{Rinf}(B/A)]$. Понятие об указанном объеме является обобщением понятия об объеме структуры. Объем реальной информации представляет собой меру для всех рассматриваемых исследователем реальных информаций, причем предполагается, что для любой системы B

$$\nu[\text{Rinf}(B/B)] = \nu[\text{Str}(B)],$$

а для любых систем A и B

$$\nu[\text{Rinf}(B/A)] = \nu[\text{Rinf}(A/B)];$$

$$0 \leq \nu[\text{Rinf}(B/A)] \leq \nu[\text{Str}(B)];$$

$$0 \leq \nu[\text{Rinf}(A/B)] \leq \nu[\text{Str}(A)].$$

Приведенные соотношения можно считать обобщениями устанавливаемых в статистической теории информации соотношений между значениями количества информации и энтропии.

2. МОДЕЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ. МОДЕЛЬ

Реальная информация, которую система B несет о системе A , может использоваться некоторой активной системой Q . Это использование может состоять либо в усвоении упомянутой информации, либо в ее передаче

некоторой системе R , либо в ее применении в качестве средства решения той или иной задачи (разд. 5). Роль системы Q (системы R) может выполнять человек, животное, техническое устройство, человеко-машинная система, коллектив людей и т. п.

Система Q может и не обладать средствами для выделения из структуры $\text{Str}(B)$ ее подмножества, представляющего собой реальную информацию $\text{Rinf}(B/A)$; она может, даже обладая этими средствами, почему-либо не воспользоваться ими. В подобных случаях в функции реальной информации $\text{Rinf}(B/A)$ используется (таким же образом, как было описано выше) какое-либо подмножество структуры $\text{Str}(B)$, вообще говоря, не совпадающее с этой реальной информацией.

Подмножество структуры $\text{Str}(B)$, которое используется (или может использоваться, или должно использоваться) системой Q в функции реальной информации $\text{Rinf}(B/A)$, называем [4] *модельной информацией*, которую система B несет о системе A для системы Q , и обозначаем $\text{Minf}_Q(B/A)$. Система B называется при этом *моделью* системы A для системы Q , а система A — *моделируемой системой* по отношению к модели B для системы Q .

В данной статье в определение модели не вводятся весьма частые в дефинициях этого понятия ссылки на изоморфизм и/или гомоморфизм, поскольку такие ссылки (при всей их уместности по отношению ко многим видам моделей) затруднили бы экспликацию весьма широких трактовок категории модели, находящих подчас применение в гуманитарных науках. В качестве иллюстрации приведем характеристику языка литературного произведения как «художественной модели мира» [12].

Рассмотрим соотношение между реальной и модельной информацией. Возможны случаи, когда:

$$1) \text{Minf}_Q(B/A) = \text{Rinf}(B/A), \quad (1)$$

$$2) \text{Minf}_Q(B/A) \subset \text{Rinf}(B/A), \quad (2)$$

$$3) \text{Rinf}(B/A) \subset \text{Minf}_Q(B/A), \quad (3)$$

4) не выполняется ни одно из условий (1) – (3), но тем не менее

$$\text{Rinf}(B/A) \cap \text{Minf}_Q(B/A) \neq \emptyset,$$

$$5) \text{Rinf}(B/A) \cap \text{Minf}_Q(B/A) = \emptyset. \quad (4)$$

Условие (4) выполняется, в частности, когда

$$\text{Rinf}(B/A) = \emptyset, \quad (5)$$

а условие (5) – когда в роли системы A выступает пустой (несуществующий) предмет. Так, например, в священных книгах разных религий описания бога содержат весьма обширную модельную информацию, но никакой реальной информации о нем содержать не могут.

В отличие от рассмотренных выше отношений «нести реальную информацию» и «быть результатом отражения» отношение «нести модельную информацию» (или, что то же самое, «быть моделью»), связывает три предмета, а именно, — системы A , B и Q [13]. При фиксации активной системы Q из этого тернарного отношения образуется бинарное отношение «нести модельную информацию для системы Q » («быть моделью для системы Q »). Последнее отношение само по себе не рефлексивно, не симметрично и не

транзитивно, что не исключает, однако, рефлексивности, симметричности или транзитивности отношений, являющихся его частными видами. Так, симметричность имеет здесь место в том случае, если активная система Q может использовать каждую из систем A и B в качестве модели другой системы. С такой ситуацией сталкиваемся, например, когда A – абстрактная дедуктивная теория, B – предметная теория, служащая ее интерпретацией, Q – ученый, работающий с указанными теориями [14].

Роль системы Q , использующей модельную информацию, выполняет иногда произвольная система, подчиняющаяся той или иной норме, установленной для систем этого рода. Речь идет о таких, например, системах, как «всякий человек, понимающий тексты в соответствии с нормами русского литературного языка», «любой суд, квалифицирующий преступления в соответствии с советскими законами», и т. п. Модельную информацию, которую несет какая-либо модель для системы указанного типа, называем *нормативной модельной информацией*.

Пусть система B – модель системы A для активной системы Q . Пусть система A состоит из подсистем A_1, A_2, \dots, A_n , а система B – из подсистем B_1, B_2, \dots, B_n , причем каждая подсистема B_i ($i = 1, 2, \dots, n$) есть модель (для системы Q) соответствующей подсистемы A_i . При этом модельная информация $\text{Minf}_Q(B/A_i)$, которую система B несет о подсистеме A_i системы A , не исчерпывается модельной информацией $\text{Minf}_Q(B_i/A_i)$, которую несет об этой подсистеме соответствующая ей подсистема B_i системы B . Упомянутую модельную информацию $\text{Minf}_Q(B_i/A_i)$ и дополнение множества $\text{Minf}_Q(B_i/A_i)$ до множества $\text{Minf}_Q(B/A_i)$ называем соответственно *эксплицитной* и *имплицитной* модельными информацией, которые несет модель B системы A о подсистеме A_i для активной системы Q .

Приведем пример. Изображение или описание какого-либо персонажа из произведения живописи или литературного произведения несет об этом персонаже эксплицитную информацию для зрителя или читателя, а другие компоненты произведения, так или иначе связанные с этим изображением или описанием, – имплицитную информацию об упомянутом персонаже.

В завершение краткого рассмотрения качественных характеристик моделей остановимся еще на одном вопросе. В ряде случаев модель B системы A для системы Q обладает такими структурными свойствами, которые соответствуют (точнее, используются системой Q как соответствующие) не только структурным, но и некоторым функциональным свойствам системы A , таким, в частности, как ее отношение к реально существующему миру, к знаниям исследователя об этом мире, а иногда и к некоторой выполняющей особую роль активной системе, которую принято называть *авторитетом*. Упомянутые функциональные свойства системы A можно считать структурными свойствами метасистемы D_A , включающей в себя, наряду со всеми компонентами системы A , те не входящие в нее предметы, отношения которых к системе A предполагаются представленными в структурных свойствах системы B . Эта последняя система оказывается, таким образом, моделью (для системы Q) не только системы A , но и

метасистемы D_A . Дополнение множества $\text{Minf}_Q(B/A)$ до множества $\text{Minf}_Q(B/D_A)$ можно назвать *модальной информацией*, которую несет модель B о системе A по отношению к метасистеме D_A для системы Q . Можно выделять типы модальной информации, заключенной в тех или иных моделях; такие типы естественно назвать *модальностями* этих моделей. Тем самым достигается обобщение логического понятия модальности на любые модели, несущие модальную информацию (а не только знаковые модели – см. разд. 4).

В данной статье ограничимся характеристикой одной модальности (*императивной*), которая понадобится для дальнейшего изложения. Модель, обладающая такой модальностью, несет не только модельную информацию о моделируемой системе, но и модальную информацию о необходимости реализации этой системы. Модель, имеющую императивную модальность, будем называть *императивной моделью*. В качестве императивных моделей могут быть рассмотрены алгоритмы, программы для ЭВМ, сознательные планы людей и т. п.

3. ПАРАМЕТРЫ МОДЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Здесь рассматриваются следующие количественные параметры модельной информации: объем, адекватность и полнота.

Объемом модельной информации

$v [\text{Minf}_Q(B/A)]$,

которую система B несет о системе A для системы Q , считаем меру (определенную для всех рассматриваемых исследователем модельных информаций), такую, что для любых систем A , B и Q

$$0 \leq v [\text{Minf}_Q(B/A)] \leq v [\text{Str}(B)].$$

Что касается *адекватности* модельной информации, то различаются безусловная и условная адекватности. *Безусловная* адекватность модельной информации $\text{Minf}_Q(B/A)$ характеризует степень ее близости² к реальной информации $\text{Rinf}(B/A)$. Будем считать указанную безусловную адекватность действительной величиной, принимающей значения на отрезке $[0, 1]$. Она равна единице при выполнении условия (1) и нулю – при выполнении условия (4).

Чтобы обоснованно судить о безусловной адекватности модельной информации $\text{Minf}_Q(B/A)$, исследователь должен обладать реальной информацией не только о модели B , но и о моделируемой системе A . Во многих случаях (особенно если модель B первична по отношению к системе A) выполнить это требование невозможно или затруднительно. Поэтому полезно ввести понятие об условной адекватности модельной информации. Под *условной* адекватностью модельной информации $\text{Minf}_Q(B/A)$ понимается безусловная адекватность модельной информации $\text{Minf}_Q(B/A_0)$, где A_0 – модель системы A , несущая модельную информацию о ней, принимаемую исследователем за вполне адекватную.

² В описываемой системе понятий не учитывается наличие или отсутствие в модели B «ложной информации» о системе A . В этом отношении большие возможности предоставляет система понятий, разработанная М. Мазуром [15].

Охарактеризуем теперь *полноту* модельной информации, причем, как и при рассмотрении адекватности, будем различать безусловную и условную полноту. *Безусловную* полноту модельной информации $\text{Minf}_Q(B/A)$ определяем как неотрицательную действительную величину, показывающую, насколько полно существенные структурные свойства моделируемой системы A представлены в модели B . Обычно можно считать, что безусловная полнота модельной информации $\text{Minf}_Q(B/A)$ тем больше, чем больше ее объем и безусловная адекватность, и тем меньше, чем больше объем структуры моделируемой системы A . Под *условной* полнотой модельной информации $\text{Minf}_Q(B/A)$ понимаем безусловную полноту модельной информации $\text{Minf}_Q(B/A_0)$, где A_0 – модель системы A , принимаемая исследователем за достаточно полную.

Одним из частных видов полноты модельной информации можно считать используемую в информатике характеристику «информативность вторичного документа», выражающую «степень... адекватного воспроизведения в нем основных элементов содержательной и формальной структуры первичного документа» [16, с. 4]. С нашей точки зрения, эта характеристика представляет собой безусловную полноту модельной информации, которую вторичный документ несет о первичном документе для воспринимающей вторичный документ активной системы (человека или автомата). Информативность вторичного документа можно трактовать и как условную полноту модельной информации, которую этот документ несет для той же активной системы о предметах, описываемых в первичном документе. Моделью, принимаемой за достаточно полную, служит при этом первичный документ.

4. ЗНАК, ЕГО ДЕНОТАТ И СМЫСЛ. ЗНАКОВАЯ МОДЕЛЬ

Как уже было сказано, использование активной системой Q модельной информации $\text{Minf}_Q(B/A)$ может состоять, в частности, в усвоении этой информации, т. е. в формировании в составе системы Q такой ее подсистемы E , которая, подобно системе B , будет представлять собой модель системы A для системы Q . Когда такая модель E построена, она может привлекаться системой Q к использованию под влиянием тех или иных внешних воздействий. Возможна и такая ситуация, когда в составе системы Q заранее создаются только некоторые компоненты упомянутой модели E и формирование последней происходит под влиянием внешнего воздействия.

Всякий предмет S , воздействие которого на систему Q с достаточно высокой вероятностью обеспечивает привлечение к использованию или формирование системой Q ее подсистемы E , представляющей собой модель системы A для системы Q , мы назовем *знаком* системы A для системы Q . Систему A называем при этом *денотатом* знака S (для системы Q), а модельную информацию, которую несет модель E о системе A для системы Q , – *смыслом* знака S для системы Q ³. Знак, вообще говоря, не совпадает со своим

³Вводимые здесь понятия «денотат» и «смысл» являются экспликациями одноименных понятий, рассматриваемых в книге: Чёрч А. Введение в математическую логику. Т. I.: Пер. с англ. – М., 1960. В ней приводится такой пример: «“сэр Вальтер Скотт” и “автор Вэверлея” имеют один и

денотатом или какой-либо его моделью, хотя в частных случаях такое совпадение возможно.

Для многих знаков можно указать нормативную модельную информацию (назовем ее *нормативным смыслом* знака), которую должны нести модели, привлекаемые к использованию или формируемые под воздействием этих знаков. Так, например, можно говорить о нормативных смыслах слов того или иного языка (в отличие от их смыслов для конкретных активных систем – людей или автоматов).

Модель какой-либо системы для активной системы Q называем *знаковой моделью*, если все компоненты этой модели представляют собой знаки для системы Q . Рассматриваемую в целом знаковую модель B системы A для системы Q можно также считать знаком моделируемой ею системы A для системы Q . Смысл этого знака (смысл знаковой модели), вообще говоря, не совпадает с модельной информацией $\text{Minf}_Q(B/A)$, поскольку этот смысл представляет собой модельную информацию $\text{Minf}_Q(C/A)$, которую несет не модель B , а модель C , формируемая или привлекаемая к использованию под воздействием модели B . Смысл (в частности, нормативный) знаковой модели зависит как от смыслов составляющих ее знаков, так и от способов их соединения.

Приведем пример. В то время как слово естественного языка, являясь знаком некоторого предмета, в общем случае не служит его моделью, составленное из слов предложение выступает уже в качестве знаковой модели описываемой в нем ситуации: в структуре этой ситуации предполагается сходство со структурой предложения.

5. ЗАДАЧА

Задачей считаем всякую систему, компонентами которой являются: а) некоторый предмет (*предмет задачи*), находящийся в определенном состоянии (назовем это состояние *актуальным*); б) императивная модель иного (т. е. не совпадающего с актуальным) состояния предмета задачи (это состояние называем *требуемым*, а упомянутую императивную модель – *требованием задачи*).

В состав задачи могут входить (хотя это и не обязательно) и другие компоненты, например модели, несущие информацию о допустимом наборе средств ее решения⁴ (о последних будет сказано ниже). Задачи как системы описанного типа следует отличать от их знаковых моделей (в том числе

тот же денотат, но различный смысл». Понятия, используемые Чёрчем, в свою очередь восходят к понятиям «значение» и «смысл» по Г. Фреге. Что касается одноименных понятий, применяемых в современной лингвистике, семиотике и (нередко – с обобщением на предметы, не являющиеся знаками) психологии, то их можно трактовать как результат расщепления понятия «смысл» по Фреге и Чёрчу. (Примеч. 2009 г.)

⁴ В работах по искусственному интеллекту одним из необходимых компонентов описания задачи, как правило, считают указание набора операторов, которые могут быть применены для ее решения.

словесных и символических формулировок) и от смыслов этих знаковых моделей [3].

Решение задачи трактуем как изменение ее предмета, состоящее в его переходе из актуального состояния в требуемое. *Решающая система* (т. е. активная система, воздействия которой должны обеспечить решение задачи) может быть охарактеризована совокупностью *средств решения*, т. е. находящихся в ее распоряжении операторов, а также операндов, которые могут привлекаться ею дополнительно к имеющимся в предметах задач.

Не излагая типологии задач, рассмотрим лишь один их тип – *эпистемические* задачи (задачи совершенствования знаний – в самом широком смысле этого термина). Отметим, что в литературе, относящейся к разным областям науки, нашему термину «эпистемическая задача» очень часто соответствует просто термин «задача» или «проблема».

Предметом эпистемической задачи служит особого рода модель. В актуальном состоянии она представляет собой систему компонентов-моделей, в том числе: 1) таких, для которых полнота модельной информации не меньше требуемой; 2) таких, для которых полнота меньше требуемой.

Предметы (системы), моделируемые компонентами-моделями первого и второго родов (и те, и другие предметы представляют собой подсистемы системы, моделируемой предметом задачи в целом), – это именно то, что принято называть соответственно *известными* и *неизвестными* предметами. Требование эпистемической задачи состоит в переводе всех или некоторых из компонентов актуального предмета задачи – моделей неизвестных предметов в разряд моделей известных предметов, т. е. в переводе всех или некоторых из моделей неизвестных предметов в такое состояние, когда полнота содержащейся в них модельной информации оказывается достаточной (не меньшей, чем требуемая). Те неизвестные предметы, к моделям которых относится требование эпистемической задачи, принято называть *искомыми* предметами.

Модельная информация о неизвестных предметах содержится в актуальном состоянии предмета эпистемической задачи как в моделях этих неизвестных предметов (эксплицитная информация – см. разд. 2), так и в связанных с ними моделях известных предметов (имплицитная информация)⁵. Например, в предмете элементарной геометрической задачи, где требуется, скажем, вычислить длину стороны треугольника, содержится определенная эксплицитная информация об этой длине (ее математическая характеристика как положительной действительной величины, указание о том, в каких единицах она измеряется) и, наряду с этим, имплицитная информация о ней, обеспечиваемая эксплицитной информацией о размерах других элементов треугольника и соотношениями, связывающими искомую длину с ними.

⁵ Понятия об эксплицитно и имплицитно данном используются, как известно, при психологическом анализе мыслительных задач [17].

Решение эпистемической задачи представляет собой такое изменение ее предмета, в результате которого он оказывается содержащим достаточно полную (и при этом достаточно адекватную) эксплицитную модельную информацию об искомым предметам. Это изменение можно формально описать как переход от высказывательной функции к истинному высказыванию [18] или от множества, заданного отношениями, к равному ему перечисленному множеству [19].

ЛИТЕРАТУРА

1. Fein L. Noology – the Science of Intelligence. – In: Tou J. T., Wilcox R. H. (Eds.). Computer and Information Sciences. – Washington: Spartan Books, 1964.
2. Глушков В. М. Предисловие к кн.: Дружинин В. В., Конторов Д. С. Проблемы системологии. – М.: Сов. радио, 1976.
3. Костюк Г. С., Балл Г. А. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований. – М.: Вопросы психологии, 1977, № 3.
4. Войтко В. И., Балл Г. А. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях. – В сб.: «Программированное обучение». – Киев, 1978, вып. 15.
5. Глушков В. М., Брановицкий В. И., Довгялло А. М., Рабинович З. Л., Стогний А. А. Человек и вычислительная техника. – Киев: Наук. думка, 1971.
6. Глушков В. М., Довгялло А. М., Рабинович З. Л., Стогний А. А. Диалог, управляемый вычислительной машиной. – Киев: Управляющие системы и машины, 1974, № 6.
7. Стогний А. А., Ющенко Е. Л., Машбиц Е. И., Верник Л. В. Человеко-машинная система решения задач обработки данных, ориентированная на непрофессиональных пользователей ЭВМ. – В сб: Алгоритмы и организация решения экономических задач. – М., 1977, вып. 9.
8. MacKay D. M. Information, Mechanism and Meaning. – Cambridge (Mass.), MIT Press, 1969.
9. Шрейдер Ю. А. Равенство, сходство, порядок. – М.: Наука, 1971.
10. Кремянский В. И. Понятия системности и «метасистемности» информации. – М.: Вопросы философии, 1975, № 2.
11. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М.–Л.: Наука, 1966.
12. Лотман Ю. М. Структура художественного текста.— М.: Искусство, 1970.
13. Войтко В. І., Балл Г. О. Узагальнена інтерпретація поняття моделі. – Філософська думка, 1976, № 1.
14. Крымский С. Б. Научное знание и принципы его трансформации. – Киев: Наук. думка, 1974.
15. Мазур М. Качественная теория информации. – М.: Мир, 1974.
16. Леонов В. П. Некоторые аспекты проблемы информативности. – М.: Научно-техническая информация. Серия 2, 1972, № 3.
17. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.

18. Фридман Л. М. *Логико-психологический анализ» школьных учебных задач.* – М.: Педагогика, 1977.

19. Шкурба В. В. *Схемы последовательного конструирования в оптимизации дискретных систем: Автореф. дис. на соиск. учен. степени докт. физ.-мат. наук.* – Киев, 1970.

В.А. МЕДИНЦЕВ

О СТАТЬЕ «СИСТЕМА ПОНЯТИЙ...» Г.А. БАЛЛА

«И перед тем, как осуществлять её (ретроспективную рефлексия – В.М.), целесообразно изложить и кратко прокомментировать главную для меня *методологическую идею*, как она сложилась на сегодня. Эта идея состоит из двух частей, которые соответственно требуют: 1) повышение логического совершенства научного дискурса (в том числе, что важно подчеркнуть, – научно-гуманитарного); 2) избегание односторонних, слишком ограниченных подходов к характеристике сложных явлений.»

Эти строки Георгий Алексеевич написал несколько месяцев назад, когда готовил свою статью для выпуска журнала, посвящённого его юбилею. Статья с названием «Ведущие смыслы и идеи моей научной деятельности (попытка ретроспективной рефлексии)» осталась незавершённой. Из приведённого выше высказывания становится ясно, какие идеи своего научного творчества Георгий Алексеевич считал главными, когда подводил промежуточные, как полагал он сам – да и все мы – итоги. Эти две идеи переплетались и дополнялись другими, актуальными для него в тот или иной период, но сохраняли свою значимость. Теперь, уже в ретроспективе, в научно-психологическом творчестве Георгия Алексеевича я бы выделил четыре периода – в зависимости от проблематики, на которой главным образом было сосредоточено его окрашенное азартом внимание.

1. Программированное обучение и профессиональный отбор.
2. Формализованные методы психологических исследований: задачный подход в психологии и педагогике.
3. Гуманистическая парадигма в человековедении: диалог, рационализм.
4. Системность психологического знания.

С начала работы в Институте психологии Георгий Алексеевич окунулся в проблематику программированного обучения как молодой специалист в окружении опытных старших коллег, которые тогда определяли направления и формы исследовательской работы. Позднее у него оформилось своё понимание не только подходов к исследованию проблематики программированного обучения, но и к значительно более общим проблемам психологической науки. Это была методологическая идея повышения логического совершенства научного дискурса. Первой концептуальной публикацией, в которой был

предложен вариант осуществления этой идеи, стала статья 1979 г. «Система понятий для описания объектов приложения интеллекта» (далее СП). Материал этой работы в дальнейшем был использован в исследованиях по теории задач, получивших развитие в докторской диссертации и известной монографии [1; 4]. Но и позднее, на четвёртом этапе научного творчества, Георгий Алексеевич неоднократно упоминал в своих работах ту статью, когда на новом этапе исследований вернулся к проблематике формализованных описаний. Вспоминая эту публикацию, он не раз говорил о том, что статья не вызвала интерес у специалистов в области кибернетики (напомню, работа была опубликована в киевском журнале «Кибернетика»), поскольку материал был для них слишком простым, почти очевидным. С другой стороны, психологам она осталась непонятной, «непроходимой» из-за использования в ней, пусть даже несложного, математического аппарата, а также понятий, обладающих значительно более высокой степенью абстракции, чем обычно употребляемые в психологии. Мы не раз обсуждали эту статью и отдельные изложенные в ней теоретические конструкты, при этом Георгий Алексеевич обращал внимание и на то, что предложенная им понятийная система в дальнейшем может стать компонентом разрабатываемого нами метода (см. [2]).

Основная идея представленного в статье материала высказана в самом её начале:

Междисциплинарный характер проблематики, относящейся к исследованию интеллекта (включая искусственный интеллект), обуславливает особую значимость совершенствования понятийного аппарата в данной области. Без этого идея построения единой науки об интеллекте (ноологии) беспочвенна»

Это высказывание сегодня представляется не менее актуальным, чем во времена написания статьи. Более того, за прошедшие годы стали формироваться и укрепляться – в теории и в экспериментах – направления исследований в психологии, ориентированные как раз на «создание концептуальных и методологических основ», но уже для всего корпуса психологического знания. Тем более, что все дисциплины психологической науки в той или иной мере являются областями междисциплинарных исследований.

Тема создания концептуальных основ в дальнейшем – на четвёртом этапе – была развита в работах по вопросам соотношения гуманитарной и естественнонаучной парадигм, универсализации представления научных знаний, разработки универсальных формализованных описаний в культурологии и психологии.

Система понятий создавалась в период бурного развития кибернетики во всём мире. Разработки в этой области по большей части были основаны на широко понимаемой теории информации, и на самой популярной на то время теории информации К. Шеннона. Поэтому «информация» стала в работах Георгия Алексеевича того периода центральным понятием – сначала в СП, а

затем и в Теории задач. Тем более что это понятие и элементы связанного с ним математического аппарата он рассматривал как подходящий инструмент для формализованных описаний активности не только искусственного, но и человеческого интеллекта.

Для описания получателя информации в статье использовано понятие «активная система», ею может быть человек, животное, техническое устройство, коллектив людей и т.д. Были введены ещё три основных понятия:

Реальной названа информация, которую может получить активная система о некотором предмете.

Модельной – информация, которую использует или может использовать активная система.

Моделью названа система, несущая модельную информацию.

Отмечу, что Георгий Алексеевич считал одним из важнейших своих достижений разработку *обобщённого понятия модели* (см. [1] и др). Позднее, на новом (4-м) этапе исследований, это понятие вновь было использовано в ряде работ (в частности, в разработке интегративно-личностного подхода).

Для понимания содержания статьи важно обратить внимание на то, что используемые в ней математические записи являются лишь кратким выражением сформулированных в тексте положений и содержаний вводимых понятий. Никаких математических преобразований и выводов (теорем, лемм) в работе нет, однако при беглом ознакомлении с текстом статьи может показаться, что они есть, и это стало для читателей-гуманитариев, в частности психологов, непреодолимым препятствием для понимания психолого-методологического содержания СП.

Для методологии психологических исследований рассматриваемые в СП соотношения реальной и модельной информации являются выражением типов когнитивных процессов – восприятия предмета, формирования его образа. При использовании элементарных алгебраических правил анализ соотношений компонентов формализованной записи восприятия как информационного процесса становится логически стройным и ясным. Таким образом выделены следующие 5 простых типов отношений *реальной* и *модельной* информацией, то есть того, чем является воспринимаемый предмет на самом деле и того, каким его воспринимает человек, сообщество и др.

Тип (1) представляет собой теоретически возможное отношение равенства реальной и модельной информации, то есть является характеристикой абсолютно адекватного восприятия предмета. В различных течениях и дисциплинах философии и культурологии такой тип восприятия (широко понимаемого *познания*) рассматривают как идеал или даже как осуществимый процесс (например, в феноменологии Гуссерля, в различных культовых традициях прошлого и в ряде современных).

При восприятии по типу (2) перцептивный образ *содержит часть* сведений о предмете и ничего более. Этот тип восприятия нам знаком из истории психологии – философии сенсуализма 17–18 в.в. (вспомним: «нет ничего в разуме, чего прежде не было бы в чувствах»).

Описание восприятия по типу (3) характерно тем, что в перцептивном образе есть не только *исчерпывающие сведения (информация) о предмете, но и те, которых предмет не содержит*. В своей работе Георгий Алексеевич не ставил перед собой задачу проанализировать различные импликации формализма СП, но если бы такую задачу поставил, то обратил бы внимание на то, что в типе (3) описан парадоксальный для понимания процесс «более, чем абсолютного» восприятия: *воспринята вся реальная информация о предмете и ещё нечто, что не является реальной информацией о нём*. Интересная научная головоломка, которая, возможно, заинтересует кого-нибудь из читателей и вдохновит на собственное исследование.

Отношения типа (4) – непустое пересечение множеств – характерны для понимания восприятия в современной психологии: в перцептивном образе есть нечто и от воспринимаемого предмета (но не всё), и от других источников (например, образов прошлых восприятий, фоновых воздействий и др.).

Тип (5) – пустое пересечение множеств – своей парадоксальностью подобен типу (3). Отношения типа (5) характерны тем, что у *воспринимаемого предмета и его перцептивного образа есть нечто общее, но это общее является ничем*. По существу, этот тип отношений реальной и модельной информации противоречит определению модели, так как в этом случае в модельной информации нет ничего от моделируемого предмета. Но в логике построения данной типологии этот тип должен быть приведён, что и было сделано. Кроме того, нельзя исключать возможность разработки в дальнейшем философски, методологически или прагматически оправданных трактовок этого типа рассматриваемых отношений.

Трактовки всех записей отношений, кроме 4-го, можно отнести к проблематике эпистемологических исследований – в их исторической ретроспективе и возможной перспективе. Таким образом, в типологии представлен формализованный вариант фундаментальной методологии теории познания. Далеко не каждый учёный решится на такое...

Рассмотренное далее в работе формализованное описание *модальностей* модельной информации и, соответственно, несущих её моделей, является необходимым – даже в кратком очерке – компонентом этой системы понятий. И, хотя в работе проанализированы только модели *императивной* модальности, автор, конечно, понимал, что образ предмета как его идеальная модель и как регулятор психической активности может нести в себе и другие виды модальностей, например онтологических (необходимо, возможно, случайно), деонтических (обязательно, разрешено, запрещено), аксиологических (хорошо, безразлично, плохо).

Вернёмся к типу (4), который по сути является кратким формальным описанием всей изучаемой в психологии проблематики восприятия – в её различных понятийных и концептуальных оформлениях. На первый взгляд может показаться, что формальная запись тривиальна и никаких исследовательских перспектив не открывает. Действительно, запись тривиальна, но перспективы открывает. Однако в той работе у Георгия Алексеевича была другая цель, – понятийный аппарат СП был ему необходим

для разработки как можно более чёткого описания *задач*, ведь в то время он с увлечением занимался программированным обучением. И в определении понятия *задача* использованы все ранее введённые понятия, а также предложены системные трактовки понятий *знак*, *денотат* и *смысл*, поскольку они необходимы для описания *предмета*, *требования* и *решения* задачи. Разработанные в последствии типологии учебных задач, в чём нетрудно убедиться, построены на таких же чётких формальных критериях, как и типы отношений реальной и модельной информации. Задачи и их знаковые модели стали главной темой исследований Георгия Алексеевича на многие годы, их результаты воплощены в докторской диссертации [2] и в его до сих пор упоминаемой книге 1990 г. [4].

В заключение о названии работы и её значении, каким оно видится теперь. Во вступительной части Георгий Алексеевич поясняет её направленность и название так:

Речь идет о характеристике объектов приложения интеллекта, т. е. тех объектов, в оперировании с которыми состоит его функционирование. Эти объекты обозначаются, в частности, такими терминами, как «структура», «информация», «модель», «смысл», «задача».

Но описание содержания по крайней мере двух из этих терминов – *модель* и *смысл* – рассмотрены в работе, в том числе, как продукты интеллекта («активной системы»). Какое-бы воплощение модели не рассматривать – идеальную (психический образ) или материальную (а также материализованную, различия между ними см. в [4]), – без активной системы (субъекта восприятия, интеллекта) их описание в рамках дискурса, представленного в статье, будет принципиально неполным. Конечно, Георгий Алексеевич это понимал, и подтверждением является дальнейшее использование им СП в разработке психологической и психолого-педагогической проблематики (см. [4] и др.), в которой место *активной системы* занимает *решатель*, обладающий теми или иными психологическими характеристиками.

Много позднее, почти через тридцать лет, идея и проблематика статьи СП были творчески переосмыслены и в той или иной форме воплощены в наших теоретико-методологических разработках интегративно-личностного подхода, культуросозидающей функции психологической науки, системности психологического знания. Следующим шагом в этом направлении исследований должна была стать запланированная Георгием Алексеевичем разработка теоретико-методологических основ интеграции психологического знания. Но воплощать этот замысел придётся без него.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войтко В.І., Балл Г.О. Узагальнена інтерпретація поняття моделі / Філософська думка. 1976. № 1.

2. Балл Г.А., Мединцев В.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии: монография. К.: Педагогічна думка, 2016. 88 с.

3. Балл Г. Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект): Диссертация на соискание уч. степ. доктора психол. наук. К.: НИИ психологии УССР, 1990.

4. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.

Н. А. БАСТУН

ПРОБЛЕМА НОРМИ І ПАТОЛОГІЇ З ПОЗИЦІЙ РАЦІОГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ

Анотація. У статті розглядається поняття норми в контексті наукових поглядів Г.О. Балла щодо розрізнення змісту термінів у ролі наукових категорій та наукових понять. Показано, що при системному підході до розуміння людини як складної, багаторівневої, відкритої, самокерованої системи з ієрархічної будовою, застосування поняття норми має обмежуватися певним функціональним рівнем даної системи, Неврахування ж цього положення призводить до контроверсійності у розумінні сенсу норми-не-норми. Діада понять норма-патологія є адекватною до застосування на функціональному рівні організму. На особистісному ж рівні, відбувається зміна та розширення сенсу поняття норми, і через це поняття патології, багато у чому втрачає свою адекватність.

Ключові слова: норма, патологія, система, функція, організм, особистість, культура, соціум.

Аннотация. В статье рассматривается понятие нормы в контексте научных воззрений Г.А. Балла относительно различения терминов в роли научных категорий и научных понятий. Показано, что при системном подходе к пониманию человека как сложной многоуровневой, открытой самоуправляемой системы с иерархическим строением, применение понятия нормы целесообразно ограничивать рамками определенного функционального уровня данной системы. Несоблюдение этого положения приводит к противоречивости в понимании смысла нормы-не-нормы. Диада понятий «норма-патология» адекватна для применения на функциональном уровне организма. На личностном же уровне происходит изменение и расширение смысла понятия нормы, а понятие патологии из-за этого, во многом теряет свою адекватность.

Ключевые слова: норма, патология, система, функция, организм, личность, культура, социум.

Annotation. The article deals with the concept of norm in the context of the scientific views of G. Ball on distinguishing the content of the “norm” term as a

scientific concept on one hand, and as a scientific category on another. It is shown that systemic approach to understanding a human being as a complicated, multi-level, open, self-controlled system with the hierarchical structure, assumes using the “norm” concept within frames of certain functional level of the system. Failure to comply with this provision leads to inconsistency in understanding the meaning of the “norm” and “non-norm”. The dyad of the concepts “norm-pathology” is adequate for application at the functional level of the organism. But on the personal level, the meaning of the norm concept changes and expands, and the concept of pathology loses its adequacy in many respects.

Tegs: norm, pathology, system, function, organism, personality, culture, socium.

Постановка проблеми. Наукова спадщина Г.О.Балла містить ідеї, що свідчать про його інтерес до різнопланових феноменів, які мають вплив на становлення й розвиток людської психіки. Зокрема, у колі його інтересів були питання людинознавства, що раніше розглядалися лише у медико-біологічному аспекті, однак на кінець ХХ-го століття почали інтерпретуватися у соціокультурному сенсі. Одним із них було питання розуміння норми в оцінюванні людини, пов’язане із поступовим подолання ілюзій та стереотипів, породжених людськими уявленнями й переконаннями минулих соціокультурних періодів [1, 4].

Мета. Проаналізувати тенденції у застосуванні критерію норми та патології у психології з позицій раціогуманістичного підходу.

Сам факт існування таких понять, як норма і патологія, стосовно людської особистості, відображає потребу у структуруванні уявлень про людину та її оточення за критеріями прийнятності-неприйнятності, шкідливості-корисності, тощо. Проте на сьогоднішній день, єдиного уявлення про норму у психології ще не існує [1, 8, 23].

У загальному сенсі норма є поняттям, що походить від латинського *norma*, - так називався кутник, яким вимірювалися прямі кути, у переносному значенні норма – це правило, або взірць [24]. Поняття патології є похідним від давньогрецького. *παθος* - страждання, біль, хвороба і *λογος* - вивчення і означає хворобливе відхилення від нормального стану, процесу чи змісту [26].

Важливою ознакою поняття норми, за Г.О. Баллом, є повторюваність у її застосуванні. Інша суттєва ознака норми – конвенційність, зумовлена її порівняльним характером, емпіричним підґрунтям та конкретними обставинами застосування. Неоднозначність даного поняття зростає при його застосуванні до характеристик складної системи. Аналізуючи протиріччя, що виникають при застосування поняття норми, Г.О. Балл, розглядає її як категорію, яку ще потрібно інтегрувати у на рівні поняття у той чи той науковий контекст. Він також вводить у розуміння норми ознаку ієрархічності та критерій елітарності-егалітарності [1,3].

Окреслений Г.О. Баллом підхід дозволяє збалансувати протиріччя, що виникають при застосуванні даного поняття у різних психологічних та суміжних контекстах. Урахування чинника ієрархічності дозволяє зрозуміти

накопичені протиріччя у застосування норми як поняття. Зокрема те, що не є соціальною нормою у поведінці людини та структурі її особистості, у біомедичному сенсі може бути цілковито нормальним. Зокрема, на таких засадах побудовані критерії судово-медичної експертизи: щоб злочинця визнати осудним, необхідно довести, що він психічно здоровий, тобто нормальний, при тому, що його вчинки брутально порушують норми людського співжиття. Чезаре Ломброзо описував нормальну людину як індивіда, що має хороший апетит, є покірним робітником і водночас егоїстом, рутинером, та терплячою домашньою твариною, яка поважає будь-яку владу [17].

У свою чергу, російський зоолог Віктор Дольник вважає, що такі поведінкові особливості людей, як агресивність, гіперсексуальність, лінощі та схильність до крадіяства з точки зору біологічної зумовленості є цілком нормальними [14].

На нашу думку, динаміка розуміння норми та патології може розглядатися як аксіологічний маркер суспільної свідомості, який свідчить про те, що зміни у способі життя людей позначаються на їхній світоглядності. У наш час, ці зміни великою мірою є наслідками науково технічної революції, яка триває вже друге століття поспіль [5].

Як характеристика певної сукупності чи спільноти, норма, є поняттям статистичним, що виводиться, на основі певних показників. За нормальне визнається те, що потрапляє у середню частину шкали нормального розподілу, тобто, до 60% від усієї обстеженої вибірки. На думку Б.С. Братуся, такий підхід спрощує уявлення про людський розвиток, зводячи його до рівня пристосування до усталених шаблонів самопочуття, поведінки тощо. Проте, коли йдеться про людину, то її певні якості, що не входять у більшість нормального розподілу, далеко не у всіх випадках слід вважати бажаними, чи ненормальними [8]. У свою чергу, Г.О.Балл наголошує на необхідності розрізнення егалітарної та елітарної позицій у людинознавчій теорії та практиці, і підкреслює, що даний критерій має нормативний характер, саме у порівнянні та оцінюванні особистісних якостей людини [3].

Французький психіатр К. Кюльєр вважав, що коли у суспільстві не буде «напівнормальних» людей, то цивілізований світ загине, від браку мудрості та надлишку посередності, бо статистично «нормальне» суспільство навряд чи буде розвиватися (цит за [8]).

Для медицини і суміжних з нею галузей психології, поняття норми є провідним, і воно визначається у функціонально-адаптаційному сенсі, як оптимальний стан динамічної рівноваги між біо-психо-соціальними параметрами діяльності людини та параметрами її довкілля [27]. Характеристика норми як стану динамічної рівноваги підкреслює її мінливий характер, що підтверджується також ужитковим у медицині поняттям індивідуальної норми та дефініції «практично здоровий».

У психології норма, за своїм змістом, є поняттям ще більшою мірою релятивним та неоднорідним, ніж у біомедичній сфері, - на неї впливає широкий спектр чинників, серед яких можна узагальнено виокремити:

- біологічно-типологічний – належність індивіда до певного конституційного типу;
- індивідуальний – визначається порівнянням стану і поведінки людини на даний момент із загалом притаманними їй станами та особливостями поведінки, вона за своїм змістом суголосна типологічному підходу до розуміння норми.
- суспільний – розуміння норми згідно соціальних стандартів і стереотипів, які обумовлюють поведінкові та інших норми;
- особистісний – коли йдеться про особистісну норму, то тут на нашу думку слід виходити із визначення особистості, сформульованого Г.О. Баллом, як системної якості особи, і враховувати, що особистість, як інтегративне психологічне утворення, за своєю генезою, маючи виразне соціокультурне підґрунтя, водночас, залежить і від біологічної, організменної основи.

На думку Г.О. Балла, особистісна норма – це умовний соціокультурний стандарт допустимої індивідуальної своєрідності людини, що розглядається як бажаний, прийнятний та типовий для тієї чи тієї культури [2]. Тому те, що колись вважалося ненормальним, завтра, можливо, буде сприйматися як нормальне, а те, що у наш час і у нашій культурі, вважається неприйнятним, може вважатися цілковитою нормою в житті інших народів.

Дана теза підтверджується різними історичними фактами і зокрема, таким, що у античну добу гомосексуалізм був культурно прийнятною нормою, а вже в християнській культурі його вважали тяжким гріхом, за який спалювали на багатті. Починаючи з епохи просвітництва на цей феномен дивилися як на хворобу, а згідно з сучасними поглядами, підтвердженими нейрофізіологічними дослідженнями, це варіант норми. А от пристрась до азартних ігор раніше сприймалася як поведінка здорової людини, протеза результатами сучасних методів нейровізуалізації, нині вважається хворобою [31].

Майже століття тому В. Штерн закликав до обережності в оцінюванні людини з точки зору «норми-ненорми», наголошуючи на тому, що психологи не мають права робити висновки про аномальність певного індивіда, якщо він виявився носієм властивості, що була визнана аномальною (цит. за [23]). А його сучасник П.Б.Ганнушкін, неодноразово підкреслював відносність меж психічної норми, визначеної за канонами клінічного підходу (цит. за [8]).

У сучасній психодіагностиці поняттям норми послуговуються при обстеженні когнітивної і емоційної сфер, проте коли йдеться про особистість, то застосовують термін «особливості», і цим підкреслюється обережність у ставленні до нормативного підходу [23].

За своєю суттю, соціальні стереотипи «норми-ненорми» впливають із цивілізаційних реалій, а останні багато у чому залежать від технологічних та соціокультурних досягнень суспільства. Через це виникає неспівпадання норм у різні історико-культурні періоди. На доказ динамічності та неоднозначності розуміння норми й патології наведемо ще один приклад.

Упродовж індустріальної доби відбувалася ротація стереотипу каліки-аутсайдера, акценти поступово стали переходити з фізичних якостей на

розумові. Спершу механізація, згодом автоматизація, а нині й роботизація фізичної праці довершили цей процес. До індустріальної революції, поки цінувалися передусім фізичні якості робочої сили, легка розумова відсталість вважалася не патологією, а варіантом норми, хоча й призводила до певної соціальної маргіналізації її носіїв. У добу індустріалізації такий ганж вже був підставою для медичного діагнозу, проте ще не став приводом для виключення особи з ринку праці, а лише для певних фахових обмежень. У наш час, переходу до постіндустріальної доби, такі особи фактично повністю витіснені зі сфери трудових відносин та самостійного функціонування у суспільстві, проте, за законами України, вони не мають статусу інвалідів. Нинішній «суспільно-інтелектуальний мінімум» став суттєво вищим, ніж це було, скажімо, у середині ХХ століття, тому особи з легким ступенем розумової відсталості тепер нездатні навіть до виконання порівняно простої фізичної праці (двірника, прибиральниці) через те, що вони погано орієнтуються у нинішніх складних соціальних реаліях і без спеціальної допомоги (соціального супроводу) не можуть захистити свої права [4].

Натомість, здобутки науково-технічної революції дозволили створити низку технологічних пристроїв для осіб з вадами сенсорної та опорно-рухової сфери – тих, хто у минулі часи були остракізованими, як безнадійні каліки, а нині мають офіційний статус інваліда (групу інвалідності та відповідні соціальні пільги). З'явилися високофункціональні візки і протези кінцівок, цифрові слухові апарати, комп'ютери зі звуковими програмами для незрячих тощо. Тому на сьогодні, завдяки неушкодженим інтелектуальним можливостям, особи з вадами опорно-рухового апарату, зору та слуху включаються в прорив на ринку праці і у певних його нішах успішно конкурують з фізично здоровими людьми [5]. Серед них – видатний англійський фізик Стівен Хокінг, який пересувається на візку і спілкується через голосовий синтезатор, сліпоглухий російський філософ Олександр Суворов, незрячий американський співак Стіві Уандер та багато інших. Оскільки зараз в Україні стрімко зростає число фізично неповносправних осіб-учасників бойових дій, то це активізуватиме згадані трансформації щодо розуміння норми й патології у сфері трудової зайнятості та в буденній свідомості українського суспільства.

Інший аспект змін у розумінні «норми-ненорми» у соціальному та біологічному сенсах пов'язаний із так званою психофармакологічною революцією, що триває з 60-х рр. ХХ століття.

Така галузь, як соціальна психіатрія і суміжний з нею розділ соціальної роботи, сприяє суспільній адаптації (власне кажучи, протистоїть дезадаптації) осіб з хронічними психічними недугами, такими, як епілепсія, маніакально-депресивний психоз та амбулаторні форми шизофренії. Дані особи, маючи офіційно зафіксовану нервово-психічну патологію, у соціокультурному сенсі можуть бути видатними особистостями [13]. Серед них – український поет Володимир Сосюра, литовський художник і композитор Мікалоюс Чурльоніс, артисти – японський програміст Сатосі Тадзірі і російський математик Григорій Перельман. Лікарі-психіатри свідчать, що в числі їхніх пацієнтів є

такі, що посідають поважні посади, - ці люди знаходяться під лікарським наглядом, одержують підтримуюче лікування і у повсякденному житті приховують свій діагноз від оточення.

Євген Панов, 28-річний російський програміст, який має діагноз синдром Аспергера, вважає, що «Аутисти часто стають крутими музикантами, програмістами, вченими. Іноді аутизм буває навіть на руку. Мені здається, складно зануритися в науку доволі глибоко, якщо в тебе виходить нормально спілкуватися з людьми. В інформаційних технологіях часто працюють відлюдькуваті особи, які легко можуть визнати аутиста за свого» [19].

У 1973 році в США психолог Девід Розенхан провів експеримент під назвою "Психічно здорові на місці божевільних". Це дослідження поставило під сумнів надійність всієї психіатричної діагностики та викликало справжню бурю в світі психіатрії [30, 32, 33].

Значні суспільні зміни у способі життя зазвичай призводять до переструктурування системних зв'язків та відношень як на рівні "людина як біологічна система", так і у контексті "людина-підсистема соціокультурної спільноти". При цьому, досягнення того чи того загальносистемного позитиву нерідко супроводжується втратами на рівні окремих підсистем, що може сприйматися нами як певна аномалія. Ієрархічність складної відкритої самонастроюваної системи «людина», через свою структурну складність, багато в чому хистка, вона має чимало слабких місць, схильних до декомпенсацій, і це має прояв у хворобах та поведінкових розладах.

Ілля Мечников у своїх «Етюдах про природу людини» писав про дисгармонії соматичної сфери людини, зумовлені її переходом до прямоходіння. Поява прямоходіння мала революційну значущість, бо звільнила руки прадавніх істот для продуктивної праці і ширшої дослідницької діяльності. Але «платою» за цей грандіозний еволюційно-цивілізаційний прорив стала ціла низка хвороб дихальної, травної, репродуктивної, серцево-судинної систем і опорно-рухового апарату, оскільки первинно вони були розраховані на функціонування в положенні на чотирьох кінцівках, а прямоходіння, «стояча» та «сидяча» робота стали призводити до численних декомпенсацій цих підсистем [20].

Психічна сфера людини регулюється мозковими структурами що мають різний філогенетичний вік та різні строки онтогенетичного дозрівання. Узгодження дії цього «функціонального ансамблю» є доволі складним, і гармонія у ньому досягається нелегко [6, 18, 22].

В своїх «Етюдах оптимізму» Мечников ділиться самостереженнями про парадоксальні з його погляду речі. В молодості, він часто переживав негативні емоційні стани великої сили, і двічі здійснював спроби самогубства. Він згадував, що його мало тішили різного роду задоволення, на зразок вишуканої їжі, розваг, тощо. Натомість, у поважному віці він характеризував себе вже як оптиміста задоволеного життям, що міг знаходити втіху у дуже простих, буденних речах [21]. Звичайно, тут варто врахувати його позитивний життєвий підсумок родоначальника низки наукових напрямків, заступника директора інституту Пастера і Нобелівського лауреата.

Проте, самоспостереження Мечникова певною мірою суголосні дослідженням російського психолога О.О. Прохорова, згідно яких, у віковому аспекті, найбільша кількість негативних емоційних станів спостерігається у молодших підлітків 11-13 р., що не відповідає ні їхньому загалом задовільному стану здоров'я, ні об'єктивним труднощам та ступеню комфортності-дискомфортності умов життя обстежених автором школярів [28].

Імовірно, що згадані вище емоційні феномени викликає функціональна неузгодженість «старих» та «нових» мозкових структур. Ця неузгодженість також має свій прояв у вікових кризах дитячого та підліткового віку [12]. Вікові поведінкові кризи маніфестують у ході психофізичного розвитку, коли не одразу формується узгодженість між виникненням афективних реакцій у глибинних структурах «старого мозку»(перший функціональний блок за О.Лурія) та розвитком нейронних зв'язків, що забезпечують регулювання збурюючи поведінку емоційних станів еволюційно наймолодшою префронтальною корою, (третім функціональним блоком мозку). На відміну від глибинних мозкових структур першого функціонального блоку, які досягають анатомо-фізіологічної зрілості вже на момент народження дитини, префронтальні, зони кори, що відносяться до третього функціонального блоку, розвиваються та набирають функціональної сили протягом усього періоду дитинства та юності [18].

За змістом, згадані вище луріївські поняття функціональних блоків мозкової кори можна віднести до наукових метафор системного спрямування, і при цьому, слід відзначити їхню суголосність іншим метафорам, що виникли приблизно на півстоліття раніше у контексті аналітичного та гуманістичного спрямувань – «Его» і «Самості» [15], де Его за своїми функціями відповідає лімбічній системі – частині першого блоку мозку, а Самість – структурам – третього блоку.

Близькі до самоспостережень І.І. Мечникова думки, що можна інтерпретувати у поняттях функціонального узгодження структур «Его» та «Самості» з віком, висловлюють також і ті люди похилого віку, які замолоду були політв'язнями у Радянському Союзі («Заповіді» Андрія Ворона, спогади дисидентів Б. Яківціва, С. Глузмана, І. Світличного, М. Мариновича, З.Антонюка, репресованої у сталінські часи актриси Т.Окунєвської та інших. Ці спогади, доволі різних за своєю вдачею людей важкої долі, об'єднує те, що у надзвичайно тяжких умовах «зони», страждаючи, вони не втратили гідності, здобули моральний гарт і достойно витримали своє життєве випробування. Різними словами й судженнями, кожен з них відзначав, що в ув'язненні, в екстремальних умовах, відбувалося їхнє особистісне становлення, виникли ті особливі психологічні якості, що зумовили їхній духовний розвиток та силу волі, допомогли їм не зламатися морально і достойно продовжувати своє життя після звільнення [9, 25].

Функціональне осереддя особистості за О.Р. Лурія та іншими нейропсихологами [10, 18, 22] - це еволюційно наймолодші ділянки мозку, які проте, можуть повноцінно функціонувати лише за умови активації першим

функціональним блоком, - глибокими мозковими структурами, так званим «рептильним та звіриним мозком» [6].

В дитинстві та молодому віці перший функціональний блок –«старий мозок», з огляду на свою структурну та функціональну зрілість, сильніший префронтальну кору, проте у зрілому та похилому віці (при збереженій психіці), спостерігається протилежне співвідношення, - вольові спонуки загалом домінують над інстинктивно-афективними реакціями, а емоційні оцінки стають значно диференційованішими. Імовірно, що узгодженість «Его» із «Самістю» досягається на певному віковому етапі, проте не для всіх однаковому. Зокрема, К.Леонгард пише про консолідацію вольових якостей приблизно у сорокарічному віці [16], що теж свідчить на користь посилення з віком регулятивного впливу третього функціонального блоку мозку на психічну сферу людини. Таким чином, ступінь неузгодженості-узгодженості функціонування системи «лімбічні – лобні структури», або мовою психоаналітиків – Самості та Его, - має віковий, фізіологічно зумовлений характер, на який проте великий вплив справляють умови життя індивіда, суб'єктивно-ключові події та його переживання у відповідь на них (пікові переживання за А. Масловим).

Усе це разом узятє зумовлює вірогіднісні, варіативні відхилення від «нормального розподілу» в особистісному становленні людини. Згідно системних уявлень, людина є відкритою самонастроюваною системою, а варіанти та особливості її розвитку мають як внутрішньоорганізменні так і зовнішні, соціально зумовлені причини [7, 22].

Наприклад афективна збудливість особи з психопатоподібним синдромом має органічні причини, а аналогічна поведінка мікросоціально занедбаного підлітка може мати захисне походження, - як психологічний захист, що сформувався внаслідок жорстокого ставлення дорослих. Схожих поведінкових стереотипів набувають особи що відбули покарання у місцях позбавлення волі та ветерани АТО, які теж були змушені захищатися за допомогою негайного нападу на реального, чи вірогідного супротивника. Але така якість є нормальною і корисною лише у екстремальному середовищі, а в культурному середовищі вона сприймається як психопатична риса.

Афект є майже неодмінним складником стресового стану. Стресовий стан помірного рівня має стимулюючу дію на функціонування «старого мозку» і у певних обставинах-спонукує до різноманітних переживань, й відтак сприяє особистісному розвитку, творенню та збагаченню внутрішнього світу особи [11]. Натомість, нейрофізіологами доведено, що надмірні за силою стресові стани, що завжди супроводжуються високим рівнем стрес-гормону кортизолу у крові, мають токсичний вплив на нейрони структур першого функціонального блоку мозку і спричинюють їхню дисфункцію, або й загибель. Результати дослідження мозку методами нейровізуалізації проведені у осіб, які були учасниками бойових дій, або пережили тяжке насилля, чи іншу психотравмуючу подію показало, що у них має місце статистично достовірне зменшення об'єму сірої речовини гіпокампа. На сьогодні між дослідниками відбуваються дискусії щодо первинності факторів: зменшений об'єм сірої

гіпокампа може бути і передумовою, її наслідком виникнення ПТСР. Нейрофізіологічні дослідження цього явища розпочалися недавно і нині активно проводяться [34].

Проте у будь-якому разі, зменшення об'єму сірої речовини «старого мозку» функціонально корелює із типовими поведінковими особливостями при ПТСР, які полягають у зниженні продуктивності вербальної пам'яті, збідненні та віталізації мотиваційно-потребової сфери, зникнення актуальності колишніх інтересів та уподобань, що може стати причиною втрати сенсу життя і виникненню депресивних станів та пов'язаної з ними аддиктивної поведінки і суїцидальних тенденцій (там само). Дані про окреслені вище нейроанатомічні зміни внаслідок надсильних стресових станів пояснюють психотерапевтичну резистентність осіб з ПТСР, а також окремі випадки їхнього «особистісного переформатування» внаслідок успішної реабілітації. Такі особи можуть різко змінити свій спосіб життя і уподобання, не рахуючись із соціальними стереотипами та міркуваннями про прибутковість чи престижність їхньої нинішньої діяльності (там само).

Висновки У науковій спадщині Г.О. Балла значну увагу приділено особливостям застосування ряду термінів у психологічній науці та практиці. Зокрема розглядаючи протиріччя, у застосуванні терміну «норма», він провів методологічний аналіз, щодо меж розуміння норми як наукової категорії та як наукового поняття.

Наукові положення розроблені Г.О. Баллом, у поєднанні із системним підходом до розуміння людини, як складної відкритої самонастроюваної системи, що має вертикальну, ієрархічну будову та нелінійний, вірогіднісний характер функціонування, дозволяє проаналізувати згадані вище протиріччя.

Конвенційна та прикладна природа поняття норми й відтак, залежність його розуміння від соціокультурних умов, притаманних різним історичним періодам, на рівні теоретичного аналізу, призводить до контроверсійних висновків щодо неї.

Як наукове поняття, норма має свої контекстуальні межі при застосовуванні його для оцінювання людини на різних системних рівнях її активності. Зокрема на функціональному рівні організму є поширеним застосування поняття норми разом з корелюючими з ним поняттями патології та еволюції. У той же самий час, як на особистісному рівні, де розуміння норми переходить з природничого контексту до соціокультурного, вживання терміну «патологія», нерідко може бути прийнятним хіба що як метафоричне, натомість, у прямому сенсі вживаються такі терміни, як мораль, цінності, особистісний розвиток, соціокультурні впливи тощо.

Сучасними методами нейровізуалізації доведено, що причиною поведінкових девіацій та емоційних реакцій, які входять у симптомокомплекс психічної травми, і які раніше вважалися наслідком надсильних емоційних впливів, насправді є структурні порушення сірої речовини гіпокампа, які у свою чергу призводять до нейрорегуляторних збурень і ознак особистісної деградації. Тобто, причиною даних станів є мікроорганічні порушення

мозкової діяльності, а отже, ці стани, за сучасними поглядами, нині переходять до розряду патологічно зумовлених.

Прискорення цивілізаційного поступу приносить нові факти, які суттєво змінюють нашу точку зору щодо того, що для людини є нормою, а що – патологією, отже, розуміння сенсу даних понять продовжує бути таким самим динамічним й мінливим, якою є людська натура та суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Георгий Алексеевич Балл // Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С. 25–34.
2. Балл Г. О. Раціогуманістична орієнтація в опрацюванні категорії особистості у психології / Георгій Олексійович Балл // Актуальні проблеми психології. / Георгій Олексійович Балл. – Київ, 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – С. 10–20.
3. Балл Г. О. Синтез егалітарності й елітарності в опрацюванні категорії «особистість» у гуманістичній психології та педагогіці / Георгій Олексійович Балл // Освіта для сучасності. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Т.1. – С. 187–195.
4. Бастун Н. А. Інтелектуальна недостатність: історико-культурний аспект / Наталія Анатоліївна Бастун // Горизонти образования. – 2007. – С. С. 118–122.
5. Бастун Н. А. Культурно-історичний вимір психологічної науки і практики / Наталія Анатоліївна Бастун // Культуротвірна функція психологічної науки. – Київ-Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2014. – С. 41–81.
6. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Николай Александрович Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
7. Боголюбова О. Н. Посттравматический стресс и принятие решений: перспективы исследований в парадигме нейроэкономики / О. Н. Боголюбова, А. Н. Шестакова // Экспериментальная психология. – 2015. – Том 8. – №2. – С. 70–76.
8. Братусь Б. С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
9. Глузман С. Ф. Рисунки по памяти, или воспоминания отсидента / Семен Фишелевич Глузман. – К.: Издательский дом Дмитрия Бурого, 2012. – 520 с.
10. Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация / Элхонон Голдберг. – М.: Изд-во Смысл, 2003. – 312 с.
11. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования / Федор Ефимович Василюк. – М.: Изд-во Смысл, 2005. – 190 с.
12. Выготский Л. С. Психология развития человека / Лев Семенович Выготский. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
13. Дмитриева Т. Б. руководство по социальной психиатрии / Т.Б. Дмитриева, Н. С. Положий. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2011. – 1000 с.

14. Дольник В. Р. Непослушное дитя биосферы / Виктор Рафаэлевич Дольник. – Санкт Петербург: Петроглиф, 2013. – 352 с.
15. Завгородняя Е. В. Личность: интегративно-экзистенциальный поход / Елена Васильевна Завгородняя. – Саарбрюккен: LAP LAMBERT AcademicPublishing, 2014. – 109 с.
16. Леонгард К. Акцентуированные личности. / К. Леонгард. – К.: Вища школа, 1989. – 289 с.
17. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство / Чезаре Ломброзо. – М.: Астрель, 2012. – 348 с.
18. Лурия А. Р. Функциональная организация мозга / Александр Романович Лурия // Естественные основы психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С.109-139.
19. Люди с аутизмом и синдромом Дауна — о том, где они работают и как тратят деньги [Электронный ресурс] // SocialBusinessTechnology. – 2017. – Режим доступа до ресурсу: <http://sbt-consult.by/archives/195>.
20. Мечников И. И. Этюды о природе человека / Илья Ильич Мечников. – М.: Государственное издательство, 1925. – 169 с.
21. Мечников И. И. Этюды оптимизма / Илья Ильич Мечников. – М.: Наука., 1988. – 184 с.
22. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста / Юрий Владимирович Микадзе. – Санкт Петербург: Питер, 2008. – 288 с.
23. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология / Софья Кимовна Нартова-Бочавер. – М.: Флинта: МПСИ, 2008. – 326 с.
24. Норма. [Электронный ресурс] // Вікіпедія. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0>.
25. Окуневская Т. К. Татьяна день / Татьяна Кирилловна Окуневская. – М.: Вагриус, 1998. – 447 с.
26. Патологія [Электронный ресурс] // Вікіпедія.. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>.
27. Петленко В. П. Основные методологические проблемы теории медицины / Валерий Петрович Петленко. – Ленинград: Наука, 1980. – 256 с.
28. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. [Электронный ресурс] / Александр Октябрьнович Прохоров // PsyJournals.ru. – 1991. – Режим доступа до ресурсу: http://psyjournals.ru/editorial_boards/64199.shtm
29. Челдышова Н. Б. Шпаргалка по социальной психологии / Надежда Борисовна Челдышова. – М.: Изд-во Экзамен, 2009. – 48 с.
30. Эксперимент Розенхана [Электронный ресурс] // Вікіпедія. – 2017. – Режим доступа до ресурсу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82_%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%85%D0%B0%D0%BD%D0%B0.

31 Bailey, N. W. Same-sex sexual behavior and evolution [Електроннийресурс] / N. W. Bailey, M. Zuk // Trends in Ecology & Evolution. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.cell.com/trends/ecology-evolution/abstract/S0169-5347\(09\)00154-2](http://www.cell.com/trends/ecology-evolution/abstract/S0169-5347(09)00154-2).

32 Rosenhan D.L. On Being Sane in Insane Places Science / D.L. Rosenhan // Science, New Serie. – 1973. – Vol. 179 (N. 4070). – P. 250-358

33 Ruscio J. Diagnoses and the Behaviors They Denote: A Critical Evaluation of the Labeling Theory of Mental Illness / J.Ruscio // The Scientific Review of Mental Health Practice. – 2004. – Vol. 3 (1)

34 Kobeissy F. H. Brain Neurotrauma: Molecular, Neuropsychological, and Rehabilitation Aspects / F. H. Kobeissy. – CRC Press, 2015

О.В. ГУБЕНКО

ДЕЯКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ СПАДЩИНИ Г.О. БАЛЛА

«...Спирання... на раціональний аналіз не виключає визнання обмеженості його можливостей у розв'язанні конкретних етичних колізій... Тоді стає у пригоді людське сумління, що є формою інтуїції, базованою на особистісній моралі».

Г.О. Балл

Вступ. В культурі й науці існує чудова традиція спиратися у творчості на досягнення вчителів - попередників. Вчитель є провідником у світ знання та мудрості. Таким вчителем для багатьох з нас був Георгій Олексійович Балл. Його могутній інтелект, толерантність, виваженість, терплячість, поважне ставлення до думки оточуючих, застосування лише наукових засобів ведення полеміки, виключна порядність були взірцями якостей вченого і людини.

Як свідчить китайське прислів'я, вчителі тільки відкривають двері, далі ви прямуйте самі. Наша стаття може розглядатися не як намагання перераховувати ідеї й досягнення Георгія Олексійовича (ми не ставили собі такої мети, та це й виключно важко зробити, настільки великий діапазон його творчих наробок), а як спроба представити розвиток деяких з його ідей, переміщуючи їх у контекст сучасних наукових досягнень й світової культури в цілому. Адже саме на єдності психології і культури, культури і науки Георгій Олексійович завжди наполягав, а просування в суспільній свідомості уявлення про культуротвірну функцію психології було його заповітною мрією.

Ми хочемо викласти у статті деякі аспекти його ідей та роздумів, й окреслити вплив його інтелектуальних пошуків на оточуючих, зокрема, на автора цих рядків, у широкому спектрі смислових зв'язків і конотацій із досягненнями світової науки. Про себе будемо писати не з неповаги до

досягнень Вчителя, а вважаючи, що найвищим проявом пошани до його пам'яті буде подальший розвиток його ідей та світоглядних позицій, які він розділяв або, принаймні, визнавав як такі, що мають право на існування у контексті діалогу та права іншого на свою думку. І концепції істини та діалогу альтернативних описів реальності. (Про специфічне розуміння істини Баллом буде сказано нижче). Серед проаналізованих у статті тем, зокрема, назвемо такі: психосемантична специфіка мови науки; моделювання психічних процесів і математика як мова їхньої репрезентації; діалог культур і проблема істини у зв'язку з теорією діалогу; психологічні концепції у контексті природничих наук; діалог і творчість; соціальна норма, інновація та соціальна відповідальність; етичний максималізм, нігілізм і культура соціально-перетворюючої діяльності тощо.

Г.О. Балл про полісемічність у точних та гуманітарних науках, проблему істини, діалог та творчість.

Полісемічність гуманітарних наук та проблема її репрезентації в точних науках. Вчений проводив порівняльний аналіз як природничо-наукової, так і гуманітарної методологічних традицій, які за спільної налаштованості на пізнання дійсності розрізняються наданням переваги у першому випадку точності й доказовості отримуваних знань, а у другому повноті охоплення властивостей складних об'єктів. Точність досягається завдяки однозначності й чіткості природничо-наукових понять, повнота охоплення об'єктів – за рахунок багатозначності й відносної невизначеності категорій і понять гуманітарних. Вчений вважав, що слід визнавати цінність обох типів пізнання, зокрема, у психологічному пізнанні, але кожен з цих типів має свої обмеження й переваги.

Георгій Олексійович писав про необхідність однозначності та чіткості для мови науки, без якої важко отримати достовірні результати. В той же час він відзначав принципову неоднозначність мови гуманітарних наук. «...У гуманітарній галузі, з огляду на складність й суперечливість досліджуваних об'єктів, виконання цієї вимоги наштовхується на великі труднощі» [2, с. 69]. Далі він співчутливо цитує Г.С. Померанца: «Порівнюючи в цьому плані різні галузі знання, Г.С. Померанц пише: «Точні науки ... мають справу із банальними предметами думки. Тому вони й точні. Можна точно висловитись про властивості міді, з органічними молекулами справа вже гірше... А з людиною зовсім погано. Спробуйте точно висловитись про Гамлета» [2, с. 69].

Г.О. Балл відзначав полісемічність категорій гуманітарних наук, зауважуючи, що багатозначність мови науки пов'язана із багатством та різноманітністю самої реальності, самих об'єктів наукового дослідження, посилаючись на І. Пригожина. «Парадоксальні властивості самих об'єктів дослідження виключають можливість отримання логічно несуперечливого знання про них. Тут можна послатися на констатацію, у фундаментальній праці з синергетики, «багатства й різноманітності реальності, яке перевершує зображувальні можливості будь-якої мови, будь-якої окремої логічної структури» (Див.: [16, с.290]. Цит. по [2, с. 69]).

В цьому ж контексті роздумів про складні суперечності у дослідженні мови науки, про полісемічність багатьох наукових понять, яка ускладнює завдання обґрунтованого наукового дослідження можна загадати його зауваження в теорії задач про необхідність доповнення дискретних підходів в опису задач неперервними. Цю думку він висловив у зв'язку із складнощами, які виникають при спробах проведення чітких розгалужень між науковими поняттями і категоріями, й формулюванні вичерпних визначень, які б чітко окреслювали область визначення поняття. [3, с. 139].

Георгій Олексійович пропонував застосовувати мову точних наук для опису суперечливих об'єктів гуманітарних наук як шлях до розв'язання протиріч, які присутні в мові гуманітаріїв. Привабливість для нього цього підходу неважко зрозуміти, знаючи, що він був кандидатом технічних наук (1964 р.), а також брав участь у плідній співпраці київських кібернетиків і психологів під керівництвом академіків В.М.Глушкова і Г.С.Костюка.

Саме математичним підходам до інтерпретації мови психологічної науки була присвячена одна з останніх його прижиттєвих праць: «Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии (2016)» (у співавт.) [4]. Реалізуючи теоретико-множинний підхід у методології психології, вчений намагався розв'язати складний парадокс: яким чином однозначною мовою математики описати багатозначні гуманітарні категорії й концепти. І треба відзначити, що запропонована вченим для аналізу гуманітарної семантики мова теорії множин та її, так би мовити, комбінаторно-символічний апарат дійсно дозволяють визначити, виокремити й передивитися велику кількість змістів, змішаних у смисловій гамі багатозначних гуманітарних понять і теорій. Й перебрати, прорахувати й «просполучати» між собою можливі поєднання однозначних смислів, на які розщеплюється многозначне поняття. (Ці смисли можна розглядати на мові теорії множин як одно-однозначні множини). Це робиться в надії, що таке перебирання сполучень смислів-множин дозволить виявити нові незвичні аспекти досліджуваної проблеми, які знайдуться на перетині семантичних полів, що сполучаються й комбінуються за таким механічним алгоритмом. Такий спосіб «перевірити алгеброю гармонію» є дуже цікавим й незвичним для гуманітарної ментальності. Сподіваємося, що час доведе його методологічну плідність.

Автор цих рядків у 1999 році теж зробив спробу розробити підхід до моделювання неперервних реалій засобами дискретних символів, спробу репрезентації багатозначних семантик за допомогою однозначних математичних кодів [9]. Але наш підхід спирався на іншу математичну теорію – так звану математичну теорію катастроф. Нам вдалося представити такі складні й багатозначні явища як інтуїція та раціональний інтелект у вигляді топологічної моделі, яка виходить з так званої топологічної згортки Уїтні й містить одно-багатозначні відповідності між функцією й аргументом. В якості функції розглядався семантичний континуум мислення, а аргументом виступала одиниця сенсу, яку ми назвали семантичною згортокою. Семантичні згортки були поділені на однозначні (моносемантичні згортки), й багатозначні

(полісемантичні). Перші розглядалися як основні одиниці раціонально-логічного мислення, другі – як основні одиниці інтуїтивного мислення. У моносемантичних згорток спостерігалася однозначна відповідність між сигніфікатом і денотатом, у полісемантичній – неоднозначна (однобагатозначна), коли символу відповідають не одне, а кілька значень поняття, яке представлено у даному символі.

Так народилася топологічна модель творчого мислення, яка дозволила дати математичну інтерпретацію складних одно-багатозначних смислових механізмів, які задіяні у творчому процесі. Вона представлена на рис.1 (Див.: [9, с. 10]).

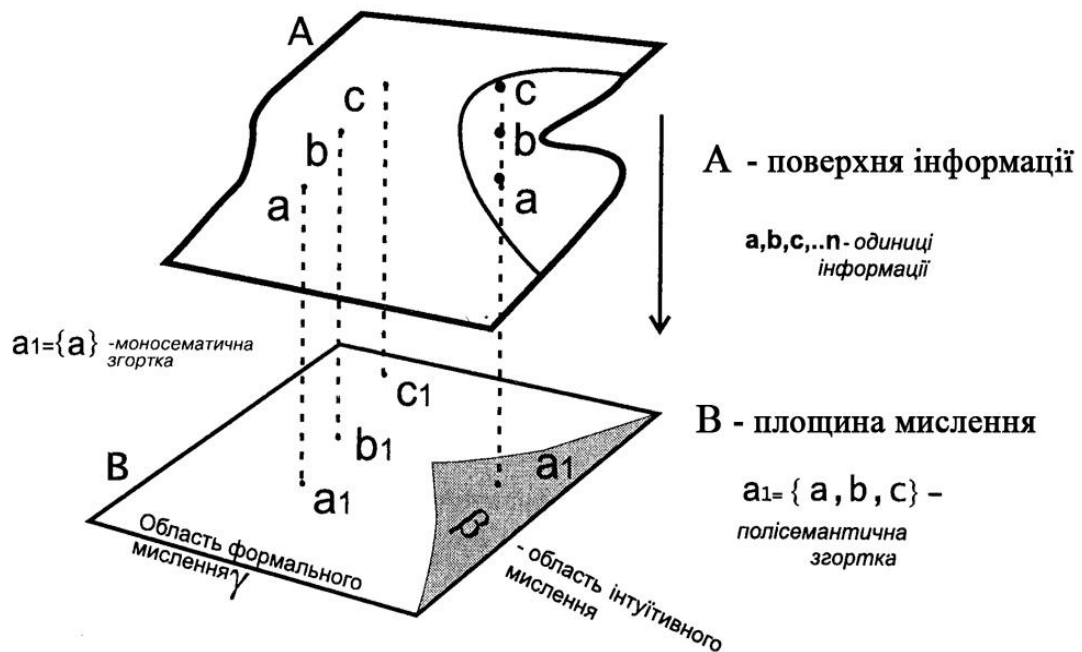


Рис.1. Топологічна модель творчого мислення

Пояснення до умовних позначень.

A — поверхня інформації

a, b, c, ... n — одиниці смислової інформації

B — площина мислення

A{a} - моносемантична згортка

γ — область формального мислення

β — область інтуїтивного мислення

a1 {a} на площині γ - моносемантична згортка

a1 {a, b, c} на площині β — полісемантична згортка

Розглянемо на моделі перехід від полісемантичних згорток до моносемантичних, тобто до області дискурсивно-логічного (або формального) 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. Невиразний 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. На мові психосемантики цей процес описується як перехід мислення від функціонування мислення в режимі полісемантичних згорток до функціонування в режимі моносемантики.

Отже, семантика мислення функціонує у двох станах — континуальному та дискретному. Континуальний стан визначає інтуїтивні феномени мислення, дискретний — дискурсивно-логічні. Перехід від інтуїтивного мислення до формального та навпаки пов'язаний з перетворенням континуальної семантики у дискретну та навпаки. За таким алгоритмом здійснюється динаміка психосемантики творчого мислення.

Цей підхід, як нам здається, дозволяє краще зрозуміти природу розбіжностей між гуманітарними та природничо-науковими інтерпретаціями дійсності, *а також зробити ряд припущень*. Зокрема таких. Інтуїція є не допоміжним щодо розуму етапом пізнання, а, в багатьох випадках, основним. В численних ситуаціях (але не завжди) формальний інтелект є допоміжним відносно інтуїтивного. Відкриття робляться переважно на інтуїтивному рівні мислення, на формально-логічному вони формулюються. Формальна аристотелівська логіка дискурсивного мислення є знаряддям не стільки відкриття нових ідей, скільки комунікації між відкривачем та іншими людьми, оскільки вона дозволяє оформити інсайт, який невимовний побутовою однозначною мовою, засобами логічного дискурсу, і передати таким шляхом зміст інсайту іншим людям. Мова гуманітарних наук значно більш інтуїтивна й невизначена тому, що вона спирається на інтуїтивну багатозначну семантику полісемантичних згорток. Невизначеність та багатозначність лінгво-семантичних засобів гуманітарної мови є ознакою її багатства й насиченості. Однозначна моносемантична семантика є мовою свідомості. Багатозначна семантика полісемантичних згорток є мовою інтуїції. Інтуїтивне мислення функціонує на рівні надсвідомості, а не підсвідомості (як це часто вважалося). Ототожнення підсвідомості й надсвідомості спирається на зовнішні ознаки та аналогії, насправді між ними існує глибока і принципова різниця. Ознаки подібності між ними, зокрема такі: обидві функціонують неусвідомлено, обидві мають невизначену багатозначну семантику, зокрема, підсвідомості властива полісемія символів й сновидінь. Але надсвідомість має принципово іншу спрямованість і результати активності, ніж підсвідомість. На кінцевому етапі вона продукує наукові й культурні відкриття і осяяння, а не сновидіння й психологічні комплекси, як підсвідомість. У процесі роботи вона орієнтована на творчість і здійснює пошук нового шляхом творчих синтезів на величезному обсязі семантичних одиниць, діє, на відміну від підсвідомості, не локально (на «просторі» психічних травм та комплексів), а у величезному

семантичному «космічному просторі» культури і науки. Нарешті, якщо підсвідомість «прив'язана» до енергетики сексуальних інстинктів і орієнтована переважно у сферу дійсного та у минуле, то надсвідомість орієнтована переважно у майбутнє, у віртуальну реальність, сферу можливого, сферу передбачень, осяянь, інсайтів та прогнозів. Його енергетика значною мірою сублимована і «очищена» від вітально-інстинктивної основи. Носіями інтуїції та надсвідомості є в багатьох випадках полісемантичні згортки.

Г.О. Балл: діалог, творчість, істина. Дуже цікавими уявляються роздуми вченого про природу діалогу і зв'язок діалогічного підходу із проблемою пошуків істини. Тут Георгій Олексійович підходив до принципового питання про природу істини, питання, на якому вже тисячі років ламають списи десятки поколінь філософів, логіків, методологів, психологів й взагалі науковців всіх галузей знань.

Він запропонував уявлення про діалогічність істини як епістеміологічну й герменевтичну умову, яка відповідає глибинній природі людського знання, що діалектично становиться саме в діалозі. На думку Георгія Олексійовича, уявлення про істину, яка має дуже складну й неоднозначну природу, може будуватися на «парадигмі діалогу як такого» [2, с. 70]. Саме представлення істини у діалогічному форматі, на думку вченого, здатне віддзеркалити її багатозначну природу. Неможливість вичерпного системного опису досліджуваної проблеми традиційними методами робить необхідним діалог як форму опису, в якому представлені не один, а два неподібні між собою описи об'єкту. В такому випадку системно описується не саме явище, а порівняльна характеристика двох (або більше) точок зору на досліджуване явище [2, с. 70].

Концепція Г.О. Балла про істину як діалог, істину як єдність контраверсивних діалогічних позицій має багато спільного з теорією додатковості Нільса Бора, сформульованою у рамках копенгагенської інтерпретації квантової механіки. (Про додатковість див.: [6, с. 171]). Принцип додатковості, сформульований Бором, стверджує, що повний опис об'єктів досягається лише поєднанням двох протилежних висловлювань, які одночасно розглядаються як правомірні в тому сенсі, що всі вони потрібні для вичерпного пояснення. Цей принцип історично виник як спроба пояснити поєднання елементарними частинками двох несумісних природ – хвильової та корпускулярної. Повний опис атомних процесів досягається лише з допомогою двох протилежних картин – квантової і хвильової, які розглядаються як одночасно правильні.

Фактично концепція діалогічної природи істини Г.О. Балла – це, як нам здається, діалогічна версія теорії додатковості. Георгій Олексійович запропонував діалогічний формат принципу додатковості, який передбачає додання до онтологічного виміру додатковості як принципу фізичної світобудови (саме цей природничо-онтологічний аспект знайшов вираження в копенгагенській інтерпретації) комунікативно-гносеологічного виміру додатковості як принципу спілкування між дослідниками з приводу спільного пошуку істини. І що цікаво, в цьому моменті комунікативно - діалогічна концепція істини Балла повертає нас до витоків діалектики як методу пошуку

й осягнення істини, який складався в сократівсько-платонівській традиції саме як метод ведення діалогу між співбесідниками.

Отже, ми спостерігаємо тісний взаємозв'язок, мало не співпадіння, природничо-онтологічної природи істини та комунікативно – діалогової її природи. Таке майже містичне співпадіння логічного, природничо-онтологічного й соціального може знайти раціональне пояснення у концепції перетворюючої діяльності, яка розглядає об'єктивну предметність як результат суб'єктної людської активності. Ця діяльність освоює, поставляє й робить доступною для людини предметний об'єктивний світ, але в опосередкованому перетвореному вигляді: у формі творення другої «паралельної природи» (тобто технічної інфраструктури й промисловості) – техносфери, а також сфери духовної знаково-символічної культури – семантосфери. Творення другої природи в певному сенсі (підкреслюємо – лише в певному сенсі) може розглядатися як творення значимого для людини об'єктивного світу взагалі, бо об'єктивні характеристики речей діючий суб'єкт пізнає крізь призму другої природи й семантосфери, яка має об'єктивно - суб'єктивний характер за визначенням. Тільки через цю призму об'єктивно - суб'єктивного, і ніяк інакше! Об'єктивний світ у своєму «чистому» вигляді, яким він є поза втручанням суб'єкта та його активності, є джерелом відчуттів, які «переломлюються» крізь призму семантосфери – понять і уявлень, що накладаються на відчуття й оформлюють і систематизують їхню строкату мозаїку у пізнавально-понятійні кластери. Намагання пізнати світ таким, яким він є без печатки людської активності, яка на нього накладається людською діяльністю (і навіть пасивним спогляданням теж накладається), подібні до намагань взяти метелика, не забруднивши пальці пилком з його крилець. «Нема об'єкта без суб'єкта, нема суб'єкта без об'єкта» - відомий принцип філософа Фіхте є, як нам здається, цілком вірним і науково точним вираженням стану речей у пізнанні.

Без усілякого пафосу зазначимо: з цього положення про нерозривність суб'єкта й об'єкта витікає величезна роль психіки і науки про психіку для розуміння об'єктивного й суб'єктивного світів й світобудови в цілому.

Перетворення світу відбувається у спільній людській соціальній предметно-перетворюючій активності. При цьому в умовах нерозривності суб'єкта й об'єкта всі аспекти діяльності пов'язані між собою нерозривним й найщільнішим чином, і буквально «вбудовані» в тканину істини: аспект матеріально-перетворюючий (тобто матеріально-творчий), аспект пізнавальний (духовно-творчий) та аспект соціально-комунікативний - соціальна взаємодія і спілкування людей з приводу освоєння природної й знаково-символічної сфер. І зрозуміти природу цього зв'язку, зазначимо ще раз, стає, на нашу думку, можливим у світлі категорії творчої діяльнісно-перетворюючої активності людини.

Хотілося б ще проаналізувати деякі аспекти діалогічного концепту, на які звертають менше уваги, а саме на стан емоцій і стан «Я» учасників у процесі діалогу, зокрема, прояви у діалозі нарцисично-егоїстичних станів «Я». Адже буває, що діалог набуває антагоністичних форм, коли опоненти не

чують один одного. Діалог переходить в антагоністичну суперечку та конфлікт, якщо він мотивується жагою самоствердження опонентів й їхньою глибинною невпевненістю в собі. Ознакою самоствердження як головного мотиву діалогу-суперечки є ситуація, коли кожен з опонентів, намагається довести один одному, що саме він розумніший за свого антагоніста, а суперник «несе нісенітницю». Інший в такому «діалозі» абстрагується, виноситься «за дужки» істини, й істина, відповідно, ототожнюється з позицією того, чия правда не підлягає сумніву. Нам здається, що ознакою «нормального», «коректного» формату діалогу-синергії (тобто діалогу, який веде до взаємозбагачення й синтезу різних позицій) є децентрована особистісна позиція опонентів.

Децентрована позиція співбесідників означає ситуацію, коли вони формулюють та обговорюють аргументи «за» і «проти» з готовністю визнати недостатність своєї позиції, почути іншу й включити в свій арсенал аргументи іншого. Коли Я й Інший децентровані, ми разом отримуємо змогу вийти в третю реальність, яка стоїть понад нами усіма, не співпадає з кожним з нас й одночасно охоплює кожного. Ця Третя Реальність – Істина, яку ми знаходимо тоді, коли ми залишаємо царину егоїстичних інтересів й виходимо за рамки самих себе, тобто децентруємося. Коли наше Я перебуває в децентрованому стані, істина починає нас цікавити як самодостатня цінність, безвідносно до наших егоїстичних інтересів. І цим самим вона стає доступною для нас.

В протиріччі як рушійній силі діалогу й підґрунті істини ми також вбачаємо багато аналогій й конотацій із теорією творчості. У творчому мисленні протиріччя не тільки не є перешкодою для встановлення істинності висловлювання, але необхідною умовою існування істини. У формальній логіці вважається, що істина вимагає звільнення від протиріччя всередині висловлювання, а основний закон формальної логіки – закон суперечності – свідчить, що суперечливе висловлювання, що містить в собі взаємовиключні судження, не може бути істинним. У певному сенсі формальна логіка є розумовим алгоритмом знищення протиріч. Тоді як логіка творчості, навпаки, багато в чому базується на алгоритмах об'єднання, злиття, синтезу і співіснування протиріч. Зокрема, механізм творчих бісоціацій передбачає утворення нових ідей шляхом об'єднання віддалених ідей, не пов'язаних між собою очевидною спільністю. Різні, іноді суперечливі положення об'єднуються в новий зв'язок, що містить найнесподіваніші смислові повороти. Таким є результат своєрідного «психосемантичного діалогу» ідей і понять.

В цьому відношенні логіка творчості є логікою парадоксу (згадаймо пушкінське «і геній, парадоксів друг»), і вступає в пряму конфронтацію з формальною аристотелівською логікою як логікою шаблонного дискурсивного мислення.

Проблема співвідношення норми, інновації та соціальної відповідальності у контексті роздумів Г.О. Балла

Важливе місце у творчій спадщині Г.О. Балла займала проблематика нормативного регулювання людської діяльності. Норму діяльності вчений визначав як «соціально задану основу, у рамках якої будується (або має будуватися) дана діяльність. Точніше кажучи, норма діяльності являє собою соціально детерміновану модель того чи іншого її компонента (результату, засобу, способу і т.п.) або системи таких компонентів» [5, с. 239]

Далі Георгій Олексійович розкриває різновиди норм й їхнє співвідношення й роль у людській нормовідповідній діяльності. Говорячи про норми різних типів, він писав: «Ми маємо на увазі: а)...норми-ідеали, які встановлюють перспективну мету, на досягнення якої має бути спрямована особа; б) норми –стандарты, виконання яких обов'язкове для індивіда, який займає певну соціальну позицію...; в) норми індивідуального прогресу (або втримання досягнутого рівня), які встановлюють потрібне відношення нових результатів до попередніх з урахуванням можливостей індивіда...» [5 с. 250].

Вчений звертає увагу на протиріччя між формальними й неформальними нормами й великому значенні цієї колізії норм для людини: «...Індивід часто опиняється перед необхідністю вибору між нормами, які вимагають різну поведінку в однакових ситуаціях. Таким чином, звичаї, «неписані закони» нерідко вступають у конфронтацію із правовими нормами, моральні правила, які діють у групі, референтної для даного індивіда, - із визнаними у суспільстві» [5, с. 242].

Ми спробували розвинути ці методологічні положення Г.О. Балла у своїх дослідженнях інституціонально-нормативного середовища, в якому формується й діє особистість, зокрема, конкретизували типи й прояви особистісної поведінки в умовах колізії між формальними й неформальними нормами. Класифікація девіантних поведінкових реакцій за системоутворюючою ознакою колізії між формальними й неформальними нормами дала наступні соціально-психологічні типи: 1. Підпільна людина; 2. Стоїк; 3. Лицемір; 4. Крутий. Розгорнуте визначення цих типів дивіться в [8], а як приклад трохи нижче наведемо стислу характеристику одного з них – «підпільної людини».

Ми спробували також розгорнути системну типологію соціально-психологічної поведінки в умовах протиріч і нормативних колізій нормативної системи суспільства. При цьому ми були змушені акцентувати увагу на, так би мовити, негативній діалектиці взаємодії між індивідом і соціальними нормами. А саме, аналізували ситуації, коли індивідуальна активність індивіда спрямована на порушення офіційних норм, та ситуацію, коли особистість формується в умовах нормативно-інституціональних суперечностей між різними нормами та їхніми компонентами. Суспільство й людина іноді перебувають у стані деформованої інституціонально - нормативної бази, а також навіть у стані безнормності. Такі стани були охарактеризовані деякими західними дослідниками ємним поняттям «аномія», а поведінка індивідів в

цих ситуаціях визначена як «аномічна поведінка» (про теорію аномічних порушень соціальної поведінки див.: [7], [14]).

Розвиваючи положення Балла про вплив протиріч між соціальними нормами та їхніми компонентами на поведінку особистості, ми, зокрема, досліджували такі маловивчені аспекти, як стійкість образу «Я» в умовах нормативно-ціннісної дезінтеграції й амбівалентності норм. В зв'язку з цим, ми запропонували свою типологію аномічних поведінкових реакцій, яка побудована на наступних типах взаємодії особистості з нормою, які виступають як системоутворюючі для типології: 1. Ставлення особистості до формальних й неформальних норм поведінки (ця типологія вже згадувалася вище); 2. Міра ідентичності особистості з образом «Я» та соціальною нормою; 3. Спосіб перетворення норми у такій формі поведінки, яка визначена Р. Мертоном як бунт.

Про класифікацію аномічних поведінкових реакцій за першою ознакою ми вже писали: 1. Підпільна людина; 2. Стоїк; 3. Лицемір; 4. Крутій.

Класифікація аномічних поведінкових реакцій за другою системоутворюючою ознакою дає наступні типи: 1. Протей; 2. Свавільна особистість; 3. Просоціальна особистість.

Ось приклад характеристики одного з аномічних соціально-психологічних типів: „Підпільна людина”. Це тип особистості, яка у соціальній поведінці керується неформальними нормами й правилами, і відкидає формальні норми і закони. Вона живе в «тіньовому світі», який регулюється неофіційними правилами і законами, часто протилежними офіційним і загальноприйнятим. Занурюючись в цей «тіньовий світ», знаходить в ньому засоби подолання законів офіційного світу, а також захист від них.

Досліджувалось також протиріччя між старими і новими суспільними нормами в суспільстві і наслідки, які з цього витікають для поведінки людини. Згідно із класифікації типів аномічної поведінки Мертона, поведінка, спрямована на заміну старих норм на нові, називається бунтом. Нами була зроблена спроба розвинути типологію бунтарської поведінки. Були визначені такі категорії бунтарів, як нігіліст, якобінець та реформатор. Ми назвали нігілістом бунтаря, який руйнує старі норми і не створює нові. Бунтар, який руйнує старі норми й примусово вводить нові, був названий якобінцем. Бунтар, який не руйнує, а поступово перетворює стару норму на нову, це бунтар-реформатор. Спираючись на раціогуманістичний підхід Г.О. Балла, були проаналізовані специфічні трансформації ціннісної сфери нігіліста, зокрема, діалектика перетворення особистості з ідеаліста-максималіста на нігіліста. При цьому використовувалися ідеї Г.О. Балла та спадщина таких дослідників соціокультурного феномену нігілізму як Ф.М. Достоевський і Ф. Ніцше.

Отже, типологія бунтарської поведінки:

1. Бунтар-нігіліст. Він руйнує стару норму в ім'я повного знищення будь-яких норм. Його принцип: «Руйнування – справа творча!». В області

філософської ідеології прикладом такого нігіліста був творець філософії індивідуалістичного анархізму Макс Штірнер.

2. Бунтар-якобінець. Цей тип бунтаря руйнує стару норму і дає нову, насильно нав'язуючи її суспільству, яке до неї не готове, при цьому не зупиняючись ні перед якими жертвами й насильством. Яскравими прикладами цього типу «благодійників людства» можуть бути Максиміліан Робесп'єр, Ленін, Мао Цзе Дун.

3. Бунтар-реформатор. Він не руйнує, а трансформує стару норму, поступово перетворюючи на нову. Переважно діє еволюційними ненасильницькими методами. Намагається запобігти жертвам та руйнівним наслідками у процесі соціальної творчості. Видатними представниками цього соціального типу були Махатма Ганді, російський імператор Олександр II.

Останній, третій тип соціального реформатора, на нашу думку, є найбільш конструктивним і здібним до дій, спрямованих на створення найбільш здорового й гуманістичного суспільства. Саме цей тип особистості здатен втілити соціально-нормативний ідеал, про який писав Георгій Олексійович Балл: гармонічно поєднати в соціально-перетворюючій діяльності момент збереження в нормі всього того позитивного, що вона несе суспільству й момент інновації, спрямованої на відкидання віджилих елементів норми й їхню заміну на новий зміст. На думку Балла, співвідношення нормовідповідних і творчих компонентів діяльності суб'єкта тим тісніше, чим більша його культура (Див.: [5, с. 251]). Саме цю думку ми намагалися виразити у категорії бунтаря-реформатора, який як тип історичного діяча принципово відмінний від «нігіліста» і «якобінца».

З огляду на ту велику історичну роль, яку відіграло бунтарство й пов'язаний з ним соціальний утопізм в долі нашої Батьківщини, приділимо цьому феномену окрему увагу. Проаналізуємо деякі нормативно-етичні парадокси, властиві поведінці бунтаря, спираючись на концепцію раціогуманістичних засад вдосконалення етичної свідомості Г.О. Балла [1]. По-перше, протестні соціальні дії бунтаря пов'язані з певною морально-етичною нормативною специфікою, яка відзначається загостреним ставленням до соціально-етичної проблематики (принаймні, на рівні раціоналізації своєї поведінки). Бунтар – один з тих, охарактеризованих Г.О. Баллом діячів, яким властивий незадовільний стан етичної свідомості Він знаходить вияв, зокрема, в обстоюванні багатьма філософами морального максималізму. З іншого боку, набагато більше діячів (включно з науковцями) відмахуються від моральних обмежень як від прикрих перешкод, що лише знижують успішність діяльності [1, с. 18]. Бунтар, як правило, виправдовує свій бунт моральним максималізмом і пафосом ствердження добра проти суспільного зла. Але ці позиції, властиві бунтарю, парадоксальним чином призводять до морального нігілізму. Як зауважує Г.О. Балл, «моральний максималізм, який категорично відкидає будь-яке зло, є ірраціональним і не може бути послідовно реалізований [1, с.8]. Це має спонукати, однак, не до нігілістичного заперечення моральних пріоритетів, а до виваженої універсальної моральної настанови» [1, с. 9]. На жаль, усвідомлення неможливості абсолютного добра

часто призводить до ненависті до життя, в якому зло є неминучим, бо, як наголошує Г.О. Балл, підтримуючи відому філософську тезу, добро й зло нерозривно пов'язані онтологічно (у самому бутті). Коли логіка максималіста розгортається до кінця, то самè життя теж підлягає знищенню, тому що в ньому є зерна зла. А отже, соціально-етичний максималізм бунтаря може призвести до знищення життя, тобто породжує нове зло, ще гірше, ніж те, яке було. Бо старий лад, хоча й припускав зло, припускав і життя таким, яким воно є (і в якому зло неминуче виникало, розвивалось, існувало і було пов'язане із добром). А новий суспільний лад ненавидить і знищує життя, бо життя завжди містить в собі якусь долю зла. Заради знищення зла породжується зло в небачених масштабах⁶. Ми бачимо, як послідовний максималіст стає бунтарем. А бунтар стає катом. Таким чином, спокуса соціального ідеалу може привести до царства смерті. Але, як висловився Махатма Ганді: «Сатану не можна вигнати при допомозі Сатани».

Соціально-етичний цикл бунтарства. Таким чином, спостерігається своєрідний соціально-етичний цикл у розвитку бунтарської поведінки, коли етичний максималізм парадоксальним чином породжує аморальну ненависть до життя й нігілізм, які ведуть до руйнування старого суспільства і величезних жертв у побудові нового суспільства, а це, у свою чергу, породжує нову хвилю морального обурення й новий бунт, на цей раз спрямований проти наслідків «первинного» бунту.

Як було показано, бунтарство пов'язане із нігілізмом, бо обидва ці явища є проявами неадекватної нормативно – перетворюючої стратегії у ціннісно-нормативній сфері суспільства. Нігіліст і бунтар – це соціальні типи, які ідуть в історії рука об руку. Бо вони мають одне духовне коріння - етичний максималізм. Зупинимось докладніше на психологічному аналізі нігілістичної свідомості.

Діалектика нігілістичної нормативної свідомості. (Ніцше як психолог нігілізму). Цікавий аналіз генези нігілістичної свідомості ми можемо знайти у Ф. Ніцше, зокрема у його «Щоденниках 1887-1888 р.» (Див.: [15]). Ніцше також вважається одним із засновників філософського інтелектуального нігілізму. Як відомо, одним з лейтмотивів творчості німецького філософа була тема переоцінки цінностей. Його дуже привертала проблема трансформацій і кардинальних змін у сфері нормативно-ціннісної культури людства на зламі епох. І треба віддати належне мислителю, він розглядав такі трансформації досить діалектично, у взаємозв'язку всіх складових цього процесу, приділяючи увагу тонкому психологічному аналізу їхніх чинників і духовно-психологічних рушійних сил. В цьому він нагадує ще одного видатного мислителя і художника другої половини 19 ст. – Федора Достоєвського. І цей ідейний зв'язок між двома видатними постатями далеко не випадковий. Справа у тому, що Ф. Ніцше багато з своїх ідей і мотивів творчості запозичив

⁶ Яскравим історичним прикладом такого масового знищення життя мільйонів людей заради спотвореного соціального ідеалу був режим Пол Пота у Кампучії.

з романів Достоевського, але переосмисливши їх в тій чи іншій формі. Як відзначав відомий радянський і російський культуролог і дослідник теми нігілізму Ю.Н. Давидов, це документально підтверджується простим співставленням конспектів творів російського письменника, зроблених Ніцше, із текстами творів самого філософа, зокрема, таких, як «Антихрист» та «Щоденник нігіліста» (Див.: [10, с. 186]). На думку дослідника, «пізній Ніцше асимілював його ідеї, у ряді випадків обмежившись заміною ціннісного знаку на протилежний («плюса» на «мінус» і «мінуса» на «плюс»))» [10, с. 186].

І дійсно, якщо розглянути основні складові інтелектуального меню Ніцше, то принаймні суттєва частина його ідей (які свого часу стали культовими для частини європейських й вітчизняних інтелектуалів) відчутно перегукуються з думками, які містяться в діалогах і монологах героїв романів російського письменника. Концепти надлюдини, волі до влади, перебування «по той бік добра і зла», акцент на перевагах надлюдини над «тварью дрожащей» - смиренною і чесною «маленькою людиною», - всі ці позиції ми легко впізнаємо у монологах Родіона Раскольнікова; теми «смерті Бога» і примарності духовного світу, презирливе ставлення до християнських чеснот, які начебто послаблюють особистість, знайдемо на сторінках «Бісів». Ю. Давидов переконливо демонструє, що «Щоденник нігіліста» німецького філософа спирається на інтерпретацію листа Ставрогіна перед самогубством (Див.: [10, с. 187]). З іншого боку, не можна заперечувати, що в творчості Ф.Ніцше дуже важко відділити ідеї, які прямо запозичені у Достоевського, від ідей, які «носилися у повітрі» і були озвучені мислителями у схожому вигляді, але з різними акцентами, незалежно один від одного.

Але ми цілком згодні з думкою Ю. Давидова, що Ф. Ніцше асимілює багато позицій з семантичного простору Достоевського у такий простий спосіб: він перевертав та переструктурував його думки прийомом ціннісної інверсії: те, що письменник розвінчує як зло, філософ оцінює як добро, міняючи знаки на протилежні і подаючи переосмислені таким чином ідеї з романів Достоевського за свої відкриття. Те, що письменник діагностує як духовну хворобу, філософ проголошує як ознаку здоров'я, і навпаки. Як ми побачимо трохи нижче, інверсне переструктурування системи етичних цінностей, коли «земля» проголошується «небом», а «небо» «землею», «пекло» розглядається «раєм», а «рай» «пеклом», коли вищі духовні цінності відкидаються як примарні, - така ціннісно-етична трансформація саме і призводить до розвитку нігілізму. І цей хід думки нігіліста критично розкриває саме Ніцше (у своїх коментарях до роману «Біси»). З іншого боку, парадоксально, що у коментарях до конспекту роману Ф.Достоевського, присвяченого російським нігілістам, розвінчує логіку нігілізму філософ, який сам став трубадуром європейського нігілізму!

Ф. Ніцше сам визнавав вплив російського письменника у таких широковідомих словах: «Достоевський - це єдиний психолог, у якого я міг дечого навчитись. Знайомство з ним я рахую найгарнішою удачею в моєму житті».

Факт значного впливу Ф.Достоевського на Ф.Ніцше, тим не менш, не заперечує значний внесок самого німецького мислителя у проблему становлення та трансформацій ціннісно-нормативної свідомості. Ми спробуємо продемонструвати це, спираючись на його конспект роману Ф.Достоевського «Біси» і коментарі до нього, в яких філософ намагається дослідити діалектику становлення нігілістичного розуму. І робить це, на нашу думку, дуже змістовно. Конспекти не були призначені до друку, на відміну від його широковідомих творів, довгий час не надходили до наукового обігу (вперше надруковані у 1970 році у ФРН). Вони малодосліджені вітчизняними літературознавцями, а психологами іще менше, але містять, на наш погляд, неабиякі психологічні здобутки, які становлять великий інтерес для розкриття нашої теми.

Отже, спробуємо представити у систематичному вигляді фази розвитку нігілістичної свідомості, спираючись на думки Фрідріха Ніцше з «Щоденників 1887-1888 р.» і пропонуючи деякі власні міркування й коментарі.

Фази розвитку нігілістичної свідомості.

1. **Жага абсолютного ідеалу.** Ідеал є опорною реальністю. Спочатку людина цілком довіряє ідеальним цінностям, й налаштована піднесено, жадаючи абсолютного ідеалу, шукаючи абсолютної правди.

2. **Жах перед відкриттям фальші всього** [15, с. 189].

Жага ідеалу призводить до розчарування в дійсності, в якій цього ідеалу немає. Після невдалих пошуків людину охоплює жах перед відкриттям фальші всього. Таким чином, жага Абсолюту породжує жах перед злом оточуючого світу.

3. **Фаза пристрасного заперечення всього, всезагального «НІ!»** [15, с. 189].

Це фаза абсолютної незгоди із оточуючим світом, як таким, який суперечить ідеалу та побудований на неправді й злі. Себто, це народження нігілістичної свідомості.

4. **Фаза презирства до всього** [15, с. 189]. Якщо ідеалу в дійсності немає, то нічого в цьому світі не варто поваги.

5. **Катастрофічний злам:** а чи не є брехня чимось божественним, чи не полягає цінність всіх речей у їхній оманливості, чи не є брехня і фальсифікація як раз найвищою цінністю і метою? [15, с. 190]. Може, єдиною правдою є те, що усе – брехня? А як так, то чи не є брехня єдиною правдою?

На цій стадії відбувається кардинальне інверсне переструктурування ціннісної сфери свідомості: добро і зло, позитивне і негативне, «дах» і «підлога» світу міняються місцями. Розчарований ідеаліст стає нігілістом і циніком.

6. **Фаза поклоніння «брехні й злу».** На цій фазі відбувається остаточний перехід віри у добро у свою протилежність - віру у зло. Віра в істину як опора особистості поступається місцем вірі у брехню.

7. **Зсув цінностей у чуттєву сферу. Чуттєвість стає опорною реальністю.** Брехня – це ніщо, пустота. На неї неможливо надійно спиратися.

А на що можна спиратися, чому можна довіряти? Ідеальна сфера виявилась оманливою. І тоді людська чуттєвість стає єдиною вартою довіри інстанцією.

Якщо всі ідеї та ідеали – це обман і брехня, то чуттєві інтереси, чуттєві задоволення та страждання – ось єдині достовірні реалії, які залишаються людині, яка зголодніла за правдою, і шукає чогось достовірного в цьому оманливому і мінливому світі. Як пише Ф.Ніцше, лише зголоднілий за істиною шукає розпустити [15, с. 191]. «Найбільш гідне в людині, за Гете, послідовність, і вона-то й властива нігілісту. Ось він вирішує віддатися розпусті. Треба віддати належне його логіці, оцінити її може тільки філософ. Всі ідеї – брехня, омана; чуттєві переживання – ось остання реальність... Треба відкинути всі покрови і прикраси, всю цю фальш; залишиться розпуста і страждання, і сплав розпусту і страждання» [15, с. 191].

Таким чином, до нігілізму парадоксальним чином приходять ідеалісти – максималісти: пріоритети нормативно-ціннісної сфери, які в максималістів спочатку концентруються навколо ідеальних цінностей, з часом зсуваються у сферу матеріальних і чуттєвих цінностей. Рушійною силою трансформації є невдалі пошуки істини. Після цього зсуву у чуттєву сферу більшість ідеальних й надособистісних реалій заперечуються як примарні та ілюзорні. Атеїзм, на думку філософа, може розглядатись у цьому контексті як повна відсутність ідеалів [15, с. 191]. Від ідеалізму свідомість, яка шукає вищої істини, пересувається у чуттєвий матеріалізм, який заперечує вищі цінності. Атеїзм, за оцінками Ф.Ніцше, стає теоретичним вираженням стану повної відсутності ідеалів, тобто нігілізму. В цій думці проявився ще один парадокс філософа – автор «Антихриста» визнав атеїзм проявом духовного неблагополуччя людини. Ніцше сам пережив деякі з трансформацій нігілістичної свідомості, які описав, аналізуючи феномен російського і європейського нігілізму. І це є показовим для видатного європейського інтелектуала та референтної персони, яка уособлює в собі долю духовно-психологічних шукань цілих поколінь європейської інтелігенції.

8. Самообоження нігіліста. Надлюдина. Втрата метафізичної вертикалі. Цілком логічно, що, відкидаючи Бога, людина сама себе наділяє божественними атрибутами. Разом із запереченням Бога наступає «абсолютна зміна» [15, с. 191]. «Нема ніякої вищої інстанції: там, де можливий Бог, ми самі і суть Бог... Й ми повинні приписати собі атрибути, які приписуємо Богові...» [15, с. 191].

Отже, на місце культу Бога як вищої надособистісної інстанції приходять культ Людини. Нібито це дуже гуманно - шанувати людину, понад усе, а не Бога. Але при цьому людина втрачає ідеал, канон і кінцеву мету свого існування, і позбавляється самої можливості вийти за рамки самої себе. І піднятися над своєю недосконалістю до тієї висоти людської досконалості, яка вже існує як зразок і якою є Бог. Людина втрачає метафізичну вертикаль і перспективу і тому потрапляє в пастку самої себе, вона як космічна чорна діра втягує в себе своє світло і не може вийти за обмежені кордони власного «Я». Більш того, вона, якщо продовжити космологічну аналогію, починає «втягувати» себе в себе і стискатися у розмірах, замість того, щоб

розширяться і розвиватися. Людина не може стати надлюдиною, Людинобогом, і піднятися над своїми межами без Боголюдини, тобто істинної Надлюдини, яка існує не в уяві, а в реальності.

Людина, яка себе обожнила, замикає себе у власних вузьких рамках своєї недосконалості і стає рабом власної недосконалості, власного Я і власних примх. Як наслідок, з неї розвивається, зокрема, тип свавільної особистості.

9. Духовна реверсивність (маятникове хитання з крайності в крайність). Людина, намагаючись стати надлюдиною, робить стрибки у духовну «стратосферу». Бажаючи звільнитись від всевладдя матеріального світу, вона чинить спроби вистрибнути у духовний світ. Але, оскільки Бога там немає (як вона вважає), то й нема за що «зачепитись» у цій сфері, і свідомість повертається назад на грішну землю. І знову починає сповідувати цінності нижчого порядку. Але не може цим вдовольнитись і знову намагається вистрибнути у стратосферу. А там, так би мовити, ковтає озон вершин і долучається до вищих цінностей. Але не може втриматися на цій висоті і падає знов і знов... Відбуваються маятникові хитання ціннісної сфери, особа переміщається з однієї крайності в іншу, переходить від сповідання вищих цінностей до захоплення нижчими й навпаки. Творчість самого Ніцше – яскрава ілюстрація цієї закономірності. Він у своїх текстах часто перескакує з крайності у крайність. То він з гнівом пише про державу як жахливе потворне чудовисько, яке годується людьми, то із захватом оспівує велич держави. То висловлює співчуття маленькій людині, то пише про неї з презирством, то таврує насилля, то висловлює повагу і навіть захоплення з приводу цього явища, то оспівує духовні пориви і цінності, то оголошує їх примарними... Ці та інші протиріччя його думки давали підстави для дуже суперечливих, навіть взаємовиключних оцінок творчості філософа. Одні дослідники оголошували філософа предтечею фашизму (доречі, так вважали й самі фашистські ідеологи). Інші з не меншими підставами вважали його апологетом гуманізму. Причому кожна із суперечливих оцінок спиралася на думки самого Ніцше.

Ту ж саму особливість – хитання з однієї крайності в іншу, аналогічну духовно-ціннісну реверсивність, ми можемо помітити у ще одній формі атеїстичного гуманізму – марксистській. Проголошуючи ствердження людської величчю і суспільного блага найвищими цінностями, ця ідеологія періодично скочується до апології насильства, тоталітаризму, імморалізму і заперечення духовних цінностей як таких, що мають якусь самостійну іпостась незалежно від класових та матеріальних інтересів людей. Чим це обертається на практиці, добре відомо.

10. Амбівалентність матеріалістичного гуманізму. Атеїстичний гуманізм являє собою досить амбівалентне соціокультурне явище: він то підносить то знищує те, що проголошує вищою цінністю – людину. Причина цього – саме духовна реверсивність нігілістичної свідомості, коли філософська свідомість й реальна політична практика «гуманістів» роздираються несумісними протиріччями атеїстичного нігілізму.

Ось такі стадії духовно-ціннісної трансформації бунтаря ми реконструювали за допомогою Ф.Ніцше й...Ф.Достоевського, бо знахідки німецького філософа багато в чому є узагальненим стислим конспектом діалогів та духовних шукань героїв Федора Михайловича.

З огляду на всі вищенаведені негативні наслідки максималізму, властивого бунтарю - яacobінцю, ми пропонуємо роздивитись інший більш конструктивний і творчий, на нашу думку, тип бунтаря, про який ми теж казали вище, а саме тип бунтаря-реформатора. Він не відмовляється від завдання перетворення дійсності, але відмовляється від етичного максималізму як принципу зовнішньої соціально-перетворюючої дії (хоча може зберігати максималістські настановлення щодо себе самого), і займає більш реалістичну й помірковану позицію, ніж бунтар-яacobинець. Бунтар-реформатор припускає можливість співіснування, компромісів між добром і злом, і намагається балансувати між ними. За Г.О. Баллом, «раціогуманістичний підхід відкидає як моральний (і, взагалі, ціннісний) максималізм, так і моральний (і ціннісний) нігілізм» [1, с. 18]. Це відповідає логічній істині, за якою «непраота одних не обов'язково тягне за собою правоту інших» [там само].

Раціогуманізм шукає оптимальне поєднання протилежностей у житті і не стає на шлях повного знищення однієї з протилежностей на користь абсолютного утвердження іншої. З точки зору раціональних законів діалектики, це неможливо; точніше, якщо таке й відбувається, то стає неминучим відкочування соціальної системи назад або її деформація чи загибель. Розвиток системи має місце, коли результатом боротьби протилежностей стає їхній синтез та перехід на новий рівень системності, на якому відбувається зняття протилежностей (термін Г. Гегеля), тобто зберігається позитивне, що в них є, і відкидається віджиле. З іншого боку, на думку Г.О. Балла, раціоналістичний підхід теж не є всеохоплюючим, і не завжди раціональні аргументи можуть бути взірцем для соціально значущих вчинків. «Якнайбільше спирання у визначенні засад етично обґрунтованої соціальної поведінки на раціональний аналіз не виключає визнання обмеженості його можливостей у розв'язанні конкретних етичних колізій, особливо за нагальної необхідності здійснення у напруженій ситуації оптимального вчинку. Тоді стає у пригоді людське сумління, що є формою інтуїції, базованою на особистісній моралі»⁷. Голос сумління, моральна інтуїція й етичні принципи в ряді випадків можуть бути важливішими за раціональні аргументи. Ця думка нам близька, оскільки є своєрідним розвитком відомої думки Канта про необхідність обмеження раціональності, щоб звільнити місце для віри.

⁷ Цитую тези доповіді Г.О. Балла «Раціогуманістичні засади вдосконалення етичної свідомості», проголошеної на методологічному семінарі в Інституті психології імені Г.С. Костюка 2 червня 2016 р. (див. <http://naps.gov.ua>).

Висновки. 1. Спектр методологічних ідей і положень, представлений у спадщині Георгія Олексійовича Балла, настільки широкий, що його неможливо навіть звужено і частково представити у порівняно невеликому форматі статті. Найкращим внеском у збереження пам'яті про Георгія Олексійовича як вченого, мислителя, справжнього інтелігента й непересічну особистість є розвиток його ідей, підхоплення того факелу мудрості і людяності, який він ніс по життю.

2. Положення Георгія Олексійовича про дві мови пізнання – однозначну мову природничих наук та багатозначну гуманітарних й стосунки взаємододатковості між ними – ми пропонуємо розвинути у форматі двох рівнів пізнання – інтуїтивного та дискурсивно-логічного. Вчення Балла про діалогічну природу істини ми пропонуємо вважати оригінальним розвитком теорії додатковості копенгагенської школи. Концепція Балла являє собою соціально-комунікативний й культурно-діалогічний аспекти концепції додатковості істини.

3. Виваженість, раціональність та любов складають ті передумови мудрості у соціально-перетворюючій діяльності, які, за думкою Георгія Олексійовича, дозволять запобігти як сатанинського нігілізму, насилля й руйнування, іноді властивого бунтарській поведінці, так і конформізму й споглядальної бездіяльності з іншого боку.

4. Великий інквізитор є логічним продовженням великого нігіліста. Єресь перетворюється на інквізицію, коли її рушійною силою є самоствердження й голе заперечення.

5. З усього вищесказаного витікає та величезна роль, яку відіграє в житті суспільства норма та такий прояв її дії як захищеність людини законом. Для того, щоб норма і закон не провокували деформацій ціннісної сфери особистості та патологічної соціальної поведінки, вони мають бути прозорими та справедливим, і в цій якості втіленими у соціальне життя.

6. Вихід з кризи суспільних норм вбачається у реформаторських зусиллях, побудованих на відповідальності й любові, та спрямованих на творчість у сфері соціальних норм, яка сприяє суттєвій трансформації нормативної бази, і в той же час уникає нігілізму і максималізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Раціогуманістичний підхід до визначення засад ціннісно налаштованої соціальної поведінки / Г.О. Балл // Психологія і особистість. – 2015. – № 2(8). – Ч. 1. – С. 6-22.

2. Балл Г.А. Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического похода в образовании / Г.А. Балл // Психология в раціогуманістической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд. «Основа». - 2006. - 480с.

3. Балл Г.А. О психологическом содержании понятия «задача» / Г.А. Балл // Психология в раціогуманістической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд. «Основа», 2006. - 480с.

4. Балл Г.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии / Г.А.Балл, В.А.Мединцев. – К.: 2016
5. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А. Балл // Психология в раціогуманістическій перспективі: Избранные работы. – К.: Изд. «Основа», 2006. - 480с.
6. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. Пер. с нем. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1989. – 400 с.
7. Головаха Е.И. Социальное безумие: история, теория и современная практика / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – К.: Абрис, 1994. – 168 с
8. Губенко О.В. Соціална норма і соціална творчість: соціально-психологічні проблеми формування нормативно-інституціональної культури суспільства / О.В. Губенко // Практична психологія та соціална робота. – 2009. – №8. – С. 66-74.
9. Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість / О.В. Губенко // Практична психологія та соціална робота. – 1999. – №8. – С. 9–12.
10. Давыдов Ю.Н. Достоевский глазами Ницше / Ю.Н. Давыдов // Иностранная литература.– 1990. - №4. – С. 186-187.
11. Косалс Л.Я. Социология перехода к рынку в России / Л.Я.Косалс, Р.В. Рывкина. – М., 1998.
12. Лебон Гюстав. Психология народов и масс/ Гюстав Лебон. – Санкт-Петербург, 1995. – 311 с.
13. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
14. Мертон Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон // Социология преступности. Современные буржуазные теории. Перевод с франц. – Москва: Прогресс 1966. – 313с.
15. Ницше Ф. Из наследия (осень 1887 года – март 1888 года). (Вступительная статья и составление Ю.Н. Давыдова) / Фридрих Ницше // Иностранная литература.– 1990. - №4. – С. 187-197.
16. Пригожин И. Порядок из хаоса / И.Пригожин, И.Стенгерс. – М.Прогресс, 1986. – 432 с.

П.П. ДІТЮК, Л.О. КОНДРАТЕНКО, Л.Л. ФЕДОРОВСЬКИЙ

ПОНЯТТЯ "МОДЕЛЬ" У РАЦІОГУМАНІСТИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ Г.О. БАЛЛА

Анотація. В багатій і різноплановій спадщині Г.О. Балла одне з основних місць посідає розгляд складних проблем, пов'язаних з роллю моделі у різних сферах буття людини. Розроблені ним підходи до створення моделей різних типів створюють дієву основу для моделювання складних ситуацій, зокрема, пов'язаних із наслідками бойового стресу.

Ключові слова: раціогуманізм, модель, відображення, структура, множинність, бойовий стрес.

Аннотация. В богатом и разноплановом наследии Г.А. Балла одно из основных мест занимает рассмотрение сложных проблем, связанных с ролью модели в различных сферах жизни человека. Разработанные им подходы к созданию моделей различных типов создают действенную основу для моделирования сложных ситуаций, в частности, связанных с последствиями боевого стресса.

Ключевые слова: ратиогуманизм, модель, отражение, структура, множественность, боевой стресс.

Abstract. In a rich diverse heritage of Ball G.I. one of the main places is taken by contemplation of problems connected to the role of model in different spheres of life. The way of developing different types of models gives effectual basement to create models of complicated context inter alia connected to battle stress consequences.

Tags: Ratio-humanism, model, reflection, structure, plurality, battle stress.

У наш складний і далеко не гуманний час психологам доводиться вирішувати величезну кількість проблем, пов'язаних з нагальними потребами сьогодення – психологічна допомога військовим та волонтерам, робота з дітьми, які внаслідок воєнних дій отримали психологічну травму, протистояння деструктивному впливу асоціальних груп в Інтернеті, тощо. Ці проблеми вимагають від психолога поєднання гуманізму у підході до роботи та чіткого послідовного раціоналізму у виборі методів впливу. Складність завдань викликає потребу в умінні швидко і точно аналізувати ситуацію, особливо якщо йдеться про ситуацію екстремальну. В такому аналізі суттєвою допомогою є коректно побудована відповідна модель.

Науковий шлях Георгія Олексійовича Балла є яскравим прикладом взаємозв'язку творчості і особистості творця. Чіткий математичний розум, глибокі знання у галузях кібернетики та теорії систем, поєднані з людяністю і порядністю, створили те підґрунтя, на якому формувалися психологічні погляди Георгія Олексійовича, що стали підґрунтям створеної ним теорії ратиогуманізму. Цей підхід ставив вимоги не лише до наукових методів, але й до самого науковця. Від останнього ратиогуманістична орієнтація, на думку Г.О. Балла, насамперед, вимагає:

а) на додаток до взаємної толерантності представників підходів, що конкурують, і налагодженню між ними діалогів, цілеспрямовано шукати й застосовувати медіатори – засоби забезпечення продуктивності цих діалогів;

б) зважати на те, що ефективними медіаторами взаємодії природничо-наукової та гуманітарної традицій у людинознавстві здатні бути системні репрезентації. У філософському обґрунтуванні їхнього застосування ми виходимо з того, що пізнання вченим наявних у світі (онтологічних) об'єктів здійснюється через відповідні їм компоненти створюваних ним концепцій і теорій – так звані епістемологічні об'єкти. У межах науки їх можна ототожнити із досліджуваними предметами. У сучасній науці підтверджено плідність

побудови останніх як систем, тобто таких множин компонентів, що перебувають одне з одним у певних відношеннях;

в) розмежовувати чіткі поняття, що описують системи, їхні компоненти й властивості; та характерні для науково-гуманітарного знання поняття, які мають дещо розмитий зміст. Така риса притаманна для найважливіших для тієї чи іншої галузі понять, які у вітчизняній традиції зазвичай називають «категоріями». Відповідно, останні вимагають конкретизації за допомогою чіткіших, логічно релевантних понять, здатних бути повноцінними компонентами концепцій, гіпотез, теорій. Саме теорії, побудовані з логічно релевантних понять, можуть бути покладені в основу стандартизованих процедур – експериментальних, психодіагностичних тощо [8].

Серед засадничих положень раціогуманізму на чільному місці знаходяться:

– увага до цінностей, духовних характеристик наукової діяльності, та водночас тяжіння до досягнення істини та специфіки її прояву в людинознавстві раціональними засобами;

– тяжіння до поєднання ясності понять, які використовуються, і логічної чіткості міркувань, та забезпечення їхньої необхідної змістовності;

– побудова понятійного інструментарію, який би сприяв вирішенню цих завдань.

Провідну роль в цьому інструментарію відіграють поняття моделі і задачі [5]. При цьому вкрай важливе забезпечення адекватності пропонованих моделей досліджуваних об'єктів і узгодженості цих моделей з особливостями розв'язування пізнавальних чи практичних задач [10].

Г.О. Балл відводив моделям таку велику роль насамперед тому, що, на його погляд, будь-який науковий пошук, будь-який процес навчання, будь-яка творчість обов'язково проходить процес моделювання того об'єкту, предмету, явища, процесу, що пізнається, вивчається, вирішується і навіть лише створюється. Модель було визначено ним як систему (матеріальну або ідеальну), яка завдяки структурній подібності (реальній або удаваній) до модельованої системи, може бути використана тим або іншим агентом як носій інформації про неї.

Розрізняють моделі вторинні та первинні стосовно модельованих систем. Наприклад, креслення є вторинною моделлю зображеного на ньому виробу, якщо виконується за готовим виробом, і первинною моделлю, якщо виріб виготовляється за кресленням [8]. У своєму визначенні моделі Г.О. Балл підкреслював "тернарність модельних стосунків, тобто охоплення ними трьох систем: підданої моделюванню системи А, моделі В і системи С, яка використовує модель. Ця риса моделей обумовлює одну із відмінностей поняття моделі від поняття "відображення": адже здатність матеріальної системи відобразити особливості впливу на неї з боку іншої системи є об'єктивною властивістю взаємодії цих систем і не залежить від дослідника або якоїсь іншої третьої системи" [4, с.153]. Фактично, у цьому визначенні (статтю було надруковано у 1978 р.) Г.О. Балл вступав у певну полеміку з В.І. Леніним, чия теорія відображення на той час була чи не єдиним методологічним та

теоретичним підґрунтям будь-якого наукового пізнання, поза яким "неможливо правильно вирішити жодної теоретико-пізнавальної проблеми науки" [11]. За цією теорією, "явища реальності безпосередньо відображаються в мозку. Перевіряючи і застосовуючи в практиці своїй і техніці правильність цих відображень, людина приходить до об'єктивної істини" [12, с.183]. На противагу В.І. Леніну, Г.О. Балл запропонував систему, в якій реальність не відображається людиною (яка потім перевіряє відповідність відображення істині), а усвідомлено сприймається та інтериоризується людиною і проходить цей процес навіть не в усіх доступних для свідомості параметрах, а лише в тих, які потрібні для вирішення певної конкретної задачі. Перехідною ланкою між людиною та реальністю стає вибудовувана модель реальності, яка уточнюється протягом практичного застосування. Особливо виразно ці стосунки репрезентовано в психології, де система А (реальність) є настільки складною, що система В (будь-якої складності) може відображати тільки окремі її складові, а відтак система С отримує з моделі лише дуже обмежену інформацію про систему А. Цікавим аспектом цієї проблеми стає роль творця моделі, який створюючи модель для інших, відображає в ній тільки ті важливі аспекти системи А, які ним усвідомлюються. Звідси зрозуміло, що до однієї реальності можуть бути створені кілька різних моделей [3]. Наведемо кілька цитат із робіт різних років для підтвердження висловлених положень.

"Будь яку сукупність структурних властивостей системи В (або, що є тим самим, усяка підмножина структури цієї системи) яка використовується або може використовуватися системою С в функції реальної інформації про систему А, ми називаємо модельною інформацією, яку система В несе про систему А для системи С. Систему В ми називаємо... моделлю системи А для системи С [4, с.153].

"Множину суттєвих структурних властивостей, спільних для двох систем А і В ми називаємо "реальною інформацією", яку кожна із цих систем несе про іншу систему... Складність системи є верхньою межею об'єму реальної інформації, яку ця система може нести про ...іншу систему" [4, с.152];

"У змісті всіх моделей... так чи інакше відображаються особливості ідеальних моделей, наявних у свідомості людей, а саме... те, що ці моделі несуть про модельовані ними системи ієрархічно структуровану інформацію (знання, у широкому сенсі)" [4,152].

"У найширшому сенсі акт вибору (параметрів моделі – *авт. статті*) можна визначити як такий фрагмент функціонування активної системи S (зокрема, людського індивіда) у певній ситуації, за якого: а) у цій ситуації є фізично можливими n ($n \geq 2$) альтернативних варіантів функціонування системи S; б) із вказаних варіантів здійснюється один і лише один; в) у детермінації цього здійснення бере участь модель вказаної ситуації, заздалегідь наявна у складі системи S. Функціонування системи S включає в себе, крім зовнішньої поведінки, також події, що відбуваються всередині системи та при цьому, зокрема, готують подальшу зовнішню поведінку; з огляду на це, поряд із зовнішніми, розглядаються внутрішні вибори" [10, с. 107].

"Взагалі, вирішуючи різні завдання, які стосуються хай і одного й того ж фрагменту реальності, людина користується різними моделями цього фрагменту, кожна із яких несе свою (відносну, звичайно) істину про цей фрагмент – ту, яка дозволяє вирішити задачу" [3, с. 46].

З методологічної точки зору дуже цікавим є порівняння моделі з картою, яке поєднує погляди Г.О. Балла з концепціями Альфреда Корзибського (Коржибського). Зокрема, Г.О. Балл писав: "До числа систем, які мають специфічні функціональні властивості, належать моделі. Система В є моделлю системи А для активної системи Q (людини-індивіду, колективу, тварини, робота і т.п.), якщо підґрунтям для її використання цією активною системою є її структурна схожість з системою А, яка моделюється. Так, наприклад, структурна подібність топографічної карти і певної ділянки місцевості дозволяє людині за допомогою карти орієнтуватися на цій ділянці. Це дає право вважати карту її моделлю" [6, с.13-14].

Власне, Георгій Олексійович не просто приєднався до думки А. Корзибського, але й певним чином розширив та уточнив його знамените положення:

"А. Карта має структуру аналогічну (similar) або не аналогічну (dissimilar) структурі території.

Б. Дві аналогічні (similar) структури мають аналогічні (similar) "логічні характеристики".

В. Карта не територія.

Г. Ідеальна карта повинна посідати (contain) карту карти, карту карти карти... і так до безкінечності" [13, с.750].

Так само, як А. Корзибський, Г.О. Балл наголошує на можливій невідповідності структурних властивостей реальності (система А) та її моделі (система В) і підкреслює, що користувач моделі (система Q) складає своє уявлення про реальність (система А) на основі лише тієї інформації, яку несе модель: "Сукупність структурних властивостей моделі В, які відповідають (або передбачаються відповідним, точніше буде сказати: використовуються системою Q як відповідні) структурним властивостям системи А, складають інформацію, яку модель В несе про піддану моделюванню систему В для активної системи Q" [6, с.14].

Важливою відмінністю між поглядами Г.О. Балла та Альфреда Корзибського є те, що Георгій Олексійович допускав існування моделей, які у всій повноті відображають прототип, а Корзибський не розглядав таку можливість. Справа у тому, що для Г.О. Балла модель реальності є лише одним із видів моделей, а саме моделлю ідеальною [6] або моделлю теоретичною [9, с. 5]. На жаль, у спадщині Г.О. Балла нам не вдалось знайти чіткого розрізнення цих двох дуже подібних типів моделей. Втім, з деяких висловлювань, які мають місто у різних роботах, можна зробити висновок (щоправда, із певним рівнем припущення), що ідеальна модель витворюється людиною в ході взаємодії з реальністю, а теоретична – цілеспрямовано створюється "вченим-людинознавцем", який, проводячи аналіз реальності та виокремлюючи її важливі для конкретного дослідження аспекти, будує модель

цієї реальності, спираючись на поняття, значення та смисл (сенс). Ідеальні моделі також можуть бути образними та понятійними [2, 4, 6, 8, 9].

Крім ідеальних та теоретичних моделей Г.О. Балл розрізняє матеріальні моделі, чії субстратні властивості визначають їхнє функціонування, та матеріалізовані моделі – такі системи знаків або зображень, функціонування яких мало залежить від природного буття їхнього субстрату. За сутністю, матеріальні моделі є копіями або аналогами простих об'єктів (машин, механізмів, приборів), а матеріалізовані – образним зображенням ідеальних (теоретичних) моделей (схеми, діаграми, карти, таблиці, тощо).

Відповідно до поглядів Г.О. Балла, моделі будь-якого типу створюються для вирішення конкретних задач (навчальних, пізнавальних, пошукових, тощо). Спробуємо на прикладі моделей конкретної ситуації, а саме, розвитку стресових розладів, проілюструвати сформульовані Г.О. Баллом принципи моделювання. Насамперед визначимось, які параметри обов'язкові для такої моделі:

1. Відповідність до задачі.
2. Повнота інформації необхідної для виконання задачі.
3. Структурна схожість з системою, яка моделюється.
4. Лаконічність і компактність.
5. Відсутність надлишкової інформації, які може гальмувати вирішення поставленої задачі.

Перша ілюстративна модель – це модель розвитку наслідків бойового стресу. Бойовий стрес може розвинутися у два способи – або як бойовий шок, тобто реакція на короткотерміновий, особливо значущий подразник або комплекс подразників з чіткою часовою детермінацією, або як бойова перевтома – як відтермінована реакція на комплекс постійно діючих пролонгованих подразників. В залежності від цього розвиток психічних розладів може відбуватися у різний спосіб, що саме й демонструє модель (рис.1).

Друга модель є деталізацією частини першої моделі та репрезентує особливості перебігу гострої стресової реакції, яка виникає внаслідок бойового шоку (рис.2). Модель надає можливість здійснення практично-значущої швидкої діагностики стану потерпілого з метою подальшого впливу на перебіг розладу.

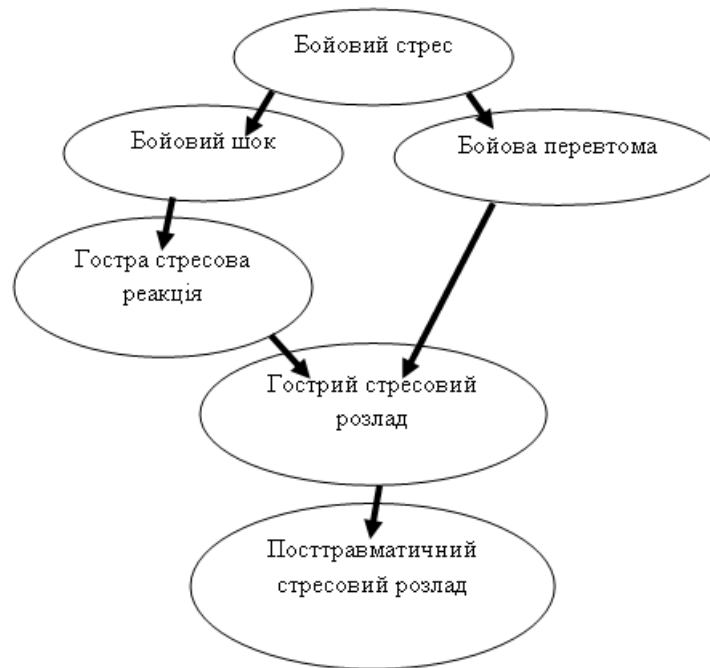


Рис.1. Модель розвитку наслідків бойового стресу



Рис.2. Особливості перебігу гострої стресової реакції

Завданням моделювання було надання спеціалістам, які працюють з бойовою психічною травмою, стислої і водночас точної інформації про розвиток травми та особливості протікання і розвитку гострої стресової реакції. Обидві моделі гранично лаконічні, легкі для запам'ятовування та несуть конкретну інформацію, необхідну для побудови цілісної системи допомоги постраждалим.

Застосування методологічних настанов Г.О. Балла до створення моделей конкретних ситуацій (дуже відмінних від тих, які аналізувались в роботах Георгія Олексійовича) довели їхню достовірність, доцільність та ефективність та показали важливість застосування в ході вирішення задач різних типів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. "Психология" методологии: рациогуманистический взгляд / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 3–13. – [Электронный ресурс]– Режим доступа: http://lib.iitta.gov.ua/5283/1/%D0%91%D0%B0%D0%BB%D0%BB_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F_%D0%BC%D0%B5%D1%._12.pdf
2. Балл Г.А. О некоторых основных понятиях теории действий / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С.73-80.
3. Балл Г.А. Противоречит ли материалистическое мировоззрение религиозному / Г.А.Балл // Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе. – К.: Основа, 2006. – С.31– 52
4. Балл Г.А., Войтко В.И. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях / Г.А.Балл, В.И.Войтко / Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе. – К.: Основа, 2006. – с.151-159.
5. Балл Г.А. Предисловие Г.А.Балл // Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе. – К.: Основа, 2006.- С.7-9
6. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А.Балл. – М.:Педагогика, 1990. – 184 с.
7. 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.
8. Балл Г.О., Медінцев В.О. Конкретизація психологічного трактування особистості за допомогою модельної концепції культури/ Г.О. Балл, В.О. Медінцев// Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Вип. 40. – К., 2012. – С. 36-51 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://lib.iitta.gov.ua/4494/1/%D0%91%D0%B0%D0%BB%D0%BB_%D0%93.%D0%9E.,_%pdf
9. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті / Г.О. Балл // Соціальна психологія. - 2006. –№ 4. – с.3-14. Балл Г.О.Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О.Балл – Житомир: ПП "Рута", Видавництво "Волинь", 2008. – 232с.
10. Кузнецов И.В. Ленинская теория отражения / И.В.Кузнецов // Ленин как философ. / Под. ред. М.М.Розенталя. — М. : Политиздат, 1969. — 448 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://leninism.su/books/4066-lenin-kak-filosof.html?showall=&start=1>
11. Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29. – 283 с.
12. Korzybski A. "A Non-Aristotelian System and its Necessity for Rigour in Mathematics and Physics." 1931. Reprinted in Science and Sanity, fifth ed. Institute of General Semantics. 1994- p. 747 – 761.

О. В. ЗАВГОРОДНЯ

**ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ІДЕЇ Г.О. БАЛЛА
ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ РОЗВИТКУ**

Анотація. Статтю присвячено раціогуманістичному підходу Г.О. Балла до вивчення етико-психологічної проблематики. Розкриваються важливі теоретичні здобутки вченого, а саме: трактування категорій добра і зла, аналіз труднощів їх ідентифікації, виявів буттєвої пов'язаності добра і зла, формулювання універсальної моральної настанови, визначення необхідних властивостей суб'єкта чинення добра, осмислення суперечливості нормативної регуляції поведінки, складності ціннісних колізій, обґрунтування неправомірності максималістського підходу до їх розв'язання.

Виходячи із здобутків вченого, виокремлено напрямки та перспективи опрацювання етико-психологічної проблематики. Видається важливим подальше психологічне освоєння та впорядкування дотичних до етики понять (турбота, провина, прощення, просвітлення, каяття, гординя, спокуса, туга, нудьга та ін.), визначення їхньої психологічної складової, а також раціогуманістичне осмислення низки проблем, зокрема питання виокремлення різних прихильних добру і/або злу стратегій соціальної поведінки (стратегії співпраці, стратегії «сторожі», охорони добра, стратегії маскуванню та гібридної «правди», тощо). Наголошено на актуальності етико-психологічних ідей Г.О. Балла, важливості їх розвитку та впровадження в практику.

Ключові слова: Г.О. Балл; етико-психологічні ідеї; раціогуманістичний підхід; типи норм; ціннісні колізії; моральний максималізм; перспективи розвитку.

Аннотация. Статья посвящена рациогуманистическому подходу Г.А. Балла в изучении этико-психологической проблематики. Раскрываются важные теоретические достижения ученого в этом контексте, а именно: определение категорий добра и зла, анализ проблем идентификации добра и зла, проявлений их бытийной взаимосвязи, формулировка универсальной нравственной установки, определение необходимых свойств субъекта созидания добра, осмысление противоречивости нормативной регуляции поведения, сложности ценностных коллизий, обоснование неправомерности максималистского подхода к их решению.

На основе идей ученого выделены направления и перспективы изучения этико-психологической проблематики. Представляется важным дальнейшее психологическое освоение и упорядочивание касающихся этики понятий (забота, вина, прощение, просветление, раскаяние, гордыня, соблазн, тоска, скука и др.), определение их психологической составляющей, а также рациогуманистическое осмысление ряда проблем, в частности, вопроса о различных стратегиях социального поведения (приверженных добру и / или злу), а именно: стратегия сотрудничества, стратегии «бдительной стражи», стратегия маскировки, стратегия «постправды», гибридной «правды» и т.д.).

Отмечена актуальность этико-психологических идей Г.А. Балла, важность их развития и внедрения в культурно-образовательную практику.

Ключевые слова: Г.А. Балл; этико-психологические идеи; ratio-гуманистический подход; типы норм; ценностные коллизии; моральный максимализм; перспективы развития.

Summary. The article shows the productivity ratio-humanistic approach of Georgy Ball to the study of ethical-psychological issues. Disclosed important theoretical achievements of the scientist in this context, namely: definition of the categories of good and evil, analysis of the problems of identifying good and evil, analysis of manifestations of the interconnection of good and evil, their ontological inseparability, formulation of an universal moral guidelines, which corresponds to the ratio-humanistic approach, definition of the required properties of person who doing good, analysis of contradictoriness of normative regulation of behavior and of the complexity of value conflicts, justification of impropriety and irrationality of maximalist approach to solving that conflicts.

On the basis of the achievements of the scientist were formulated directions, trends and prospects of the study of ethical-psychological problems. It is important to provide further psychological interpretation, clarification, definition and ordering of concepts related to ethics (care, guilt, forgiveness, enlightenment, repentance, pride, temptation, anguish, boredom, etc.), to identify and characterize their psychological components. It is also important to exercise the ratio-humanistic interpretation of ethical issues, particularly the issue of different strategies of social behavior (in ethical context), namely: strategy of cooperation, strategy of guard, strategy of masking, strategy of hybrid "truth", etc. Emphasized the urgency of Ball's ethical-psychological ideas, the relevance and importance of their development and implementation in practice.

Key words: G.O. Ball; ethical-psychological ideas; ratio-humanistic approach; types of norms; value conflicts; moral maximalism; development prospects.

Актуальність опрацювання етико-психологічної проблематики зумовлено важливістю осмислення її психологічної складової та пошуку шляхів впливу на незадовільний стан етичної свідомості як окремої людини, так і суспільства (і людства в цілому) в інтересах його подальшого існування та запобігання самознищенню.

Метою статті є окреслення основних етико-психологічних ідей Г.О. Балла (на основі огляду дотичних до етичної тематики праць ученого, опублікованих в 2008 - 2016 рр.) та визначення напрямків і перспектив їх розвитку.

Проблеми, які пристрасно досліджує вчений, хвилюють людство з давніх давен. Що ж до зв'язку із сучасністю, то психологічні складові, втілені у змісті категорій «добро», «зло», «гармонія», набувають у нашу епоху дедалі більшої ваги в контексті глобальних викликів людству. Г.О. Балл зазначає, що «рівень етичної свідомості (не лише масової, а й елітарної) істотно відстає від вимог, мінімально необхідних хоча б для запобігання катастрофічним наслідкам» [14,

с.1]. На думку вченого, заслуговує на критичну оцінку стан етичних складових суспільної свідомості (включно з її філософськими й науковими сегментами). На жаль, у цій сфері бракує раціональних, виважених підходів, а переважають крайнощі. З одного боку, чимало філософів обстоюють моральний максималізм. З іншого боку, зауважує Балл, багато діячів відмахуються від моральних обмежень як від прикрих перешкод, що лише знижують успішність діяльності [11].

Раціогуманістичний підхід відкидає як моральний максималізм, так і нігілізм. Подолання цих крайніх позицій ускладнюється тим, що вони підживлюють одна одну, бо сприймаються багатьма як альтернативи, між якими слід здійснити вибір. Поширеність таких міркувань також зумовлює актуальність дослідження етико-психологічної проблематики з позицій раціогуманістичної орієнтації. Зазначена орієнтація визначається тим, що є, перш за все, вираженням гуманізму. Останній, в його практичному втіленні, трактується як з'єднання гуманності (базованого на емпатії надання допомоги людям, а також, по можливості, іншим живим істотам) і діалогічної взаємодії з партнерами. Другий аспект цієї орієнтації передбачає визнання інтелектуальної культури одним з найважливіших надбань людства і максимальне використання цього багатства та опору на гармонійний інтелект. Останній (в його досить розвинутій формі): а) не зводиться до стандартизованих варіантів, відомих під назвою розсудку, а виступає як творчий, готовий до роботи з протиріччями діалектичний розум; б) налаштований на максимально повне і глибоке охоплення світу з подоланням тимчасових, просторових і змістових обмежень; в) являє собою єдність дискурсивних (експліцитно представлених в свідомості й мові) та інтуїтивних компонентів [1].

В своїх студіях Г.О. Балл опрацьовує систему понять, необхідну для раціогуманістичного осмислення етико-психологічної проблематики. Насамперед це категорії добра і зла: добро трактується як сутнісний атрибут природо- й культуровідповідного гармонійного розвитку людей і людських спільнот, а зло – як атрибут перешкод такому розвитку. Наведене трактування добра і зла підкреслює їх асиметрію і пояснює, чому тактична перевага прихильних злу стратегій соціальної поведінки, яка досягається завдяки ігноруванню ними моральних обмежень на вибір засобів досягнення цілей, у довгостроковій перспективі не призводить до тотального торжества зла. Річ у тому, що згаданій тактичній перевазі зла протистоїть стратегічна перевага добра, зумовлена його відповідністю сутнісним закономірностям буття.

В поле уваги вченого також входять такі категорії та поняття, як гармонія, моральний максималізм, нігілізм, сумління, соціальна мораль, особистісна моральність, честь, гідність, сенс життя та ін.

Г.О. Балл аналізує складні морально-етичні проблеми, зокрема такі.

1. Проблема труднощів ідентифікації добра і зла, виявів онтологічної пов'язаності добра і зла, обґрунтування відповідної раціогуманістичній орієнтації універсальної моральної настанови.

2. Окреслення властивостей суб'єкта, необхідних для чинення добра, важливості гармонійного поєднання раціонального та інтуїтивного у прийнятті етично значущих рішень, широкого та індивідуалізованого поведінкового репертуару.

3. Суперечливості нормативної регуляції поведінки, типів норм, відмінностей соціальної й особистісної моралі,

4. Питання ціннісних колізій (тобто суперечностей, у змісті яких істотна роль належить цінностям, котрі прагне реалізувати суб'єкт), зокрема, про допустимість «злих» засобів для благих цілей та запобігання більшому злу, обґрунтування неправомірності максималістського підходу до розв'язання ціннісних колізій.

Особливу увагу дослідник приділяє умовам і труднощам реалізації людиною етичних вимог – запобігання злу і збільшення добра. Істотні труднощі у реалізації цих вимог зумовлені передусім тим, що людина не завжди здатна чітко співвіднести моральні цінності з конкретною ситуацією, вказати, де в ній знаходить вияв добро, а де зло; до того ж, логічний аналіз та інтуїція можуть по-різному відповідати на це питання. Аналізуючи проблему взаємозв'язку добра і зла у соціальній поведінці, вчений показує, що зовнішня непослідовність вчинків іноді виправдана, оскільки відображає суперечності, що існують у світі. Адже добро й зло нерозривно пов'язані онтологічно, у самому бутті (що виключає послідовну реалізацію морального максималізму). Найважливіші напрямки взаємозв'язку добра і зла такі.

- При зіткненні інтересів індивідів або спільнот те, що є добром для однієї зі сторін, виявляється злом для іншої, що призводить до конфліктів. Водночас можливості запобігання, пом'якшення й розв'язання конфліктів не завжди можуть бути реалізовані.

- Одні й ті самі об'єкти й події часто-густо виступають як носії чи то добра, чи то зла залежно від того, у якій часовій перспективі вони розглядаються.

- Задля досягнення благої мети (наприклад, для порятунку людського життя) часто доводиться вдаватися до засобів небезпечних, здатних завдати шкоди, тобто таких, які, більшою чи меншою мірою, несуть і зло (як, зокрема, чимало засобів хірургії та інтенсивної терапії).

- Складність ідентифікації добра і зла зумовлена також сутністю процесу розвитку, що передбачає зміну гармонійних і дисгармонійних фаз.

Особливу увагу Балл приділяє категорії «гармонія», адже добро він пов'язує із «гармонійним розвитком індивідів і спільнот». Проте його цікавить не просто гармонія (якою може відзначатися й неживий об'єкт), а гармонійний розвиток живих систем. Джерелом же розвитку слугує те чи інше порушення балансу, суперечність (іншими словами, певна структурна дисгармонія). І тільки коли деяку міру цієї дисгармонії перевищено (можна навіть сказати, яку міру: ту, за якої зберігається цілісність системи), – можливості її гармонійного розвитку блокуються. У цьому разі процес і результати розвитку набувають дисгармонійної, збоченої форми. В психології прикладом може бути розрізнення А. Адлером почуття меншовартості, як цілком нормального явища

(більш того – рушійної сили розвитку дитини), і комплексу меншовартості, котрий порушує цілісність особистості.

Отже, є підстави розрізнати: а) конструктивну дисгармонію – таку, яка, не перевищуючи певних меж, сприяє успішному функціонуванню системи та її гармонійному розвитку, тобто слугує компонентом добра; б) деструктивну дисгармонію, що є виявом або передумовою зла. Звичайно, простота поняттєвого розмежування цих видів дисгармонії великою мірою є позірною: адже у реальному житті вони переплітаються.

Г.О. Балл формулює засадовий для раціогуманістичної етики принцип: наполягаючи на утвердженні добра й запобіганні зла у світі, слід водночас брати до уваги, що нерозривна пов'язаність добра і зла обмежує всезагальність втілення цієї вимоги в життя. Через це моральний максималізм, який категорично відкидає будь-яке зло, є ірраціональним і не може бути послідовно реалізований. Розуміння цього має вести, однак, не до нігілістичного заперечення моральних пріоритетів, а до більш виваженого рішення.

Г.О. Балл пропонує універсальну моральну настанову, котра б відповідала раціогуманістичній світоглядній орієнтації. Складниками зазначеної настанови є: а) презумпція запобігання зла: суб'єкти соціальної взаємодії повинні послідовно уникати чинення зла, якщо й поки таке уникання не загрожує, з високою ймовірністю, більшим злом; при цьому щоразу слід мінімізувати здійснюване зло; б) вимога максимізації здійснюваного добра. Ця вимога набуває чинності за умови дотримання презумпції «а». Складові настанови задіяні не поодиночі, а спільно: автор акцентує їх взаємозв'язок. У встановленні критеріїв максимізації добра слід віддавати перевагу збереженню реального, наявного добра, його захистові від природного (ентропійного) і діяльного зла перед (у принципі також потрібним) сприянням досягненню прогнозованого майбутнього добра. За зазначеного прогнозування бажано уникати спокус утопічного мислення, з характерним для нього гіпертрофуванням позитивних і ігноруванням негативних наслідків дій, що пропонуються до здійснення.

Сформульована універсальна моральна настанова є уточненням, і водночас – узагальненням, поширенням на найрізноманітніші соціальні ситуації добре відомого принципу медичної деонтології «не нашкодь, а якщо можеш – допоможи». До речі, хочу звернути увагу і на зміст, і на форму подання ученим змісту настанови: чіткість, логічність, обґрунтованість може слугувати взірцем.

Зазначену настанову Г.О. Балл доповнює вимогою, аби кожна особа максимально можливою мірою використовувала для запобігання злу і збільшення добра у світі свої специфічні індивідуальні можливості. Шляхи реалізації людиною прийнятих нею ціннісних преференцій залежать не тільки від обставин, у яких їй доводиться жити і діяти, а й від змісту й характеру задач, які вона обирає відповідно до своїх особливостей, прагнень та здібностей. Отже, кожна людина має, враховуючи особливості конкретних ситуацій, максимально можливою мірою використовувати свої специфічні індивідуальні можливості для запобігання злу і збільшення добра у світі.

Г.О. Балл виокремлює такі властивості діючого суб'єкта (індивідуального або колективного), необхідні для максимізації ним добра: ціннісно-мотиваційне і інструментальне (охоплює, поряд з когнітивними, вольові якості суб'єкта) забезпечення діяльності; поєднання реалізованих на належному рівні зазначених видів забезпечення.

Учений докладає зусиль до з'ясування взаємозв'язків вказаних властивостей. З одного боку, навіть найвищі когнітивні й вольові якості людей не забезпечать реалізації ними добра за недостатнього рівня їх моральної розвиненості. З іншого боку, інструментальні можливості суб'єкта (до речі, і колективного) слід співвідносити із задачами, які він намагається розв'язувати. І якщо ці задачі передбачають удосконалення дуже складних систем (як, наприклад, соціум, із суперечливим і, часто, прихованим характером взаємозв'язків його численних компонентів), то навіть високі моральні якості тих або інших діячів самі по собі не допоможуть здобути добро; потрібними є також досвід розв'язання задач у певній галузі, розум (а краще – мудрість) і воля.

Таким чином, з одного боку, навіть найвищі інструментальні (когнітивні й вольові) якості людей не забезпечать реалізації добра за недостатнього рівня їхнього морального розвитку – як і високі моральні якості, коли бракує інструментальних.

Особливості регуляції ціннісно значущої поведінки, складність її рушіїв і чинників розкриваються, зокрема, в обґрунтуванні її соціальних регуляторів та індивідуальних настановлень, що теж становить важливу частину етико-психологічних міркувань Г.О. Балла. Учений аналізує чинники успішності ціннісно спрямованої поведінки за умов, коли відсутні або подолані зовнішні обмежувачі свободи, зокрема виокремлює такі поведінкові настановлення: а) на раціональний аналіз ситуації, налаштований на те, щоб обрати або сконструювати патерн поведінки, оптимальний з погляду реалізації пріоритетних цінностей особи; б) на здійснення того патерну поведінки, який інтуїтивно оцінюється особою як найбільш відповідний згаданим цінностям; в) на здійснення патерну поведінки, якому в подібних ситуаціях найчастіше віддають перевагу члени соціальної групи, референтної для особи. Підсумовуючи значення різних обставин, які чинять вплив на ціннісну результативність поведінки, Г.О. Балл висловлює таку тезу: на реалізацію визначальних для особи цінностей можна більшою мірою сподіватися за узгодженого з характеристиками ситуації гармонійного поєднання спираєнь на настановлення трьох вищевказаних типів.

Г.О. Балл розглядає норми як засоби регулювання соціальної поведінки і характеризує різні типи норм. Перший тип – це норми права. Їхнє формування та контроль за їх дотриманням забезпечується державою та іншими владними інститутами. Другий тип – норми соціальної моралі. Це поняття охоплює панівні в рамках тієї чи іншої спільноти уявлення про поведінку людей, яка визнається обов'язковою, бажаною, допустимою, небажаною або неприпустимою в різноманітних соціальних ситуаціях. Третій тип норм – норми особистісної моральності. Також для успішного регулювання (або

саморегулювання) діяльності, яке дає особистісно-розвивальний ефект, потрібні прийняті суб'єктом діяльності норми-стандарти, норми-ідеали і норми індивідуального прогресу.

Впливаючи на свідомість і поведінку людей, норми різних типів тісно взаємопов'язані і опосередковують функціонування одна одної. Поняттева диференціація норм аж ніяк не має налаштовувати на їх протиставлення в реальному житті; акцент слід ставити на їх узгодженні.

Проте, зауважує Г.О. Балл, якщо в конкретній гострій ситуації дотримання норм різних типів вимагає від особи принципово різних, несумісних дій, то вона змушена взяти на себе відповідальність і здійснити вибір, і свідомо допустити менше зло, щоб уникнути більшого. При цьому «більшим злом» може стати й пасивна поведінка, якщо вона відкриває шлях для негативного (а то й трагічного) розвитку подій.

У цьому контексті Г.О. Балл зосереджується на відмінностях соціальної й особистісної моралі (та відповідних норм). Залежно від рівня свого розвитку особа може «не дорости» до моралі, яку підтримує певна спільнота, а може й «перерости» цю мораль. В останньому разі особа найчастіше віддає перевагу (свідомо чи інтуїтивно) нормам особистісної моральності. Особистісну моральність вчений характеризує як індивідуалізоване (і стосовно суб'єкта вчинків, і щодо ситуації їх здійснення) і водночас синтетичне втілення наявних у культурі – в тому числі в її загальнолюдських, особливих та індивідуальних модусах – принципів регулювання соціальної поведінки. Необхідність особистісної моральності є найбільш очевидною стосовно нестандартних ситуацій, щодо яких правові, а також прийняті особою моральні норми не пропонують задовільних рішень або пропонують рішення, несумісні одне з одним. Тоді постають проблеми вибору і моральної творчості в контексті розв'язання ціннісних колізій.

Г.О. Балл визначає ціннісні колізії як суперечності, у змісті яких істотна роль належить цінностям, котрі сповідує, обирає або прагне реалізувати суб'єкт, і ставить складні питання щодо їх розв'язання, зокрема, про допустимість «злих» засобів. Тобто задля досягнення благої мети (наприклад, для порятунку людського життя) часом доводиться вдаватися до засобів небезпечних, здатних завдати шкоди, тобто таких, які, більшою чи меншою мірою, несуть і зло.

Важливою детермінантою розв'язання ціннісних колізій постає сенс життя, в структурі якого наявні базові етичні цінності. Сенс життя тісно пов'язаний із феноменами честі й гідності, які відіграють істотну роль у його становленні, розвитку й реалізації. Феномен честі виражає цінності, опосередковані соціально-психологічними відносинами й представлені у прийнятій особою як членом певного співтовариства і практично додержуваній нею, всупереч труднощам і небезпекам, соціальній моралі. У феномені ж гідності виражається відданість особи певним цінностям, обраним і обстоюваним нею самостійно відповідно до її особистісної моральності.

Однак на увагу заслуговує така колізія: процес становлення сенсу життя, започаткований зі спиранням на високі цінності й ідеали, нерідко не дає

сподіваного результату. Навіть якщо обраний у молоді роки «шляхетний» сенс життя зберігається у свідомості людини й надалі проголошується, він дуже часто не реалізується у вчинках. Зрозуміло, сформований сенс життя з його ціннісним наповненням має розвиватись і не може залишатися незмінним. Проте крім розвитку можливі й інволюційні процеси руйнівної для особистості деградації цінностей. Чинниками таких процесів можуть бути, зокрема: 1) брак інтелектуальних і/або вольових ресурсів, необхідних для реалізації сенсу життя, що провокує розчарування, 2) деформація системи цінностей під тиском соціального оточення, 3) фіксація дисгармонійних складових моральнісного розвитку особи та послаблення при цьому значущих соціальних зв'язків. Все це ставить під удар стійкість сенсу життя і успішність його реалізації.

Чимало людей зазнають гірко розчарування й ризикують втратити сенс життя під впливом подій, які спонукають їх вважати їхні ідеали зруйнованими. Передумовами несприятливих психологічних наслідків такого роду слугують не тільки захоплення ідеалами сумнівної цінності, а й нерозуміння того, що дійсно гідні ідеали, вельми значущі у людській культурі та історії, – як, наприклад, ідеал морально бездоганної поведінки, ідеал соціальної справедливості або ідеал збагнення істини – не можуть бути реалізовані у своїй абсолютній повноті й у цьому сенсі є утопічними. Але це жодною мірою не виключає можливості успішного (хоча ніколи не повного й ніколи не легкого) наближення до таких ідеалів.

Висловлені вище міркування Г.О. Балл наводить для обґрунтування неправомірності максималістського (за принципом «усе або нічого») підходу до розв'язання ціннісних колізій, які виникають у людській діяльності, зокрема в ході реалізації сенсу життя. Слушно відзначається неможливість досягнути сенс життя як просту настанову, яку можна виконувати без інтелектуальних, вольових, творчих зусиль.

Попри значний доробок, Г.О. Балл з властивою йому пристрасною вдивлявся в нові обрії, прагнучи рухатись далі, зокрема, у раціогуманістичному висвітленні етико-психологічних питань. Тому, виходячи із здобутків вченого, спробуємо виокремити подальші напрямки та перспективи опрацювання цієї, без сумніву, актуальної проблематики. Видається важливим подальше психологічне освоєння та впорядкування дотичних до етики понять (турбота, провина, прощення, просвітлення, каяття, гординя, спокуса, туга, нудьга та ін.), визначення їхньої психологічної складової, а також раціогуманістичне осмислення таких проблем:

- розвиток особи як суб'єкта чинення добра і/або зла, вікові та індивідуальні типи чинення; прихильні добру стратегії соціальної поведінки: стратегії співпраці, співтворчості, стратегії «сторожі», охорони добра; прихильні злу стратегії: маскуванню, гібридній «постправді», «розділяй і владарюй», тощо; акмеологічний аспект (зокрема, як він можливий для чинення зла), окреслення генези доброчесності/нечесливості/моральнісної амбівалентності,

- виходячи з раціогуманістичного трактування добра (як сутнісного атрибуту природо- й культуровідповідного гармонійного розвитку людей і людських спільнот) і зла (як атрибута перешкод розвитку), дослідження внутрішніх джерел, рушіїв та чинників добра і зла в людині, привабливості та приваб (атракторів) добра і зла;

- психологічне осмислення спокус (чи може бути спокушування благим, чи це лише інструмент зла), їхніх різновидів та рівнів (тілесний, соціальний, духовний рівень спокушування):

- аналіз поведінкових настановлень на досягнення успіху / на уникання невдач в етичному контексті, зокрема у співвіднесенні із запропонованою Г.О. Баллом універсальною моральною настановою; психологічний аналіз різних уособлень зла, зокрема відомих «успішних менеджерів»;

- вияви та рівні індивідуалізації в творенні добра/ чиненні зла, кризи та дисгармонії становлення особистісної моралі

- творчість та адаптація в етичному контексті,

- особистісні та діяльнісні характеристики суб'єкта чинення добра і/або зла в залежності від переваги в нього внутрішньої/ зовнішньої мотивації та різних варіантів локус-контролю,

- особливості генези виокремленої Г.О. Баллом інструментальної складової в творенні добра та визначення умов запобігання її деформації (перетворення на інструмент зла).

Аналіз етико-психологічних праць Г.О. Балла свідчить про плідність дослідницького підходу, орієнтованого на синтез гуманістичної й раціоналістичної традицій, та спонукає до подальшої постановки проблем у зазначеній царині. Учений сподівався на урахування здійснених ним етико-психологічних розвідок не лише у теоретичних пошуках колег, а й на культурно-освітній вплив на людей у різних сферах практики – від політики до педагогіки. В цьому контексті було б доцільно розробити освітній курс «Основ етико-психологічної компетентності», впровадження якого розширило б діапазон практичного функціонування раціогуманістичних ідей. Завершуючи, процитую ученого: «Зрозуміло, що моя й подібні розвідки жодною мірою не звільняють особу від необхідності самостійно приймати рішення у складній ситуації, реалізовувати його і брати за це відповідальність. Найбільше, на що хотілося б сподіватися, – це те, що врахування результатів цих розвідок здатне підвищити етичну і психологічну культуру суб'єктів соціальної поведінки і, завдяки цьому, ступінь її досконалості» [13, с. 22].

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Вид. друге, доповнене / Житомир: Вид-во „Волинь”, 2008.

2. Балл Г.А. К анализу предпосылок теории этических систем В. Лефевра / Біоетика науки та технологій: проблеми та рішення: Матеріали V Міжнародного симпозіуму з біоетики. – К.: Сфера, 2008.

3. Балл Г.А. Рациогуманистическая ориентация в анализе этической и этико-психологической проблематики / Г.А. Балл // Горизонты образования. – Севастополь, 2009. – № 1. – С. 7–26.

4. Балл Г. А. К проблеме взаимосвязи добра и зла в социальном поведении (рациогуманистический подход) / Журнал практикующего психолога. – 2009. – Вып. 15.

5. Балл Г.А. Выбор в жизни человека как предмет системологического и психологического анализа / Г.А. Балл // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 197–208.

6. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в аналізі взаємозв'язку добра і зла в соціальній поведінці / Естетика і етика педагогічної дії: Зб. наук. праць. – Вип. 2. – К.; Полтава, 2011.

7. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в аналізі розв'язування ціннісних колізій / Г.О. Балл // Актуальні проблеми психології. – Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Ч. 1 / Гол. ред. С.Д. Максименко. – К., 2013.

8. Балл Г. А. Рациогуманизм как форма современного гуманизма и его значение для методологии познания человека / Мир психологии. – 2013. – № 3.

9. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в опрацюванні етико-психологічних проблем / Георгій Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. XV. – Ченстохова; К., 2013. – С. 53–68.

10. 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.

11. Балл Г.О. Засади слухної поведінки у складних ситуаціях: раціогуманістичний підхід / Г.О. Балл // Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 19-20 лютого 2015 р.). – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015.

12. Балл Г.О. Раціогуманістичний підхід до визначення засад ціннісно налаштованої соціальної поведінки / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2015. – № 2(8). – Ч. 2. – С. 6-22.

13. Балл Г. А. Категория гармонии в разработке человековедческих проблем / Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность / Г.А. Балл / Сб. статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Часть 1. – М.: МГБОУ ВО «МГУДТ», 2016.

14. Балл Г.О. Раціогуманістичні засади вдосконалення етичної свідомості / Г.О. Балл. – Тези доповіді на теоретико-методологічному семінарі в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України 02.06.2016. <http://georgyball.org/RZVES.docx>

В.Л. ЗЛИВКОВ, С.О. ЛУКОМСЬКА

ЦІННІСНІ СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. Дана стаття присвячена актуальним проблемам впливу ціннісних складових на професійну культуру викладачів ВНЗ. Розкриття даної теми було б неможливе без ідей Г.О. Балла, його поглядів на культуру, зокрема й професійну, фахівців освітньої галузі. Проаналізовано поняття професійної компетентності, ідентичності та самоідентифікації педагогів, особливості формування їх професійного світогляду у контексті цивілізаційних викликів сучасності.

Ключові слова. Цінності, професійна культура, професійний світогляд, ідентичність, самоідентифікація.

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным проблемам влияния ценностных составляющих на профессиональную культуру преподавателей вузов. Раскрытие данной темы было бы невозможно без идей Г.А. Балла, его взглядов на культуру, в том числе и профессиональную, специалистов сферы образования. Проанализированы понятия профессиональной компетентности, идентичности и самоидентификации педагогов, особенности формирования их профессионального мировоззрения в контексте цивилизационных вызовов современности.

Ключевые слова. Ценности, профессиональная культура, профессиональное мировоззрение, идентичность, самоидентификация.

Annotation. This article is devoted to actual problems impact value components to the professional culture of university teachers. Disclosure of the topic would not be possible without ideas G.A. Ball, his views on culture, including professional, educational sector professionals. The notion of professional competence, identity and the self-identity of teachers, especially the formation of their professional ideology in the context of challenges of our civilization.

Key words. Values, professional culture, professional ideology, identity, self-identity.

Постановка проблеми, актуальність дослідження. Визначаючи вимоги до професійної підготовки фахівців різних галузей і профілів, здебільшого наголошують на досягненні *професійної компетентності*. Перевага цього підходу над більш традиційним, який обмежується переліком знань, умінь і навичок, котрі вважаються потрібними фахівцеві (найчастіше не ясно – з огляду на які критерії), полягає у чіткому структуруванні вказаних навчальних здобутків: професійна компетентність передбачає володіння такою системою знань, умінь і навичок, що є достатньою для успішного розв'язання того кола трудових задач, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам даного працівника.

Водночас цілі професійної (зокрема й особливо, вищої) освіти й подальшого професійного вдосконалення не мають зводитись до набуття належної професійної компетентності, але передбачають прилучення до ширшого утворення – *професійної культури*, яка містить у собі професійну компетентність, але нею не вичерпується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. 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» [20, с. 102]. Втім, це не виключає необхідності прилучення студентів вузів до цілісної професійної культури (ясно, що не тільки професійної; власне, остання має поставати органічною складовою культури загальнолюдської).

Тут слід пояснити, що ми спираємось на широке трактування категорії *культури*. Згідно з ним (детальніше див. [4]), культура (зокрема, притаманна особі) становить єдність складників двох типів: а) *нормативно-репродуктивних*, тих що забезпечують усталеність засобів і способів функціонування людських спільнот і окремих осіб (ці складники часто пов'язують із поняттям *цивілізації*, в одному з його численних, як і в поняття культури, тлумачень; за такого тлумачення, професійна компетентність становить саме цивілізаційне утворення); б) *діалогічно-творчих*, завдяки яким відбувається оновлення й розвиток людського буття.

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

По-перше, професійна культура передбачає *творче* здійснення праці, забезпечуючи певні передумови цього, такі як: володіння *стратегіями творчої діяльності* [14]; володіння не лише зафіксованими у посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів *особистісними знаннями* [17] (ці знання насичені «смыслами, яких неможливо навчити, але які виховуються у процесі навчання» [11, с. 41]); розвиненість *професійної інтуїції*. Звичайно, чим більшою мірою певна професія вимагає розв'язання творчих задач (а для багатьох професій такі вимоги стають дедалі вагомішими), тим більшою мірою досягнення професійної компетентності вимагає від особи оволодіння (нехай не найвищому рівні) окресленими складниками професійної культури. По-друге, професійна культура особи передбачає розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння *духовністю професіонала* [19]. Остання постає органічною складовою духовності як такої, тобто почуттєвої та дієвої причетності до високих цінностей. Саме на ціннісних складових професійної культури ми зосереджуємось у цій статті.

Духовність професіонала знаходить вияв, передусім, у максимальному спрямуванні здатностей особи (включно із її творчими можливостями) на реалізацію притаманної відповідній професії *провідної цінності*, або, кажучи іншими словами, *провідного нормативного смислу* [4]. «Кожна професія, –

пише Ф.Ю. Василюк, – 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. Йдеться, звичайно, не про права, а про *внутрішню свободу особи* – свободу волі, свідомості, сумління, почуття» [5, с. 46].

Причетність до провідного нормативного смислу тої чи тої професії – коли така причетність глибоко вкорінена в особистості – втілюється у сильних і стійких позитивних почуттях (а також у готовності до переборення неминучих труднощів). Цікаво, що представники різних професій у своїх роздумах і спогадах, не домовляючись один з одним, раз у раз звертаються до слова «любов».

«Дух льотчика, – пише автор, який досяг високого професіоналізму і як авіатор, і як психолог, – є реальність, представлена у його життєвому і професійному досвіді. Але виявляється вона не в інтелекті й освіченості, а в більш глибокому й цільному – любові до польоту» [18, с. 13].

К.І. Чуковський, розповідаючи про І.Ю. Рєпіна, відзначав притаманну останньому «жадобу до живого людського тіла, до людських облич, очей, до всіх “предметів предметного світу”,... безмежну закоханість в осягну, зриму плоть, яку із почуттям невичерпного щастя він закарбовував у себе на полотнах...» [22, с. 3 – 4]. Рєпін казав Чуковському, що «найчастіше, коли він пише чийсь портрет, то на короткий час закохується в ту людину, переживає десятикратно помножене почуття доброзичливості до неї та якоїсь особливої шанобливої ніжності...» [22, с. 4]. У своєму коментарі Чуковський як на джерело цього ефекту вказує на «ту пристрасну любов, з якою він (Рєпін) як майстер-живописець ставився до всіх об'єктів своєї майстерності» [там само].

Як наголосив П.М. Шихирєв, «у сучасних високих технологіях самої освіти вже замало. Тепер вправний працівник повинен не просто володіти певними навичками, а й хотіти їх повністю застосувати, для чого він мусить *любити свою справу*, оскільки від нього дедалі більше чекають не формального виконання своїх обов'язків, а творчого підходу до справи» [23, с. 18 – 19]. Отже, можемо констатувати таке: слухність концептуального розрізнення професійної компетентності та професійної культури не виключає того, що для усе ширшого кола професій постає дедалі примарнішою можливістю досягти компетентності поза цілісною професійною культурою, поза духовністю професіонала як атрибутом такої культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. 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. Один з таких смислів – стосовно дуже широкого кола професій – пов'язаний із налаштованістю на *педагогічну комунікацію* [16]. У різних видах професійної діяльності педагогічна комунікація знаходить вияв

у передаванні учням і колегам своїх знань (включно із згаданими особистісними), своєї майстерності, своїх професійно значущих настановлень і почуттів. Налаштованість на здійснення педагогічної комунікації у сфері своєї професії – це одна з найхарактерніших рис професіонала високого гатунку, один з основних компонентів його духовності. Навіть якщо педагогічні функції не входять до сфери його формально зафіксованих обов'язків, він ділиться з колегами своїми професійними знаннями і професійним досвідом – «багатоманітно закодованою в ментальному просторі індивіда екзистенційною історією його буття в професійному контексті» [2, с. 7].

«Якщо не входять» – сказано вище. Коли ж педагогічні функції прямо покладаються на професіонала, то тим паче налаштованість на педагогічну комунікацію має посідати важливе місце у його духовності та професійній культурі. Це стосується, зокрема, викладача вищої школи, котрий покликаний виконувати як мінімум п'ять функціональних ролей⁸: практичного дидакта (того, хто навчає), вченого, вихователя, організатора, методиста.

Вище було показано, що духовність професіонала втілюється у почуття любові, спрямованість якої визначається специфікою професії. Зазначимо тепер, що, коли йдеться про любов, то старе уявлення про *душу*, за всієї своєї нечіткості, постає не менш евристичним, ніж вишукані поняття новітньої психології. Прочитуємо американського автора Д. Елкінза, який, власне, пише про психотерапевта; проте, поза сумнівом, сказане ним стосується і педагога. «Любов, – зазначає він, – то наймогутніший зцілювач пораненої душі; у терапевтичних відносинах любов знаходить вияв у таких чинниках, як емпатія, турбота, теплота, повага, чесність, нарешті – безумовне прийняття клієнта. Ці чинники... уможлиблюють контакт між душами і забезпечують зцілення, бо заспокоюють і живлять душу клієнта... Контакт між душами необхідний для цього виду зцілювання, і шлях до душі клієнта розпочинається у моїй власній душі» [9, с. 116]. І далі: «Якщо наша власна душа присутня, якщо ми ділимося досвідом і відомостями, які зворушили наші серця, тоді, ймовірно, і душа клієнта резонуватиме у відповідь на наші слова... Коли маємо справу з душею, велика небезпека будь-якої “техніки” або програми в тому, що душа не буде присутня і ми введемо себе в оману, вважаючи, що техніка чи програма достатня сама по собі. Ми повинні постійно нагадувати собі, що *logos* на службі *psyche* – це добре, але *logos* замість *psyche* недостатній і змертвілий» [9, с. 117 – 118].

Для викладача «досвідом, який зворушив його серце», має бути, зокрема, заглиблення у предмет, який він викладає. Він любить предмет, любить учня (або студента) і прагне, щоб той не просто опанував певні знання і вміння, але й сам полюбив цей предмет.

Втім, гуманістично налаштований викладач вищої школи не тільки любить, а й *поважає* студента. Ця повага втілюється, зокрема, в наступному:

⁸ Пор. характеристику С.О. Мусатовим [16] комплексу функціональних ролей вчителя загальноосвітньої школи.

– у шануванні особистої гідності студента. Викладач має уникати будь-яких дій і висловлювань, які її принижують, додержувати «педагогічної таємниці» (якщо студент довірив йому інформацію, розповсюдження якої може завдати студентові моральної шкоди);

– у врахуванні, наскільки це можливо, його уподобань і бажань при визначенні або конкретизації цілей навчання і способів їх досягнення;

– у цілком серйозному ставленні до його думок (як щодо навчального змісту, так і з будь-яких інших питань). Коли йдеться про досить складні об'єкти і ситуації, перевага педагога як старшого і досвідченішого має полягати не у володінні абсолютною, незаперечною істиною (якої щодо них не існує), а у їх глибшому, повнішому, більш об'ємному і багатобарвному баченні. І своїх вихованців він має поступово прилучати до такого бачення, а не змушувати духовно капітулювати перед нав'язуваною згори «єдино правильною» позицією. І обов'язковість поваги до учня (або студента), і необхідність зважати на притаманні сучасній епосі цивілізаційні зрушення спонукають до запровадження в освіті *діалогічних засад* – за орієнтації на різні аспекти сучасного поняття діалогу [8]. Слід прагнути того, щоб принципи діалогу ставали особистісним надбанням учня (студента) й дедалі більшою мірою визначали його мислення й поведінку. Це є важливим, зокрема, через те, що (цитуюмо В.О. Моляко) «розвиток таланту передбачає наявність певного конструктивного дисонансу, діалогу в системі “особистість – середовище”...» [15, с. 3].

Разом із цим, для гуманістично зорієнтованої психології становить аксіому те, що любов і повага до іншої людини, до партнера по взаємодії є неможливою без *любові й поваги до себе*. Так само, як зазначає Г.С. Тарасов, «не можна по-справжньому сприйняти індивідуальність іншої людини без зустрічного саморозкриття себе як особистості» [21, с. 132].

Зі сказаного випливає істотна значущість, яку має, у контексті дослідження професійної культури та сприяння її становленню, проблема *ідентичності особистості*. У працях Е. Еріксона ідентичність визначається як почуття відповідності індивіда вимогам суспільства [25]. На думку вченого, структуру ідентичності складають: природно обумовлені задатки (час реакції на подразник, тип темпераменту тощо), базові потреби, що визначають рівень і форму забезпечення життєдіяльності людського організму; ефективні «захисти», що пропускають лише ті оцінки діяльності людини, які дозволяють їй виправдати свою поведінку; успішні сублімації; «постійні» ролі, нав'язані індивідові суспільством через необхідність виконання вимог міжособового спілкування; значущі ідентифікації, що визначають, з якими саме моральними цінностями та зразками поведінки індивід прагне солідаризуватися.

Якщо ідентичність дозволяє індивідові оцінити ступінь власної належності до певної соціальної групи чи спільноти, то сам процес такого оцінювання стає можливим завдяки *самоідентифікації* – особистісній активності, спрямованій на усвідомлення індивідом власної соціальної сутності, зокрема у професійному вимірі. Самоідентифікація становить психологічний механізм становлення і зміни ідентичності особистості.

Самоідентифікація має процесуально-динамічний характер. У [10] при розгляді ціннісної сторони ідентичності педагога виокремлено й конкретизовано такі етапи самоідентифікації:

а) актуалізацію залучення до структури ідентичності нових цінностей;

б) переструктурування ідентичності відповідно до специфіки її нових структурних елементів;

в) визначення ієрархії пріоритетності нових елементів та її узгодження з попереднім комплексом особистісних цінностей (або коригування останнього). У дослідницькому і практичному опрацюванні проблематики, якій присвячено дану статтю варто виходити із категорії «норма діяльності» [3], яку плідно розробляв один із корифеїв української психології Георгій Олексійович Балл [3,4,8]. Виходячи із концепції Г.О. Балла норму діяльності можна визначити як таку усталену модель якогось її компонента (результату, засобу, способу тощо) або системи таких компонентів, яка відповідає соціально детермінованим вимогам чи сподіванням (носіями цих вимог чи сподівань є більші чи менші спільноти та групи, а в крайньому випадку – окремі індивіди). Аналізуючи професійну діяльність (зокрема, діяльність викладача вищої школи), ми цікавимось дотриманням (або недотриманням) двох видів норм (детальніше див. [6]): а) тих, які регулюють здійснення вказаної діяльності; б) тих, які характеризують ціннісне ставлення до здійснення цієї діяльності, а отже, й особистісні смисли норм виду «а».

Між формулюванням норм професійної діяльності та її розумінням окремими викладачами дуже часто спостерігаються розбіжності. Саме тому в процесі підготовки майбутніх викладачів необхідно приділяти особливу увагу формуванню у них адекватного розуміння особистісних смислів таких норм. Зокрема, розумінню норм професійної діяльності сприятиме стимуляція їх висловлення та об'єктивації у групових дискусіях та соціально-психологічних тренінгах. Досвідчений керівник занять для майбутніх педагогів може не проголошувати норм професійної поведінки, а втілювати їх у власній поведінці задля ідентифікації слухачів з цими нормами як із соціально схвалюваними зразками рольової поведінки викладача.

Недотримання *проголошуваних* норм діяльності може зумовлюватися чинниками як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Уточнимо передусім, що таке недотримання означає не те, ніби діяльність здійснюється взагалі поза будь-якими нормами (в такому разі вона б розпалася; могла б існувати лише хаотична активність, а не діяльність), а те, що *реально діючі* норми істотно відрізняються від проголошуваних.

Слід зазначити, що не обов'язково реально діючі норми є гіршими за проголошені. Інколи вони, завдяки своїй гнучкості, краще сприяють досягненню головних цілей діяльності, ніж занадто жорсткі й часом застарілі проголошені норми. Проте значно частіше орієнтація у професійній діяльності (зокрема, викладацькій) на реально діючі, а не на проголошені норми є свідченням професійного та вікового консерватизму.

Обґрунтовуючи останнє твердження, ми спираємось на схарактеризоване вище поняття самоідентифікації та на результати вищезгаданого дослідження самоідентифікації педагогів. Серед іншого, можна констатувати, що структура ідентичності викладача, якому притаманна низька здатність до освоєння нових цінностей, є жорстко сформованою і нединамічною. У цьому випадку спрацьовують його ефективні психологічні захисти, наприклад, у формі знецінювання нової методики викладання як такої, що нібито не відповідає реаліям сьогодення.

З урахуванням сказаного, психолого-педагогічну підготовку викладачів доцільно організовувати так, щоб у цьому процесі можна було забезпечити умови для переструктурування їхньої ідентичності відповідно до нових нормовідповідних компонентів, якими має бути збагачена їхня діяльність. Практика свідчить, що створенню таких умов найкраще відповідає підготовка майбутніх викладачів за допомогою активних методів соціально-психологічного навчання, із відповідним ретельним опрацюванням його змісту (детальніше див. [7]).

На завершення стислого розгляду ціннісних складових професійної культури викладача вищої школи нагадаймо про виокремлення, у теорії норм діяльності [3], поряд із *нормами-стандартами*, котрі мають виконуватись якнайповніше, також і *норм-ідеалів*, що задають горизонт удосконалення діяльності. У зв'язку з цим, звернемося до досвіду популяризації Г.О. Баллом (разом із Р. Трачем) робіт представників гуманістичної психології [8,13,26]. Насамперед, мова має йти про роботи Абрахама Маслоу та Карла Роджерса.

Так, надаючи великої уваги формуванню у студентів «досвіду відповідальної свободи» К. Роджерс [21] дійшов висновку, що «свобода меншою мірою здатна викликати фрустрацію і тривожність» якщо подається у більш звичній формі – як набір “вимог”. Ось приклад такого набору, запропонованого ним студентам:

«1. Я хотів би знати, з якими книгами з проблематики даного курсу Ви ознайомились і який був спосіб ознайомлення. Подайте, будь ласка, перелік таких книг. При цьому Ви можете, наприклад, вказавши певну книгу, зазначити: “розділи 3 і 6 прочитані повністю”. А до назви іншої книги додати, скажімо, таке: “Я переглянув книгу й виявив, що вона надто складна для мене”...»

2. Напишіть (стисло чи, навпаки, розгорнуто, як Вам до вподоби) про найбільш значущі для Вас особистісні цінності і про те, як вони змінились (або не змінились) під впливом даного курсу...

3. Повідомте мені Вашу власну оцінку своєї роботи. На який бал, на Вашу думку, вона заслуговує? Ваше повідомлення має містити: а) критерії, за якими Ви оцінюєте свою роботу; б) опис шляхів, які дозволили (або не дозволили) Вам задовольнити ці критерії; в) оцінку (бал), яку, з огляду на шлях задоволення або незадоволення Ваших власних критеріїв, Ви вважаєте найбільш справедливою. Якщо я знайду, що моя оцінка Вашої роботи

відрізняється від Вашої оцінки, ми поговоримо з Вами й спробуємо прийти до оцінки, яка влаштує нас обох, – тоді я з чистим сумлінням підпишу її⁹...

4. Остання вимога стосується Вашої особистої оцінки мого курсу в цілому. Я просив би, щоб своє повідомлення з такою оцінкою Ви поклали до конверта, заклеїли його і надписали на ньому своє прізвище. Ви маєте право також позначити на конверті: “Будь ласка, не відкривайте, поки не будуть виставлені остаточні бали”. Якщо Ви зробите таку позначку, то запевняю, що я з повагою поставлюсь до Вашого прохання.

Я хотів би, щоб, оцінюючи курс, Ви дуже чесно вказали його значення для Вас – як у позитивному, так і в негативному плані».

«Мабуть, цей приклад показує, – констатує К. Роджерс, – скільки свободи може бути дано начебто в звичайних рамках». Для студентів К. Роджерса описані вимоги слугували нормами-стандартами (які – звернімо на це увагу – не обмежували, а, навпаки, стимулювали їхню творчу активність). Для гуманістично налаштованих викладачів вищої школи наведений Роджерсом опис його досвіду слугує, на нашу думку, зразком норми-ідеалу. Передумовами успішного запровадження К. Роджерсом описаної педагогічної методики (окрім очевидної передумови – вельми високого рівня його власної професійної культури) були: з одного боку, високий рівень сформованості в його студентів професійної ідентичності та самоосвітньої діяльності, а з іншого – харизма самого Роджерса, яка психологічно унеможлиблювала для студентів нещирість у спілкуванні з ним і «замовлення» в нього незаслужено високої оцінки. За відсутності таких умов спроби прямого відтворення даної методики найімовірніше будуть невдалими. Але це не заважає викладачеві керуватися у своїй діяльності описаним досвідом як ідеалом, передусім ціннісним, і – наскільки це є можливим в реальних умовах освітнього процесу – наближатися до цього ідеалу [21].

Прагнення до істини як провідний нормативний смисл і специфічний мотив (прояв «метамотивації», за А. Маслоу [13]) науково-пізнавальної діяльності також знаходить вияв у любові, що виражається іноді вельми поетично. Цитуємо 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» [1, с. 340]. А ось що писав сам Абрагам Маслоу у своїй книзі про психологію науки: «Плідний науковець розповідає про свою “проблему” приблизно так само, як про кохану жінку. Ця проблема є для нього ціллю, а не засобом досягнення інших цілей. Підносячись над усім, що відволікає від праці, й наче гублячись у ній, він насправді виявляє свою цілісність. Весь його інтелект у розпорядженні однієї мети, якій він цілком відданий... Цілком правомірно назвати це актом любові» [12, с. 184].

Висновки. Відступаючи від традиційного завершення статті у формі висновків хотілося б закінчити її закликком Георгія Олексійовича Балла до психологів: «...у відповідність із приналежною до гуманістичного світогляду

⁹ За словами К. Роджерса, частіше саме він наполягав на вищій оцінці

– приналежністю до відкритого ставлення до світу... не відмовляйтесь у своїй роботі від будь-яких джерел, якими б ...екзотичними ... вони не були. Але користуйтеся ними розумно, зосереджуючи увагу на суті справи – що і дозволяє говорити про дотримання раціогуманістичної орієнтації» [24].

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев В.М. Наука о Востоке / В.М. Алексеев. – М.: Наука, 1982. – 535 с.
2. Андрієвська В.В. До проблеми розуміння та інтерпретації особистістю свого професійного досвіду / В.В. Андрієвська // Творча спадщина Г.С. Костюка та сучасна психологія: До 100-річчя від дня народження академіка Г.С. Костюка: Матер. III з'їзду Товариства психологів України. – К., 2000. – С.7
3. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А. Балл // Вопр. психологии. – 1990. – № 6. – С.25-36
4. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – Вид. 2-е, доп. – Житомир: ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. – 232 с.
5. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Василюк. – М.: Смысл, 2003.—240 с.
6. Винославська О.В. Етико-психологічні проблеми професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищої школи // Психологічний ресурс простору вищої освіти: Зб. наук. пр. / За ред. О.В. Винославської. - К.: ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2004. - Вип. 1. -С. 29-39.
7. Винославська О. Нормовідповідність і самоідентифікація в структурі ідентичності педагога / О. Винославська, В. Зливков // Соціальна психологія : Український науковий журнал. - 2006. - №4. - С. 113-119
8. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: [монографія] / Георгій Олексійович Балл [за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі]. – Ніжин: Міланик, 2007. – 343 с.
9. Елкінз Д. Психотерапія і духовність: на шляху до теорії душі // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005. – 421 с.
10. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації. – К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2005. – 144 с.
11. Кричевец А.Н. О математических задачах и задачах обучения математике / А.Н. Кричевец // Вопр. психологии. – 1999. – № 1. – С.11-19
12. Маслов А. Психологія науки (розвідка) // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005. – 421 с.
13. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999, 1999. – 300 с.
14. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: "Знание", 1978. – 46 с.

15. Моляко В.О. Психологія творчості - нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В.О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний освітньо-методичний журнал. - 2004. - № 8. - С. 1-4
16. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / С.О. Мусатов. - К.; Рівне, 2003. - 176 с.
17. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии / М.Полани. - М.: Прогресс, 1985. - 344 с.
18. Пономаренко В.А. Образ духа человеческого как психологическая парадигма XXI века / В.А. Пономаренко // Магистр. - 1996. - № 3. - С.15-25
19. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала / В.А. Пономаренко. - М.: Издательство. ПЕР СЭ, 1997. - 340 с.
20. Рац М.В. Журналистский цех в современной России / М.В. Рац // Обществ. науки и современность. - 1998. - № 6. - С. 9-20
21. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2006. - 416 с.
22. Тарасов Г.С. О двух подходах к развитию восприятия музыки / Г.С. Тарасов // Психол. журн. - 1994. - Т. 15. - № 6. - С.12-28
23. Чуковский К. Илья Ефимович Репин (1844-1930) / К.Чуковский // Изобразит. искусство в школе. - 2004. - № 4. - С.3-11
24. Шихирев П.Н. Природа социального капитала: социально-психологический поход / П.Н. Шихирев // Обществ. науки и современность. - 2003. - № 2. - С. 20-24
25. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон - [2-е изд]. - М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. - 352 с.

С.О. КОПИЛОВ

ОСОБИСТІТЬ І КУЛЬТУРА В ПСИХОЛОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ Г.О. БАЛЛА

Анотація. У статті аналізується розроблена Г.О. Баллом концепція особистості як інтегративної якості особи та як індивідуального модусу культури. Розкрито евристичну значущість його тлумачення категорії культури та окреслених ним діалогічних універсалій сучасного гуманізму. Проаналізовано тісний зв'язок психологічних ідей Г.О. Балла з діалого-культурологічним підходом у людинознавстві, намічено напрями продуктивної взаємодії цих концепцій.

Ключові слова: особистість, раціогуманізм, культура, витвір, діалогічні універсалії.

Аннотация. Статья посвящена анализу разработанной Г.А. Баллом концепции личности как интегративного качества индивида и как

індивідуального модуса культури. Раскрыто эвристическое значение его трактовки культуры, очерченных им диалогических универсалий современного гуманизма. Проанализирована тесная связь психологических идей Г.А. Балла с диалого-культурологическим подходом в человековедении, намечены пути продуктивного взаимодействия этих концепций.

Ключевые слова: личность, рационализм, культура, произведение, диалогические универсалии.

Summary. An article analyze G.O. Ball's conception of personality as integrating quality of person and as individual mode of culture. The paper expose a great importance of his interpretation of notion of culture as well of universal dialogical principles of modern humanism described in his works. A close relation between psychological ideas of Ball and dialogue-cultural approach in humanities is demonstrated; an author outlines ways of fruitful co-operation of this conceptions.

Key words: personality, rational-humanism, culture, work of culture, dialogical universal principles.

Цілісне осягнення й належне поцінування внеску Георгія Олексійовича Балла в розробку методологічних засад сучасної психології вимагатиме багатьох зусиль і часу, зважаючи на глибину, різнобічність та інтенсивність його творчих пошуків, надскладність розроблюваних проблем. Та водночас його діяльність уже зараз постає навдивовижу цілісною - явищем *системним*, вживаючи його улюблене поняття, - бо проникнена єдиним ціннісно-смісловим настановленням на *гуманний розум*. Книгу з такою назвою він замислював останнім часом; у більш академічних термінах Георгій Олексійович, як відомо, характеризував свій підхід до наріжних проблем психології (втім, і соціально-гуманітарних наук, етики, філософії...) як *раціогуманістичний* і водночас *інтегративно-особистісний*.

Ці два визначення, очевидно, невід'ємно пов'язані: адже мета сполучення сучасної раціональності з сучасним гуманізмом по-перше, передбачає найширшу *інтеграцію*, синтез світового наукового й культурного доробку; по-друге ж - висуває наперед у психологічному пізнанні саме категорію *особистості*. Однак і навпаки: зосереджено осмислюючи це поняття - на якому зосередилися найвагоміші шукання й здобутки психології та інших галузей пізнання і яке водночас відчутно розмивається й вихолощується у сучасному суспільному й науковому дискурсі - можна завбачити в ньому осередок найгостріших колізій як гуманізму, так і сучасного розуму. І при цьому особистість постає у її взаємовизначальному зв'язку з *культурою* як однією з бутєвих універсалий Новітньої доби. Предметом даної статті є саме аналіз цього взаємопокладання як одного з основних мотивів праць Г.О. Балла.

Та насамперед слід окреслити його евристичний підхід до проблеми особистості та стисло реконструювати цілісне уявлення про неї, яке постає в його доробку. Не претендуючи, звичайно, на повноту опису, ми намагатимемося виокремити основні логіко-методологічні аспекти цієї концепції, важливі для проблеми "особистість і культура". При цьому для нас

особливо суттєвою є співвідносність (зближення та/або продуктивна розбіжність) ідей Г.О. Балла з тією філософською та науковою парадигмою, яку ми намагаємося розвивати і з якою він плідно взаємодіяв протягом останніх десятиліть, - з *діалого-культурологічним підходом* у людинознавстві.

Одним з провідних аспектів наполегливої роботи Г.О. Балла з упорядкування категорійно-термінологічного апарату психології було уточнення логічного та методологічного статусу категорії особистості, забезпечення її коректного й продуктивного вжитку. Завважаючи повсякчасне некритичне вживання цього поняття замість "особа" ("індивід") чи навіть "людина" й прагнучи якнайчіткіше розмежувати їх значення, він, зокрема, порушив ключове логіко-методологічне питання: чи є особистість *носієм* певних якостей - логічним суб'єктом - або ж *якістю* (предикатом) особи, "цілісної людини" тощо? Г.О. Балл послідовно розробляє й обстоює другу точку зору: особистість - "інтегративна якість індивіда" [1]. При цьому під інтегративністю мається на увазі не просто цілісність (системне поєднання в ній рис більш "елементарного" порядку), але те, що особистість є власне *здатністю* сполучати як внутрішні, так і зовнішні прояви особи. Тобто, особистість постає джерелом (внутрішнім чинником) буття людини власне "*індивідом*" - цілісно-неподільною, своєрідною істотою. В іншій праці Г.О. Балл каже про особистість як "вищий рівень суб'єктності" - свободи, здатності особи до самовизначення (самодетермінації) свого буття [2].

Завважимо, що за такого розуміння особистості - як предиката з виключним статусом, що зумовлює єдність решти якостей та дозволяє особі бути собою, - вона постає "*суб'єктом* свого суб'єкта» (емпіричного носія). Гадаємо, з таким висновком погодився б і Георгій Олексійович - адже він називав особистість якістю "*атрибутивною*", тобто визначальною для буття певного явища (у даному разі – особи). Утім, слід припустити, що таку роль особистість перебирає на себе протягом онтогенезу *поступово* і, звичайно, мірою її сформованості (пор. ідеї Л.С. Виготського щодо зміни ролі особистості з віком). Тут окреслюється своєрідний парадокс, позаяк особа (індивід), у свою чергу, є - принаймні починаючи з певного етапу розвитку - *суб'єктом формування й перетворення* особистості. І якщо розглядати особистість як одну з інстанцій внутрішнього життя - що, виходячи з усього вищесказаного, принаймні не суперечить поглядам Г.О. Балла - то, очевидно, індивід має стосовно цієї "керівної" сили певну свободу, яку можна розглядати як один з аспектів найвищої *свободи від себе*. Так, згідно з концепцією особистості, А.Ленгле, розробленою в руслі екзистенційно-гуманістичної парадигми В.Франкла, особа може сказати своєму духовному началу - Person - не лише "так", але й "ні" [12]. Та, природно, у цьому разі вона може втратити свободу в інший спосіб, віддавшись впливам "позаособистісним" - внутрішньо-несвідомим чи зовнішнім...

Як бачимо, окреслене тут співвідношення особи та особистості за Г.О.Баллом намічає уявлення про *внутрішню комунікацію* (діалог «інстанцій», квазісуб'єктів свідомості) як механізм формування та функціонування індивіда. У цьому плані важливий напрям дослідження вказує також розробка

Г.О. Баллом категорії «цілісної людини», яка, не співпадаючи з поняттями особи та особистості, дає змогу поглибити уявлення про виміри внутрішнього діалогу. Цьому останньому – як, природно, і зовнішнім діалогічним стосункам - Георгій Олексійович приділяв у своїх працях багато уваги як провідному чиннику становлення й функціонування особистості. Утім, загальне співвідношення його концепції з діалогічною парадигмою у людинознавстві ми розглянемо дещо далі.

Наразі ж важливо зазначити принципову близькість розуміння Г.О. Баллом особистості як носія суб'єктності особи до наріжних ідей філософської логіки культури В.С. Біблера, на основі якої розробляється діалого-культурологічна модель психічного життя людини. А саме, у концепції В. С. Біблера "регулятивна ідея особистості" тлумачиться, як і у Г.О. Балла, не субстанційно: це певний "обрій" свідомості й життя індивіда, на якому він здатний визначати й перетворювати своє буття як ціле [9]. Водночас ця самодетермінаційна активність визначається в цій філософській концепції як *буття в культурі*. При цьому тлумачення Баллом категорії особистості та поняття "культура" як однієї з онтологічних та пізнавальних універсалій Новітньої доби суттєво перетинається з біблерівським, але, природно, має й істотні відмінності. Як близькість, так і розбіжності двох концепцій, гадаємо, містять можливість продуктивного взаємодоповнення цих двох бачень взаємозв'язку особистості з культурою; відтак слід зупинитися на цьому детальніше.

Так, розуміння особистості як інтегративної якості індивіда Г.О. Балл конкретизує, зокрема, у наступному визначенні: це «система якостей, що дозволяють індивіду бути відносно автономним та своєрідним учасником соціального буття, відтворювати та перетворювати його форми» [3]. Водночас, за Баллом, саме це відтворення й перетворення форм соціального буття і є сутністю *культури* у двох її взаємодоповняльних аспектах - «нормативно-репродуктивному» та «діалогічно-творчому» [3]. Відтак особистість постає «індивідуальним модусом культури» (таке розуміння послідовно розвивав, зокрема, Е.В. Ільєнков). Г.О. Балл обстоює необхідність широкого впровадження категорії культури у психологію в якості наріжної й, зокрема, закликає до розгляду не лише її "особливих" форм (етнічних, соціально-групових тощо), а й *всезагально-людського* модусу культури, з одного боку, та індивідуального - з іншого. У цьому плані слід заважити, що у вищенаведеному визначенні характеристика індивіда як «відносно автономного й своєрідного учасника» соціальних стосунків означає, що ці стосунки, у свою чергу, творяться і підтримуються саме такими автономно-унікальними особами - носіями розвиненої особистості. Отже, і культура як всезагальний феномен, і навіть саме виживання людської спільноти безпосередньо залежить від інтенсивності й "якості" *індивідуального* втілення спільних (групових) та універсальних цінностей і смислів. Як зазначає щодо цього В.С. Біблер, індивід не просто «засвоює» й транслює "всезагальне" (на чому робили основний наголос мислителі гегелівської, а згодом марксистської традиції), але породжує його наново [9]. Справді, лише в індивідуальних актах

загальнокультурні інтенції стають *реальними*, дієвими чинниками буття й стосунків людей. Саме це, на думку Г.О. Балла, дає підставу розуміти особу - носія системи культурних якостей не просто як агента культури, але (за високого рівня розвитку особистості) як її *суб'єкта*. Саме тому, на його думку, можна й слід казати не лише про культуру певних спільнот чи людства, а й про "*особистісну культуру*" [1; курсив Г.О. Балла].

Вищесказане означає, що повноцінне відтворення (репродукування) норм та форм культури є щоразу їх особистим (власне, тут уже цілком доречно сказати - *особистісним*) відкриттям чи «винайденням», смисловим оновленням згідно з унікальними властивостями, інтенціями, здібностями даного індивіда. Утім, і навпаки: створення нових форм та змістів індивідуального та соціального життя й стосунків відбувається у напруженому відношенні особи до дійсності не тільки й не стільки як до "природного матеріалу" (предметна діяльність у традиційному розумінні), скільки як до "соціуму" суб'єктів творчої активності, до їх атрибутів та продуктів - вже існуючих і можливих, майбутніх. За В.С. Біблером, у цьому полягає провідне настановлення притаманного Новітній добі "розуму культури" для якого "нескінченне, вічне буття розуміється так, "ніби" воно було... витвором культури... Світ... розуміється в момент свого початку...» [9]. Отже, індивідуальне творення парадоксальним чином *актуалізує*, "пригадує" - щоразу в новий спосіб - буття як "вічне, нескінченне", з усіма його попередніми творцями та їх ціннісно-смисловими інтенціями. М.Бахтін щодо цього стверджував: "У кожного смислу буде своє свято відродження" [6].

Цим самим наперед висувається "діалогічні універсалії" сучасного буття й пізнання, окреслені Г.О. Баллом [5], актуалізується *комунікативний* сенс культурної діяльності. І саме інтенція на "буття як спілкування" поєднує репродуктивно-нормативний («цивілізаційний») та діалогічно-творчий аспекти культури. Останні, отже, не просто покладають одне одного, але взаємопроникають. При цьому значущість другого, *культуротвірного* плану в сучасному бутті невпинно зростає, що відбилося у пафосі *буття як творення*, притаманному думці ХХ ст., а наразі - у постійному проголошуванні важливості "креативу" в усіх сферах життя й діяльності. Щоправда, ці заклики, на жаль, найчастіше не підкріплюються чітким уявленням про умови та механізми цієї креативності, шляхи її розвитку, а відтак залишаються абстрактними та недієвими. Натомість праці Г.О. Балла спрямовані саме на виявлення психологічних детермінант культурної діяльності й загалом чітко наголошують вищезгадану єдність творчості й репродукування, їх "*взаємоопосередкування*" [3]. Відтак актуальним завданням сучасної психології є розкриття конкретних механізмів цього взаємозв'язку та шляхів їх формування.

На наш погляд, відправним моментом для цього може бути послідовно розвинуте у рамках діалоگو-культурологічного підходу уявлення про культуру як *царину витворів*: "Культура - це моє життя, мій духовний світ, відокремлений від мене, трансльований у витвір» [9]. Саме життя витвору культури (у двоєдності його сприйняття й породження) постає тим осередком,

де особа інтенсивно підтримує, творить своє співбуття з іншими – соціальні стосунки як форму спілкування рівноправних, автономно-унікальних істот (див. вище). І саме у якості авторів, реципієнтів, трансляторів та героїв витворів індивіди існують (породжують себе) на *особистісному* рівні й реалізують одночасно універсальні регулятивні ідеї *культури та діалогу*. Спираючись значною мірою на концепцію діалогу культур, Г.О. Балл, зокрема, розвиває властиве вітчизняному людинознавству плідне уявлення про "опредмечування людської сутності... у творах та її розпредмечування в особистостях" [4]. Досить згадати у цьому плані наріжні ідеї Л.С. Виготського щодо провідної ролі опредмечених культурних форм-витворів - передусім *знаку та знаряддя* - як засобів впливу особи на себе "іззовні", формування власної внутрішньої психологічної культури. Отже, настановлення на буття як *породження й сприймання витворів* (пропонуємо тут термін "культуротвірна активність") набуває наразі універсальної значущості.

Щойно намічена ідея витвору культури (розгортання якої, втім, не входить у завдання нашої статті) видається співвідносною з послідовно розвиненим у працях Г.О Балла тлумаченням культури як процесу *моделювання*. Ця евристична концепція, як зазначав він сам, покликана поєднати принципи системного підходу й загалом природничо-наукову методологію з ідеями, розвиненими в гуманітарних науках. Гранічно широке тлумачення моделі як "системи, що несе інформацію про іншу систему" (конкретніше - передусім відображає її структуру), розмежування моделей первинних та вторинних, а також матеріальних, матеріалізованих та ідеальних, відкриває широкі можливості для класифікації та аналізу явищ культури. Водночас, на наш погляд, *реальною* "одиницею" діяльності моделювання - окремою моделлю-системою, яку можна емпірично вирізнити з-поміж решти моделей та інших буттєвих явищ, - виступає саме витвір культури. Адже його сутнісними властивостями є *завершеність*, "окремішність" зовнішньої та внутрішньої форми (див., зокрема, концепцію "естетичного об'єкта" М.М. Бахтіна [6]), а відтак - відносна завершеність змісту. Утім, недостатнім, спрощеним було б тлумачення витвору лише як носія інформації - змістово тотожної у процесах трансляції та декодування, кількісно визначеної й відтак піддатної вимірюванню та довільному поділу тощо. Адже витвір - це особливе "повідомлення", текст якого містить у своїй просторово-часовій обмеженості, скінченності потенційну *сміслову* нескінченність, здатний генерувати нові змісти. Змістовий обмін в "осередку" витвору культури трансцендує інформаційний план, набуваючи саме ціннісно-сміслового (діалогічного) характеру.

Сказане, природно, не заперечує правомірності й продуктивності застосування інформаційно-кібернетичних методів у дослідженні психічних явищ, а надто процесів *передавання (трансляції) та сприймання* змістів - невід'ємного аспекту моделюючої активності. Однак слушне наголошування цього аспекту, властиве інформаційному підходу, не повинно затуляти того факту, що створення, передавання й розуміння будь-яких повідомлень - а надто висловлювань як витворів - не є в людини елементарними механічними актами,

але опосередковані надскладними інтелектуальними та емоційними чинниками й врешті-решт - ціннісно-сисловою спрямованістю особи. Відповідно, провідна "відображувальна" функція моделі не заперечує її *творчого* характеру. Адаже і за Г.О. Баллом сутність культури як моделювання (зокрема й наукової творчості) полягає не в механічному копіюванні емпіричної дійсності, але в її поняттєвому та/чи образному *синтезі*, впорядковуючому осмисленні - *гармонізації*, про яку він часто говорив. У термінах діалогічного підходу це означає, що адресат висловлювання-твору прагне й повинен не лише достеменно зрозуміти, "що сказав" (або навіть - "що мав на увазі") автор. "Активне розуміння-відповідь" реципієнта (М. Бахтін) є чимось "більшим» - його самовизначенням щодо "сислової позиції" автора, цілісним відтворенням і ціннісним осмисленням цієї позиції (ідеї) як конкретно значущої для сприймаючого, а відтак її творчим *збагаченням* [6; 7]. Це стосується й випадків незгоди; безплідним є лише цілковите абстрактне заперечення, яке не містить *власної* ціннісно-сислової інтенції реципієнта і виключає діалог.

Водночас категорії моделювання та моделі в концепції Г.О. Балла акцентують нові важливі змістові аспекти поняття витвору, яке досі розвивалося переважно у площині філософії культури, культурології тощо. А саме, по-перше, висувається наперед *інтелектуально-когнітивна* функція будь-якої культуротвірної активності - естетичної, власне пізнавальної, етико-соціальної тощо. Відбиваючи процес та результати осягнення дійсності, витвір культури у своїй цілісності моделює не просто окреме явище, але зв'язок цього "фрагменту" з цілим світовим буттям як осмисленим, тобто причетним певним всезагально-ідеальним ціннісним "першопочаткам". По-друге ж, модель, як зазначає Г.О. Балл, відбиває у собі інші моделі (як "вторинна") і може слугувати, у свою чергу, об'єктом (первинною моделлю) для подальшого моделювання. На нашу думку, будь-який витвір певною мірою *поєднує* у собі обидві ці функції (хоча, природно одна з них може у конкретному випадку домінувати, при дослідженні ж культурних моделей правомірним є зосередження на одному з цих відношень). За діалого-культурологічного підходу культура постає як простір взаємного *відношення* різних суб'єктних актів та, відповідно, витворів, які звертаються один до одного з "запитами", питаннями й водночас із "відповідями". Саме у цьому плані позиції автора твору, реципієнта і героя (як такого, що не просто діє, але певною мірою відсторонено рефлексує свої дії) передбачають і *відбивають* одна одну, взаємопроникають. Аналіз цих процесів у термінах взаємовідображення моделей видається перспективним напрямом інтеграції природничого-наукового й гуманітарного знання.

Варто зупинитися на розрізненні Г.О. Баллом моделей *матеріальних*, *матеріалізованих* та *ідеальних*, що суттєво уточнює традиційне уявлення про матеріальну та духовну культуру. Зокрема, важливим є виокремлення й аналіз різних типів матеріальних об'єктів як моделюючих систем відповідно до характеру відносин ідеального (образного чи поняттєвого) змісту з його матеріальним «носієм». Одні з них – власне «матеріальні» у термінах Г.О.

Балла - *безпосередньо* втілюють ці змісти своєю зовнішньо-чуттєвою формою в цілому і кожним її компонентом. Власне, спосіб існування таких «речей» виражений відомою формулою відносин мислення й мови у Л.С. Виготського: «Думка не виражається в слові, але звершується у слові». Тобто, у таких моделях (витворах) процес створення й сприйняття зовнішньої форми (матеріально-предметна діяльність), власне, *тотожній* породженню й розумінню ідеї – поняттєвому чи образному мисленню. Так, у художньому творі кожний елемент просторово-часової форми є змістовним – «буттям, що виражає й промовляє» (М.Бахтін) [8]. Але це великою мірою стосується і, скажімо, технічних пристроїв (механізмів) чи інших матеріальних виробів як таких, що відбивають (моделюють) певні форми буття людей, їх стосунків одного з одним та з речовим світом. Адже кожна функціональна «деталь» такої речі, взята у такому культурно-"модельному" модусі, теж є «промовистою», більш чи менш насичена ідеальним змістом (тобто, *символічна*) і вимагає від користувача інтерпретації (а можливо, і індивідуально-творчого переосмислення – це власне культурний план цивілізаційних процесів виробництва, обміну, експлуатації та/чи споживання).

З іншого боку, Г.О. Балл виокремлює «матеріалізовані» моделі, ідеальний зміст яких є, так би мовити, нейтральним щодо матеріальної форми (субстрата, «носія»), яка, отже, може варіювати. На наш погляд, таке абстрагування є суттєвим феноменом, але завжди відносно. Цілковиту взаємну «автономію» матерії і форми - а отже, і *суто ідеальні* моделі («не матеріалізовані» поняття, образи) або ж суто матеріальні продукти діяльності, позбавлені ідеального когнітивно-комунікативного змісту, - можна розглядати як граничні поняттєві конструкти, «полюси тяжіння», недосяжні в реальності. Це видно вже з того, що породження й перетворення ідеальних конструктів у свідомості невіддільне від фізичних актів, принаймні внутрішньомовних, точніше - від цілісного *континууму взаємоперетворення* зовнішнього та внутрішнього мовлення. У «спеціальних» культурних жанрах витворів (моделей) - наукових, художніх, соціально-етичних, релігійних тощо - роль природного мовлення доповнюють (але не заступають!..) мови вторинні, штучні. Усе це, звичайно, не заперечує конститутивної ролі абстрагування, ідеалізації в мисленні, а надто теоретичному; водночас не менш фундаментальним для людської свідомості й діяльності постає процес «очуттєвлення» поняттєвих змістів, їх злиття з *образами*, що найяскравіше виявляється у мистецтві. Власне, з «культуроорієнтованого» погляду будь-яка предметно-знарядєва діяльність – цілеспрямоване створення й перетворення фізичних об'єктів – є саме втіленням (чуттєвим здійсненням) ідеальних ціннісно-сміслових інтенцій.

Так чи так, продукти людської діяльності, безумовно, відрізняються за мірою самостійної значущості їх матеріальних форм (зокрема як таких, що задовольняють життєві потреби) та ідеальних змістів (творення й обмін яких вдовольняють потребі людини в ціннісно-смісловому самовизначенні й самоздійсненні - прагненню *бути особистістю*). І типологія моделей Г.О. Балла дозволяє диференціювати й докладніше вивчати – зокрема й у психологічному аспекті – найрізноманітніші «жанри» моделей, що утворюють

світ культури. Зокрема, вельми актуальним завданням наукової психології видається подальше окреслення *динаміки взаємопокладання «ідеальних» та фізичних дій у породженні й сприйманні різних типів творів.*

Отже, евристичність розуміння культури у працях Г.О. Балла можна завбачити в тому, що, послідовно обстоюючи діалектичний спосіб мислення, він глибоко осмислював цей феномен як єдність *індивідуального та всезагального, творчості та відтворення, зовнішнього та внутрішнього* (про що йтиметься далі у зв'язку з його концепцією будови особистості), *ідеального та матеріального* (мисленневої та матеріально-предметної активності). Нарешті, він сприймав культуру як взаємодію трьох типів ціннісних інтенцій - *пізнавальної* (найяскравіше втіленій, на його думку, у науковій раціональності), *етичної та естетичної*. Першорядна увага до аксіологічного аспекту культури виявляється, зокрема, у затвердженні ним Істини як вищої цінності для науковця, в зосередженні на *етичному* вимірі буття сучасної особистості - на проблемі її *свободи та надійності*. Нарешті, Г.О. Балл неодноразово підкреслював, що у будь-якій творчій активності велику роль відіграє художня уява, інтуїція, цілісне гармонізуюче бачення світу, властиве митцю.

Власне, основною інтенцією його творчості, на нашу думку, було саме осягнення способів *гармонійного поєднання* усіх перелічених вище суперечностей "буття в культурі", тобто, людського буття як такого. І як психолог він окреслював механізми становлення й збереження такої єдності *внутрішнього світу* індивіда, водночас ненастанно шукаючи шляхів вдосконалення міжіндивідуальних, міжгрупових стосунків тощо - гармонізації *суспільного* життя. Не маючи змоги тут зупинитися на цих аспектах доробку Георгія Олексійовича, зазначимо лише, що в цих пошуках для нього ключовими стали категорії *діалогу, медіації та системного синтезу*. Відтак важливо розглянути співвідношення між ними.

Передусім зазначимо, що чільне місце в концепції раціогуманізму Балла належить "діалогічним універсалам сучасного гуманізму" як орієнтирам буття особистості й міжлюдських стосунків. "Діалогічну взаємодію" він дійсно вважав всезагальним настановленням сьогодення: "Прагнути до діалогічної взаємодії треба на найрізноманітніших рівнях та в різних сферах соціального життя, стосовно взаємодіючих суб'єктів найрізноманітнішого характеру" [3, 352]. Тверезо визнаючи необхідність "імперативних" та "маніпулятивних" стратегій, він, приділяв їм принципово обмежену, підлеглу роль. Водночас на противагу поширеним нині загальним деклараціям щодо необхідності діалогу, Балл насамперед розмірковував про умови *конструктивності, продуктивності* конкретних "діалогів" у різних галузях життя та культури. Саме у такій конкретній множинності і розмаїтті форм діалоги для нього постають універсальним засобом індивідуального та соціального життя. Це певною мірою суперечить - і, мабуть, цілком свідомо - ідеї Діалогу "з великої літери" як основного *сенсу, мети* людського (а в деяких концепціях - і всесвітнього) буття, що притаманне власне діалогічним напрямам новітньої філософії та суспільної думки (пор. наріжні тези М.Бахтіна: "Все - засіб, діалог - мета"; "Бути означає спілкуватися діалогічно" [7, 153]). Не приймаючи зведення буття

до цієї *єдиної* основи, до цього (втім, як і до будь-якого іншого) одного-єдиного «визначення», Г.О. Балл, однак, був справжнім діалогістом в іншому, ширшому сенсі: він завжди обстоював і, головню, *реалізував* - і "між нами" (Е.Левінас), і у власному мисленні - інтенсивне, глибоке й рівноправне спілкування різних позицій, культурних та наукових парадигм тощо.

Яскравий приклад цього - його постійні зусилля з налагоджування конструктивної взаємодії між *природничо-науковою* та *гуманітарною* науковими традиціями, а також багаторічна співпраця, а часом конструктивна полеміка з прибічниками концепції В.С. Біблера, теоретиками й практиками Школи діалогу культур. І у цьому відношенні сперечання про те, чи є діалог засобом чи метою, на нашу думку, несе у собі продуктивний сенс. Адже у підсумку зрозуміло, що беззастережне наполягання на незвідності діалогу до засобу - за всієї етичної привабливості цієї тези, як і відомої декларації про те, що "людина ніколи не може бути засобом", - може обертатися байдужістю до *результативного* боку спілкування, до чіткої фіксації його змістових наслідків, на чому завжди наполягав Г.О. Балл як справжній представник наукової раціональності. Він вважав, що діалог має завершуватися (звичайно, не остаточно...) *синтезом* точок зору - виробленням спільної позиції щодо предмету спілкування, якщо ж це неможливо - принаймні нового бачення проблеми (сутності спору) на метарівні «знання про знання». Саме тому у його моделі конструктивної взаємодії (зокрема й внутрішнього спілкування як механізму творчого мислення) власне діалог є не останньою, а проміжною ланкою.

Не полемізуючи тут докладно з цією точкою зору, зазначимо лише, що, за всієї важливості виокремлення етапів взаємодії або творчості, воно завжди є умовним. Іntenції на єднання (у логічному доведенні - *ототожнення*) різних «голосів» та на їх розрізнення аж до протиставлення, на *розтотожнення*-проблематизацію як предмета, так і суб'єкта розуміння, - на нашу думку, однаково всезагальні й «чинні» протягом усієї взаємодії. Можна, очевидно, казати лише про домінування тієї чи іншої настанови у різні моменти зовнішнього чи внутрішнього спілкування; у внутрішньому плані, згідно з обстоюваною нами психологічною концепцією, цим двом настановленням відповідають конфліктно-«доповняльні» іntenції *свідомості* (синтез) та *мислення* (проблематизація, сумнів [10; 11]). У цьому сенсі "монологічні" іntenції та феномени у зовнішній взаємодії й в індивідуальній психіці, як слушно зазначав Г.О. Балл, мають не менше значення, ніж діалог; ці два аспекти буття не лише заперечують, але й передбачають одне одного. Загалом "діалогізм" - принаймні в тій його версії, яку ми намагаємося розвивати, - не заперечує реальність монологу (утім, сама ця категорія вимагає уточнення) і не вбачає в ньому суто негативне явище. Йдеться лише про опір *монологізму* - такому ідеологічному настановленню в суспільному житті та думці, що відкидає необхідність і можливість рівноправного, взаємозбагачувального спілкування осіб, суспільних груп, культур як основи їх існування й сталого розвитку.

Зазначимо далі, що вимагає уточнення логічний сенс того «синтезу» точок зору, про який ідеться у працях Г.О. Балла: чи слід його розуміти у руслі Гегеля або ж згідно з іншими варіантами діалектичної традиції. При цьому, якщо йдеться про «поєднання» *строго* (формально) *протилежних* тверджень, то це питання можливості й доцільності розв'язання *парадоксу* – одна з гострих проблем логіки та загалом наукового пізнання. Зокрема, як зазначає В.С. Біблер, саме труднощі розв'язання парадоксальних ситуацій у математиці (теорії множин тощо), природничих та соціально-гуманітарних науках покликали до життя нині поширені ідеї *взаємодоповняльності*, взаємозбагачувального діалогу різних парадигм, теорій тощо [9]. Останнє означає *розвиток* альтернативних точок зору, а не їх злиття, а надто тоді, коли вони зумовлені сутнісно відмінністю *способів* бачення, розуміння буття – адже таке «зняття» змістово збіднило б людське пізнання. Якщо ж ці ідеї розглядати як «невіддільні від особистості» (М. Бахтін) – від унікально-індивідуальних творчих актів та витворів, зокрема й наукових, - тоді їх «єднання» означає нівелювання ціннісно-сміслових інтенцій, способів *буття* цих індивідів. Безумовно, у певних галузях та жанрах культури таке ігнорування (точніше, часткове й ситуативне абстрагування від *авторської* природи ідей та моделей буття) є необхідним, конструктивним моментом пізнання, але наразі цей аспект класичної раціональності піддається значним корективам.

Все це, однак, не заперечує необхідності докладної розробки *логіки* діалогічно-творчих процесів (діалогіки) у її зв'язку з логікою парадоксу (див. вище) та логікою "трансдукції" (граничного переходу) різних способів розуміння. Водночас не знімається й питання про синтез: адже, наприклад, витвір мистецтва (принаймні визначний) справді інтенсивно *поєднує* різні бачення дійсності та способи її зображення. Але цей матеріально-завершений "продукт" – текст - втілює єдність *події* (а не «речі») – цілісність потенційно нескінченного й відкритого для нових співучасників-реципієнтів діалогічного *співбуття*, *спілкування* цих бачень. І це є, за свідченням багатьох митців, гармонія протилежностей (утім, сам Г.О. Балл дуже точно каже про дисгармонію – у певних межах – як необхідну умову гармонії, «досконалої цілісності» [5]).

Однак приймати чи ні настановлення на синтез («системне поєднання») в тому чи тому сенсі, зрозуміло, що поза орієнтацією на конкретний результат, "продукт" (і на його свідому фіксацію) найінтенсивнішому й найцікавішому діалогічному спілкуванню загрожує «розчинення» у нескінченному плинні слів. І це знов наводить нас до наріжної ідеї *витвору*-тексту. Водночас безсумнівною є самоцінність *процесу* діалогу. Адже "розмивання" завершеної форми висловлювань, що "занурюється" у внутрішньомовну стихію думки, формування в цій стихії нових усталених зовнішніх форм, їх реінтеріоризація тощо - весь цей цикл гранично інтенсифікує, докорінно перетворює свідомість і мислення учасників. Саме тому діалогічна взаємодія - як постійно наголошував і Г.О. Балл – є наріжним механізмом творчої активності, становлення й самовідтворення особистості. Тобто, знов-таки - *і* метою, *і* засобом...

Аналізуючи будову зовнішніх та внутрішніх діалогів, умови їх продуктивності, Г.О. Балл надає провідного значення категорії *медіації*. Саме знайдення медіаторів - опосередкувальних ланок та форм взаємодії – є для нього провідним механізмом творчості, «поєднання непоєднуваного». Такими об'єднувальними чинниками він вважав, зокрема, універсальні цінності та *норми* соціальної взаємодії, наукового пізнання тощо, надаючи великої ваги формулюванню принципів-універсалій конструктивної взаємодії (зокрема «діалогічних»). Окрім того, медіаторами, за Г.О. Баллом, є спільні *цілі* учасників діалогу. Природно, тут необхідне застереження стосовно того, що і «спільні» принципи, і цілі, і будь-які "базові" знання можуть у ході спілкування стати предметом спору, перегляду тощо; але слід погодитися з автором у тому, що такий сумнів і проблематизація «спільної основи» повинні мати свої межі - здійснюватися так само за певними «правилами» і лише у тих граничних точках спілкування, де без цього неможливе його конструктивне продовження. У будь-якому разі *налаштування* на пошук спільних засад (як би їх не тлумачити) є нагальною умовою діалогічної взаємодії. У плані ж психологічних досліджень особистості видається вельми актуальним пошук медіаційних чинників становлення й перебігу психічних процесів. Власне, у цьому контексті медіація може постати одним з всезагальних визначень психіки (свідомості) як простору «всесполучення» чи тотальної «взаємної повідомленості» (М.К. Мамардашвілі; рос. «сообщенность по всему полю»). І водночас це ще одне визначення *внутрішньої діалогічності* особистості...

Щодо останнього слід ще раз зазначити, що Г.О. Балл бачив як діалогічність, "плюралістичність" свідомості ("pluralia tantum" [8]), так і її цілісність, "самозамкненість", поза якою взагалі не можна казати про *індивіда* та індивідуальність. Він, зокрема, підтримував і розробляв евристичні ідеї О.Ф. Лазурського щодо "розрізнення *ендопсихіки* (що виражає "внутрішню взаємозалежність психічних елементів і функцій, так би мовити, внутрішній механізм людської особистості <...>) та *екзопсихіки*, зміст якої "визначається відношенням особистості до зовнішніх об'єктів..." [Цит. за 3, 309]. Оскільки ж, як само собою зрозуміло, ідеться про психіку *однієї* особи, таке розрізнення означає, що ці "підсистеми" та всі їх компоненти - загально-психологічні й "часткові" здібності, риси - можуть і навіть мають розглядатися як у їх *зверненні* одна до одної (у зумовленості передусім їх взаємозв'язками) - так і в їх спрямованості на "зовнішнє" буття. (У ролі останнього, як уточнює О.Лазурський, можуть виступати не лише інші люди й матеріальні речі, але й власна фізична активність, поведінка, "і навіть душевне життя самої людини, оскільки останнє теж може бути об'єктом певного ставлення з боку особистості" [3, 310]). Отже, іманентність, самодетермінованість психічного життя *передбачає* самотрансцендування (яке, на нашу думку, і становить сутність власне особистості), і навпаки. Можна погодитися з глибокою думкою Бахтіна, для якого, з одного боку, "все внутрішнє не самодостатнє [рос. "не довлеет себе". - С.К.], звернене назовні...", з іншого ж - існує "внутрішній осередок особистості, непіддатний озвнішненню" [8]. Ця парадоксальна природа особистості може також розглядатися як динаміка *інтеріоризації* та

екстеріоризації - взаємної цілісної "проекції" різних змістових форм, по-перше, у межах самої свідомості (у сфері їх взаємної *внутрішньої* трансценденції та взаємопроникнення), по-друге ж - між свідомістю й власне зовнішнім буттям. Це взаємне відбиття є, однак, перетворенням - процесом породження нових ідеальних та матеріальних об'єктів. За певної ж спрямованості особистості, яка у нормі формується в онтогенезі, ці спонтанні процеси породження нового набувають власне характеру *творчості* й, зокрема, самотворення. Вирішальне значення при цьому, на наш погляд, відіграє рефлексія (фіксація й інтелектуальне осягнення) вищезгаданих зовнішньо-внутрішніх переходів тощо. У світлі щойно сказаного гадаємо, що розробка Г.О. Баллом уявлень про ендопсихіку та екзопсихіку йде у напрямку представлення особистості як *суб'єкта взаємопокладання зовнішніх та внутрішніх діалогічних стосунків* і водночас здатна збагатити діалого-культурологічну модель психічного життя.

У підсумку нашої розвідки важливо сказати, що проблема співвідношення особистості й культури - розглядувана Г.О. Баллом, як завжди, не лише у теоретичному, а й передусім у соціально-практичному плані, - спонукала його протягом усього творчого шляху перейматися питаннями *загальної та професійної освіти*. Саме у цій сфері він вбачав найбільші вади (і водночас потенційно найпотужніші важелі розвитку) нашого суспільства. Гуманізація освіти, її переорієнтація на особистість, насичення не лише загальної, а й професійної освіти культурним змістом були для нього не модними (втім, уже дещо вихолощеними та «набридними») гаслами, але предметом напружених міркувань. І висуваючи тут на перший план (як і взагалі у суспільному житті) діалогічні стратегії, Г.О. Балл чітко й глибоко осмислював шляхи й умови їх застосування. Зокрема, критикуючи крайні позиції деяких прибічників діалого-культурологічної освіти, він наголошував, що учбові діалоги не повинні перешкоджати (і, власне, за своєю сутністю не суперечать) осягненню чітко окреслених знань (відомостей), формуванню вмій розв'язувати предметні задачі, найрізноманітніших навичкових дій тощо. Суттєвими є і його зауваження про те, що у Школі діалогу культур (і надалі – у процесі вищої освіти) аж ніяк не знімається питання про *виховні впливи*. Адже так чи так ідеться про формування в учнів налаштованості на діалог та культуру, тобто певної *ціннісної* орієнтації. Тут ще багато нерозв'язаних (ба навіть чітко не поставлених!) проблем. Вельми важливими також є міркування Георгія Олексійовича про необхідність гармонійного сполучення *професійного* та власне особистісного формування в ході фахової освіти; пропоновані ним шляхи й механізми такого сполучення передусім затверджують і конкретизують ідею її «культурологічного насичення», розбудови *діалогу професійних культур* як провідної форми освітнього процесу.

Цей стислий аналітичний огляд концепції особистості й культури у працях Г.О. Балла (передусім в аспекті її співвідношення з діалого-культурологічним баченням людини та її внутрішнього світу) хочеться завершити його висловом, який зі взірцевою чіткістю окреслює справу його життя, особистісну й наукову позицію цього визначного діяча науки й

культури: «Є дві стратегії подолання труднощів, що виникають: одна – вдосконалення пізнавального розуму [за В.С. Біблером - розум новочасного типу на противагу «розумові культури» Новітньої доби. – С.К.], друга – «перехід від розуму, що пізнає, до розуму взаємопорозуміння» [рос. «разум взаимопонимания». – С.К.;]... Я, як правило, керуюся першою стратегією, але, визнаючи значущість другої, намагаюся привнести свій скромний внесок у їхній діалог» [3, 15].

Робитимемо ж і ми все можливе для цього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С.25 – 53.
2. Балл Г.О. применении категории «личность» в исторической психологии // Матеріали інтернет-конференції «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки» (Одеса, ОНУ ім. І.І. Мечнікова, лютий 2012 р.). – Режим доступу: <http://forum.onu.edu.ua/index.php/topic.50820.html>
3. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: «Основа», 2006.
4. Балл Г.О. Раціогуманістична оієнтація в методології людинознавства: Монографія (Рукопис)
5. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Рівне: Ліста-М, 2003.
6. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000.
7. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Худож. лит., 1972.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
9. Библер В.С. На гранях логики культуры. – М.: Рус. феном. общ., 1975.
10. Библер В.С. Сознание и мышление. [Електр. ресурс. Режим доступу: bibler.ru/shdkom_be_shdk.html].
11. Копилов С.О. Діалого-культурологічні засади та механізми формування ідентичності суб'єкта професійної діяльності // Становлення ідентичності фахівця: монографія / за ред. В.Л.Зливкова – К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014.
12. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей. – М.: Генезис, 2008

П.А. М'ЯСОЇД

РАЦІОГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД, ПІЗНАННЯ ЛЮДИНИ І ЕПІСТЕМОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Анотація. Раціогуманістичний підхід Г. О. Балла характеризується з огляду на відношення «суб'єкт – об'єкт» та проблему людини. Констатується, що моністичний аналіз цього відношення в епістемології не поширюється на психологію, хоча її історія пронизана моністичною логікою. Переваги останньої у вирішенні проблеми людини вбачаються у застосуванні категорії практики в її наповненому ідеями В. А. Роменця тлумаченні. На підставі метапарадигми діалогу Г.О. Балла формулюються позиції епістемології, покликаної слугувати пізнанню людини засобами психологічного мислення.

Ключові слова: пізнання людини, метапарадигма діалогу, епістемологія, категорія практики, Г. О. Балл, В. А. Роменець.

Аннотация. Раціогуманістический подход Г. А. Балла характеризуется в связи с отношением «субъект – объект» и проблемой человека. Констатируется, что монистический анализ этого отношения в эпистемологии не распространяется на психологию, хотя ее история пронизана монистической логикой. Преимущества последней в решении проблемы человека видятся в применении категории практики в ее наполненном идеями В. А. Ромента осмыслении. На основании метапарадигмы диалога Г. А. Балла формулируются позиции эпистемологии, призванной служить познанию человека средствами психологического мышления.

Ключевые слова: познание человека, метапарадигма диалога, эпистемология, категория практики, Г. А. Балл, В. А. Роменец.

Summary. In the article of G. Ball's ratio-humanistic approach is characterized by the connection with «subject – object» interplay and the problem of man. It is noted that the monistic analysis of this interaction in epistemology doesn't distribute to psychology, although in it history there is a battle for the monistic logic. Victory over this logic in solving human's problem is seen in the application of category of practice in full of V. Roments's ideas interpretation. Based on G. Ball's dialogue of metaparadigm positions formulate positions of epistemology designed to cognition of man by means of psychological thinking.

Key words: cognition of man, dialogue of metaparadigm, epistemology, category of practice, G. Ball, V. Romenets.

Постановка проблеми. Г. О. Балл формулює принципи раціогуманістичного підходу (орієнтація на гуманізм як підвалину взаємин людей і спільнот і гармонійний раціоналізм, що спирається на інтелектуальну культуру з її діалогічною взаємодією логічно обґрунтованих та інтелектуально осягнутих позицій), що для *методології психології* означає відсутність підстав заперечувати потенціал існуючих теорій і необхідність розвитку цього

потенціалу через *діалог* [9]. Учасник діалогу має вірити не в істинність своїх ідей, а в те, що вони необхідні для вирішення поставленого завдання, і мусить бути готовим уточнити свої позиції. Діалог набуває статусу *метанарадигми*, яка регулює взаємодію психології з суміжними дисциплінами, відкриває можливість подолання протиставлення *природничо-наукової* й *гуманітарної парадигм* та застосування раціогуманістичного підходу не тільки у психології, а й в *людинознавстві* загалом. Підхід передбачає розуміння *об'єкта* і *суб'єкта* як взаємозалежних складових наукової діяльності. У цьому процесі розбудовується система *значень* об'єкта, істинність яких має бути підтверджена науковим співтовариством. У психології значення наповнені *смыслами*, відтак, психолог мусить відрізнити власні смисли від смислів досліджуваних ним людей. Прибічники природничо-наукової парадигми нехтують *принциповими відмінностями людини* від об'єктів природи, зокрема її здатністю до діалогічної взаємодії, вчинків, трансцендування за межі фіксованих ситуацій, однак властивий цій парадигмі *ідеал наукової раціональності* націлює психологів на розкриття змісту й детермінації відмінностей.

За Г. О. Баллом, раціогуманістичний підхід збагачує методологію психології «психологією» – визнанням необхідності використання усіх здобутків інтелектуальної культури людства. У такому разі відношення між суб'єктом і об'єктом пізнання потрапляє в царину невизначеності. Згадане відношення є предметом теорії пізнання, епістемології. Якою має бути епістемологія з огляду на зміст цього відношення у психології? Якою, іншими словами, має бути *епістемологія психології*?

Актуальність дослідження. Г. О. Балл посилається на А. Маслоу, котрий називав себе і гуманістом, і фрейдистом, і бігевіористом, і представником трансцендентної психології. Саме на *суб'єкта психологічного пізнання* він покладає відповідальність за застосування раціогуманістичного підходу, наголошуючи на «дотриманні інтелектуальної чесності». В епістемології це *суб'єктоцентризм*: суб'єкт постає точкою відліку пізнання об'єкта, що перебуває у просторі його спостереження й отримує своє інобуття в координатах властивого йому мислення [11]. Але не у версії Р. Декарта: акцентом на смислах у психології раціогуманістичний підхід перетворює опозицію «суб'єкт – об'єкт» на відношення «суб'єкт – суб'єкт». Це важливий для епістемології момент: природознавець може абстрагуватися від об'єкта, психолог, з принципової точки зору, – ні. Суб'єкта і об'єкта пов'язує логічне відношення тотожності: здатності людини психолог вивчає, послуговуючись власними здатностями, її смисли інтерпретує, покладаючись на власні смисли. З позицій епістемології, це *коло пізнання*, з позицій психології – *основна проблема*, що *дуалістично* або ж *моністично* вирішується упродовж історії цієї науки [14].

І. Кант знімає картезіанське протиставлення суб'єкта і об'єкта положенням про розум як свідчення присутності суб'єкта у пізнанні. Але це *пізнання природи*, а яким має бути *пізнання людини*, за тотожності полюсів цього процесу? Постають питання про *прикметні особливості психологічного*

пізнання та про місце психології серед інших наук. Відповідати на них можна тільки з позицій епістемології.

Раціогуманістичний підхід передбачає узгодження природничо-наукової і гуманітарної парадигм, однак за кожною – різний предмет психології. В. А. Роменець констатує: у ХХ ст. панує сцієнтизм, психіка людини досліджується як «інструмент пристосування до середовища», психологія втрачає проблему людини [7]. Природничо-наукова парадигма витісняє з поля зору психолога те, на що його націлює гуманітарна парадигма. Людина і її психічне розглядається під різним кутом зору. Як властива першій парадигмі наукова раціональність може бути ідеалом для другої, коли йдеться про людське самопізнання, що, за В. А. Роменцем, складає справжній зміст психології та її історії? Чому друга парадигма опиняється за межами наукової раціональності? Тоді якою має бути раціональність, коли пізнання є самопізнанням у формі пізнання людини людиною? Яким має бути власне психологічне мислення? Вирішення цього питання потребує інтервенції в епістемологію зі вже збагаченим поверненням до справді «психології» методології психології.

Аналіз епістемологічних досліджень (див. [5]). Р. Декарт обґрунтовує «суб'єкт – об'єктне» протиставлення з огляду на мислячу і просторову субстанції; Б. Спіноза долає цю логіку ідеєю єдиної субстанції, атрибути котрої властиві людині; Г. В. Лейбніц – монади як одиниці субстанції. І. Кант знімає протиставлення відношенням «суб'єкт – засоби – об'єкт», де засобом є людський розум, ідеєю Абсолютного духу Г. В. Ф. Гегель це відношення взагалі заперечує. Такими є ідеї класичної епістемології, за ними світоглядні концепції роз'єданого на несумірні явища світу, субстанціальних підстав світу, визначеного пізнанням людини світу. Дуалізму опонує монізм. Складаються напрями епістемології: суб'єктоцентризм, субстанціалізм, процесуалізм. Людина оголошується центром пізнання; одиницею світу, що через неї пізнає себе; носієм пізнавального процесу.

Е. Гуссерль висуває концепцію буттєвого смислу світу й на цій підставі досліджує логіко-інтуїтивні засоби пізнання; для М. Гайдеггера підставою є історично мінливі значення слів, якими наука описує дійсність, і це вже концепція існування людини всередині буття. Гуссерліанський суб'єктивізм поєднується з субстанціалізмом. Е. В. Ільєнков визначає пізнання як діалектичне сходження від абстрактного до конкретного, ідеальне вираження діяльній природи речі. Це концепція визначеного практикою людини світу й конкретизована ідеями Г. В. Ф. Гегеля і К. Маркса форма субстанціалізму: на місці людини – «індивідуальний зсув в системі образів». М. К. Мамардашвілі, як і Е. В. Ільєнков, мислить марксистською категорією практики, водночас поділяє кантівську концепцією визначеного пізнанням людини світу: людина – «орган розуміння і структурування світу». Субстанціалізм поєднується із суб'єктоцентризм. М. Фуко досліджує дискурсивну практику й описує пізнання як послідовність історично перервних конфігурацій знань. Функцію субстанції виконують структури мови, правомірність поняття суб'єкта в епістемології М. Фуко заперечує. Це некласична епістемологія, монізм перемагає дуалізм, та місце людини у пізнанні, як і раніше, тлумачиться по-різному.

Критикується *природничо-наукова психологія*, обґрунтовуються ідеї феноменологічної (Е. Гуссерль), *марксистської психології* (Е. В. Ільєнков), *психології смислу буття* (М. Фуко), такими бачаться нові засади епістемології. М. К. Мамардашвілі звертається до *психоаналізу*, щоб довести: взаємовпливи між суб'єктом і об'єктом – наріжна ознака *некласичної раціональності*.

На початку ХХ с. наука потрапляє в *кризу*, епістемологічні дослідження пожвавлюються, проте наука виходить із кризи самотужки. Тільки мікрофізика фіксує присутність вченого у пізнанні, природознавство в цілому продовжує відгороджувати об'єкт від суб'єкта. Криза науки обертається *кризою епістемології*, функції останньої починає виконувати *наукознавство*. Тут своя історія: позитивізм – неопозитивізм – постпозитивізм.

О. Конт започатковує позитивізм запереченням намагань філософії стати теорією пізнання. Дж. Ст. Мілль досліджує мислення й знаходить, що його логіка виражається в мові науки. У неопозитивізмі це вже лінгвістичний (Л. Вітгенштейн) і логічний (Р. Карнап) напрями. У філософії визнається тільки аналіз І. Кантом антиномій; науковими вважаються висловлювання, що підлягають мовно-логічній *верифікації*. Мова оголошується тотожною буттю, це *лінгвістичний субстанціалізм*. Ні про світ, ні людину не йдеться, світогляд оголошується джерелом помилкових висловлювань. Постпозитивізм зовсім по-іншому описує науку. Для К. Поппера це історія спростувань (*фальсифікацій*) вченими теорій й визначений світоглядом та позначений помилками шлях наближень до реальності. І. Лакатос доповнює К. Поппера ідеєю *дослідницьких програм*. Т. Кун опонує обом поняттям *парадигми*. П. Фейєрабенд не бачить принципів відмінностей між наукою й ірраціональними формами пізнання й висуває принцип *«anything goes»*, за яким будь-яка теорія має право на існування. І. Пригожин показує, що наука розвивається за «законом росту хаосу», з точками *біфуркації*, які висвітлюють зміни в просторово-часовій організації об'єкта. В. С. Стьопин з історико-культурних позицій ґрунтовно досліджує становлення *теоретичних знань, типи наукової раціональності, структуру теорії, побудову наукової картини світу*. Постпозитивісти конкретизують ідеї *субстанціалізму і процесуалізму* в епістемології.

К. Поппер бачить людину елементом світу і, як і Б. Спіноза, вважає її *органом його самопізнання*. За Т. Куном, в дослідженні логіки науки слід враховувати, що вчений потрапляє в полон усталених способів вирішення проблем. П. Фейєрабенд називає теорію «унікальним поглядом на світ» й взагалі відкидає принципи науки. Для І. Пригожина, як і для І. Канта та М. К. Мамардашвілі, людина є *органом конструювання світу*. В. С. Стьопин відзначає, що наукова картина світу потребує *знань про людину*, та аналізує тільки дані фізики. Як і в епістемології, про людину як суб'єкта говорять по-різному, ідея людини як об'єкта пізнання з'являється, проте не розробляється.

Л. Вітгенштейн визначає свою теорію як *філософську психологію*; Р. Карнап вимагає від психологів верифікації позицій; К. Поппер називає З. Фрейда «міфотворцем» й негативно відгукується про психологію в цілому; Т. Кун звертається до *теїстальттеорії*, проте тільки для ілюстрації своїх позицій, В. С. Стьопин висловлює критичні зауваги на адресу *психології науки*.

Наукознавство завершує історію боротьби з логікою Р. Декарта положеннями про присутність суб'єкта у пізнанні; про залежність об'єкта від засобів пізнання; про непересічну роль світоглядних та концептуальних засад цього процесу. Суб'єктоцентризм залишається в минулому, *концепції роз'єданого на несумірні сутності світу* опонує *концепція визначеного пізнанням людини світу*. Відношення «суб'єкт – об'єкт» починає розглядатися через призму відношення «людина – світ», це рух до *постнекласичної епістемології*. Питання про *епістемологію психології* залишається відкритим.

Виклад основного матеріалу. Дослідники науки аналізують багатий, певним чином упорядкований матеріал природознавства; навіть коли порядок не вбачається (П. Фейєрабенд), підставу для цього дає природознавство. Психологія предметом аналізу не стає, орієнтація психології на природознавство одностайно заперечується, водночас створюються проекти *епістемології як психології* (Е. Гуссерль, М. Фуко, Л. Вітгенштейн). *Пізнання людини* під визначення науки не підпадає, психологія не досліджується, а її природничо-наукове спрямування заперечується саме через цю обставину.

Заперечується «суб'єкт – об'єктна», *дуалістична, психологія*, жоден дослідник не бере до уваги пошуки психологів у царині *взаємин людини зі світом*. І тоді, коли визнається, що світ є історичним об'єктом (І. Пригожин), що людина є частиною світу (К. Поппер), що потрібно брати до уваги *знання про людину* (В. С. Стьопин), йдеться про *пізнання природи*. Застосування *наукової раціональності у психології* так само заперечується.

Якщо людина належить світу, то пізнання світу – це і пізнання людиною себе, *самопізнання*. Тоді дисципліна, яка досліджує цей процес й набуває знань про людину, здійснює внесок у побудову наукової картини світу. Цього кроку в наукознавстві немає. Він є у Ж. Піаже [21]: пізнання постає логіко-психологічним процесом, однак це не стосується *пізнання людини*.

Фундатор *психології науки* М. Г. Ярошевський ваду наукознавства вбачає в недооцінці категоріальних структур і комунікативного характеру мислення вченого [8], у цьому ж ключі він пояснює історію психології [25]. В. А. Роменець, у діалозі з ним, розгортає *культурно-історичний*, на підставі *категорії вчинку, аналіз психологічного пізнання*, а з приводу психології науки висловлюється так: «Науку беруть в її природничих формах, а складніші її рівні залишають осторонь» [6, с. 99]. Складніші форми – вже зовсім інша, властива цьому вченому, і саме *моністична раціональність у психології* [3].

Боротьбою з дуалістичною логікою позначений шлях *марксистської психології*, що оперує *категорією практики* [20]. За Л. С. Виготським, останній належить стати методологічним принципом й перетворити психологію на «нову» науку. Пізніше розуміє практику як опосередковане знаряддями праці *спілкування*, в процесі якого формується психіка людини. О. М. Леонтьєв опонує Л. С. Виготському поняттям *практики як предметної діяльності* й вже на цій підставі пояснює природу психічного. Для С. Л. Рубінштейна практикою є «розупредметнення об'єкта й опредметнення суб'єкта», де психічне формується і виявляється. В останній період творчості він проводить «основну лінію виходу за межі марксизму» й вважає практикою будь-які взаємини

людини зі світом. Питання, яким чином людина виражає себе в практиці і як це характеризує її саму, залишається без відповіді. У діалозі з С. Л. Рубінштейном В. А. Роменець продовжує: *наріжним способом практики є вчинок*, так людина історично й онтогенетично здійснює своє *призначення у світі* [18]. *Раціональність В. А. Роменця – діалогічна за суттю.*

З огляду на епістемологію, це історія заперечення *суб'єктоцентризму* й переходу від *субстанціалізму* до *процесуалізму*. На початку утверджується розуміння психології як об'єктивної, у цьому сенсі подібної до природознавства, науки. Цю логіку руйнує С. Л. Рубінштейн: визначенням «людина – дзеркало Всесвіту» він проговорює спінозівську *ідею самовідображення світу в людині*. В. А. Роменець конкретизує: саме вчинок є «баченням світу себе зсередини». Діалог із М. М. Бахтіним й наступна конкретизація: вчинок – «інструмент розкриття світу», набуття ним визначеності [1]. *Категорія практики постає своїм власне людським, субстанціальним і процесуальним, змістом.* Динаміка компонентів вчинку висвітлює *історію культури*, в продуктах якої закарбовується *самопізнання людини*, а в її особі – *самопізнання світу*. Вчинком людина наповнює світ своїми стражданнями і сподіваннями, пошуками смислу життя, трагізмом свого буття. *Світ* набуває визначеності у своєму конкретно-історичному ціннісно-смисловому зрізі, *людина* – в єдності існування й сутності. *Вчинок як практика* – освоєння людиною світу, творчість у світі й зі світом, *унікальне вираження універсального*. Психологія досліджує цей процес як *людинознавча дисципліна*, з іншими науками, *природознавством* також, природознавці нерідко є психологами.

Психологія, яка пориває з марксистською категорією практики, повертається у своє дуалістичне минуле [20]. Ключовими стають поняття *суб'єкт*, *суб'єктивність*, *суб'єктність*; психологи вважають, що так вони окреслюють предмет своєї науки; насправді – обмежують. Психічне оголошується самодостатнім, самоцінним, самодетермінованим явищем, людина відривається від світу свого буття. У філософії це *класика*: мислитель знаходить світ там, де перебуває сам (М. К. Мамардашвілі); в епістемології – *суб'єктоцентризм*; у людинознавстві – «психологія Мюнхгаузена, що сам себе витягає за волосся» (В. А. Роменець). Підстави для нових ідей є: К. Маркс зводить природу людини до історичних змін у способі виробництва; переживання, свобода, творчість, пізнання оголошуються вторинними явищами; та й ідеї з'являються тоді, коли марксизм зазнає поразки як ідеологія тоталітарної держави. У значенні *людина* вживають поняття *особистість*, але про *буття людини* мова не йде. Психологія демонструє «куций антропологізм, що не враховує об'єктивного місця людини в світі» [23, с. 359].

Критики марксизму помічають: якщо світом править необхідність, як можна говорити про майбутнє (К. Поппер)? Теперішнє «знімає» минуле (Г. В. Ф. Гегель), є спадкоємність. У психології також має бути спадкоємність, інакше доведеться без кінця створювати «нову» науку. *Категорія практики у її людському вимірі продовжує історію моністичної психології й висвітлює прикметні особливості психологічного пізнання.*

У природознавстві, з огляду на відношення «суб'єкт – об'єкт», виокремлюють *класичну, некласичну і постнекласичну наукову раціональність*: суб'єкту протистоїть об'єкт; суб'єкт змінює об'єкт; суб'єкт взаємодіє з об'єктом у рамках світоглядно й інтелектуально зумовлених взаємин людини зі світом (В. С. Стьопин). Схематично, це ситуації *а) $S | O$; б) $S \rightarrow O$; в) $(S \leftrightarrow O) \subset (L \leftrightarrow C)$* , де S – суб'єкт, O – об'єкт, L – людина, C – світ, $|$, \rightarrow , \leftrightarrow , \subset – позначення логічних відношень відокремлення, одностороннього, двостороннього впливу, включення. Кожна наступна ситуація – новий тип раціональності, інші способи вирішення наукових проблем й наступний етап історії природознавства. Яка з цих ситуацій має місце у психології?

Коли психічне досліджується через зовнішні прояви, ситуація, начебто, *а*: об'єкт суб'єкт відсторонюється від об'єкта, останній виявляє свої властивості. Однак вже у *психофізиці* фіксується вплив процедур на досліджуваного: «Якщо ви залишаєтесь послідовним природодослідником, то такі некласичні ситуації мусять викликати у вас просто ступор» [22, с. 33]. М. К. Мамардашвілі некласичну ситуацію описує так: суб'єкт невіддільний від світу, де знаходиться разом з об'єктом, явище невіддільне від *мислення у просторі практики* з притаманними йому «зазорами» між існуванням об'єкта і його відображенням у свідомості суб'єкта, звідси інтерпретація ним подій світу [13]. Отже, це і не ситуація *б*. Але і не *в*. М. К. Мамардашвілі міркує про пізнання взагалі, про *некласичну ситуацію у психології* не йдеться. Поза увагою залишається й *коло пізнання*, а це вже *постнекласична ситуація у психології*.

Для природничо-наукової психології коло пізнання не є проблемою, проблема з'являється, коли з'ясовується, що «у *психологічному пізнанні суб'єкт є одночасно і об'єкт*» [24, с. 141]. Далі автори стверджують, що визнанням рівноправності суб'єкта і об'єкта проблему знімає *суб'єктний підхід*. Не знімає. Тоді психологія не має нічого спільного ні з наукою, ні з епістемологією. Якщо суб'єкт одночасно і об'єкт, то як взагалі можливе пізнання?

Варто погодитись: людина перебуває всередині буття (М. Гайдеггер, С. Л. Рубінштейн); сутнісним способом буття є вчинок (В. А. Роменець), і як думка також (М. М. Бахтін); пізнанням людина засвідчує свою належність до світу (К. Поппер, І. Пригожин). Вчинком вона розриває пута буденності й позначає світ своєю *безпосередньою присутністю*; вчинком-думкою робить радикальний крок у пізнанні і створює продукт, де закарбовується сама. Вчинок – унікально-всезагальна форма практики у світі, пізнанні світу й самопізнанні [20]. *Категорія практики* у її новому змістовому наповненні стає методологічним ключем, котрий відкриває шлях виходу із кола пізнання й висвітлює прикметні особливості *пізнання людини*.

У *когнітивній психології* опозиція «суб'єкт – об'єкт» закриває собою відношення «внутрішнє – зовнішнє». За О. М. Леонтьєвим, *образ предмета* формується *діяльністю* за точками обстеження предмета у просторі його утвореного практикою людства існування [12]. Те, що для дуалізму в психології є *внутрішнім*, виявляється перетвореним процесами інтеріоризації діяльності *зовнішнім*. Це моністична й, тому що оперує *категорією практики*,

– *некласична психологія*. Однак контакт з предметом забезпечують рецептори, це *чуттєва діяльність*, а що відбувається, коли в образі дається не світ явищ, а «явище світу» (М. К. Мамардашвілі)? Пояснення О. М. Леонтьєва втрачає силу: це вже не відношення «внутрішнє – зовнішнє», а відношення «людина – світ», і не образ предмета, а й *образ світу*, де і людина присутня. *Світ* через неї відображає себе, зокрема у формі вчинку. Мислити таким чином, означає мислити категорією у практики у її новому змістовому наповненні. І з новим кроком надалі, адже у світі присутній і той, хто говорить про присутність у ньому людини. Це так само моністична, але *постнекласична ситуація і постнекласична психологія*.

Психолог, котрий поділяє ідею самовідображення світу, сам є «дзеркалом» (С. Л. Рубінштейн), в якому відображається світ і, в його особі, – людина, котра пізнає людину. Віддзеркалюється той, хто стоїть перед дзеркалом, разом із тим, що відбувається з ним і поза ним. Мовою психолога світ говорить і про себе, і про нього як представника світу; так *унікальне* виражає *універсальне*. Коло пізнання розривається, але тільки тоді, коли психолог мислить категорією практики й знаходить людину у світі її буття. При цьому не помічає, що це світ і його власного буття й що *способом свого буття* він засвідчує *безпосередню присутність людини і у світі, і у пізнанні* [4]. Діалог пов'язує психолога-мислителя з іншими учасниками пізнання; історія психології – історія імен і непростий, часом драматичний і завжди логіко-психологічний рух конкретної людської думки [15] – [17].

Кожен новий крок у дослідженні пізнання здійснюються з урахуванням вже зроблених кроків, так само це відбувається у психології, тлумачення категорії практики це засвідчує. Вже в рамках марксизму об'єктивне бачення практики поступається суб'єктивізованому, В. А. Роменець завершує цю логіку *революційною ідеєю вчинку як практики*. Це *вчинок-думка*: принципово по-новому розуміється психологічне пізнання; всезагальне віддзеркалюється в одиничному; світ виступає як конкретна форма буття. У психологічному пізнанні тотожність суб'єкта і об'єкта «знімається» мисленням категорією, що пов'язує людину, й людину, яка мислить про людину, зі світом. Властиве пізнанню людини коло розривається актом творчості, де творець стає *органом людського самопізнання*. Усе це – в процесі діалогу, так забезпечується *доповнюваність у психології*. Метапарадигма діалогу Г. О. Балла дає змогу бачити, як саме це відбувається. Не тільки у психології, а й в епістемології, у пізнанні загалом.

Класична, дуалістична, і некласична, моністична психологія обходять проблему людину. У повний зріст вона постає у психології, для якої характеристикою людини є «повнота буття» (В. А. Роменець). Розуміння людини як «буття-у-світі» (Л. Бінсвангер), «буття, що себе розуміє» (В. В. Знаков), носія «пікових переживань» (А. Маслоу) називають *психологією буття*. Не охоплюється буття, що дається в переживанні, породженому взаєминами людини зі світом. А це вже *постнекласична психологія – психологія способу буття*.

Як і в природознавстві, класична, некласична, постнекласична ситуації пізнання у психології співіснують, але в природознавстві епістемологія їх описує, а в психології, коли постають останні, – ні. Психологія втрачає епістемологію, хоча психологу, як і природознавцю, потрібна *теорія пізнання не-класичної ситуації*. Ф. Ю. Василюк у цьому зв'язку звертається до *категорії практики*, проте під практикою розуміє роботу психолога зі свідомістю [10]. Не охоплюються інші форми роботи, поза практикою опиняється і психолог, і психологія [20]. Питання про місце психології серед інших наук стає нерозв'язним.

Епістемологією психології є теорія, що поєднує концепції *самовідображення світу в людині та визначеного пізнанням людини світу* ідеєю *психологічного пізнання як наукової форми людського самопізнання*. Поєднуються своїм власне психологічним змістом епістемологічний *субстанціалізм, процесуалізм, суб'єктоцентризм*. У результаті – зовсім інша, власне психологічна теорія пізнання. Якщо пізнання – спосіб буття людини (В. С. Стьопин), то *психологія доповнює природознавство у побудові наукової картини світу як ланка пізнання людиною світу, самої себе і свого місця у світі*. Пізнання світу і пізнання людини постають ланками одного процесу, де кожна має свої особливості й відмінну від іншої, та все ж близьку епістемологію.

Історію психології можна схарактеризувати як рух думки від *дуалізму* до часткового, а далі *всезагального монізму*, з увагою до *наукових революцій*, автори яких переосмислюють уявлення про психологію і її предмет, виходять на відношення «людина – світ» й вирішують проблему людини, власною творчістю ілюструючи факт безпосередньої присутності психолога і у бутті, і у пізнанні [5]. *Методології плюралізму* (А. В. Юревич, М. Г. Гусельцева), що фіксує розмаїття шляхів і способів психологічного пізнання, опонує *методологія монізму*, для якої це *історико-логіко-психологічний процес*, де виокремлюються закономірності, коли предметом уваги стає наповнена новим змістом категорія практики [19]. Висвітлюється і те, що собою становить психологічне пізнання і яким воно може і повинно бути.

Висновки. Раціогуманістичний підхід Г. О. Балла націлює дослідника психологічного пізнання вийти за межі окремих теорій в царину міждисциплінарної взаємодії й у такий спосіб схарактеризувати предмет і методи психологічної науки. Застосування підходу, коли предметом останньої є людина, взята з огляду на спосіб її буття, яким, за В. А. Роменцем, є вчинок, показує: це царина постнекласичної психології, що потребує епістемології, котра фіксує факт безпосередньої присутності психолога і у бутті, і пізнанні. Коло пізнання, що утворюється, розривається мисленням категорією практики в її наповненому ідеями В. А. Роменця тлумаченні. Уможливорюється визначення місця психології серед інших наук з огляду на епістемологію, що описує і пізнання в цілому, і психологічного пізнання як наукову форму пізнання людиною себе і свого місця у світі. Це розширює сферу міждисциплінарних досліджень у галузі психології.

Післямова. Володимир Андрійович Роменець говорив, що вплив вченого на поступ науки вимірюється не тільки його особистим внеском, а й ідеями, які спонукають дослідників рухатися далі. Для мене такою ідеєю стала метапарадигма діалогу Георгія Олексійовича Балла. Постали запитання, у пошуках відповіді на них народилася ця стаття. Якось я написав Георгію Олексійовичу, що в його аналізі творчості В. А. Роменця залишаються прогалини. Він погодився (!), погодився й з викладом його позицій у книгах [2], [5]. Не знаю, чи погодився б цього разу. Хотілося б. Вже своїми ідеями я долучаюся до збереження у пам'яті нашої науки імені й напрацювань цього непересічного вченого й високоморальної, винятково толерантної людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алієв Ш. Вчинкова природа практики (філософсько-психологічна інтерпретація творчого діалогу В. А. Роменця із М. М. Бахтіним) / Ш. Алієв, П. М'ясоїд, А. Фурман // Система сучасних методологій : хрестоматія в 4 т. / упоряд., відп. ред., перекл. А. В. Фурман. – Тернопіль : ТНЕУ, 2015. – Т. 1. – С. 245–258.
2. М'ясоїд П. А. Курс загальної психології : у 2 т. : підруч. / П. А. М'ясоїд. – К. : Алерта, 2011, 2013. – 1254 с.
3. М'ясоїд П. А. Володимир Роменець : від психології творчості до творчості у психології / П. А. М'ясоїд // Психологія вчинку : Шляхами творчості В. А. Роменця : зб. ст. ; упоряд. П. А. М'ясоїд ; відп. ред. А. В. Фурман. – К. : Либідь, 2012. – С. 139–174.
4. М'ясоїд П. А. Творчість В. А. Роменця і проблема людини у психології / П. А. М'ясоїд // Академік В. А. Роменець : творчість і праці : зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд ; відп. ред. Л. О. Шатирко. – К. : Либідь, 2016. – С. 126–145.
5. М'ясоїд П. А. Психологічне пізнання : історія, логіка, психологія / П. А. М'ясоїд. – К. : Либідь, 2016. – 560 с.
6. Роменець В. А. Історія психології XIX – початку XX століття : навч. посібник / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2007. – 832 с.
7. Роменець В. А. Історія психології XX століття : навч. посібник / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – 3-є вид. – К. : Либідь, 2017. – 1056 с.
8. Аллахвердян А. Г. Психология науки : учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян, Г. Ю. Мошкова, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский. – М. : Моск. психолого-пед. ин-т; Изд-во «Флинта», 1998. – 312 с.
9. Балл Г. А. «Психология» методологии : радиогуманистический взгляд / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 3–13.
10. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии / Ф. Е. Василюк. – М. : Смысл; МГППУ, 2003. – 240 с.
11. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94–231.

13. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. – 2-е изд. – М. : Лабиринт, 1994. – 90 с.
14. Мясоед П. А. Психология в аспекте типов научной рациональности / П. А. Мясоед // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 3–17.
15. Мясоед П. А. С. Л. Рубинштейн : идея живого человека в психологии / П. А. Мясоед // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 108–118.
16. Мясоед П. А. История, логика и психология «параллелограмма Леонтьева» / П. А. Мясоед // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 113–124.
17. Мясоед П. А. Творческое наследие В. А. Роменца в историко-психологическом знании / П. А. Мясоед // Психологический журнал. – 2013. – № 3. Т. 34. – С. 51–59.
18. Мясоед П. А. Творчество В. А. Роменца и российская психологическая мысль / П. А. Мясоед // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 106–115.
19. Мясоед П. А. Плюрализм и монизм в методологии психологии / П. А. Мясоед // Методология современной психологии. – М-Ярославль : ЯрГУ, ЛКИИСИ, МАПН, 2015. – Вып. 5. – С. 146–159.
20. Мясоед П. А. Категория практики и методология психологии / П. А. Мясоед // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 106–115.
21. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже // Вопросы философии. – 1994. – № 5. – С. 54–63.
22. Пузырей А. А. [Выступление за круглым столом «Психология и новые идеалы научности»] / А. А. Пузырей // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 26–40.
23. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2003. – С. 281–426.
24. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
25. Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – 3-е изд. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

М.М. НАКОНЕЧНА

ІНТЕРСУБ'ЄКТНІСТЬ В РАЦІОГУМАНІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ Г.О. БАЛЛА

Анотація. Стаття присвячена розгляду психологічних поглядів видатного українського вченого Г.О. Балла у їх зв'язку з проблемою інтерсуб'єктності. Остання розуміється як властивість поля взаємодії людей сприяти розкриттю їх сутнісних суб'єктних якостей – відповідальності, активності, рефлексивності, авторськості тощо. Аналізуються різні аспекти психологічної концепції Г.О. Балла, зокрема погляди автора на діалог, суб'єктивне значення та смисл,

суб'єктність тощо. Формулюються основні принципи функціонування інтерсуб'єктних відносин людей. Робиться висновок про принципову смислову єдність ідей раціогуманізму Г.О. Балла та концепції інтерсуб'єктності як фасилітуючої взаємодії для розвитку конструктивних якостей людини.

Ключові слова: раціогуманістичний підхід, інтерсуб'єктність, психологія, діалог, взаємодія, смисл.

Анотація. Стаття посвящена рассмотрению психологических взглядов выдающегося украинского ученого Г.А. Балла в их связи с проблемой интерсубъектности. Последняя понимается как свойство поля взаимодействия людей способствовать раскрытию их существенных субъектных качеств – ответственности, активности, рефлексивности, авторскости и т.д. Анализируются разные аспекты психологической концепции Г.А. Балла, в частности взгляды автора на диалог, субъективное значение и смысл, субъектность и т.п. Формулируются основные принципы функционирования интерсубъектных отношений людей. Сделан вывод про принципиальное смысловое единство идей рациогуманизма Г.О. Балла и концепции интерсубъектности как фасилитирующего взаимодействия для развития конструктивных качеств человека.

Ключевые слова: рациогуманистический подход, интерсубъектность, психология, диалог, взаимодействие, смысл.

Summary. The article is dedicated to the psychological concepts of a prominent ukrainian scientist G.O. Ball in their connection with the interagency problem. The latter is understood as a quality of human interaction field to facilitate their essential agency characteristics – responsibility, activity, reflexivity, authorship etc. Different aspects of G.O. Ball's psychological conception are analyzed, particularly his views on the dialogue, subjective meaning and sense, agency and so on. The basic functioning principles of human interagency relations are articulated. The conclusion about the principal conceptual unity of G.O. Ball's ratiohumanistic ideas with the interagency conception for the harmonical personal qualities is driven.

Key words: ratiohumanistic approach, interagency, psychology, dialogue, interaction, sense.

Постановка проблеми. 23 грудня 2016 року перестало битися серце видатного українського науковця, творця раціогуманістичного підходу в психології, автора теорії задач, методолога психологічної науки Георгія Олексійовича Балла, члена-кореспондента НАПН України, доктора психологічних наук, професора. Науково-психологічні та методологічні уроки Г.О. Балла ще тільки належить засвоїти вітчизняній та світовій науці, поки ж можна сподіватися провести аналіз найбільш яскравих та евристичних ідей вченого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Г.О. Балл до кінця життя залишався активним науковцем, плідним автором якісних науково-психологічних текстів, про що свідчить, зокрема, видана в 2016 році у

співавторстві з В.О. Медінцевим монографія «Теоретико-множинний метод опису процесів та його застосування в психології» [4]. Водночас поки що явно недостатнім є опрацювання творчих ідей та наукового доробку Г.О. Балла в психологічній науці; посилання на роботи вченого часто є або простим цитуванням, або ж включенням до переліку прізвищ науковців, що займалися тією чи іншою проблемою. Прекрасним винятком є робота В.В. Рибалки в книзі «Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці» [6]. Але все ж якісних аналітичних робіт про творчість Г.О. Балла поки що замало. Відповідно, вкрай важливою є робота з вивчення науково-психологічних ідей вченого, що буде мати не тільки історико-психологічне значення, але й дозволить українській психології рухатися вперед, до глибин творчого осягнення істини, - адже саме це є задачею науки, як підкреслював Георгій Олексійович [2].

Мета статті – аналіз раціогуманістичної концепції Г.О. Балла в контексті психологічної інтерпретації проблеми інтерсуб'єктності.

Виклад основного матеріалу. Важливою для Г.О. Балла була ідея діалогу. Звертаючись до ідей М.М. Бахтіна та В.С. Біблера, Г.О. Балл неодноразово підкреслює, що пізнання суб'єкта має бути діалогічним, адже суб'єкт має свій голос і, відповідно, може бути співрозмовником. У той же час Г.О. Балл наголошував: «Часте протиставлення, згідно з яким людина (зокрема, учень) ж або об'єктом, або суб'єктом, є прикладом цілком неадекватної диз'юнкції» [2, с.89]. Іншими словами, ми можемо пізнати людину як об'єкт з суб'єктними якостями. Якщо ми пізнаємо іншу людину, якщо ми займаємо позицію дослідника щодо неї, то необхідно утримувати цю суб'єктно-об'єктну дихотомію.

Г.О. Балл виділяв імперативну, маніпулятивну та діалогічну стратегії. При цьому перші дві стратегії можуть об'єднатися в монологічну – при широкому розумінні поняття монологу. Відповідно, при здійсненні теоретичної рефлексії над поняттям інтерсуб'єктності в контексті думок, висловлених Г.О. Баллом, можна виділити рівні інтерсуб'єктності – вищий, діалогічний; середній, маніпулятивний (коли принаймні один з учасників переслідує певні цілі) та низький рівень інтерсуб'єктності, імперативний. Але при цьому в реальній живій міжособистісній взаємодії навіть низький, імперативний рівень інтерсуб'єктності може бути дуже важливим (наприклад, коли мама просить дитину тепліше вдягнутися чи дружина допомагає хворому чоловіку прийняти ліки). Присутність (мінімум) двох суб'єктів в ситуації інтерсуб'єктної взаємодії робить на цьому низькому рівні інтерсуб'єктності виконання певних задач легшим, бажанішим та більш розвиваючим. Фундаментальним фактором є саме присутність іншої людини, від якої іде уявлення про соціальність, близькість, теплоту та довіру. Іншими словами, виділені нами на основі ідей Г.О. Балла рівні інтерсуб'єктності – це не стільки оціночні рівні «вище – нижче», скільки якісні характеристики екзистенційних основ життя людини.

Розроблюваний Г.О. Баллом підхід раціогуманізму визначався автором так: «це світоглядна та методологічна орієнтація, яка поєднує ствердження гуманістичних цінностей з опорою на інтелектуальну культуру, в її

гармонійній взаємодії з іншими складовими культури» [3, с.6]. Вчений неодноразово підкреслював, що ідеали раціонального пізнання дійсності засобами науки та цінності гуманізму – це взаємодоповнювані множини, які у своїй єдності створюють умови для найповнішого самоздійснення, розкриття, самореалізації не тільки окремої людини, але й суспільства, людства в цілому. Безумовно, погляд на сучасну психологію в раціогуманістичній перспективі створює широкі можливості як для інтерпретації вже наявних наукових здобутків, так і для нових пошуків і відкриттів в завтрашньому дні людського пізнання.

Важливим для Г.О. Балла був акцент на тому, що гуманізм та раціоналізм тісно взаємопов'язані: «Якщо розуміти під гуманізмом світоглядну орієнтацію, яка виходить з переконання в широких можливостях гармонійного розгортання продуктивних людських можливостей, і визнавати, що наявність розуму і опора на нього в різноманітних видах діяльності складають найбільш істотну визначну якість людини, то раціоналізм природньо виступає однією із сторін гуманізму» [2, с. 117]. Інтерсуб'єктність як орієнтація на розвиток креативних, добрих, суб'єктних начал в людині є необхідною складовою гуманістичної світоглядної орієнтації. Тільки враховуючи принцип раціогуманізму, ми зможемо в повній мірі зрозуміти психологічну природу та зміст інтерсуб'єктності як феномену людської взаємодії.

Розмірковуючи над проблемою взаємозв'язку добра і зла, Г.О. Балл характеризує добро як «сутнісний атрибут природо- та культуровідповідного гармонійного розвитку індивідів та спільнот» [1, с. 143]. Визначення добра, дане Г.О. Баллом, дозволяє конкретизувати визначення просоціальної активності особистості як складової інтерсуб'єктних відносин. У найширшому сенсі просоціальна активність – це діяльність, спрямована на добро, а отже, сприяння природо- та культуровідповідного гармонійному розвитку людей.

Інтерсуб'єктність – це властивість поля взаємодії сприяти розкриттю та розвитку суб'єктних якостей учасників: відповідальності, життєстійкості, авторства, активності, рефлексивності. Інколи навіть мовчазна присутність іншої людини має інтерсуб'єктний вплив: якщо хтось поруч, легше переносяться біль чи нездужання, веселішою є одноманітна праця, приємнішим виконання рутинних обов'язків.

Г.О. Балл звертає нашу увагу на важливу думку М.М. Бахтіна про те, що пізнавати людину як суб'єкта можна лише діалогічно, про те, що людина як суб'єкт не може бути «безголосною», мовчазною [2]. Інтерсуб'єктність як призма погляду на міжособистісні стосунки дозволяє виокремити в міжлюдських взаєминах аспекти суб'єктності – якості, яка дає можливості бути активним діячем як в площині світу внутрішніх переживань, так і в площині зовнішніх перетворень. Водночас інтерсуб'єктність дозволяє зрозуміти, як міжособистісні стосунки сприяють зростанню потенціалу суб'єктності людини – іншими словами, в інтерсуб'єктній взаємодії учасники розкривають, розвивають і формують власну суб'єктність. Інтерсуб'єктність виступає функціональним органом (в смислі О.О. Ухтомського) – вона існує на перетині

того, що є, і того, що може бути, в складно структурованому просторі міжособистісних взаємодій.

Інтерсуб'єктність розвиває відкритість людини по відношенню до іншої людини. Розкриваючись, людина дає змогу розвинути, зрости, вдосконалитись тим початковим інтенціям доброго, що були в її душі, спрямовуючи себе до мудрості, людяності, емпатії, чутливості. Людина в інтерсуб'єктних взаєминах розкриває свій потенціал прагнення до добра, істини, краси та любові.

Інтерсуб'єктність дозволяє людині через взаємодію з іншими людьми самовдосконалюватися, розвиватися, самореалізуватися. Інтерсуб'єктні відносини дають простір для того, щоб людина з власних задатків та потенцій стала тим, ким є зараз та ким може бути в дні завтрашнього. Інтерсуб'єктні відносини – це поле взаємодії, яке, в термінології Л.С. Виготського, розширюють зону найближчого розвитку та поступово переводять компетенції людини до зони актуального розвитку.

Д.О. Леонт'єв зазначав: «Таким чином, смислова горизонталь – це площина діалогу, змістовної відкритості людей як носіїв внутрішнього смислового світу один одному та культурі (світу артефактів), а смисловий горизонт – це міра широти, багатства та різноманітності цього світу» [5]. Д.О. Леонт'єв присвятив численні наукові пошуки проблемі смислу. У той же час надзвичайно глибоким та евристичним є розрізнення Г.О. Баллом об'єктивного значення, суб'єктивного значення і смислу. Введення диференціації між об'єктивним та суб'єктивним значенням дозволяє глибше зрозуміти проблему смислу в психології. У співвідношенні з розроблюваною нами ідеєю інтерсуб'єктності у взаємодії людей народжуються нові смисли, відкриваються нові грані суб'єктивних значень і створюються передумови для до-визначення, до-осмислення об'єктивних значень культури та життя людей.

Інтерсуб'єктність як властивість поля взаємодії сприяє вираженню та формуванню суб'єктних якостей людини. Можна виокремити такі принципи функціонування інтерсуб'єктності в міжособистісній взаємодії:

1. Паритетність, рівність. Учасники взаємодії сприймають один одного як сутнісно, глибинно рівних, навіть якщо хтось із них здійснює управління (в сенсі, окреслюваному для поняття „управління” Г.О. Баллом). В текстах Г.О. Балла читаємо, що мета управління „може, зокрема, передбачати збагачення та розвиток... суб'єктних якостей” [2, с. 57]. У контексті виділеного нами принципу рівності важливим є також таке зауваження Г.О. Балла: „Подолати виявлені труднощі можна за допомогою уявлення про шарову структуру функціонування дорослого, який здійснює діалогічну взаємодію з дитиною... Потрібно виділити як мінімум два шари. В одному з них дорослий є рівноправним партнером дитини, а в іншому – здійснює управління діалогом та виступає в ролі соціокультурного посередника” [2, с. 61].

2. Розвивальний характер взаємодії. Інтерсуб'єктні взаємини – це такий тип відносин, який сприяє розвитку конструктивних, гармонійних особистісних якостей учасників.

3. Опора на переживання та смисли. Учасники інтерсуб'єктної взаємодії враховують власні переживання та смисли при побудові стосунків і відкривають для себе переживання і смисли інших людей в процесі розвитку інтерсуб'єктних взаємодій.

4. Емоційна значущість для всіх учасників взаємодії. Інтерсуб'єктні взаємини не можуть залишити людину байдужою; з іншого боку, байдужа людина не може стати учасником справжніх інтерсуб'єктних відносин.

5. Принцип присутності. Учасники можуть бути присутніми у взаємодії на різних рівнях присутності:

- а) мовчазна присутність;
- б) вербально-інтерактивна присутність;
- в) присутність, в якій розкриваються нові особистісні смисли, впорядковуються психічні структури, гармонізуються переживання людини (присутність з психотерапевтичним ефектом).

6. Принцип наративної відкритості. Якщо людина ділиться з іншою людиною своєю історією, то інша людина теж з великою ймовірністю захоче розказати один із своїх життєвих наративів.

Цікавим є здійснений Г.О. Баллом аналіз різних типів суспільства – авторитарного, ліберального, гуманістично орієнтованого – у співвідношенні з врахуванням суб'єктності людини. Для авторитарного суспільства суб'єктні якості людини не важливі, адже людина виступає „гвинтиком”, частиною великого суспільного механізму. Для ліберального суспільства більш характерним є звертання до людини як до діяльного об'єкта, чиїми прагненнями та видами активності можна маніпулювати. Інша картина постає, якщо звернутися до аналізу гуманістично орієнтованого суспільства, де „розвиток особистості (як наслідок, причина та засіб її самовизначення) виступає як одна з головних цілей її (особистості) життя та життя суспільства” [2, с. 75]. І хоча гуманістично орієнтоване суспільство в його чистому вигляді зараз є лише ідеалом, взірцем, до якого слід прагнути, мислителі, які протягом тривалого часу міркували над сутністю такого суспільного устрою (серед яких за останні сто років слід назвати Е. Фромма, А. Маслоу та Г.О. Балла), значно наближають людство до цього типу організації суспільного життя.

Висновки. Інтерсуб'єктність може стати важливим пояснюючим концептом в психології. Раціогуманістичний підхід Г.О. Балла пропонує широкі можливості для інтерпретації поняття інтерсуб'єктності. При цьому інтерсуб'єктність може розумітися як фактор розвитку сутнісних суб'єктних якостей індивіда та спрямовувати людину до вершин пізнання („раціо”) та людяності (гуманізму). Необхідно відмітити принципову смислову єдність ідей раціогуманізму Г.О. Балла та концепції інтерсуб'єктності як фасилітуючої взаємодії для розвитку конструктивних якостей людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. К проблеме взаимосвязи добра и зла в социальном поведении (рациогуманистический подход) / Балл Г.А. // Журнал практикующего психолога. – Вып. 15, 2009. – С. 141-156.

2. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Балл Г.А. – К.: Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.

3. Балл Г.А. Рациогуманистическая ориентация в разработке этических проблем // Етичні проблеми профілактичної медицини: вплив довкілля, харчування та умов праці на здоров'я населення: Матеріали VI Міжнародного симпозиуму з біоетики, 11-12 жовтня 2012 р., Київ / Упор.: Л.М. Мазур та ін. – К.: Арктур-А, 2012. – С. 6-8.

4. Балл Г.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии: монография / Балл Г.А., Мединцев В.А. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 88 с.

5. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы международной конференции / под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2005. С. 36-49. [Режим доступа:] <http://institut.smysl.ru/article/gorizont..php>

6. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці / Рибалка В.В. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

В. В. РИБАЛКА

ТЕОРІЯ ОСОБИСТОСТІ У РАЦІОГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ Г.О. БАЛЛА¹⁰



"Особистість – це здатність людини... бути автономним носієм культури..."

З огляду на активність... соціальних спільнот і особистостей у культурному просторі, вони постають не просто носіями, а суб'єктами культури".

Г.О.Балл

Георгій Олексійович Балл – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (24 травня 1936 року – 23 грудня 2016 року) – народився в Києві у сім'ї вченого й винахідника в галузі кінотехніки Олексія Михайловича Балла (1893 – 1972). 1957 року закінчив Київський політехнічний інститут (електроакустичний факультет). Із 1958 року працює в Науково-

¹⁰ Текст розділу погоджений із проф. Г.О.Баллом, який вніс у нього деякі уточнення.

дослідному інституті психології УРСР (нині – Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України). Обіймав посади інженера, згодом молодшого, старшого наукового співробітника, завідувача лабораторії або відділу. З 1996 р. завідує лабораторією методології і теорії психології. З 1993 р. за сумісництвом працює в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України (нині – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України). З 1969 р. викладає у вузах України. Є членом редколегій низки наукових журналів. Автор близько 400 наукових праць, з них 14 одноосібних і колективних монографій та 15 посібників. Підготував 6 докторів і 24 кандидатів наук. У лютому 2008 р. обраний президентом Всеукраїнської громадської організації „Асоціація гуманістичної психології”.

Наукову діяльність розпочав у галузі технічних наук. 1963 року захистив кандидатську дисертацію, присвячену теорії апаратного кореляційного аналізу випадкових процесів. На базі дисертації опублікував монографію „Аппаратурный корреляционный анализ случайных процессов” (М., 1968; німецький переклад виданий у Берліні 1972 року).

Одночасно прилучається до розробок і досліджень у психологічній сфері. Був, зокрема, учасником керованого Є.О.Мілеряном проекту з профвідбору та одним із авторів книги “Психологический отбор летчиков” / Под ред. Е.А.Милеряна (К., 1966). 1965 року очолив лабораторію програмованого навчання НДІ психології УРСР, брав участь у плідній співпраці київських кібернетиків і психологів під керівництвом академіків В.М.Глушкова і Г.С.Костюка, а також у відображенні результатів цієї співпраці у численних публікаціях – колективних монографіях, навчальних і довідкових посібниках, статтях.

У 1972-1982 рр. працює під безпосереднім керівництвом Г.С.Костюка в очолюваній останнім Київській лабораторії розвитку мислення школярів АПН СРСР. Головні здобутки лабораторії представлено у книгах, виданих за редакцією Г.С.Костюка і Г.О.Балла: “Мислення в діяльності молодших школярів” (К., 1986), “Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты” (К., 1986). Разом із Г.С.Костюком та Ю.І.Машибицем обґрунтовує задачний підхід до дослідження і проектування діяльності. Найбільші зусилля спрямовує на розробку теоретичної основи цього підходу – теорії задач у загальносистемному і психолого-педагогічному варіантах. Результати цих зусиль Г.О.Балл відобразив у низці статей і брошур, а згодом – у монографії „Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект” (М., 1990) і у докторській дисертації, захищеній 1991 року в Москві в Інституті загальної та педагогічної психології АПН СРСР. В подальші роки докладає зусиль до вдосконалення поняттєво-термінологічного апарату психології, оптимізації її взаємодії із природничими та формалізованими науковими дисциплінами.

Після смерті Г.С.Костюка Г.О.Балл взяв активну участь у підготовці до друку його вибраних праць – вони видані російською та українською мовою відповідно у 1988 і 1989 рр. Опублікував кілька статей, присвячених аналізу творчої спадщини видатного вченого, насамперед її методологічних аспектів.

З 80-х років розробляє теоретичні проблеми психології особистості. З'ясовує, зокрема, як співвідносяться у функціонуванні й розвитку останньої тенденції до адаптації, нормовідповідності й творчості, характеризує такі якості, як особистісна свобода і особистісна надійність, та розкриває їх зв'язок.

З 90-х років Г.О.Балл зосереджується на проблематиці гуманістичної психології та педагогіки, зокрема на осмисленні вітчизняних і світових надбань у цій сфері, на визначенні психолого-педагогічних засад гуманізації загальної та професійної освіти, на розкритті ролі парадигми діалогу в гуманізації суспільних відносин (передусім у сфері освіти). Він наполягає на необхідності поширення гуманістичних принципів на сферу методології і з цих позицій обґрунтовує раціогуманістичний підхід у методології психології та суміжних із нею галузях науки і практики. Він з'ясовує також роль категорії „культура” у гуманістично зорієнтованій психологічній науці (зокрема, у зв'язку з дослідженням професійної та психологічної культури).

Наукові погляди вченого на особистість знайшли відображення у численних працях останніх років, зокрема, у книгах: “Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти” (2003); “Психология в раціогуманистической перспективе: Избранные работы” (2006); “Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)” (2007; друге, доповнене видання – 2008); у написаних Г.О.Баллом розділах колективних монографій “Діалогічність як форма існування і розвитку особистості” (за ред. Г.О.Балла і М.В.Панучі, 2007); “Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки” (за ред. Г.О.Балла, 2007).

1. Раціогуманістичний підхід до аналізу категорії особистості в її зв'язку з категорією культури

Світоглядною й методологічною основою розуміння Г.О.Балом особистості виступає принцип раціогуманізму, який становить у широкому контексті важливу передумову “успішного розвитку й позитивного впливу на суспільну практику” психологічної науки в цілому. Вчений вважає, що відповідно до цього принципу, є актуальним “з'ясування того, як поєднати у психологічній царині гуманістичну налаштованість із конструктивним використанням засобів раціонального пізнання” [8, с. 122].

Водночас вчений зазначає, що “раціоналізм, трактований у найширшому сенсі як цінування розуму і спирання на нього, постає однією зі сторін гуманізму”. При цьому слід орієнтуватися не на механістичні, дисгармонійні форми інтелекту людини, що дискредитували себе “у війнах і готуванні до них, у насаджуванні екологічно шкідливих технологій, у корисливому маніпулюванні свідомістю і поведінкою великих мас людей і т.п.”, а на “збалансований, гармонійний інтелект”, окреслений у контексті поняття культури [8, с. 123]. Г.О.Балл трактує культуру у найширшому розумінні “як сукупність людських функцій (та засобів їх реалізації), спрямованих на забезпечення соціальної пам'яті та соціально значущої творчості; носіями культури є: по-перше, людство в цілому; по-друге, людські спільноти; по-

третє, окремі особи” [там само]. Відповідно, культура постає як “єдність складників двох типів: а)нормативно-репродуктивних, тих, що забезпечують усталеність засобів і способів функціонування людських спільнот і окремих осіб, зв’язок між попередніми і наступними поколіннями (ці складники часто пов’язують із поняттям цивілізації, в одному з його численних, як і в поняття культури, тлумачень); б)діалогічно-творчих, завдяки яким відбувається оновлення й розвиток людського суспільства” [8, с. 53]. Спираючись на це трактування, Г.О.Балл констатує, що у дисгармонійному суспільному інтелекті, про який ішлося вище, “діє примат гіпертрофованої цивілізаційної сторони культури над її діалогічно-творчою стороною” [8, с. 123].

Г.О.Балл вказує найістотніші властивості гармонійного інтелекту людини у його досить розвиненій формі. Зокрема, він не зводиться до відомих під назвою розсудку стандартизованих цивілізаційних варіантів, що легко піддаються формалізації, технологізації, автоматизації, а “постає творчим, готовим до опрацювання суперечностей діалектичним розумом” [8, с. 124]. Він “є налаштований на якнайповніше та якнайглибше охоплення світу із доланням часових, просторових і змістових обмежень, а також на цілісну духовність, тобто на прилучення до найвищих культурних (буттєвих, за А.Масловим...) цінностей у їхній єдності” [там само].

В іншому місці своєї праці вчений наголошує, що ключове для принципу раціогуманізму поняття про гармонійний інтелект не є новим, воно споріднене з давно відомим поняттям мудрості.

В означеному контексті раціогуманістичний підхід характеризується Г.О.Баллом як найбільш доцільний у психологічному розумінні людини, адже саме за такого підходу, тобто одночасно і гуманістичного і раціонального, психологічна наука і практика можуть бути спрямовані “на піднесення людини (і особистості – В.Р.), розкриття її творчих можливостей” [8, с. 127].

У цьому зв’язку вчений слушно зауважує, що “з численних спроб охарактеризувати сутність людини через поєднання латинського іменника homo з тим чи тим прикметником, – сполучення homo sapiens (“людина розумна”) виявляється неперевершеним за своєю значущістю. Використання принципів раціоналізму є чи не найяскравішим виявом цієї розумності – але, ясна річ, у поєднанні з необхідним оновленням форм раціональності” [8, с. 130].

Г.О.Балл проводить ретельний аналіз понять гуманізму і раціоналізму, при цьому застосовує, узагальнює, часом піддає конструктивній критиці відповідні погляди широкого кола авторитетних авторів – філософів, психологів, педагогів тощо, починаючи з мислителів Античності й до наших сучасників. Такий же ретельний аналіз здійснює Г.О.Балл, характеризуючи, в межах раціогуманістичного підходу, поняття особистості. Категорію особистості він розглядає як центральну “для психологічної науки і, особливо, для психологічної практики. Адже саме ця категорія репрезентує у психологічному аспекті цілісну людину, з якою працює, яку вивчає, якій намагається допомогти психолог” [8, с. 49]. Разом із тим у працях останніх років він дещо уточнює свою позицію, обґрунтовуючи доцільність

розмежування значень термінів особа і особистість. Найпридатнішим для позначення цілісного людського індивіда постає при цьому перший термін, відповідний англійському person або французькому personne. Вказаний індивід володіє, більшою чи меншою мірою, “специфічною системною якістю, саме яку в науковому тексті найдоцільніше називати особистістю (пор. англ. personality, франц. personnalité тощо)” [там само].

Відповідаючи на запитання, що ж за якість являє собою особистість, Г.О.Балл звертається до визначення особистості Д.О.Леонт'євим як “здатності людини (або людини, здатної) бути автономним носієм загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством форм поведінки й діяльності” [15, с. 10–11]. Уточнюючи це формулювання із залученням поняття “культура” і спираючись при цьому на тезу Е.В.Ільєнкова, за якою “людську особистість є правомірним розглядати як одиничне втілення культури” [14, с. 261], Г.О.Балл подає власне визначення особистості: “Особистість – це здатність людини (або людина, здатна) бути автономним носієм культури” [8, с. 52]. Але таке визначення буде адекватним, застерігає вчений, “лише за умови, що ми скористаємось найширшим розумінням категорії культури” [там само].

З огляду на активність соціальних спільнот і особистостей (чи, краще сказати, осіб) у культурному просторі, вчений стверджує, що вони “постають не просто носіями, а суб’єктами культури” [8, с. 54]. При цьому він зазначає, що даний термін вже використовувався, зокрема авторами книги “Человек как субъект культуры” (Отв. ред. Э.В.Сайко – М., 2002). Тому, як підсумовує Г.О.Балл, “особистість – це сформований на природній основі людського організму (і вже внаслідок цього – хоч і не тільки цього – індивідуально своєрідний) автономний (більшою чи меншою мірою) суб’єкт культури. Відповідно, є рація розглядати систему якостей тої чи тої особистості як суб’єкта культури, або, вдаючись до простішого терміна, – культуру особистості, чи особистісну культуру” [там само].

Постійно дбаючи про уточнення формулювань, Г.О.Балл пропонує в одній з останніх праць “визначати особистість як системну якість людського індивіда, яка забезпечує його здатність бути відносно автономним суб’єктом культури” [9, с. 12].

2. Структура найважливіших особистісних орієнтирів: свобода, надійність, стійкість, відповідальність

Виходячи з розуміння особистості як системної якості людського індивіда, Г.О.Балл розглядає, передусім, найбільш істотні його характеристики (“**особистісні орієнтири**”), що забезпечують функціонування індивіда як автономного учасника суспільного буття і суб’єкта культури. До таких характеристик вчений відносить особистісну свободу, особистісну надійність, психологічну стійкість, відповідальність – і аналізує співвідношення між ними.

Розглядаючи проблему **особистісної свободи** як одну з вічних, дослідник виокремлює в ній дві сторони: зовнішню (звернену до суспільства) і внутрішню (що звернена до особи та до її здатності оволодіти і скористатися цією свободою). Люди можуть проявляти і зберігати себе як внутрішньо вільні особи навіть у вельми несприятливих умовах. Г.О.Балл наводить приклади

В.Франкла і Б.Бетльгайма, котрі виявляли внутрішню свободу навіть у нацистському концтаборі, проте значно більше є людей, які у незрівнянно більш сприятливих умовах позбавлені внутрішньої свободи, тікають від неї.

Водночас людина навіть у сучасних демократичних умовах часто не в змозі освоїти весь обсяг зовнішньої свободи. Тому виникає потреба у більш докладному тлумаченні поняття внутрішньої свободи особи (особистісної свободи).

Звертаючись до ідей Г.В.Ф.Гегеля, М.О.Бердяєва, І.О.Ільїна, Ж.-П.Сартра, Е.Фромма, В.Франкла, Е.Берна, Ф.Ю.Василюка, В.Т.Кудрявцева тощо, Г.О.Балл аналізує й певною мірою переосмислює традиційні філософські інтерпретації свободи – як усвідомленої необхідності, як свободи вибору, як творчості, розкриває достоїнства цих інтерпретацій і властиві їм обмеження, тлумачить їх у психологічному аспекті. Підводячи підсумок здійсненому аналізу, він визначає найсуттєвіші ознаки змісту особистісної свободи наступним чином: "...Сутність внутрішньої свободи особи – у її готовності до розвиненої суб'єктної активності, свобода ж, у найзагальнішому розумінні, – це сукупність умов (чи то зовнішніх, чи – коли йдеться про особистісну свободу – внутрішніх), які сприяють (зокрема, через усунення перешкод) гармонійному розвитку і проявленню різноманітних суб'єктних здатностей особи" [8, с. 93].

Характеризуючи психологічні складові особистісної свободи, Г.О.Балл виділяє в ній передусім індивідуально- та соціально-психологічні моменти.

Так, в індивідуально-психологічній характеристиці особистісної свободи вчений розрізняє дві сторони: ціннісно-мотиваційну (систему істотних для даної особи потреб, цілей, цінностей і смислів, що визначають спрямованість її діяльності) та інструментальну (засоби реалізації вказаної спрямованості, зокрема, фізичні, енергетичні, вольові якості, стиль поведінки, функціональні можливості, знання, способи дій у формі навичок, умінь і стратегій) [8, с. 95].

Конкретизуючи характеристику ціннісно-мотиваційної сторони внутрішньої свободи, Г.О.Балл вказує, що її можуть репрезентувати такі компоненти (вказані А.Масловим, В.Франклом, К.Роджерсом та ін.), як:

а) потреба в самоактуалізації, наявність "справи життя", якій віддана людина;

б) орієнтація на буттєві цінності (добро, істину, справедливість, красу тощо);

в) реалістичність і неупередженість у сприйманні світу, відкритість новому досвіду і спрямованість на пошук істини, готовність враховувати різні погляди, розширяти завдяки цьому своє бачення проблем і змінювати свою позицію.

Характеризуючи інструментальну сторону особистісної свободи, Г.О.Балл відзначає в ній такі моменти, як:

а) "уміння саморегуляції діяльності" (рефлексивні механізми мислення тощо);

б) надання переваги не знанням як таким, а компетентності (як здатності справлятися із задачами, що їх ставить життя, набувати нових знань і вмінь, вчитися вчитися тощо);

в) характерологічні якості, що сприяють самореалізації особи. Це невимушеність поведінки, позитивний образ “Я”, здатність відчувати радість і насолоду під впливом повсякденних вражень, позитивне або спокійне ставлення до неочікуваного, невідомого, таємничого, почуття гумору (зокрема, спрямованого на себе, що рятує від зарозумілості), мужність, наполегливість, здатність до подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод [8, с. 95 – 97].

Що ж стосується соціально-психологічної складової особистісної свободи, то Г.О.Балл відзначає в ній передусім такі елементи як:

а) діалектична єдність автономії особи та її входження до певної спільноти;

б) одночасна залученість особи до різних спільнот;

в) пов'язана з повагою до себе здатність поважати інших людей, відповідні особливості спілкування – демократичний стиль, несхильність до снобізму, переважна орієнтація (у встановленні й підтриманні контактів) на сутнісні особистісні якості партнерів, повага до звичаїв і поглядів інших людей, тактовність і відсутність моралізаторства при наданні їм допомоги;

г) діалектична єдність оволодіння соціокультурними нормами і критичного ставлення до них, формування власних особистісних норм [8, с. 97].

Визначаючи сутність і психологічний зміст **особистісної надійності**, Г.О.Балл виходить “з розуміння особистості як такої системної якості людського індивіда, що охоплює стійкі (принаймні відносно) характеристики, істотні для його функціонування як відносно автономного учасника суспільного буття, а також ... як суб'єкта культури” [8, с. 98]. Вчений приєднується при цьому до поглядів, за якими “вказана якість – при колосальних розбіжностях, звичайно, у ступені її розвиненості – притаманна кожному людському індивіду (якщо не казати про немовлят і залишити осторонь крайні випадки патологічного розвитку). Цього індивіда називатиму надалі... особою” [8, с. 98 – 99].

Особистісну надійність вчений характеризує як цілісну якість особи, яка визначає її готовність до надійного виконання тих чи тих соціальних функцій. “Кількісно особистісну надійність можна оцінити ймовірністю, з якою вдається передбачити поведінку особи з реалізації відношень, що склалися в неї з іншими учасниками суспільного буття (індивідами, групами, організаціями), а також з нормами та ідеалами, котрі регулюють (або мають регулювати) її поведінку” [8, с. 99]. Отже, даній характеристиці дається, поряд із концептуальним, також функціональне, суто поведінкове визначення.

Г.О. Балл звертає увагу на величезну суспільну вагу особистісної надійності. Адже “її брак в осіб, за якими закріплені відповідальні суспільні функції, раз у раз призводить (зокрема у нас в Україні) до аварій і катастроф” [там само]. Вона має також і економічне значення, бо постає передумовою формування і функціонування так званого соціального капіталу. Найбільш

нагальною є потреба в особистісній надійності учасників спільної діяльності в ситуаціях підвищеної небезпеки.

З поняттям особистісної надійності споріднене, на думку вченого, поняття про **психологічну стійкість** особи (цю характеристику досліджували Ю.П.Крупник, Л.В.Куликов та ін.). Проте ці поняття не тотожні, адже перше містить соціально-психологічний та етичний аспекти, тоді як друге є суто загальнопсихологічним, з істотним психофізіологічним забарвленням. Психологічна стійкість є необхідною, але не достатньою умовою особистісної надійності.

Звертаючись до питання про надійність працівника на виробництві, Г.О.Балл розглядає її як окремий вид особистісної надійності. “Адже в даному разі з’ясовується, чи можна розраховувати на достатню стійкість працівника в реалізації відношень, у які він увійшов із нормами, що регулюють виробничий процес (приймавши їх до виконання), а також з організатором виробництва і з партнерами по праці” [8, с. 101].

Конкретизуючи психологічний зміст особистісної надійності, Г.О.Балл пов’язує його з вимогами щодо виконання діяльності в тих чи тих її аспектах, зокрема [8, с. 102]:

- на рівні правильного виконання чітко заданих операцій (наприклад, при роботі на конвеєрі);
- на рівні успішного розв’язання задач різного характеру, різного ступеня складності і проблемності;
- на рівні реалізації певних смислів, пов’язаних із ставленням до конкретних людей, соціальних спільнот, сфер діяльності, культурних і духовних цінностей;
- на рівні знайдення й реалізації людиною особливого смислу, а саме – унікального сенсу свого життя.

З особистісною надійністю Г.О.Балл зіставляє ще одну властивість особистості – її **відповідальність**. Він вказує, що остання є “важливою детермінантою особистісної надійності, причому найповніше відіграє цю роль, коли вповні розвинулась, тобто в зрілої особистості” [8, с. 101].

Важливим є питання співвідношення особистісної надійності з особистісною свободою. Вчений показує, як змінюється це співвідношення у процесі особистісного розвитку. “...Особистісна свобода і особистісна надійність, які виражають на відносно низьких рівнях розвитку особистості протилежні тенденції, на його високому рівні сходяться – обидві якості знаходять гармонійний вияв у знаходженні й реалізації особистістю свого покликання, провідного сенсу свого життя” [7, с. 217].

Вище згадувалось про аналіз Г.О.Баллом, у контексті переосмислення і психологічного тлумачення філософських інтерпретацій свободи, трактування свободи як свободи вибору. Аналізу **феномену вибору** в контексті соціальної поведінки особи вчений присвятив також окреме теоретичне дослідження, де намагається чітко окреслити психологічний зміст феномену вибору – всупереч, зокрема, надмірній універсалізації цього поняття. Серед іншого він звертає увагу на те, що рішення людини щодо спрямованості власного життя, “яке має

відкрити перед нею (а іноді, завдяки цьому, й перед суспільством) принципово нові перспективи, або дати їй порятунок у важкій, мало не безнадійній ситуації, або узгодити ціннісно значимі для неї вимоги, що спочатку видаються несумісними, – принципово не зводиться до вибору у строгому сенсі (тобто між визначеними альтернативами), а настійно потребує творчості. Тож, мабуть, у таких контекстах є більш слушним говорити не про “особистісний вибір”, а про особистісне самовизначення та про вузлові моменти у цьому процесі – акти прийняття стратегічних життєвих рішень” [8, с. 109].

Очевидною для вченого є “необхідність достатньої компетентності й відповідальності особи і у прийнятті та здійсненні стратегічного життєвого рішення (включно з потрібними при цьому актами вибору), і у подальшій діяльності, спрямованій на реалізацію відкритих цим рішенням можливостей. В іншому разі здійснений вибір (що полягав, наприклад, у вступі до вищого навчального закладу, але не був підкріплений сумлінним учінням) виявиться врешті-решт істотно знеціненим, хоч яким би адекватним він сам по собі виглядав” [8, с. 111].

Узагальнюючи свої міркування з проблеми вибору, Г.О.Балл робить наступні важливі висновки.

“1. Не погоджуючись із надмірною універсалізацією поняття “вибір”, слід водночас посилити увагу: а) до конкретно-психологічного дослідження ситуацій і актів вибору як важливих специфічних складників людського життя й діяльності; б) до надання психологічної допомоги людям, які зазнають труднощів у ситуаціях вибору; в) до сприяння оволодінню, найширшим контингентом осіб, психологічною готовністю до вправної поведінки в таких ситуаціях як складником психологічної культури.

2. У найширшому сенсі акт вибору можна визначити як такий фрагмент функціонування активної системи S (зокрема, людського індивіда) у певній ситуації, за якого: а) у цій ситуації є фізично можливими n ($n \geq 2$) альтернативних варіантів функціонування системи S ; б) із вказаних варіантів здійснюється один і лише один; в) у детермінації цього здійснення бере участь модель вказаної ситуації, заздалегідь наявна у складі системи S . Функціонування системи S включає в себе, крім зовнішньої поведінки, також події, що відбуваються всередині системи та при цьому, зокрема, готують подальшу зовнішню поведінку; з огляду на це, поряд із зовнішніми, розглядаються внутрішні вибори.

3. Здійснюваний особою акт вибору психологічно може виступати як: а) операція; б) свідома цілеспрямована дія, що не має, однак, виразних властивостей вчинку; в) вчинок (у цьому разі йдеться про особистісний вибір). Слід розрізняти також тактичні і стратегічні вибори.

4. Втілене у життя стратегічне життєве рішення (яке зводиться або не зводиться до стратегічного особистісного вибору) становить вузловий момент життєвого шляху особи – але тільки момент. Воно якісно змінює життєву ситуацію, але і в новій ситуації є потрібною активна поведінка особи (а, можливо, й нові стратегічні рішення). Важлива, хоч і не вичерпна, роль актів вибору у процесі прийняття і реалізації особою її рішень (зокрема,

стратегічних життєвих рішень) великою мірою зумовлена тим, що соціальні норми, які регулюють людську поведінку, прив'язані, як правило, до “решіток” з дискретних альтернатив, між якими треба робити вибір¹¹.

5. Роль і значущість актів вибору, відповідальність, яку має виявити суб'єкт при їх здійсненні, істотно залежать від типу виконуваної діяльності. Якщо предмет діяльності перебуває у просторі моделей (побудованих чи то в ідеальному плані, чи в рамках добре контрольованої ділянки матеріального буття¹²), – умови для трансцендування вибору є більш сприятливими; крім того, суб'єкт часто у змозі повернутися до вибору, який виявився хибним, і замінити його на кращий. Якщо предмет діяльності занурений у простір реального життя, – питома вага актів вибору є вищою, оскільки: а) доводиться більшою мірою рахуватись із вищезгаданою нормативною “решіткою”; б) суб'єктові бракує часу на знайдення нестандартних розв'язків, й тому він частіше змушений обмежуватись вибором з відомих альтернатив. У просторі реального життя кожний акт вибору є більш відповідальним, бо “переграти” його тут неможливо; у кращому разі вдається виправити більшою чи меншою мірою його негативні наслідки” [8, с. 116 – 117].

3. Особистісна орієнтація та раціональна гуманізація освіти

Проведений Г.О.Баллом аналіз категорії особистості, у її сутнісному зв'язку з категорією культури, а також особистісних орієнтирів дав підстави для формування фундаментальних положень щодо розбудови особистісно орієнтованої освіти. Вчений вбачає головну місію такої освіти “у прилученні кожного учня (студента тощо) до культури в єдності її нормативно-репродуктивних і діалогічно-творчих складників, у сприянні розвитку учня як носія (і не просто носія, а активного носія – суб'єкта) культури і становленню при цьому гармонійної культури його особистості. Але таке сприяння може бути успішним лише за умови ретельної уваги до індивідуальних особливостей учня..., а значить, насамперед, до його ендопсихічних, за О. Ф. Лазурським, характеристик. Є потрібним кваліфіковане врахування таких характеристик у педагогічному керівництві діяльністю учня, у психологічному супроводі, у професійній орієнтації тощо” [8, с. 54]. При цьому вчений посилається на ряд наукових праць, в тому числі і наших [16], в яких підкреслюється необхідність такого врахування для запобігання ймовірним негативним наслідкам і водночас необхідність “сприяння позитивному розкриттю й подальшому збагаченню своєрідних індивідуальних можливостей кожного учня” [8, с. 55].

Г.О.Балл звертає увагу і на екзопсихічні характеристики особистості учня, які можна вважати безпосереднім об'єктом освітніх впливів. Сутнісним змістом останніх має бути прилучення учнів до загальнолюдської,

¹¹ Як пояснює Г.О.Балл, найчіткіше це виявляється у разі норм, що встановлюють правовий статус особи (зокрема, її перебування у громадянстві тої чи тої держави, у шлюбі чи поза ним тощо) [8, с. 115].

¹² Мається на увазі, наприклад, ситуація гри або психологічного експерименту.

національної та професійної культури. “Проте, до цього треба додати, що вказаний сутнісний зміст має передбачати сприяння повноцінному становленню культури особи в індивідуалізованій формі, яка враховує і ендопсихічні характеристики. Взагалі, розрізняючи екзо- і ендопсихіку, слід водночас пам’ятати, що це сторони цілісної особистості, які мають перебувати у гармонійній єдності” [там само]. Саме на це вказував свого часу О.Ф.Лазурський – див. [18].

Г.О.Балл підкреслює, що культура особистості “має формуватися в єдності двох виділених вище сторін, а саме: нормативно-репродуктивної (цивілізаційної) та діалогічно-творчої” [8, с. 55].

Спираючись на культурологічні, психологічні та педагогічні ідеї В.С.Біблера, А.В.Брушлінського, В.В.Давидова, І.А.Зязюна, Е.В.Ільєнкова, Г.С.Костюка, Ю.І.Машбиця та ін., Г.О.Балл підкреслює, що “особистісна орієнтація освітнього процесу має передбачати сприяння гармонійному особистісному розвитку, становленню гармонійної культури особистості” [8, с. 57]. Він виділяє два аспекти гармонізації особистісного розвитку, а саме: “а) екстенсивний (оволодіння різними сферами діяльності, різними сторонами взаємодії з навколишнім світом)” та б) інтенсивний, що включає передбачений ще О.Ф.Лазурським органічний зв’язок здібностей, об’єднаних навколо спільного центра, а також – “додержання міри у співвідношенні якостей, що так чи інакше суперечать одна одній, відкритість наявних суперечностей до конструктивного розв’язання, коли вони не гальмують розвиток, а, навпаки, виступають його рушійною силою” [там само]. Важливою стороною особистісного розвитку учня і водночас чинником цього розвитку Г.О.Балл визнає, йдучи за гуманістично налаштованими психологами і педагогами, “поступове підвищення ролі, яку відіграє у його детермінації власна активність учня, реалізація його суб’єктних властивостей” [там само].

Посилаючись на дослідження І.М.Авдєєвої, вчений додає до цього ще й ту обставину, що одним із напрямків функціонування культури особистості учня є здійснювана ним “творчість самоактуалізації”, що “формується як стихійно, так і завдяки цілеспрямованим впливам на особистість”, які мають здійснюватись насамперед у рамках освітньо-виховних соціальних інститутів [8, с. 58]. При цьому, найбільш адекватним “курсом для сприяння становленню культури особистості (і одним з провідних принципів гуманізації освіти) є надання переваги діалогічній стратегії, у межах якої ці впливи постають складниками (й регуляторами) взаємодії повноправних партнерів” – на відміну від імперативної або маніпулятивної стратегії¹³ [там само].

Як наголошує методолог і теоретик психології, особистісна орієнтація освіти передбачає ретельне врахування ендопсихічних властивостей кожного учня і, водночас, такий вплив на його екзопсихічні характеристики, “який сприяє його прилученню до культури (загальнолюдської, національної, у разі потреби – також професійної) у єдності її нормативно-репродуктивних і

¹³ Про ці види стратегій йтиметься у підрозділі 6.

діалогічно-творчих складових. Механізмом оволодіння останніми є діалоги – безпосередні (з учителями, співучнями тощо), опосередковані (з авторами творів культури) і внутрішні” [8, с. 59].

Особистісна орієнтація освітнього процесу, у поєднанні з гуманним ставленням до учнів, виступає передумовою гуманізації освіти. Виокремлюючи головні складові останньої, Г.О.Балл вказує передусім на гуманістичне переосмислення основних функцій освіти. Таких функцій є дві. Перша з них – трансляційна; вона звернена до суспільства і забезпечує його функціонування через передавання (трансляцію) новому поколінню норм діяльності “у формі знань, умінь, навичок, а також – цінностей, настановлень, правил соціальної поведінки тощо. Друга функція, звернена до індивіда (точніше – до особи), – соціалізаційна, або адаптаційна. Її зміст у тому, щоб допомогти цій особі пристосуватися до вимог суспільства, знайти собі гідне місце в ньому” [8, с. 59 – 60].

Невід’ємною складовою гуманізації освіти Г.О.Балл вважає також “гуманізацію сьогоденного життя кожного учня... Адже він не тільки готується стати кимось, а й живе сьогодні – тому недоречно обмежувати функції освітніх установ підготовкою, хоча б як витлумаченою” [8, с. 60].

Вчений не обминає і необхідності “втілення гуманістичних засад у загальній організації системи освіти та її дальшої розбудови. Таке втілення, зокрема, передбачає:

- заходи з пом’якшення негативних наслідків, до яких призводить у сфері освіти зростаюче соціальне розшарування. Гуманістичний ідеал неминуче спотворюється, якщо поширюється тільки на еліту;

- сприяння створенню, розвитку й поширенню різних педагогічних технологій. Не варто шукати єдиного для всіх рішення про те, якою має стати загальноосвітня чи професійна школа. Натомість, треба забезпечити сприятливі умови для зародження й саморозвитку різних типів оновленої школи, для їх плідної взаємодії між собою і з ширшим освітнім (і позаосвітнім) середовищем” [там само].

Г.О.Балл особливо підкреслює, що вельми важливою рисою гуманістично налаштованої освіти є любов і повага до учнів з боку педагогів. На переконання вченого, “педагог-гуманіст своєї позиції учневі не нав’язує: адже він не тільки любить його, а й поважає. Ця повага втілюється, зокрема, в наступному:

- у шануванні особистої гідності учня. Педагог має уникати будь-яких дій і висловлювань, які її принижують, додержуватися “педагогічної таємниці” (якщо учень довірив йому інформацію, розповсюдження якої може завдати учневі моральної шкоди);

- у врахуванні, наскільки це можливо, його уподобань і бажань при визначенні або конкретизації цілей навчання і способів їх досягнення;

- у цілком серйозному ставленні до його думок (як щодо навчального змісту, так і з будь-яких інших питань)” [8, с. 61].

“Любити і поважати, – зазначає вчений, – треба сьогоднішнього учня, але вбачаючи в ньому його позитивні тенденції, можливості особистісного зростання і всіляко їм сприяючи” [там само].

Істотною складовою гуманізації освіти Г.О.Балл вважає індивідуалізацію, тобто “урахування індивідуальних особливостей кожного учня, зокрема його прагнень та інтересів, рівня і якісної визначеності його здібностей, типу темпераменту і рис характеру. Індивідуальну специфіку учня можна визначити на двох рівнях: номотетичному, коли (наприклад, за допомогою системи тестів) якнайкраще визначається його психологічний тип, “клітинка”, куди його варто помістити, та ідіографічному, коли (на базі, як правило, досить тривалих спостережень) з’ясовується його неповторна якісна своєрідність” [8, с. 62].

Г.О.Балл зауважує, що в індивідуалізації освіти принципової ваги набуває розрізнення двох типів рис індивіда – сталих і змінних (вчений посилається при цьому на цікаву конкретизацію такого розрізнення у працях польської дослідниці Іоланти Вільш). Сталі риси не підлягають цілеспрямованому змінюванню, але на них обов’язково слід зважати в навчально-виховному процесі, пристосовуючи до них педагогічні впливи – це, передовсім, тип темпераменту. Натомість змінні риси припускають педагогічний вплив на себе і через стимулювання, навчання та виховання можуть бути розвинуті у певному напрямі, але у погодженні зі сталими рисами.

Ще однією важливою складовою гуманізації освіти є, на думку Г.О.Балла, “стимулювання розвитку суб’єктних якостей учня, зокрема здатностей до самостійного визначення напрямку своєї діяльності, до самонавчання і самовиховання, до побудови й реалізації життєвих планів, взагалі – до життєтворчості... Даний напрям гуманізації освіти щільно пов’язаний із запровадженням у ній діалогічних засад – за орієнтації на різні аспекти сучасного поняття діалогу” [8, с. 63].

Вчений наголошує при цьому, що “гуманізація освіти і, зокрема, орієнтація на принцип діалогу не виключають наявності у змісті педагогічних впливів нормативно-монологічних складових. Їх значення постає найяскравіше в освоєнні учнями конкретних знань (передусім фактичних), апробованих способів дій. Нормативно-монологічний аспект присутній і у вихованні учнів у дусі гуманістичних цінностей – у тому розумінні, що педагог прилучає вихованців (через розкриття індивідуальних налаштувань і можливостей кожного з них, через діалог з ним) до певної системи таких цінностей, які здобули соціокультурну апробацію і які – що є дуже важливим – він сам поділяє. Чільне місце у цій системі мають посідати найістотніші загальнолюдські цінності – добро, істина, краса, справедливість, любов. Не зайвим постають тут і цінності діалогу (між людьми, людськими спільнотами, світоглядними позиціями тощо)” [там само].

Важливою складовою гуманістичної освіти Г.О.Балл вважає виховання патріотизму, який виступає, “з одного боку, як усвідомлення прихильності до близьких людей, рідної природи, рідної мови тощо, і, з іншого боку, як специфічне втілення і конкретизація загальнолюдських цінностей і водночас

тенденція до їх збагачення своєрідними здобутками національної культури. За такого підходу любов до Батьківщини не протиставляється іншим цінностям, не обмежується негативними емоціями й настановленнями щодо інших народів і водночас наповнюється позитивним змістом – тим багатшим, чим причетніша людина до національних (а також і до світових) культурних надбань. І, мабуть, найголовніше у патріотизмі – почуття особистої відповідальності за долю своєї Батьківщини, намагання зробити свій внесок у її процвітання як гідної складової світового співтовариства” [8, с. 63 – 64].

Остання, за порядком (але не за значенням), виокремлена Г.О.Баллом складова гуманізації освіти стосується вимог до педагога як до суб’єкта гуманістично орієнтованої освіти. Звертається увага, зокрема, на те, що “в педагогічній діяльності цілеспрямованість має поєднуватися з гнучкістю в доборі засобів і шляхів досягнення цілей, а також з готовністю уточнювати й модифікувати їх, враховуючи, крім іншого, індивідуальні особливості кожного учня, його прагнення і схильності, його позицію як суб’єкта учіння” [8, с. 64].

4. Особистісні аспекти професійної діяльності та формування готовності майбутнього професіонала до творчої праці

Професійну діяльність і, в цілому, життя професіонала Г.О.Балл пропонує розуміти цілісно, що передбачає його розгляд як особистості. Чим розвинутіша особистість, тим більшою мірою її життєдіяльність набуває творчого характеру, тим вагоміші її творчі внески у функціонування суспільства, з одного боку, і у свій власний подальший розвиток, з іншого. Важливим осередком обох видів цих внесків є професійна праця: адже, по-перше, вона є (або, принаймні, має бути) тією галуззю життєдіяльності її учасників, де їхні можливості впливу на суспільне буття, порівняно з іншими людьми, більші; по-друге, вона є одним з головних засобів побудови людиною власного життєвого шляху; по-третє, прагнення людини здійснити себе через свою професійну діяльність становить неабияку культурну цінність [8, с. 66].

В умовах переходу від індустріальної епохи до постіндустріальної, інформаційної епохи швидко змінюється характер багатьох видів праці, перелік і зміст професій. Це обов’язково мають брати до уваги психологи, так само як наявність у житті різних варіантів успішного самовизначення і самотворення особистості. “Людина, – констатує Г.О.Балл, – може найбільшою мірою проявляти творчість, виражати й розвивати свою особистість, справляти позитивний вплив на інших людей, на суспільне буття, діючи у різних сферах, у тому числі:

- у сфері професійної праці, причому це стосується як професій, сам зміст яких вимагає творчості, так і таких, котрим надає творчого характеру працівник, який має відповідні якості;
- у сфері громадської діяльності та різноманітних захоплень (самодіяльна художня та інша творчість, аматорський спорт тощо);
- у сфері родини, виховання дітей, піклування про близьких людей і особистих стосунків загалом” [8, с. 66].

В умовах, коли протягом життя досить часто відбувається перехід від однієї провідної сфери до іншої (не кажучи вже про зміну професії), бажано не просто уникати надмірних психологічних труднощів, а й прагнути до гармонійного особистісного розвитку, маючи на увазі як екстенсивний, так і інтенсивний аспекти гармонізації, про які було сказано у підрозділі 29.3. Як зазначає Г.О.Балл, “за гармонійного (в екстенсивному та інтенсивному аспектах) розвитку особистості її найбільша залученість до якоїсь із сфер буття (названих і не названих вище) поєднується з успішним функціонуванням і в інших сферах, де знаходять вияв її здатності, що сформувалися головню у провідній для неї сфері” [там само].

Із здійсненого аналізу вчений робить висновок про “доцільність розгляду (а також проектування і здійснення) підготовки до професійної праці крізь призму розвитку особистості – як певного, вельми істотного аспекту педагогічного сприяння цьому розвиткові... Формування готовності до професійної праці має поєднуватись із турботою про найкращу реалізацію здатностей особистості, найкращий вияв її індивідуальної своєрідності у різних сферах життя. Професійна орієнтація має бути складовою ширшої – життєвої орієнтації” [8, с. 67].

Постає необхідність у розробці стратегії гуманістично, особистісно орієнтованої професійної підготовки, а також профільної допрофесійної підготовки учнівської молоді на основі чітких методологічних настанов. Вибудовуючи засади такої стратегії, Г.О.Балл спирається на практику педагогів-гуманістів – В.О.Сухомлинського, К.Роджерса, Ш.О.Амонашвілі та ін., а також на результати теоретичних і експериментальних досліджень С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка, А.В.Брушлінського, Є.О.Климова тощо.

У визначенні методологічних підвалин гуманістично зорієнтованого проектування і здійснення професійної та допрофесійної підготовки учнівської молоді вчений орієнтується:

- на діалектичний взаємозв'язок педагогічного керування учнем і його власного самокерування. Підкреслюється, що “потреба в керуванні не відкидається, але його мета й засоби мають бути налаштовані на розвиток у підопічних можливостей самокерування. Коли ж досягнуто високого рівня такого розвитку, зовнішнє педагогічне керування виявляється діалектично знятим, поступившись місцем взаємозбагачувальному спілкуванню високорозвинутих особистостей” [8, с. 68];

- на діалектику всезагального, особливого та індивідуального. При побудові педагогічної мети “першій з названих ланок відповідає врахування загальних рис гармонійно розвиненої особистості; другій – рис, детермінованих певним напрямом допрофесійної чи професійної підготовки; третій – рис конкретного індивіда. А втім, тут зовсім не обов'язково обмежуватися трьома ланками. Адже можна залучати кілька “ступенів особливості” – починаючи, наприклад, з психологічних типів професій (наприклад, за Є.О.Климовим...) і закінчуючи вимогами спеціалізації у межах конкретної професії” [8, с. 68 – 69].

Кожній професії або групі споріднених професій Г.О.Балл вважає за доцільне “поставити у відповідність провідну для неї цілісну особистісну якість, і саме її розвиткові слід приділяти найбільшу увагу. Ядром такої якості, духовним стрижнем особистості професіонала є певна ціннісно-мотиваційна домінанта. Наприклад, для особистості вченого нею має бути спрямованість на пошук істини...; для особистості інженера – прагнення створити найдосконаліший технічний об’єкт (або забезпечити його найефективніше функціонування), для особистості митця – прагнення виразити істотні для нього сенси у художніх образах і за їхньою допомогою прилучити до цих сенсів людей, які сприйматимуть його твори. Навколо цієї домінанти концентруються інструментальні властивості, необхідні для реалізації відповідної спрямованості особистості, – вони теж є компонентами згаданої цілісної якості. До інструментальних властивостей, поряд із характеристиками пізнавальних процесів, знаннями, способами дій (у формі умінь та навичок), стратегіями творчої діяльності..., належать також вольові якості, що забезпечують реалізацію спрямованості особистості на оволодіння певною діяльністю і вдосконалення в ній” [8, с.69].

Вчений наголошує на тому, що у рамках допрофесійної та професійної підготовки “прагнення сприяти гармонійному розвиткові особистості того, хто навчається, має втілюватися у зусиллях, спрямованих:

а) на представлення в ній (хоч, звичайно, у менш розвинутому вигляді, ніж у відповідних професіоналів) цілісних якостей, характерних для вченого, митця, професіоналів іншого спрямування – з підпорядкуванням інструментальних можливостей (хоча б обмежених) адекватному кожній з цих якостей ціннісно-мотиваційному стрижневі. Спрощено це можна розшифрувати так: до пізнання об’єктивного стану речей фахівець будь-якої професії має підходити як вчений, до творчого фантазування – як митець, до організації діяльності (своєї та інших осіб) – як менеджер і т.п.;

б) на прилучення до сукупності різних бажаних для гармонійної особистості цілісних якостей, насамперед, через їхню взаємодію з тією з них, яка є провідною для відповідної професії чи профілю підготовки...;

в) на узгодженні всезагальних (див. “а”) і особливих (уточнених у професійному аспекті – див. “б”) вимог до гармонійного розвитку особистості з індивідуальними особливостями і прагненнями кожного учня” [8, с. 69 – 70]. Г.О.Балл посилається тут на нашу працю [16], вказуючи, що запропоновану нами загальну тривимірну модель (точніше, психологічну структуру особистості) “конкретизовано відповідно до спрямованості допрофесійної підготовки (зокрема, у вигляді моделі творчої особистості науково-технічного профілю), а при застосуванні в педагогічному процесі співвіднесено з індивідуальними особливостями кожного учня” [8, с. 70].

Г.О.Балл підсумовує, що “через оволодіння особливими здатностями (специфічними для групи професій або конкретної професії) і через розкриття суто індивідуальних творчих потенцій особистість дістає змогу не обмежуватися засвоєнням всезагальних знань і цінностей на абстрактно-поверховому рівні, а сприймати їх як суб’єктивно значущі й конче потрібні їй у

конкретній трудовій діяльності. Це, у свою чергу, створює для неї шанс зробити свій неповторний внесок у їхнє утвердження і конкретизацію (а може, навіть, модифікацію і збагачення)” [8, с. 70 – 71].

5. Професійна і психологічна культура особистості

Стратегічною метою професійної освіти Г.О.Балл вважає залучення особистості до специфічної підсистеми людської культури, якою постає професійна культура. Зупиняючись на змісті цього поняття, він зазначає, що воно є ширшим порівняно із поняттям культури професійної праці, бо охоплює, поряд із суто професійними (приміром, компетентністю), ще й низку інших якостей, зокрема, моральних. Разом з тим, у межі професійної культури входять такі якості, як: творче здійснення праці (забезпечуване, зокрема, володінням стратегіями творчої діяльності); володіння особистісними знаннями, набутими у спілкуванні з досвідченими професіоналами; розвиненість професійної інтуїції.

Водночас “професійна культура особистості передбачає розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння духовністю професіонала” [8, с. 73]. Остання ж знаходить вияв, передусім, у “максимальному спрямуванні інструментальних здатностей особи (включно з її творчими можливостями) на реалізацію притаманного цій професії провідного нормативного смислу. Для вченого-дослідника такий смисл полягає у здобутті істини щодо об’єкта дослідження, для лікаря – у збереженні (чи відновленні) та зміцненні здоров’я пацієнтів, припиненні чи принаймні полегшенні їхніх страждань і т.п.”. Ціннісно-мотиваційна домінанта, про яку йшлося вище, “постає виявом провідного нормативного смислу в особистості конкретного професіонала” [там само].

Г.О.Балл підмічає важливу особливість причетності до провідного нормативного смислу представників тої чи тої професії, коли така причетність виражає глибоко вкорінену в їх особистості налаштованість і втілюється у сильних і стійких позитивних почуттях, а також у готовності до переборення неминучих труднощів. “Цікаво, що представники різних професій у роздумах і спогадах щодо свого професійного шляху, не домовляючись один з одним, раз у раз звертаються до слова любов” [8, с. 74].

Зокрема, “прагнення до істини як специфічний мотив науково-пізнавальної діяльності також знаходить вияв у любові, що виражається іноді вельми поетично”. Г.О.Балл цитує у цьому зв’язку відомого сходознавця В.М.Алексєєва: “Наука є любов до сили людського розуму і до сяяння нескінченної правди, яка десь-десь далеко й рідко мерехтить крізь полярну ніч людського дикунства” [12, с. 340].

Посилаючись на Н.Г.Ничкало, вчений зазначає, що “ціннісна духовна насиченість і відповідні їй почуття характеризують високий рівень володіння не лише елітарними, а й масовими професіями – тож на це обов’язково слід зважати, здійснюючи професійне навчання... Відзначається, наприклад, особлива роль прилучення до цінностей (такої, передусім, як любов до землі) у системі підготовки землероба [там само].

Для професіонала, який досяг високого рівня духовності, “є характерними також відсутність “професійних шор”, відкритість світові людської культури у всьому її багатстві, залученість до взаємозбагачувальних діалогів між тою цариною культури, яку репрезентує дана професія, та іншими сферами культури... Що ж до видатних особистостей, то вони, будучи високими професіоналами, раз у раз долають рамки конкретних професій” [8, с. 75 – 76]. Характерний приклад Г.О.Балл запозичує в О.Г.Асмолова: “Ким був Олександр Романович Лурія? Медиком... Педагогом... Істориком... Лінгвістом... Письменником... Психологом... Він був і залишається ширшим за будь-які професії”. При цьому Лурія здійснював функцію “медіатора, посередника між різними світами й культурами” [13, с. 23].

Спеціально Г.О.Балл зупиняється на педагогічній професії, для представників якої необхідною є налаштованість на педагогічну комунікацію, що має перебувати в центрі уваги педагогічної освіти. Така налаштованість, як складова особистісної готовності педагога до активної участі в гуманізації освіти, має органічно поєднуватись:

- із прагненням до фасилітації, тобто до якнайбільшого сприяння особистісному зростанню кожного учня, гармонійному розгортанню його здібностей у їх індивідуальній своєрідності;

- із налаштованістю на діалог, у глибокому розумінні цього поняття. “Передусім мається на увазі: по-перше, щира повага до думок і позицій тих, хто навчається, аж до готовності, за достатніх підстав, змінити свою власну позицію; по-друге, намагання прилучити їх не тільки до готових духовних цінностей, а й до діалогічного за своїми механізмами процесу їх творення” [8, с. 76].

В якості одного з видів (або складників) професійної культури Г.О.Балл розглядає професійну психологічну культуру особи. Цей вид культури може формуватися у процесі професійного навчання як за психологічними, так і за іншими спеціальностями і виявлятися в ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця.

Разом із тим, автор зауважує, що “розгляд психологічної культури не обмежується... її втіленням у професійній діяльності – предметом аналізу стає і психологічна культура будь-якої особи” [8, с. 77]. Характеризуючи психологічну культуру, Г.О.Балл використовує напрацювання Я.Л.Коломінського, В.А.Семиченко, а також наші праці [17 та ін.]

Розкриваючи зміст загального поняття психологічної культури, Г.О.Балл зважає, зокрема, на ту обставину, що філософська і богословська традиція виокремлює в людській істоті три складники – тіло, душу і дух, – яким відповідають “три сторони людської сутності – тілесна (фізична), душевна (психічна) й духовна. Відтак видається природним розгляд відповідних трьох сторін (а саме: фізичної культури, психологічної культури й духовної культури) і у складі культури особи. Водночас вчений наголошує на тому, що “це саме сторони цілісної системи, які тісно пов’язані одна з одною і взаємно опосередковують одна одну” [8, с. 78]. Разом із тим він висловлює жаль з приводу того, що “порівняно із фізичною та духовною культурою особи, її

психологічна культура набагато меншою мірою була і є зараз об'єктом вивчення й цілеспрямованого формування (принаймні у своїй цілісності; складовим психологічної культури, таким, як “культура спілкування”, “культура мислення”, “культура почуттів” тощо, деяка увага приділялася)” [8, с. 77 – 78].

Важливим є положення Г.О.Балла про “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 діалог між спонтанною психологічною культурою (термін Я.Л.Коломінського...), наявною, більшою чи меншою мірою, в кожній людині, і професійною психологічною культурою, носієм якої є психолог або педагог” [8, с.78 – 79].

6. Діалогічні універсалиї та узагальнена модель міжособистісного діалогу – в їх практичному значенні для суспільства, що прагне гуманізуватися

Наскрізною для раціогуманістичної психології Г.О.Балла є ідея діалогу як визначального чинника гуманізації суспільних відносин, зокрема, в освітній сфері. На противагу існуючим, іноді надто спрощеним тлумаченням діалогу, Г.О.Балл наголошує на тому, що “гуманістична парадигма соціальних стосунків і відповідна їй діалогічна стратегія соціальної взаємодії зовсім не виключають соціального управління... Понад це, без такого управління (ясна річ – гуманістично зорієнтованого) про широке впровадження гуманістичних засад у соціальні стосунки годі й мріяти... Але бажаними в гуманістично зорієнтованому соціальному управлінні можуть бути лише результати, узгоджені з інтересами і прагненнями тих, хто є його об'єктами. Слід підкреслити, що вживання тут, заради наукової коректності, термінів “управління” і “об'єкт” аж ніяк не виключає поваги до суб'єктних якостей об'єктів управління, про які йдеться... Навпаки, гуманістично зорієнтоване соціальне управління має допомагати людям “розвиватися в напрямку більшої людськості” (за висловом Абрагама Маслоу. – В.Р.) і дедалі більшою мірою ставати суб'єктами цього розвитку” [8, с.26 – 27].

Чималу увагу приділяє Г.О.Балл стратегіям соціального управління. Найчастіше, зазначає він, “суб'єкти соціального управління вдаються до монологічних стратегій – імперативних і маніпулятивних... Імперативні стратегії налаштовані на пригнічування суб'єктних проявів і якостей реципієнтів (за межами мінімуму, технологічно необхідного для виконання вказівок, що надходять “згори”); на відміну від цього, носії маніпулятивних стратегій допускають і використовують суб'єктність людей, на яких чинять вплив, але створюють такі психологічні умови їхньої діяльності, щоб ця суб'єктність служила передусім цілям маніпуляторів, а її прояви не виходили за прийнятні для них рамки” [8, с. 106 – 107].

Однаке, продовжує вчений, “стратегіям вказаних типів протистоять (нехай поки що набагато менш поширені) діалогічні стратегії, переважне спираючі на які притаманне гуманістичному підходові. Носії цих стратегій виявляють щирі і глибоку (на відміну від удаваної та поверхової за маніпулювання) повагу до інтересів і суб’єктних якостей реципієнтів їхніх діянь. Навіть там, де технологія основних здійснюваних організацією робіт (наприклад, на промисловому підприємстві, у військовій частині, у хірургічній клініці) вимагає жорстокої субординації, гуманістично налаштований керівник завжди знайде ті ділянки й етапи діяльності, де зуміє – з користю для справи й для працівників – використати, заохотити й підтримати суб’єктні якості своїх підлеглих, стимулювати дальший розвиток в них цих якостей. Що ж до педагогічної діяльності, то таке стимулювання (спрямоване на учнів, студентів тощо) постає за гуманістичного (раціогуманістичного – В.Р.) підходу однією з провідних її функцій” [8, с. 107].

Г.О.Балл вважає, що для ефективного розгортання діалогічної взаємодії у науці, мистецтві, релігії, в інших галузях культури варто спиратися на певні універсальні принципи, які він пропонує називати “діалогічними універсальностями”. “... Попри всю різноманітність ситуацій соціальної взаємодії, діалогічні універсальності заслуговують на виділення, ретельний аналіз і втілення у свідомості й діяльності професіоналів (передусім, у сфері широко витлумаченого соціального управління)” [8, с. 29].

Вчений виділяє **шість діалогічних універсальностей або принципів**.

Першим є принцип поваги до партнера по діалогу, до його якостей як органічної цілісності і власне як суб’єкта. “Цей принцип передбачає щире визнання того, що інтереси і прагнення партнера не менш важливі, його думки не менш цікаві й цінні, ніж мої (наші)” [там само]. Г.О.Балл посилається, як на приклади застосування цього принципу, на Л.М.Толстого (“кому в кого навчатися писати: селянським дітям в нас чи нам в селянських дітей?”), на Я.Корчака (“Як любити дітей?”), на І.О.Синицю (з його розумінням “педагогічного такту”), на Б.Г.Матюніна (з його думкою про гармонійне поєднання знання і незнання про партнера, зокрема про учня).

Другий принцип вимагає **прийняття** партнера по діалогу таким, яким він є, і водночас **орієнтації на його найвищі досягнення** (реальні та потенційні), **на перспективу**, що відкривається перед ним, – у відповідності з ідеями Рут Бенедикт, К.Роджерса, А.Маслова тощо.

Третій принцип діалогічної взаємодії передбачає поєднання поваги до партнера з **повагою до себе**. Ідучи знову за А.Масловим, Г.О.Балл конкретизує цей принцип на прикладі подолання “комплексу Іони”, “котрий, за Біблією, злякався місії, покладеної на нього Богом... Так само люди, як правило, бояться своїх найвищих можливостей і тому рідко реалізують їх. Крім того, відбувається проєкція, за механізмом психологічного захисту, недостатньої поваги до себе – на оточуючих, із сумнівними наслідками для міжособових відносин” [8, с. 31].

Четвертим є принцип згоди (конкордантності). Він передбачає “необхідність згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і

цілей, якими вони керуються у цьому діалозі... Учасників діалогу має об'єднувати, крім іншого, мета (пізнавальна, естетична, економічна, миротворча або ще якась), до якої всі вони прагнуть (хоч інші цілі можуть бути в них різні) й заради досягнення якої вони, власне, і увійшли в діалог. Природною є вимога, щоб діалог і навіть кожний його етап хоча б на якийсь крок наближали до досягнення вказаної мети. Проте висунута спочатку мета може виявитися недосяжною. Але тою мірою, якою конкретна мета слугує засобом реалізації нових цінностей, спільних для учасників діалогу, така недосяжність має бути приводом не для відмови від нього, а для того, щоб переформулювавши мету, сприяти згаданій реалізації іншим, ніж спочатку передбачалося, способом [8, с. 32].

П'ятою діалогічною універсалією виступає **принцип толерантності**. На думку Г.О.Балла, адекватною експлікацією (уточнювальним розкриттям) поняття толерантності є **“презумпція прийнятності** – принцип, за яким саме неприйняття тих чи тих проявів потребує обґрунтування... Презумпція прийнятності протидіє відхиленню тих чи тих ідей або вчинків під впливом їх суто емоційної непривабливості або внаслідок неадекватного застосування норм, запозичених з “чужої” царини (адже в науці, мистецтві, соціальній практиці тощо діють різні системи норм)” [8, с. 33 – 34].

Шостий, останній, **принцип діалогічної взаємодії** полягає в наданні переваги “не звуженню, а **розширенню і збагаченню культурного поля**, в якому живе і діє особистість або соціальна спільнота. Причому це має здійснюватися не лише екстенсивним шляхом залучення якнайбільшої кількості високоякісних “культурних джерел”, а й інтенсивним шляхом налагодження між ними взаємодії у формі різноманітних діалогів – як зовнішніх, так і внутрішніх щодо кожного (чи то колективного, чи індивідуального) суб'єкта культурного процесу. Реалізація діалого-культурологічного підходу в освіті (із спіранням, зокрема, на традиції взаємодії національних культур)... стає тут у пригоді” [8, с. 35].

Запропоновані Г.О.Баллом діалогічні універсалії методологічно визначають переважно ціннісно-мотиваційні та процесуальні передумови здійснення ефективного спілкування, взаємодії між партнерами по діалогу. Їх у певному ракурсі доповнює **“узагальнена модель наукового діалогу”**. Вона спрямовується на забезпечення результативності дискусії як науковців-професіоналів, так і студентів та учнів. “Йдеться про побудову узагальненої логічної моделі наукового діалогу, придатної в принципі для обговорення найрізноманітніших проблем... Цілком ясно, що зовсім не обов'язково (а при розгляді досить глибоких проблем – неможливо) досягти згоди з усіх обговорюваних питань. Йдеться про згоду щодо підсумку діалогу – підсумку, який бажано явно сформулювати” на шляху до істини [8, с. 141].

Г.О.Балл виділяє три типи варіантів погодженого підсумку діалогу.

Перший типовий варіант полягає у збігу підсумку діалогу з думкою когось із його учасників, а усі інші думки виявляються хибними чи такими, що включаються до змісту думки, яка перемогла, або є менш повними, ніж вона. “Треба, – зазначає вчений, – щоб учасники діалогу були готові визнавати свої

помилки (якщо наявність помилок продемонстровано досить переконливо) і щоб таке визнання сприймалося ними та їхніми товаришами не як їхня поразка, а як робочий момент спільного творчого пошуку” [там само].

Другий варіант погодженого підсумку діалогу утворюється “шляхом синтезу компонентів, кожен з яких бере початок у думці когось із учасників діалогу. При цьому часто виявляється, що думки, які, здавалося, суперечили одна одній (або навіть дійсно суперечили у своїх вихідних формулюваннях) можуть бути (безпосередньо чи після певної корекції, часто – завдяки застосуванню не використаних раніше теоретичних засобів) узгоджені, зведені разом як компоненти логічно несуперечливої системи, що відзеркалюють, скажімо, властивості досліджуваного об’єкта, які він проявляє за різних умов, або на різних етапах свого розвитку, або різні аспекти його розгляду тощо” [8, с. 142].

Вдатися до застосування **третього варіанту** змушує “неможливість (принципова або притаманна даному етапові пізнання) одержати істинний системний опис досліджуваного об’єкта (назвемо його “опис-1”)” [8, с. 143]. Але з такої неможливості “зовсім не впливає неможливість одержання істинного системного опису-2 ситуації пошуку системного опису-1” [8, с. 143 – 144]. Системний опис-2 може будуватися по-різному, зокрема ґрунтуватися:

- на парадигмі проблеми (за В.С.Біблером, це “схематизм сходів”). У цьому разі системний опис-2 “характеризує знання про досліджуваний об’єкт, яке виявилось у ході діалогу, розкриваючи, зокрема, наявні в цьому знанні прогалини й суперечності” [8, с. 144];

- на парадигмі діалогу як такого (за В.С.Біблером, це “схематизм драматичного твору”). Цьому варіантові надається перевага, якщо неможливість побудови системного опису-1 спричинена передовсім дією таких причин, як: недостатня чіткість висловлюваних думок (характерна для гуманітарних наук); спірання учасників діалогу на несумісні між собою методологічні принципи або теоретичні моделі; наявність в об’єктів дослідження парадоксальних властивостей, через які не вдається одержати логічно несуперечливого знання про ці об’єкти, тощо” [там само].

Г.О.Балл висловлює сподівання, що запропонована модель “стане у пригоді в різному соціальному контексті: по-перше, в рамках зусиль, спрямованих на вдосконалення професійної наукової діяльності (включно з науковою комунікацією); по-друге, в рамках освіти (професійної та профільної допрофесійної), що має на меті підготовку до наукової діяльності; по-третє, в рамках загальної освіти – як орієнтир для організації одного з видів навчального діалогу” [8, с. 144 – 145].

Наведені теоретичні погляди Г.О.Балла на особистість сформовані ним впродовж 50 років роботи в Інституті психології України у співпраці з видатними психологами СРСР, України, Росії, США та інших країн. І першим серед них залишається його незабутній вчитель – академік Григорій Силевич Костюк. Раціогуманістична психологія розбудовується і втілюється в життя Г.О.Баллом у науковій співпраці з численними колегами, послідовниками і учнями. До числа останніх відносить себе і автор цих рядків, який відчув на

собі гуманістичний вплив з боку Г.О.Балла як наукового консультанта в період роботи над докторською дисертацією [16] і багатьох років творчого спілкування з ним, як видатним українським Вченим та Інтелектуалом, за що щиро вдячний йому!

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25 – 36.
3. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – Киев – Донецк: Ровесник, 1993 – 32 с.
4. Балл Г.О. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 74 – 90.
5. Балл Г.О. Післямова // Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб.: у 3-х т. / Упор. й наук. редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). Том 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К.: Університетське вид-во “Пульсари”, 2001. – С. 246 – 252.
6. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: “Ліста – М”. – 2003. – 128 с.
7. Балл Г.А. Психология в раціогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: “Основа”, 2006. – 408 с.
8. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
9. Балл Г.О. Принципи сучасного гуманізму та психологія // Горизонты образования (Севастополь). – 2007. – № 3. – С. 7 – 18.
10. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки / За ред. Г.О.Балла. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 98 с.
11. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості / За ред. Г.О.Балла, М.В.Папучі. – Ніжин: “Міланік”, 2007. – 343 с.
12. Алексеев В.М. Наука о Востоке. – М.: Наука, 1982.
13. Асмолов А.Г. Полифония личности А.Р. Лурия и гамбургский счет в психологии // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 21 – 24.
14. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. – М.: Политиздат, 1974. – 271 с.
15. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
16. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О.Балла. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
17. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Начально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

18. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник. – К.: ІПППО АПН України, 2006. – 530 с.

Т. А. РОСІЙЧУК

ГУМАНІСТИЧНИЙ ВЕКТОР ПСИХОЛОГІЇ І ПРИНЦИПИ РАЦІОГУМАНІЗМУ

Анотація. Ми розглядаємо зв'язок між феноменологічною програмою критики позитивістської спрямованості науки та розвитком гуманістичної психології. Постановка проблеми суб'єктивності у центр уваги гуманістичної психології стало чинником переосмислення психологією своїх завдань. Раціогуманістичний підхід є методологічним настановленням, яке вказує шляхи інтеграції психології під егідою гуманістичних цінностей.

Ключові слова: феноменологія, гуманістична психологія, природничо-науковий підхід, суб'єктивність, особистість, інтеграція, гуманізація раціональності.

Аннотация. Мы рассматриваем связь между феноменологической программой критики позитивистской направленности науки и развитием гуманистической психологии. Постановка проблемы субъективности в центр внимания гуманистической психологии стало фактором переосмысления психологией своих задач. Раціогуманістичний підхід являється методологічною установкою, которая указывает пути интеграции психологии под эгидой гуманистических ценностей.

Ключевые слова: феноменология, гуманистическая психология, естественнонаучный подход, субъективность, личность, интеграция, гуманизация рациональности.

Summary. We consider a connection between the phenomenological program of criticism of the positivist orientation in science and the development of humanistic psychology. The formulation of the problem of subjectivity, being the center of attention of humanistic psychology, became a factor in the rethinking by psychology of its tasks. Ratio-humanistic approach is a methodological setting that indicates the ways of integrating psychology on account of humanistic values.

Key words: phenomenology, humanistic psychology, natural-science approach, subjectivity, personality, integration, humanization of rationality.

Мабуть, першою фундаментальною філософською роботою про дегуманізуючий характер наукової раціональності була «Криза європейських наук» творця феноменології Е. Гуссерля (1936). Він викрив причину занепаду європейського способу буття як неспроможність наук, нездатних «... виконати своє покликання (свою телеологічну функцію): дати нормативне керівництво більш високому людському типу, який як ідея повинен був розвинути в

Європі історично» [6, с.6]. Роздуми В. Дільтея, Е. Гуссерля, М. Бубера, М. Гайдеггера сприяли тому, що вплив наукоцентричної цивілізації на основу життєустрою людини став предметом невпинної філософсько-психологічної рефлексії. Проте, гострота суперечностей між природничонауковим та гуманітарним настановленнями в науках про людину, походження та сутність яких мав за мету розкрити Е. Гуссерль, не зменшується з часом. Швидше, в цьому класичному розподілі-протистоянні природничий полюс сьогодні значно «додав у вазі. На тлі різноманітних редукаціоністських тенденцій у психології стають особливо помітними відродження уваги до метафізичної філософсько-психологічної традиції ([3]) та консолідація її гуманітарного полюсу в окрузі «феноменологічного руху» ([14]). Їх відрізняє, насамперед, зосередженість на феноменах суб'єктивності, що вилучаються з-під дії гносеологічних схематизмів філософії Нового часу. Видатну роль у гуманізації психології зіграла феноменологія Е. Гуссерля, поклавши початок новій онтології суб'єктивного, що широко відгукнулося сплеском розвитку філософії екзистенціалізму, діалогу, герменевтики та похідної від них гуманістичної психології. Свій унікальний внесок у цей рух зробили і вітчизняні мислителі - Г.Г. Шпет, М.М. Бахтін, П.О. Флоренський, О.Ф. Лосєв (і багато ін., див. [3]).

Отже, з новою гостротою постає питання про те, яким чином мають взаємодіяти у психології два очевидно різних за методологічними настановленнями підходи до вивчення людини, - природничонауковий та гуманітарний, чи може йтися про їхній синтез чи інтеграцію, або до чого може привести їхнє остаточне розмежування.

Метою нашого дослідження буде аналіз шляхів співвіднесення надбань гуманістичної психології та природничонаукової сфери психологічного знання. Це передбачає вирішення ряду наступних завдань: 1) висвітлення похідних настановлень онтології суб'єктивного, започаткованих феноменологією (Е. Гуссерль), як методологічної основи розвитку гуманістичної психології; 2) визначення ролі гуманістичного вектору у історії психології та у сучасній психології; 3) обговорення методологічних засад раціогуманістичного підходу у психології (Г.О. Балл).

1. ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ Е. ГУССЕРЛЯ ЯК ВИКЛИК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОМУ ІДЕАЛУ ЗНАННЯ

Феноменологія Е. Гуссерля була першим фундаментальним філософським проектом у посткласичній філософії, що докорінно переосмислив ідеали об'єктивної науки як похідні від неусувної суб'єктивності людини. Отже, для Е. Гуссерля не стояло питання наукової легітимації розподілу дійсності між двома сферами дослідження (природничо-науковою та гуманітарною) та методологічного самовизначення кожної з них, як виглядала справа, скажімо, для В. Дільтея. Е. Гуссерль збирався довести, що філософія має бути строгою наукою, яка задає загальні гуманістичні орієнтири знання. Якщо об'єктивна наука зумовлена у своїх першоджерелах онтологією суб'єктивності, значить ідеал строгої науки цілком сумісний з осмисленням суб'єктивності та свідомості як породжувального начала людського буття. Так само як наявність ідеальних предметів математики не входить у протиріччя з критеріями

наукової об'єктивності, філософія може бути строгою наукою, що вивчає ідеальний (ейдетичний) план устрою та існування свідомості, з якого з очевидністю випливає, що світ людини не співпадає з абстрактною сферою фізичної реальності, а є осмисленим буттям – світом історії, культури, комунікації, живих цілей та цінностей людини [8]. Трансцендентальна філософія Е. Гуссерля – погляд на світ як на конструкцію людської суб'єктивності, осмислення того факту, що буття нам дане тільки через свідомість. Але це не агресивний ідеалізм, який виключає правомочність інших визначень світу. Навпаки, ідеалізм Е. Гуссерля – це «м'яка сила», бо він, з одного боку, тематизує наявність невідрефлексованого ідеального, метафізичного начала у будь-якій методології або теорії, а з іншого, – вважає, що переходи між «природним настановленням» (об'єктивна натуралістична позиція природничо-наукового знання) та настановленням трансцендентальної феноменології зовсім не виключені, вони лише мають робитися осмислено, не всупереч один одному [6]. Предметом феноменології Е. Гуссерля була свідомість у її новаторському розумінні як окремого «регіону буття», як буття-переживання, яке можна розглядати у повній незалежності від світу (феноменологічна редукція), оскільки вона існує за власними законами, незвідними до зовнішньої детермінації. Зауважимо, що йдеться не про реальну свідомість реальної людини, – це ідеалізована «нічия» свідомість, тобто взята у «показовому» феномено-логічному вигляді, який і дозволяє розрізняти, описувати та досліджувати свідомість у її самодостатній значущості поза протиставлень об'єкта та суб'єкта, буття та свідомості. Потік свідомості (У.Джеймс), тривалість переживання (А.Бергсон), інтенціональність (Ф.Брентано), акти та модуси свідомості, – у таких категоріях визначається процесуальна, часова, змістовна, предметна, смислова, діяльна, системна, жива (пере-жита) сутність свідомості людини.

Згодом соліпсична лінія аналізу свідомості як окремого его доповнюється (але не знімається) у феноменології Е. Гуссерля аналізом інтерсуб'єктивності. Саме колективна суб'єктивність, згідно Н. Гуссерлю, є визначальною для розуміння і утвердження світу як об'єктивного, і, відповідно, істина виявляється наслідком не протиставлення суб'єкта та об'єкта (настановлення «натуралізму»), але саме інтерсуб'єктивних зусиль осмислення світу. Особливо це стосується розуміння людського, соціального світу, – світу «спільноти персон». У феноменології застосовується відносно нього «персональне настановлення», яке, на противагу причинно-наслідковим схемам емпіричної психології, передбачає дію мотиваційної каузальності або самодетермінацію, бо тільки власні практичні й ціннісні інтенції керують суб'єктом у його активності [9]. Е. Гуссерль спеціально аналізує комунікативні акти, показуючи, що на основі діалогічного взаєморозуміння, що виникає в них, здійснюється інтерсуб'єктивна єдність, яку він називає «комунікативним навколишнім світом», що передре будь-якій індивідуалістичній позиції. Пізніше, тема інтерсуб'єктивності поєднується Е. Гуссерлем з критикою анти-гуманістичних настановлень науки у концепції життєвого світу («Криза європейських наук...» 1936 р. [6]), яка знайшла значний відгук у філософії та гуманітарних науках,

що безпосередньо сприяло розвитку гуманістичної психології. Отже, зрозуміло, що сучасна йому психологія не влаштувала творця трансцендентальної феноменології. Хоча самий початок виникнення феноменологічного руху (Ф. Brentano, Т. Ліппс, К. Штумпф) ознаменував зміну психологічної парадигми з традиційно субстанціальної (замкненої у собі психіки) на функціональну (структурно-функціональна будова свідомості, похідна від взаємодії зі світом) [11], а сама гуссерлева феноменологія безпосередньо вплинула на розвиток теорії мислення у вюрцбурзькій школі (О. Кюльпе, Н. Ах, К. Бюлер) та на гештальт-психологію (М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келер) [14, 17]. Все ж Е. Гуссерль вважав за необхідне створення нової психології, яка, на його думку, мала б конкретизувати загальне вчення трансцендентальної феноменології про свідомість. І це зрозуміло, бо підхід Е. Гуссерля до вивчення суб'єктивності дійсно був новаторським, а заново «відкриті» у безпосередньому досвіді та описані завдяки новій філософській позиції феномени свідомості ще тільки починали засвоюватись психологією. Це були феномени повсякденного або надзвичайного досвіду людини, що через свій не-чуттєвий характер ніяким чином не могли б потрапити у зону уваги психології природничонаукового зразка, але саме вони безпосередньо стосувалися сутності людської природи (наведемо для прикладу характерні предмети феноменологічного дослідження: емпатія, симпатія, знання інших свідомостей, сприйняття світу через власну тілесність, переживання сумніву, радості, любові та ненависті, психологічна причинність, ціннісні реакції, релігійні переживання тощо [14]). За Е. Гуссерлем, нова психологія мала досліджувати такі «чисті» психічні феномени внутрішнього досвіду, виявляючи їхній генезис, типологію, описуючи їхню роль у бутті та культурі. Психологія, яка прийняла до уваги людину у її смисловому самовизначенні, у суб'єктивному та водночас інтерсуб'єктивному існуванні, у світлі цінностей її культури та історії, отримувала телеологічну спрямованість на сприяння розвитку людства у напрямку самовдосконалення (самоактуалізації) і гуманізму. Ще один важливий наслідок феноменологічної концепції свідомості для психології, - природничонаукове пізнання людини як особистості неможливе. Особистість – це монада, чия свідомість недоступна нам безпосередньо, вона не розкривається ніякими вимірювальними процедурами, але тільки - через спілкування, через всі ті культурні форми, в яких вона втілена, і через які вона себе «конститує».

Сподіваємося, що з нашого невеличкого екскурсу у феноменологію Е. Гуссерля неважко побачити, наскільки деякі її положення вже давно «анонімно» засвоєні психологією, та продовжують визначати сучасне бачення нею своїх завдань, зокрема і завдяки тому, що у вітчизняній науці все ще триває осмислення досягнень та обмежень діяльнісного підходу [3]. Але головне, що зараз привертає нашу увагу - це загальна потреба епохи у саморефлексії та гуманізації, яку відобразили пошуки Е. Гуссерлем нової форми раціональності. Підкреслимо – це не ірраціональна відмова від науки з огляду на критику її об'єктивізуючих настановлень, але саме пошук нової гуманістичної форми раціональності. Звісно, позиція Е. Гуссерля, відображена

у його знаковій роботі «Криза європейських наук...», не була «голосом волаючого в пустелі», бо вона підсумовувала надбання вже широкого кола працюючих феноменологів та інспірованих феноменологією філософських (екзистенціалізм, герменевтика, філософія діалогу) та психологічних напрямків, зокрема тих, що стосувалися клінічної та практичної психології (Л. Бінсвангер, В. Франкл, К. Ясперс, К. Роджерс та ін.) (зрозуміло, що перші, філософські, й другі, психологічні, часто перетинаються) [17]. Історія подальшого розвитку психології відбувалася значною мірою на шляхах гуманізації, що відображено у кардинальній зміні змісту таких психологічних категорій як «суб'єктивне» та «психічне», бо відтепер вони конкретизовані живим предметним змістом таких понять як інтерсуб'єктивність, спілкування, діалогізм, особистість, самодетермінація тощо. Та й абстрактна об'єктивність природознавства похитнулася, бо мова у фізичних науках зайшла про антропний принцип, про роль спостерігача, який за міркуваннями Дж. Уілера, що запропонував цей принцип, надає Всесвіту статус буття (чи це не цілком феноменологічна за суттю постановка питання?) [11].

2. РОЛЬ ГУМАНІСТИЧНОЇ ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДУМКИ У ВЗАЄМОДІЇ ДВОХ СФЕР ПСИХОЛОГІЇ

Отже, зважаючи на сказане вище, мусимо відповісти на питання, чи стала психологія, зважаючи на зміцнення свого гуманістичного вектору, дійсно новою наукою про суб'єктивність, чи виконала вона ту змістовну програму, яку Е. Гуссерль вважав життєво важливою для збереження нашої цивілізації та культури? На довгий час її втілення у життя зосередилося на теренах гуманістичної психології, яка в умовах чисельної переваги редукціоністських теорій актуалізувала і зберігала цілісне бачення людини в окремих сферах психологічної практики. Ці обставини і стали причиною певного відокремлення гуманістичної психології від магістральних академічних шляхів розвитку психологічного знання, яке наслідувало позитивістській природничонауковий ідеал. Розкол між гуманітарним та природничонауковим початками психології все ще триває, причому його глибина, очевидно, частково пов'язана з ступенем гуманітарної ерудиції та відповідної налаштованості дослідників, тобто він не носить якогось демонічного характеру, а може бути подоланий налагодженням наукової комунікації сфер, про які йде мова.

Однак завдання, запропоноване Е. Гуссерлем, очевидно, було набагато більш грандіозним. Воно полягало у гуманізації самої раціональності, у перевідкритті гуманізму, який стояв у витоків всієї європейської науки, і особливу роль тут мала зіграти налаштована на людину у всій повноті її досвіду суб'єктивності психологія. Оскільки ми перевели це питання у площину наукової комунікації, подивимось, яким чином сьогодні може виглядати психологія без гуманістичного щеплення, приклад чого дають, зокрема, відомості з області нейронаук. Саме там відбувається постійна редукціоністська експансія на територію традиційних предметів гуманітарного знання (свідомості, мислення, суб'єктивності), яка, і це не можна не відзначити, надзвичайно загострилася з безпрецедентним розширенням технічних можливостей дослідження мозку, вийшовши за рамки звичайних

методологічних непорозумінь. Внаслідок цього «як біс із табакерки» вискочив парадокс свободи волі: вченим стало достеменно відомо, що мозок «приймає рішення» декількома секундами раніше, ніж ми починаємо діяти, «нібито» з власної волі, підкоряючись велінням цього досконалого інструменту. Те, що експериментатори не виявили в глибинах мозку гомункулуса, що віддає команди від імені нашого Я, призводить натуралістів, що претендують на об'єктивне вивчення свідомості, до меж пізнання, за якими постає влада абсурду, - до визнання того, що свідомість - лише епіфеномен, ілюзія, яка нас обманює. І ось відомий психолінгвіст Т. В. Чернігівська з тривогою повідомляє про нові заокеанські віяння, де цілком серйозно обговорюється питання про те, чи може людина нести відповідальність за свої вчинки, якщо керуючий центр, вихідна причина поведінки, - не сама особистість, а її мозок [13].

З іншого боку, ми маємо безліч надихаючих прикладів, коли саме відкриті чи описані у феноменології та гуманістичній психологічній традиції феномени прояву суб'єктивності стають предметами психологічного дослідження з використанням природничонаукових підходів та методів. Так, зокрема, відбувається у такій області досліджень, як соціальне пізнання, де вивчення соціальної перцепції, каузальної атрибуції, моделі психічного чи окремих базових психологічних феноменів, таких як емпатія, і підкреслено узгоджується з практикою гуманістичної психології, і водночас підкріплюється даними когнітивної неврології, клінічної нейропсихології, які підходять до вказаних феноменів з точки зору їхніх механізмів, щоб доповнити наші знання можливістю прогнозування дефіцитів при різних формах соціальних або неврологічних розладів [16]. Є намагання такого узгодження досвідів і в області природничонаукових досліджень суб'єктивної реальності, зокрема, «іншої свідомості» (Д.І.Дубровський [7]). Все це приводить нас до оцінки гуманістичного напрямку як авангарду психології, який не втрачає живого зв'язку з реальними проблемами та практиками людського буття, і задає головні змістовні орієнтири загального руху психологічного знання.

2.1. «КАЗУС ВИГОТСЬКОГО»

У якості історичного прикладу продуктивної взаємодії гуманістичного філософсько-психологічного напрямку з природничонауково орієнтованою психологією ми звернули увагу на одну колізію у психології Л.С. Виготського. У праці 1926 р. «Історичний смисл психологічної кризи» Л.С. Виготський характеризує об'єктивне настановлення психології як її природничо-історичну налаштованість [5]. Але здається, наукова еволюція Л.С. Виготського виходить за ці рамки. Ми маємо на увазі його концепцію вікового розвитку. Дійсно, ця концепція дещо вибивається з ряду психологічних досягнень Виготського. У ній ми знаходимо сліди певних впливів феноменологічного напрямку, зокрема відповідну термінологію, що й вимагає дослідження з огляду на те, що до використання чужих понять вчений ставився з великою обережністю. Отже, ми розглянемо реальний, а також можливий/уявлюваний діалог між психологією Виготського та феноменологією Е. Гуссерля [10]. Згадаємо, що Виготський, виходячи зі своєї унікальної практики досліджень психогенезу, врешті решт у

категорії особистості знайшов втілення вищого психологічного синтезу. У роботах, присвячених проблемі віку, він використовує категорію переживання, яку визначає як одиницю вивчення єдності особистості і середовища [5]. Розвиток особистості описується тут як шлях від архаїчного «Пра-ми» до самостійного, здатного до саморозвитку «Я», яскраво характеризується як «драма розвитку», історія переживань особистості, в яких становиться її суб'єктивність [4, 20]. Хоча Виготський вважав себе ревним марксистом, еволюція його поглядів, в результаті, призвела до такого бачення психічного розвитку, яке являє собою, з нашої точки зору, чудовий зразок феноменологічного сутнісного аналізу. Але ж спочатку Виготський бачив у феноменології лише «класового ворога». Чи можливим був для нього такий розвиток подій? Виконуючи заявлену ним в роботі «Історичний смисл психологічної кризи» (1926 р.) програму створення нової психології (мислячи її як загальну психологію, – так само прагнув реформувати філософію Е. Гуссерля), поступально пройшовши через відкриття і дослідження всіляких видів об'єктивної детермінації у психологічному розвитку, Виготський зрештою постав перед обличчям проблеми суб'єктивності, якою і займалася феноменологія Е. Гуссерля, що з самого початку входила до його опонентного кола. Феноменологія як дескриптивна наука, що працює в полі ідеалізму, з «нереальними» суб'єктивними сутностями, жодного значення для нової психології мати не могла. Психологія, на протигагу феноменології, повинна була бути наукою каузальною і «природною», щоб досліджувати реальні, об'єктивні психологічні факти для потреб практики («для отбора вагоновожатых не годится эйдетическая психология Е. Гуссерля», – каже Л.С. Виготський) [5, с.140]. Але наприкінці життєвого шляху Л.С. Виготського його теорія особистості виходить вже не тільки з об'єктивної причинності, а і з ідеальної, виробленої самим суб'єктом. Особистісні переживання виявляються тим суб'єктивним моментом, що «викривляють» об'єктивну ситуацію, але без його вивчення розуміння сутності розвитку особистості взагалі виявляється неможливим. Рамки протиставлення матеріального і ідеального виявляються вже занадто вузькими, і Виготський, як впливає з його текстів цього періоду, вже не відмежовується безапеляційно від проблематики феноменології, але явно перебуває в діалозі з її способом мислення (крім переживання, «завжди предметного», він згадує і акти свідомості, отже фактично посилається на інтенціональність ([4, с.382])). В інтерпретації М.Г. Ярошевського, наукові пошуки Виготського в цей період були цілком самостійними, оскільки для його цілей не годилися ні об'єктивний підхід, ні «занадто стерильна» духовність описового методу феноменології [15]. Дозволимо собі не погодитися з цим тлумаченням. Забагато паралелей ми знаходимо у Виготського з розробкою теми інтерсуб'єктивності, мотиваційної каузальності, комунікативного навколишнього світу у феноменології Е. Гуссерля. Чому ж пошуки Виготського вели його саме цим шляхом? Чи не є це наслідком діалогу, який психолог Виготський вів з філософом Е. Гуссерлем, – діалогу, що на початку був скоріше спором, а згодом призвів до того, що думка Л. С.Виготського у своєму розвитку почала рухатися у заданому феноменологією

напрямку осмислення свідомості. Подивимося крізь призму феноменології на «соціальну ситуацію розвитку» Виготського. Чи це не психологічний аналог «життєвого світу» Е. Гуссерля? У будь-якому разі, обидва концепти тотожні за функцією, бо задають горизонт свідомості особистості, яка виявляє і збирає себе як ціле, саме через переживання навколишнього світу у контексті відносин з іншими людьми. Згадаймо дзеркальну метафору, яку використав Л.С. Виготський у роботі 1926 р.: суть її в тому, що наука має вивчати не «відображення у дзеркалі», тобто примари буття, його «викривлення», а саме буття й ті світові процеси, які призводять до його відображення у дзеркалі. Отже, у психології між об'єктивним і суб'єктивним мусимо, на думку Л.С. Виготського, обрати те, що є реальним, бо «суб'єктивное есть кажущееся, а потому — его нет», - і ось чому - «...нереальное должно быть объяснено как несопадение, вообще отношение двух реальных вещей; субъективное — как следствие двух объективных процессов» [5, с.167]. Але концепція вікового розвитку особистості свідчить, що для Виготського суб'єктивне – вже так само реальне, як і два ряди об'єктивних процесів (а саме буття й характер), більш того, власне це і є психологічна реальність людини. Л.С. Виготський з цього приводу занотував для себе, що «психологія гуманізується» [15]. Отже у концепції вікового розвитку особистості категорія переживання виникає не випадково, не без впливу тих, від кого він ще не так давно дистанціювався. Переживання як одиниця вивчення дає можливість розглядати особистість у єдності з її особливим буттям (це такий собі життєвий світ у генезі, який розвивається разом із становленням суб'єктивності). Отже, ні об'єктивні якості (характерологічні, когнітивні), ні об'єктивне середовище не в змозі самі по собі пояснити життя й розвиток особистості, бо вона «викривляє» їх через свою суб'єктивність, що й відображається у її переживаннях. Вони дають буття як існуюче саме для неї і через її власне смислоутворення у комунікативному оточенні. Отже тут Л.С. Виготський спростовує сам себе, вступивши у резонанс з феноменологією. Він у своїй концепції виявив психічну причинність як незвідну до будь-яких об'єктивних детермінант - як самодетермінацію. Саме це виправдовує наше припущення про спорідненість спрямованості психологічних шукань Виготського і міркувань Е. Гуссерля про особливу роль психології у вивченні «дива людської суб'єктивності».

3. РАЦІОГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ПСИХОЛОГІЇ

Гуманістичний напрямок психології, що почав складатися у ХХ ст. під безпосереднім впливом феноменологічного руху, виявив своє фундаментальне значення для розвитку всього психологічного знання. Він ввів у психологію найвищий - смисловий та духовний вимір буття людини. Незважаючи на те, що деякий час гуманістична психологія «збиралася з силами» та перебувала у певній ізоляції, сьогодні її надбання актуальні саме тому, що з посиленням природничо-наукового полюсу психології стає очевидною його теоретична безпорадність без змістовних орієнтирів, які надає живий зв'язок психології з екзистенцією людини. Отже інтеграція обох полюсів психології є об'єктивним процесом, інтенсивність якого невпинно зростає, що робить важливим

осмислення його засад та наслідків. Саме це завдання і вирішує у методологічному плані визначення цієї новітньої тенденції психології як «раціогуманістичного підходу», здійснене Г.О. Баллом [1, 2]. Такий підхід, дотримання якого він назвав раціогуманістичною орієнтацією або настановленням (розуму, спрямованого на пізнання), висвітлює, зокрема, яким чином мають складатися взаємини між природничо-науковою та гуманістичною сферами психологічного знання. Він дозволяє піднятися над цим роз'єднанням до універсальних характеристик розуму, до таких напрацьованих у досвіді філософії та психології принципів пізнання, які являють собою умови збереження цілісності людини та її світу. У цьому сенсі раціогуманістичний підхід наслідує феноменологічним настановленням гуманізації самої раціональності. І дійсно, ми бачимо, що принципи, які конкретизують зміст раціогуманістичного підходу, являють собою узагальнення головних надбань філософсько-психологічної думки (моральність, екологізм, конструктивізм, гармонійний, а не технократичний, раціоналізм, налаштованість на культуру і особистість, діалогізм та толерантність [1]). Отже перший план, який відкривається нам у раціогуманістичному підході, - це фіксація здійсненого у філософії та гуманістичній психології переосмислення і збагачення розуміння раціональності. Але ж означені принципи - це не тільки керівні ідеї психологічного пізнання, бо через їхнє походження з живої психологічної практики, ці узагальнення мають не тільки психологічне, але й універсальне значення як відрефлексовані норми взаємовідносин між людьми, які психологія привносить у культуру. Отже як ціннісні орієнтири, вони постають вкладом психології у визначення загальної культури будь-якої людини, незалежно від того, у якій сфері діяльності вона докладає своїх зусиль. У такому розумінні раціогуманістичне настановлення відображає загальнозначущий внесок психології у справу збереження життєздатності суспільства. Кажучи конкретніше, психологія великою мірою відповідає за визначення культурних зразків перебігу всієї множини суспільних практик (спілкування, управління, виховання, навчання тощо), важливість яких у сучасних умовах не менша, ніж навички гігієни, обґрунтовані медичною думкою, для фізичного виживання людства. Тож, укорінення настановлень раціогуманізму в якості узвичаєної норми складає велике культурне та прикладне завдання психологічної науки.

У дотриманні раціогуманістичного настановлення Г.О. Балл бачив і важливий організаційно-науковий зміст: зробити більш наукомістким самий гуманістичний напрямок у психології, з тим, щоб не замикаючись у власних «іграх розуму», він поширював свій вплив, відкриваючи нові шляхи дослідження суб'єктивності та її проявів у різноманітних культурних практиках, зокрема, і не відсторонюючись від можливостей природничо-наукового пізнання. Це, великою мірою, і справа налагодження комунікації між різними науковими сферами, і актуальні питання психологічної освіти.

Суттєвий сенс складової «раціо» для раціогуманістичного підходу полягає у тому, що він виключає ті ірраціональні тенденції, які були проявлені у

розвитку екзистенціальної філософії, що зводили буття до абсурду, переживання тривоги, вини чи страху. Раціогуманістичний підхід розділяє спрямованість на сприяння удосконаленню людини і суспільства, у чому психологія, як завжди вважав Г.О. Балл, відіграє визначальну роль.

Підсумовуючи, зазначимо, що раціогуманістичний підхід, узагальнюючи досвід засновників та піонерів гуманістичної психології, налаштований на майбутню консолідацію творчих зусиль психологів як для переосмислення, систематизації та інтеграції у світлі принципів раціогуманізму існуючих психологічних уявлень, так і для створення нових психологічних теорій, які мають формувати образ суспільства через вплив психології на всі прояви життя суспільства.

ВИСНОВКИ

Феноменологічний засіб філософствування, започаткований ще І. Кантом, завжди мав на меті обмежити намагання позитивних наук «оволодіти природою людини», бо ще Ф. Бекон ототожнив наукове знання з владою над природою та суспільством. Феноменологічний напрямок філософії розвивався як альтернатива дегуманізуючим настановам європейської науки. Його потужний вплив пояснювався пафосом порятунку самої раціональності, бо втрата людиною моральних орієнтирів та смислу свого буття відчувалася багатьма філософами і науковцями як наслідок домінування природничо-наукового розуму. Саме тому феноменологічні настановлення виявилися каталізатором появи та розвитку гуманістичної психології, на що вказує, зокрема, Г. Шпігельберг, дослідник історії феноменологічного руху [14]. Досвід осмислення призначення психології у гуманістичному напрямку відіграв визначальну роль для створення загальних орієнтирів психологічного знання. Сучасна психологічна наука ввібрала у себе окреслене гуманістичною психологією проблемне поле, актуалізовані нею предмети дослідження все більше визначають загальнопсихологічний «образ світу». Тим необхідніше було зібрати та систематизувати ці дороговказні орієнтири та закріпити їх як систему керівних принципів, вивівши у методологічний план. Саме це завдання взяв на себе у визначенні методологічного конструкту психології, орієнтованої на надбання гуманістичної філософсько-психологічної думки, Г.О. Балл. Визначення ним цієї об'єктивної наукової тенденції як раціогуманістичного підходу налаштовує нас на подальше співвіднесення зусиль або інтеграцію різних сфер психологічного знання, поєднаних спільними гуманістичними цінностями. Отже на конкретно-психологічному рівні на нас чекає ще величезна концептуальна робота, де ми маємо, спираючись на методологічні розробки Г.О.Балла, реалізовувати теоретичну та практичну роботу психології у спільному прагненні до переосмислення та творчого перевлаштування широкого кола життєвих практик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Психологические принципы современного гуманизма / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 2009. - № 6. – С.3-12.

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. Бреусенко-Кузнецов А.А. Метафизическая традиция в психологии личности: Монография / А.А.Бреусенко-Кузнецов. – К.: Логос, 2016. – 384 с.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти тт. / Л.С. Выготский. – Т. 4, М.: Педагогика, 1984.- 433 с.

5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С.Выготский / Л.С. Выготский // Психология развития человека. - М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – С. 41-190.

6.Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Э. Гуссерль; пер.с нем. – СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2004. – 399 с.

7. Дубровский Д.И. Проблема «другого сознания» / Д.И. Дубровский // Вопросы философии. – № 1. – 2008. – С. 19-28.

8. Мотрошилова Н.В. Идеи I Эдмунда Гуссерля как введение в феноменологию / Н.В. Мотрошилова. – М: "Феноменология-Герменевтика", 2003. – 720 с.

9. Прехтль П. Введение в феноменологию Гуссерля / П.Претхль; пер. с нем. – Томск: Издательство «Водолей», 1999. – 96 с.

10. Росийчук Т. А. Реальный и воображаемый диалог Л. С. Выготского и Э. Гуссерля: подступы к феноменологической интерпретации речевого развития как становления субъектности / субъективности личности / Т.А. Росийчук // Вестник Омского университета, серия «Психология». – 2016. – № 3. – С. 18-26.

11. Севальников А.Ю. Играет ли Бог в кости? Электронный философский журнал Vox / Голос: Режим доступа: <http://vox-journal.org> Выпуск 18 (июнь 2015).

12.Умрихин В. В. А. Ф. Лосев и новая психология мышления / В.В. Умрихин // А.Ф. Лосев. Личность и Абсолют - М.: Мысль, 1999. – С. 662-669.

13.Черниговская Т. Это не я – это мой мозг ...Опасные времена для человеческого в человеке / Т.Черниговская // Отечественные записки № 1(52), 2013. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/oz/2013/1/11ch.html>.

14. Шпигельберг Г. Феноменологическое движение. Историческое введение / Г. Шпигельберг: Пер. с англ. – М.: «Логос», 2002. – 680 с.

15. Ярошевский М.Г. Переживание и драма развития личности (последнее слово Л.С.Выготского) / М.Г. Ярошевский // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 82-91.

16. Decety J. The functional architecture of human empathy / J.Decety, P.L. Jackson // Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews. – 2004. – Vol. 3. – P. 71–100

17. Spiegelberg H. Phenomenology in Psychology and Psychiatry / H. Spiegelberg. – Evanston: Northwestern University Press, 1972. – 413 p.

Л. З. СЕРДЮК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНЦЕПЦІЇ ВНУТРІШНЬОЇ СВОБОДИ Г.О. БАЛЛА

Анотація. У статті розглядається теорія самодетермінації поведінки та діяльності людини як один із основних наукових підходів, що описує постнекласичну модель особистості, в якій вона розглядається як активний самодетермінований суб'єкт. Аналізується категорія особистості в роботах Г.О. Балла, з'ясовується зміст таких її якостей як творча активність і внутрішня свобода. Показана обмеженість трактувань свободи як усвідомленої необхідності і як свободи вибору. Характеризуються індивідуально-психологічні і соціально-психологічні складові особистісної свободи. Розкривається сучасний стан розробки проблеми самодетермінації особистості в українській психології.

Ключові слова: самодетермінація, активність, суб'єкт, особистісна свобода, вибір, творчість.

Аннотация. В статье рассматривается теория самодетерминации поведения и деятельности человека как один из основных научных подходов, описывающий постнекласическую модель личности, в которой она рассматривается как активный самодетерминированный субъект. Анализируется категория личности в работах Г.А. Балла, выясняется содержание таких ее качеств как творческая активность и внутренняя свобода. Показана ограниченность трактовок свободы как осознанной необходимости и как свободы выбора. Характеризуются индивидуально-психологические и социально-психологические составляющие личностной свободы. Раскрывается современное состояние разработки проблемы самодетерминации личности в украинской психологии.

Ключевые слова: самодетерминация, активность, субъект, личностная свобода, выбор, творчество.

Summary. The article discusses the theory of self-determination of person's behavior and activities as one of the basic scientific approaches describing the Postnonclassical model of a personality, according to with the personality is understood as an active self-determined agent. The «personality» category in the works of G.O Ball is analyzed, the subject-matter of such qualities as creative activities and inner freedom are determined. The article shows the limits of «freedom» interpretation as perceived need or freedom of choice. The individual psychological and socio-psychological components of personal freedom are characterized. The current understanding of personality self-determination by Ukrainian psychology is revealed.

Key words: self-determination, activity, agent, personal freedom, choice, creativity.

У психологічній науці поведінка людини традиційно розглядалася з позицій детермінізму. Парадигмальні зміни, що виявляються в переході до постнекласичної моделі особистості, зумовлюють необхідність ґрунтовної розробки психологічних основ її самодетермінації, оскільки здатність людини до ініціації власного розвитку, розкриття особистісного потенціалу набуває особливого значення та відповідає вимогам та викликам сьогодення.

В даний час теорія самодетермінації є одним із основних наукових підходів до вивчення мотивації поведінки та діяльності людини, її особистісного розвитку та психологічного благополуччя. У проблемі самодетермінації на передній план висувається проблема власної активності людини, її здатність самостійного вибору напрямку саморозвитку. Наукова розробка цієї проблеми ведеться також в рамках таких споріднених напрямків як: екзистенціально орієнтовані теорії свободи (Е. Фромм, В. Франкл, Р. Мей), теорія суб'єктності (Р. Харре), теорія самоефективності (А. Бандура), теорія самоактуалізації (А. Маслоу), часової перспективи (Ж. Нюттен), теорії "поток" (М. Чікзентміхалі) та ін.

Класичними в цьому аспекті вважаються дослідження Е. Десі та Р. Райана, праці яких відносять до позитивної психології, метою якої є звернути увагу психологічної науки не тільки на виправлення негативного, а й на побудову позитивних складових психології людини. Теорія самодетермінації та особистісної автономії Е. Десі та Р. Райана [11] націлена на визначення факторів, які стимулюють вроджений людський потенціал, що визначає зростання, інтеграцію і здоров'я, та на дослідження процесів і умов, що сприяють здоровому розвитку та ефективному функціонуванню індивідів, груп і співтовариств.

В контексті даного підходу самодетермінація означає відчуття свободи по відношенню як до сил зовнішнього оточення, так і до внутрішніх сил особистості. В роботах Е. Десі та Р. Райана вживається також поняття автономії. Людину називають автономною, коли вона діє як суб'єкт, виходячи із глибинного відчуття себе. Бути автономним, тим самим, означає бути самоініційованим і саморегульованим.

У пострадянській психології в розробці цієї проблеми можна відмітити напрацювання О.І. Кузьміної [4] (свобода людини визначається через рефлексію своїх віртуальних можливостей на основі її самовизначення); багаторівневу модель особистісної саморегуляції О.Р. Калітеєвської і Д.О. Леонтьєва (свобода розглядається як форма активності, що характеризується трьома ознаками: усвідомленістю, ціннісним опосередкуванням і керованістю в будь-якій точці); концепцію вільної причинності В.А. Петровського; у контексті проблематики самореалізації (В.Є. Клочко, Е.В. Галажинський) та самоставлення (О.М. Колишко, Н.І. Сарджвеладзе, В.В. Столін, С.Р. Пантілеев), розуміння внутрішньої мотивації (В.І. Чирков); теорії самоорганізації складних динамічних систем (В.Г. Буданов, І.Р. Пригожин, В.С. Стьопін, Г. Хакен) тощо.

Вітчизняний досвід дослідження проблеми самодетермінації особистості, насамперед, пов'язаний з працями Г.С. Костюка, який ввів в науковий обіг

поняття «саморух», яке розглядається як елемент психічного розвитку й саморозвитку, вбачаючи під саморозвитком «процес безперервного саморуху, постійного самооновлення через перебудову, переструктурацію внутрішніх, особистісних структур, їхніх співвідношень, взаємовпливів і вдосконалення взаємодії з навколишнім середовищем». Особливого розвитку ці напрацювання набули у роботах Г.О. Балла, в його концепції особистісної свободи, яка визначається через умови, що сприяють «гармонійному розгортанню і прояву різнобічних здібностей особистості».

Ми детально зупинимося на аналізі феномена внутрішньої свободи в працях Г.О. Балла [1-3], який показав обмеженість традиційних абстрактно-нормативних трактувань свободи як усвідомленої необхідності і як свободи вибору, які звужують розуміння категорії свободи і не розкривають її *психологічний зміст*.

У статті [1] окреслено психологічний зміст особистісної свободи. Значна увага приділена, зокрема, відмінностям істинної свободи від суб'єктивного відчуття свободи та від волі, що розуміється як свобода робити що хочеш (або не робити взагалі нічого).

Вважаючи свободу особистості однією з найважливіших цінностей демократичного суспільства, орієнтиром для розвитку освіти, побудови соціальної політики, Г.О. Балл конкретизує саме поняття свободи в психологічному аспекті, виділяючи дві взаємопов'язані сторони: одна, звернена до суспільства, стосується свободи, яку воно дає або має дати індивіду; інша, звернена до особистості й стосується тієї свободи, якою ця особистість здатна опанувати і скористатися.

Загалом, у науках про людину упродовж багатьох століть проблема «свободи–детермінізму» стосовно людської поведінки була однією із центральних, хоча зміст обох понять істотно змінювався. Відповідно у філософії і психології проблема свободи поставала у зв'язку з проблемами волі («свобода волі») і вибору («свобода вибору»). Навіть трактуючи свободу як «усвідомлену необхідність», як виконання свідомо взятого не себе обов'язку, керуючись внутрішніми переконаннями, все ж ігнорується праксеологічна її сторона, яку намагаються подолати в її трактовці як «свободи вибору». Проте, справжня свобода не зводиться до свободи вибору, тому що вибір – це лише момент свободи, а екзистенціальна свобода – це не лише свобода вибору, а й свобода творчості.

У зв'язку з цим, Г.О. Баллом обґрунтовується доцільність розгляду ситуацій вибору як важливих, але специфічних ситуацій людського життя. Йдеться про ситуації, коли особистість повинна зробити вибір між наявними альтернативами, оскільки відсутні об'єктивні можливості виходу за їх межі (або навіть якщо такий вихід у вигляді якогось компромісу можливий, то він «обходиться дорожче будь-якої з обраних альтернатив» [2]). У таких ситуаціях свобода особистості знаходить вираження в обґрунтованості і рішучості здійснюваного нею вибору; в загальному ж випадку внутрішньо вільна людина прагне до творчості, створюючи тим самим «конструктивну альтернативу самого вибору».

Г.О. Балл визначає свободу в її загальному сенсі як сукупність умов (і зовнішніх, і внутрішніх, якщо йдеться про психологічну свободу), що сприяють «гармонійному розгортанню і прояву різнобічних можливостей особистості», в тому числі, й шляхом подолання перешкод [1, с.11].

Це визначення уточнюється в деяких коментарях:

1. Поняття свободи доповнюється його негативним двійником – несвободою, що визначається як сукупність умов, що перешкоджають розгортанню і прояву можливостей особистості.

2. Ступінь сприяння і перешкоджання може бути різною, тому й рівень свободи, як і несвободи, може бути різний.

3. Свобода (несвобода) може розглядатися або як перехідний стан системи (макро- чи мікросоціального середовища у випадку зовнішньої свободи; особистості – у випадку внутрішньої свободи), або як стійка якість відповідної системи.

4. Психологічну свободу як об'єктивно фіксований стан слід відрізнити від суб'єктивного відчуття свободи – свободи як духовного стану людини.

5. Зазначені «різнобічні можливості особистості» можуть мати негативний соціальний відтінок; тому психологічну свободу слід розвивати в комплексі з відповідальністю і моральністю.

У роботі [6] не справедливо робиться закид, що Г.О. Балл не торкається механізмів самодетермінації і автономії особистості на рівні окремо взятої дії. Але, розкриваючи *індивідуально-психологічні складові особистісної свободи*, Г.О. Балл виходить на категорію активності суб'єкта, тобто на категорію суб'єкта як носія активності, і зазначає, що особистісну свободу слід пов'язувати з ще більш високими рівнями активності, де роль внутрішніх факторів у детермінації поведінки проявляється найбільш виразно. В такому розумінні поняття «свобода» і «самодетермінація» досить близькі. Самодетермінація на психологічному рівні пояснює власне «механізми» свободи. У проблемі самодетермінації саме й висувається на передній план проблема власної активності людини, її здатність самотійного вибору на пряму саморозвитку. Найбільш суттєвим в теорії самодетермінації якраз є постулювання наявності у людини здібностей і можливостей для здорового й повноцінного життя, які детально аналізуються й розкриваються у роботах Г.О. Балла.

Одним із основних напрямів реалізації психологічної свободи, як зазначає Г.О. Балл, є *соціальна активність*, що полягає в свідомому здійсненні соціально значимих дій, а в діях, орієнтованих особистістю на себе, – знаходить своє вираження *активність самоуправління*.

Виявляючи порівняльну роль суб'єкта і впливів соціального середовища (зокрема, соціокультурних норм) в детермінації основних компонентів його діяльності, Г.О. Балл виділяє активність різних напрямків, які також можуть по-різному поєднуватися між собою:

- наднормативна активність, що відрізняється перевищенням, поставлених ззовні вимог до виконуваної діяльності;

- ініціативна активність, яка виявляється в ініціації і розгортанні тієї чи іншої діяльності без особливо сильного спонукання до цього ззовні;
- вольова активність, що забезпечує мобілізацію ресурсів індивіда на подолання усвідомлюваних ним об'єктивних і суб'єктивних перешкод;
- творча активність, яка виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб вирішення, ні можливі результати заздалегідь не відомі;
- надситуативна активність – вихід за рамки ситуації, яка передбачається організатором діяльності, задається соціокультурною нормою або відповідає попередньому досвіду самого суб'єкта.

Активність самоуправління проявляється у здатності суб'єкта керувати своїми можливостями (ресурсами), а також регулювати зовнішні впливи, тим самим вона значною мірою поєднується із внутрішнім локусом контролю, оптимізмом і вірою в сою здатність здійснити життєві плани.

Розширюючи ракурс аналізу індивідуально-психологічних характеристик особистісної свободи, Г.О. Балл пов'язує їх з структурою особистості, зокрема таких її сторін:

потребово-мотиваційної, що включає значимі для особистості цінності, цілі і смисли, що визначають спрямованість її дій;

інструментальної, до складу якої входять засоби реалізації цієї спрямованості, зокрема, фізичні, емоційні, вольові якості, стиль поведінки, здібності, знання, способи дій, стратегії поведінки.

Головною *особливістю психологічно вільної особистості* Г.О. Балл вважає здатність свідомого використання нею власних інструментальних властивостей для реалізації своєї спрямованості та в подоланні перешкод в реалізації цієї спрямованості. Важливими потребнісної-мотиваційними рисами вільної особистості є домінуюча роль потреби в самоактуалізації та буттєвих цінностей (добра, істини, справедливості тощо).

Звертаючись до інструментальної сторони особистісної свободи, Георгій Олексійович зазначає на важливості «умінь саморегуляції діяльності», що засновуються на рефлексивних механізмах мислення; компетентності (здатності особистості справлятися з задачами, важливими для певної сфери діяльності; реалістичності та неупередженості сприйняття світу, відкритості новому досвіду і спрямованість на пошук істини; якостях, що сприяють самореалізації особистості, – виражають цілісність та гармонійність особистості, та пов'язані з вольовою активністю особистості і сприяють подоланню перешкод в реалізації цілей.

Саме домінування психологічних потреб і мотивів визначає шлях розвитку особистості, який С.Мадді [10] називає індивідуалістським, що базується на її самодетермінації. А «компетентність» і «само детермінація» (автономія) – є тими первинними психологічними потребами, які лежать в основі внутрішньо мотивованої активності. Адже за Е.Дессі та Р.Райаном «потреба в компетентності і самодетермінації (автономії) забезпечує можливість зрозумілого пояснення широкого кола дослідницьких і виконавських типів поведінки та ідеї про те, що особистість прагне до розвитку своїх інтересів і здібностей» [11].

Соціально-психологічними складовими особистісної свободи Г.О. Балл вважає: діалектичну єдність автономії особистості та її входження в деяку спільність; одночасне включення особистості в різні спільності; готовність поважати інших, що пов'язана з повагою до себе; оволодіння соціокультурними нормами та формування власних «особистісних норм».

Визначені складові характеризують світоглядну позицію особистості, що виражається у власному цілісному світорозумінні і створюють ціннісну основу свободи, відрізняючи позитивну «свободу для» від негативної «свободи від». Ціннісна основа свободи, звичайно, пов'язана з буттєвими цінностями за А. Маслоу [5], їх особливою роллю і механізмами функціонування.

Отже, висловлені уявлення Г.О. Балла стосовно особистісної свободи, безумовно, мали вплив на подальшу розробку цієї проблеми і набули розвитку в роботах, насамперед, започаткованих в Інституті психології імені Г.С.Костюка НАПН України як цілих лабораторій, так і окремих досліджень.

Ряд досліджень, присвячених проблемам гуманізації та гуманітаризації психології, саморозвитку, самоорганізації та самодетермінації особистості в освітньому просторі, виконано С. Д. Максименком та під його безпосереднім керівництвом; М.Й. Боришевським, в працях якого значна увага приділена проблемам активності та самоактивності особистості, саморегуляції, самовдосконалення та самотворення; в межах феноменологічної герменевтики, де психологічна категоризація внутрішньої свободи здійснюється через смислове переживання особистістю своїх відносин зі світом, ставлення до інших людей і до себе, сукупність яких становить загальну ментальну модель світу людини (М.Л. Смульсон) [8], її особистісний досвід (Н. Чепелева) [9].

Подальшою розробкою цієї проблеми займаємось також і ми [7], співробітники лабораторії психології особистості імені П.Р.Чамати, прагнучи розкрити технології самодетермінації розвитку особистості, її самореалізації та психологічного благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С.7-19.
2. Балл Г.О. До аналізу сутнісного змісту внутрішньої свободи особи / Г.О. Балл // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип. 23. – К.: Нора-Друк, 2003. – С. 35-47.
3. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл. – К.: Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
4. Кузьмина Е.И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации / Е.И. Кузьмина // Вопр. психол. – 1997. – № 4. – С. 86-94.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. / А.Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. –

2000. – Т. 21. – № 1. – С.15-25.

7. Сердюк, Л.З. Самотворення особистості як цілісний самодетермінований феномен / Л.З. Сердюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.– Миколаїв, 2015. – Випуск 38. – С. 422-431.

8. Смутьсон М. Л. Дослідження ментальної моделі світу методом нарративізації / М.Л.Смутьсон // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Н.В. Чепелевої. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Т. 2, Вип. 6. – С.25-34.

9. Чепелева Н. В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии / Н.В.Чепелева // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Т. 2, Вип. 6. – С. 15–24.

10. Maddi S. The search for meaning / Eds. W.J. Arnold, M.M. Page. Lincoln: University of Nebraska Press, 1971. – P. 137-186.

11. Deci E., Ryan R. The dynamics of self-determination in personality and development // Self-related cognitions in anxiety and motivation / Ed. R. Schwarzer. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986. – P.171-194.

Є.В.СТЕПУРА

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У «МЕТОДОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНИХ РОЗДУМАХ» ГЕОРГІЯ БАЛЛА

Анотація. В статті робиться спроба використання деяких методологічних принципів Г.О. Балла в теоретичних, експериментальних та прикладних аспектах психології. Перш за все, розглядається ідея гармонійного розуму як фактору регуляції поведінки людини. Вказується на обмеженість антиінтелектуальних тенденцій в психології. Приділена увага ідеям міжпарадигмального діалогу як засобу досягнення прогресу в психології. Також, розглядається роль діалогу в психологічних дослідженнях. Вказується на метапарадигмальний характер гуманістичної психології. Критикуються абсолютизація парадигм в психології, а також вплив непсихологічних факторів, зокрема політичних, на діяльність вченого.

Ключові слова. Гармонійний розум, розсудок, діалог, гуманістична психологія, правда, політичні впливи.

Аннотация. В статье делается попытка использования некоторых методологических принципов Г.А. Балла в теоретических, экспериментальных и прикладных аспектах психологии. Прежде всего, рассматривается идея гармоничного разума как фактора регуляции поведения человека. Указывается на ограниченность антиинтеллектуальную тенденций в психологии. Уделено внимание идеям межпарадигмального диалога как средства достижения

прогресса в психологии. Также рассматривается роль диалога в различных психологических исследованиях. Указывается на метапарадигмальный характер гуманистической психологии. Критикуются абсолютизация парадигм в психологии, а также влияние непсихологических факторов, в том числе политических, на деятельность ученого.

Ключевые слова. Гармоничный разум, рассудок, диалог, гуманистическая психология, правда, политические влияния.

Annotation. The author makes an attempt to apply some methodological principles of G. Ball in theoretical, experimental and applied aspects of psychology. The idea of harmonic mind as a factor of human behavior regulation is investigated. The problem of anti-intellectual tendencies in psychology is pointed out. The article focuses the ideas of interparadigm dialogue which contribute to the development of psychology as a science, the role of dialogue in psychological studies, the metaparadigm character of humanistic psychology. The author supports the critic against absolutization of paradigms in psychology, the impact of outer factors, including political, on the scientist's activity.

Key words: harmonic mind, reason, dialogue, humanistic psychology, the truth, political impact.

Актуальність. Психологія завжди була специфічним видом науки, що знаходиться на межі різних течій людської думки. Знаходячись поміж природничих та гуманітарних наук, отримуючи впливи з боку різних філософських шкіл, релігій та навіть суспільно-політичних рухів, психологія завжди намагалася не втратити свій власний погляд на природу людської психіки, знаходити дійсні корені людської поведінки. Через свою місію пошуку правди про людину, психологія не раз наражалась на різного роду гоніння, починаючи майже з самого початку свого існування. Її завжди свідомо чи несвідомо намагалися редукувати до певної простої системи, яка б була вигідна тогочасному суспільству та його правлячому класу. Звісно, побудова спрощених теоретичних моделей є закономірною для будь-якої науки, але без рефлексії місця цієї моделі в системі науки, а також в умовах її абсолютизації вона перетворюється в доволі небезпечний інструмент. Тому важливо завжди пам'ятати про неповноту та частковість будь-якої наукової істини, якою б всеохоплюючою вона не здавалась.

Вироблення принципів існування в просторі різних психологічних шкіл має велике значення для сучасної психологічної науки. Оскільки, на щастя ми зараз живемо в більш-менш ліберальному, складному та багатоваріантному світі, що не може вміститися в рамки якоїсь однієї ідеології. Тож, українська психологічна наука має прилучитися до досвіду існування в вільному просторі ідей та виробити методологічні настанови для свого подальшого розвитку.

Велике значення для розуміння вищевказаних особливостей психологічної науки має історико-методологічний аналіз теоретичних уявлень та їх практичної реалізації в тій чи іншій науковій школі, її місця в загальній

системі психологічної науки. Виявлення меж психологічних шкіл, можливостей їх доповнення та збагачення досвідом інших психологічних підходів. Це безумовно вказує на необхідність діалогу як в середині конкретної науки, так і в міждисциплінарному просторі.

Методологічна основа для вирішення вказаних проблем була розроблена Г.О. Баллом. В цій статті ми окреслимо шляхи, які пропонує Г.О. Балл для прогресу психологічної науки. Звісно, ми не можемо осягнути і осмислити його ідеї повною мірою, але зробимо кроки в цьому напрямку.

Мета статті: розглянути ті методологічні принципи Г.О. Балла, які, на нашу думку, є принциповими для розвитку сучасної психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Починаючи з часів Давньої Греції існували теорії, які намагалися виокремити найважливіші сторони людини та знайти справжні джерела її вірних рішень. Так зародилася традиція орієнтування на розум як вказівник адекватних ситуаціям та етичних вчинків людини. Впродовж віків ця традиція розвивалася як раціональне, наукове, критичне ставлення до світу, але в той самий час існував ширший погляд на розум, як на необхідний компонент будь-якої моральної дії. Яскравим представником цієї традиції був Г.О. Балл.

Важливою видається його теза про сутність розуму. В деяких психологічних школах, які існують, зокрема в рамках гуманістичної психології, виокремилась ідея протиставлення технологічного розуму чуттєво-інтуїтивній сфері, яка також пов'язана з цінностями, смислами та етичними настановами особи. При цьому, розум трактується як щось негативне, небезпечне або неважливе та другорядне. Хоча, як справедливо вказує Г.О. Балл, розум є найістотнішою характеристикою людини. Але найбільша проблема полягає в тому, що критики розуму трактують останній занадто вузько. Хоча технологічний розум (або розсудок) є також проявом інтелектуальної сфери людини, оскільки використовується для вирішення багатьох технічних задач, але розум людини ніяк не зводиться до розсудку. Г.О. Балл розвиває ідею гармонійного розуму, що являє собою діалектичну єдність чисто раціональної (розсудкової) та чуттєво-інтуїтивної сфери людини, які постійно взаємодіють між собою, переходячи одна в одну. Гармонійний розум не є чимось абстрактним, схематизованим, відірваним від складності реального життя, а постає діалектичним, творчим, здатним до розв'язання різного роду суперечностей [2].

У зв'язку з наведеним міркуванням про сутність розуму, Г.О. Балл аргументовано заперечує концепції технологічного розуму як причини негараздів нашої цивілізації. Він вказував, що проблеми, до яких призводить застосування технологій, пов'язані не з інтелектом, як полюбляють вказувати прихильники антиінтелектуальних ідеологій, а з недостатнім його застосуванням для вирішення певних технологічних задач та прогнозування наслідків застосування певних технологій, оскільки сама по собі чуттєво-інтуїтивна сторона інтелекту особи не може забезпечити знаходження способів реалізації переваг застосування тієї чи іншої технології та прогнозування ризиків пов'язаних з останньою [2]. Тож, для адекватної взаємодії людини зі

складними системами технологічний інтелект є беззаперечно необхідним. Визнання цього методологічного принципу є важливим для створення педагогічних програм, що крім інших аспектів інтелекту та якостей особистості забезпечували б розвиток і суто раціонального мислення, що в наш час далеко не завжди враховується.

Можна вказати, що на рівні процесів, які відбуваються в складних системах, розумність і моральність ніяк не можуть суперечити одна одній, оскільки прийняття рішень, яке спирається дійсно на розум, виявляється найбільш етичним, і навпаки – моральні цінності часто диктують раціональну поведінку. Цікавими в цьому плані є дослідження Д. Дернара щодо комп'ютерного моделювання управління країною. Вони, зокрема, показують програшність авторитарної стратегії управління в більш широкому часовому проміжку [6]. Отже, виховання моральності повинно будуватися не тільки через залучення до певних моральних цінностей, але і на основі розвитку раціонального мислення.

Цей методологічний принцип також буде важливим, наприклад, для адекватного проведення гуманітарної експертизи, яка може стосуватися впровадження якоїсь новітньої технології, де експерт, при створенні своїх висновків, не повинен піддаватися ірраціональній тривозі, а орієнтуватися на раціонально обґрунтовані ризики.

Важливим є принцип незалежності вченого від впливу ідеологій суспільства в якому він працює, якщо ці ідеології заважають досягненню істини. Г.О. Балл вказує на важливість протидії впливу не тільки тоталітарних ідеологій (які справді пронизані мерзотністю, дурістю та лицемірством), але й ідеологій, що можуть виступати проти тоталітаризму, залишаючись його зворотною стороною. Наприклад, зараз посилення на класиків марксизму виглядало б не дуже актуальним та не вписувалося б в сучасні соціально-політичні тенденції і, можливо, вимагало б від вченого певної мужності в протистоянні цим тенденціям та критикам його кроків. Але, Г.О. Балл вказує, що кожна школа має свої сильні сторони, і її положення можна використовувати для покращення розуміння та вирішення певних наукових проблем. Окрім того, і деякі принципи марксизму можна використовувати як методологічну основу для певних досліджень, в тому числі психологічних [3] (Наголошуємо, ми ні в якій мірі не заперечуємо зло, яке принесла комуністична ідеологія нашому народу, але ми вказуємо, що навіть в цьому вченні можна знайти корисні для науки ідеї). Взагалі вчений повинен протидіяти спробам нав'язати певну позицію, яка б базувалася на політичних або якихось інших ненаукових передумовах, оскільки успіх у науці залежить від свободи мислення та нонконформізму вченого.

Г.О. Балл вказує, що психологи часто використовують занадто спрощені теоретичні моделі, але тут немає нічого незвичайного, оскільки предмет дослідження завжди є складнішим за модель, яка його описує. Від моделі вимагається, щоб вона відображала суттєві аспекти предмету дослідження, які будуть важливими для вирішення певних задач [1]. Можна сказати, що майже всі суперечки між представниками різних психологічних шкіл виникають через недостатнє розуміння вищезначеної тези, оскільки кожна

парадигма описує окремих, важливий в якомусь контексті, аспект психологічної реальності.

Цікавою є ідея Г.О. Балла про співвідношення первинної теорії та її подальшої інтерпретації послідовниками творця теорії. Він зазначає, що найчастіше певні теоретичні положення абсолютизуються саме послідовниками, а не творцем теорії. Це пов'язано з більшою талановитістю останнього та критичною рефлексією ним результатів своєї діяльності, а також з певними психологічними особливостями цих його послідовників, зокрема відчуттям володіння істиною, відчуттям приналежності до певної спільноти тощо. При цьому, часто вихідна теоретична концепція спрощується, а її зміст трактують в найширшому смислі без прив'язки до контексту, в якому були висловлені певні положення концепції [1]. Ця теза має величезне значення в методології історичного дослідження в рамках будь-якої науки, у тому числі психології. Оскільки часто теоретичні положення певної концепції можна правильно зрозуміти лише з урахуванням культурного та соціально-політичного контексту, в якому створювалась дана теорія, зокрема це стосується всієї радянської психології.

Нестандартно Г.О. Балл підходить до вирішення проблеми взаємодії представників різних наукових парадигм. За основу такої взаємодії він пропонує використовувати модель спілкування в гуманістичній психології: розуміння, повага до себе та до іншого, прийняття, центрування на спільних позиціях, діалог – ось основа для продуктивної спільної наукової діяльності представників різних парадигм [3]. Треба відзначити, що вищесказане не відміняє права вченого відстоювати свою парадигму, а заперечує віру в абсолютну істинність положень парадигми. Г.О. Балл виділяє інші причини для відстоювання вченим своїх позицій. Це, по-перше, корисність його ідей для певної області знань; по-друге близькість парадигми самому вченому [2]. Взагалі для прогресу в науці слід уникати як абсолютизації певних ідей або їх заперечення, так і надмірної толерантності до кожного прояву фантазії вченого. Підхід Г.О. Балла може допомогти уникнути цих непродуктивних крайнощів.

Положення про взаємодію парадигм мають відношення і до психологічної практики. Гуманізм при цьому є метапарадигмою, він ніяк не зводиться до гуманістичної психології, а являє собою настанову на використання всіх наявних у психолога засобів для допомоги клієнтові, з використанням методів, що можуть дати різні психологічні школи. Практичний психолог не повинен боятись еклектики, оскільки вона буде кращою з точки зору допомоги клієнтові, що є кінцевою метою будь-якої психотерапії, ніж однобічний підхід, який зберігає парадигмальну чистоту. Таким чином еклектика є необхідною сходинкою для побудови системності, яка б змогла інтегрувати різні підходи, направлені на надання психологічної допомоги людині [1].

Актуальною є ідея про нормативний ідеал вченого. Згідно ідеї Г.О. Балла, діяльність вченого, як і будь-якої людини, є полімотивованою, але для успіху в науковій діяльності в мотиваційній сфері особистості вченого чільне місце повинен посідати ідеал знаходження істини. Г.О. Балл зазначає, що цей ідеал є

саме нормативним – це зрозуміло, оскільки перед вченим можуть стояти і більш прикладні задачі, які диктуються певним суспільним замовленням. Крім того, вчений, як і всі люди, має певні вподобання, пристрасті, які можуть заважати йому в осягненні істини. Особливо це є характерним для представників гуманітарних наук, оскільки їхня наукова діяльність завжди передбачає певне емоційне ставлення до об'єкта дослідження, що повинно впливати на судження дослідника. Але Г.О. Балл вказує, що останнє може не тільки заважати, а й допомагати в знаходженні істини. Він вводить в ужиток методології науки поняття правди – емоційно забарвленої істини, до якої повинен наближатися дослідник-гуманітарій [4]. І ми вважаємо, що ця ідея є продуктивною в плані рефлексії вченим суспільних наук своєї професійної місії, оскільки дає більш-менш чіткі когнітивні та емоційні критерії для розробки ним планів своїх досліджень. Ідея правди як мотиву наукової діяльності має велике значення для психології, оскільки вона займається самими тендітними, глибинними та особистісними проявами людської психіки, тому дуже важливим є прагнення досягнути істину про людину, тільки воно може допомогти звільнитися від когнітивних викривлень, якими закономірно пронизана будь-яка взаємодія між людьми.

Важливою є теза про психологічне дослідження як специфічний вид діалогічної взаємодії між дослідником та досліджуваними. Г.О. Балл зазначає, що однією з особливостей людини є її суб'єктність, і це завжди треба враховувати при проведенні психологічного дослідження. Навіть в експериментальних дослідженнях, побудованих на основі принципів біхевіоризму, людина поводить себе як суб'єкт, приглушуючи свою суб'єктність заради співпраці з дослідником для досягнення поставленої ним мети [2]. Звідси постає задача дослідника знаходити методи, які б враховували особливості досліджуваних для створення умов, що забезпечили б співпрацю в досягненні цілей всіх учасників дослідження.

В рамках постмодернізму розвивається методологія, в якій ідеї та моделі з непсихологічних джерел (зокрема, релігії, міфології, езотерики тощо) використовують в психологічних дослідженнях та практиці [7] [5]. Ці ідеї безумовно заслуговують на розгляд, і досвід людства, викристалізований в вищевказаних сферах культури, може збагатити психологію. З іншої сторони, важливим джерелом ідей та методологічних принципів залишаються природничі науки, бо, як вказує Г.О. Балл, ігнорування методології останніх закриває для психології найбільш перспективні шляхи розвитку науки [3]. Отже, перед психологією відкривається значний простір для залучення до різних методологічних традицій та збагачення їх надбаннями. Але в той же час, в разі залучення ідей з вказаних сфер культури існує значний ризик впадання психології в дуже небезпечні крайнощі, а саме: в відвертий редуccionізм – в разі некритичного залучення принципів природничих наук; з іншого боку, можлива повна втрата науковості при використанні ідей, взятих з духовних сфер культури, та впадання в містику. В історії психології ми можемо бачити вищезазначені і протилежні тенденції, наприклад в класичній школі біхевіористів та в аналітичній психології К.Г. Юнга. У зв'язку з чим цікавою

видається теза Г.О. Балла, що важливим є не звідки брати ідеї, а як їх використовувати [3]. Хоча він мав на увазі передусім природничі науки, ми сміливо можемо екстраполювати цей принцип і на ідеї постмодерної парадигми. Тільки в даному випадку потрібно не виявляти специфіку використання принципів природничих наук в психології, а знаходити психологічну складову в вищезгаданих культурних традиціях.

Висновки

1. Розум людини в концепції Г.О. Балла постає гармонійним, творчим, здатним до розв'язання суперечностей, в ньому поєднується логічне та інтуїтивне, він є джерелом будь-якої моральної дії. Так званий технологічний розум є тільки одним із проявів інтелектуальної сфери людини. Проблеми, до яких він призводить, є результатом його відмежування від цілісного гармонійного розуму.

2. Базовими принципами, що має визначають взаємодію представників різних психологічних шкіл є діалог, повага до себе та до іншого, прийняття, центрування на спільних позиціях, розуміння обмеженості методологічних принципів кожної окремої психологічної школи тощо.

3. Також діалог повинен бути визначальним принципом в проведенні психологічного дослідження. Саме можливість проявлення суб'єктних властивостей досліджуваних забезпечує успіх будь-якого психологічного дослідження.

4. Гуманістична психологія повинна виступати як метапарадигма при взаємодії психолога та клієнта, як установка на забезпечення перш за все інтересів клієнта. Психолог має використовувати методи будь-яких психологічних шкіл, якщо вони можуть допомогти у вирішенні проблем клієнта. Звісно, ця настанова веде до еклектики в наданні психологічної допомоги, але еклектика, з точки зору забезпечення потреб клієнта, краща за односторонній підхід. Крім того, вона може бути кроком до побудови системної моделі психологічної допомоги.

5. Сприйняття предмета гуманітарних досліджень завжди є пристрасним, але емоції можуть не тільки заважати пошуку істини, але й допомагати в цьому. Для успіху в гуманітарних дослідженнях в мотиваційній сфері вченого чільне місце повинен займати мотив пошуку правди – емоційно забарвленої істини.

6. Взаємодія психології з іншими науками та культурними підсистемами можлива при умові адекватності їх використання, відносно специфіки предмета психології, ідей, методологічних принципів, методів тощо. Відмова від використання досвіду природничих наук веде психологію від провідних шляхів розвитку науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 1 // Соціальна психологія. – 2006. – № 4. – С. 3 – 14.
2. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 2 // Соціальна психологія. – 2007. – № 2. – С. 14 – 26.
3. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному

контексті. Нарис 3 // Соціальна психологія. – 2007. – № 6. – С. 3 – 16.

4. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 4 // Соціальна психологія. – 2009. – № 1. – С. 3 – 21.

5. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология: от классической — к постнекласической картине мира / М.С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2003. – №1.

6. Дернер Д. Логика неудачи / Д. Дернер. – М.: Смысл, 1997. – 242 с.

7. Фейерабент П. Против метода [Электронный ресурс] / П. Фейерабент. Режим доступа: <http://www.psylib.org.ua/books/feyer01/index.htm> –

О.В. ФЕДАН

ПРОБЛЕМА АВТЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У КОНЦЕПЦІЇ

Г.О. БАЛЛА

Анотація. Розглянуто особливості використання поняття автентичність особистості у психологічній науці. Акцентовано увагу на сучасних дослідженнях автентичності особистості як мультидисциплінарної проблеми. Проаналізовано зв'язок автентичності із ідентичністю людини, окреслено погляди Г.О.Балла на автентичність особистості.

Ключові слова: Автентичність, ідентичність, Г.О. Балл.

Аннотация. Рассмотрены особенности использования понятия аутентичность личности в психологической науке. Акцентируется внимание на современных исследованиях аутентичности личности как мультидисциплинарной проблемы. Проанализирована связь аутентичности с идентичностью человека, обозначены взгляды Г.О.Балла на аутентичность личности.

Ключевые слова: Аутентичность, идентичность, Г.А. Балл.

Summary. The features use of the term personality authenticity in psychological science. The peculiarities of modern views on the problem of authenticity are revealed Analyzed the relationship of identity and authenticity, outlines Georgy Ball approaches to determine the concept of authenticity.

Keywords: Authenticity, identity, Georgy Ball.

Проблема автентичності хвилювала людей з найдавніших часів, як питання та можливість бути самим собою. Якщо розглядати поняття автентичності у широкому сенсі то можна його інтерпретувати як реалістичний контакт з самим собою зі світом. Індикаторами високого рівня автентичності особистості є власне автентичне існування, суверенність, високий самоконтроль, здатність протистояти впливу середовища, активні види копінга: асертивна поведінка з використанням внутрішніх ресурсів і ресурсів соціального оточення.

Термін «автентичність» дозволяє по-новому поглянути на проблему дослідження особистості. Це дає можливість зв'язати в єдине уявлення про ті наукові відкриття і напрацювання, які сьогодні існують, вивести на перший план науки ті сутнісні характеристики особистості, які, будучи вродженими якостями людини, вирішують завдання антропологічної і онтологічної еволюції людини і забезпечують її життєздатність в мінливому світі [2].

Багато дослідників вважають, що поняття автентичності з'явилося в психології з розквітом екзистенціальної філософії, проте це не так. Слово «автентичність» - грецького походження ($\alpha\upsilon\theta\epsilon\nu\tau\iota\kappa\acute{o}\varsigma$ - бути повним сил) і протягом довгого часу використовувалося за межами психології, в основному при кваліфікації продуктів людської діяльності.

В західній філософії розглядається позитивний підхід до поняття автентичності. Дж. Голомб звертає увагу на те, що «на відміну від інших мислителів, які прийшли до цього розуміння через вивчення неавтентичних патернів життя у книзі М. Крайтона «Стріла часу» дано визначення автентичності, згідно з яким автентичність це «все, що завгодно ... не придумане і структуроване для заробляння прибутку», «щось ... не підконтрольне корпораціям», і «щось, що існує заради самого себе, приймаючи власну форму». Так як «автентичність» - це те, що не нав'язується людині, і не залежить від уявлень суспільства, то воно є детермінованим особистістю. Саме це має на увазі Дж. Голомб, коли стверджує, що «не існує єдиної ексклюзивної і певної дороги до автентичності - бути автентичним означає винайти власний шлях і спосіб життя». Іншими словами, людина конструює свою ідентичність, вона не є понад «Всевишнім», суспільством, та іншим індивідом.

Останнім часом популярності набуває праця філософа Ч. Тейлора «Етика автентичності», де окреслюються особливості модернізму та риси представників даної епохи. Ч. Тейлор обмірковує відомі «хвороби сучасності» - індивідуалізм, експансію інструментального мислення і втрату індивідуальної свободи. При цьому він намагається уникнути як апологетики згаданих рис сучасної культури, так і їх тотального осуду. Він звертається до ідеалів, з якими пов'язана специфіка модерної людини як моральної особистості. У центрі уваги Ч.Тейлора - уявлення про особисту автентичність, зокрема він наголошує, що кожна людина має свою особисту моральну конфігурацію, свій особливий спосіб бути людиною, властивий тільки кожному індивідуально [1].

У психології автентичність набуває популярності у другій половині ХХ-го сторіччя у зв'язку з розвитком гуманістичної і трансперсональної психології. До цього періоду він фактично не використовувався, замінюючись термінами: «самість», «тотожність особистості», «Я», «ідентифікація», «ідентичність» – і досліджувався у контексті проблематики самосвідомості особистості.

Психологи гуманісти вважали, що «автентичність» - це здатність людини у спілкуванні відмовлятися від різних соціальних ролей, що дозволяє проявлятися справжнім, властивим тільки для даної особистості думкам, почуттям, емоціям і поведінці. У працях К. Роджерса «автентичність», справжність, конгруентність і прозорість ототожнюються. Справжність

означає, що людина відкрито проживає почуття й установки, які мають місце на даний момент. Існує відповідність або конгруентність між тим, що відбувається на соматичному рівні, що представляється у свідомості, і тим, що виражається. Натомість деякі автори (наприклад, Г. Літаер та ін.) розрізняють дві сторони (аспекти) автентичності: конгруентність (здатність усвідомлювати і переживати власний емоційний досвід) і прозорість (здатність точно виражати цей досвід у спілкуванні).

Гуманістична модель автентичності, запропонована G. T. Barrett-Lennard на основі праць К. Роджерса, розглядає автентичність як послідовність між трьома рівнями: первинним досвідом людини, символічним розумінням цього досвіду і поведінкою, спрямованою зовні, а також комунікаціями. На межі цих трьох рівнів виділяються основні елементи автентичності: самовідчуження як розбіжність між когнітивним розумінням і фактичним досвідом особистості; автентичне життя як відповідність між свідомим сприйняттям власних особливостей і поведінки та емоційними реакціями особистості, схильність до зовнішніх впливів як прийняття уявлень інших і прийняття зовнішнього впливу, що діє на обидва попередні елементи автентичності.

К. Роджерс підкреслював «головною перешкодою для тверезого погляду на реальність - включення в свій досвід фантазій і забобонів. Наприклад, в романтичних стосунках дівчина може в зовсім не помічати негативних якостей молодій людині, через це легко наробити помилок, а досить було лише тверезого погляду, щоб проблем уникнути» [7].

В екзистенціальній психології поняття «автентичність» асоціюється з проблемами самовизначення та самоконституювання людини, обумовленості зроблених нею виборів і можливості бути автором власного життя, володіти власним буттям.

Узаконенню поняття автентичність у психологічному дискурсі ми завдячуємо американському психологу Дж. Бьюдженталю який тлумачив це поняття як процес проживання власного життя, присутність у ньому. Унікальна людська здатність до рефлексії створює таку можливість, в цьому проявляється непередбачуваність людини і принципова непізнаваність її до кінця. Суб'єктність і здатність до рефлексії є джерелами автентичності, тобто автономної самотворчості, самотворення. Дж. Бьюдженталь називає це створенням «автентичних проєктів життя». Щоб стати автентичним, на думку автора, потрібно подолати «культуризацію» або «культурні нашарування» і досліджувати себе зсередини [1].

В теорії Дж. Бьюдженталю центральне місце займає поняття «суб'єктивності», під яким, по суті, розуміється внутрішня людська природа або, як зазначає сам Дж. Бьюдженталь, «внутрішня, особлива, інтимна реальність, в якій ми живемо максимально достовірно», «наш природній стан» і «справжній центр». Змістом цієї реальності виступають: «образи, сприйняття, думки, почуття і емоції, цінності і переваги, передбачення і побоювання, фантазії і мрії, а також все, що нескінченно, вдень і вночі, у вісні і в бадьорому стані відбувається з нами, визначаючи те, що ми робимо в зовнішньому світі і що ми робимо з тим, що там з нами трапляється» [2]. Кожна людина від

природи має здатність «внутрішнього усвідомлення» своєї суб'єктивності, цю здатність Дж. Бьюдженталь називає «шостим почуттям», «почуттям нашого буття» і «безпосереднім вираженням нашої справжньої природи». Основна властивість цього почуття - інформування людини про те, наскільки її поточні переживання (внутрішній досвід) відповідають його суб'єктивності, тобто внутрішній природі [2].

Продовжуючи ідеї психологів-гуманістів, Г.О. Балл визначає автентичність як здатність бути собою. На його думку, автентичність як психологічне поняття (точніше, концепт) сформувалася в рамках практичної психології для позначення якості, яку психологи (передусім, гуманістичні та екзистенційні) прагнули бачити у своїх підопічних і, по можливості, допомагати її збереженню (відновленню, становленню). Це типовий випадок розмежовувального підходу до понятійного апарату, допустимого для психолога-практика (зміст поняття не чіткий, а сприймається багато в чому інтуїтивно, але це гарна якість, яку слід формувати у клієнта). Але така логіка не підходить для психолога-дослідника, який повинен віддавати перевагу узагальнюючим підходу. Останній, крім іншого, чітко розрізняє: а) якусь властивість особи як таку; б) роль цієї властивості в житті і діяльності даної особи та інших осіб. Ця роль в залежності від багатьох обставин (і критеріїв позитивності / негативності) може бути позитивною, негативною і нейтральною. Відразу виникає питання, як назвати досліджувану властивість. Якщо автентичністю, то треба змиритися з тим: а) що вона не завжди бажана; б) що те, що дослідник назве автентичністю, не завжди буде відповідати інтуїтивному розумінню цього терміна більшістю психологів. Якщо назвати інакше, то треба знайти більш відповідний термін, що непросто. Г.О. Балл пропонує зупинитися на першому варіанті і при цьому прагнути до того, щоб сформоване чітке поняття автентичності за своїм змістом було по можливості близько до згаданого інтуїтивного розуміння, іншими словами, до того концепту автентичності, яким реально користуються психологи.

На думку Г.О. Балла, автентичність має сенс поділяти на психічну і поведінкову.

Психічна автентичність тим вища: а) чим стабільніше ядро особистості, тобто чим воно менше змінюється: а1) з плином часу; а2) в залежності від зовнішніх обставин; б) чим вищий ступінь цілісності особистості і чим, відповідно, різні психічні феномени ближчі до нормальних для даної особи; в) чим виразніше відчуття психологічного благополуччя і задоволеності життям (це так званий емоційний компонент автентичності).

Поведінкова автентичність тим вища, чим більше поведінка особи ближча до нормальної для неї і менше піддається впливу зовнішніх обставин – тобто акцентується увага на тому, що особистісна автентичність проявляється переважно в проблемних ситуаціях, коли необхідно зробити свій вибір, орієнтуючись на власні пріоритети і цінності. Поведінкова автентичність проявляється: а) поза контролем свідомості – у мимовільних компонентах поведінки (в тому числі в мимовільних жестах, міміці, паралінгвістичних компонентах мовлення тощо); б) під контролем свідомості: б1) в семантиці

мовленнєвих та інших комунікативних актів; б2) у змісті дій (особливо соціально значущих дій – вчинків).

На рівні третьої фундаментальної мотивації стає можливим набуття автентичності особистістю знаходження власної сутності через відчуття узгодженості зі своїм персональним началом. При цьому визнання самоцінності і виправдання власного способу буття дає можливість людині зайняти стійку і внутрішньо обґрунтовану позицію щодо світу, життя і самого себе.

Згідно з концепцією А. Ленглі, «автентичність» є необхідною умовою для знаходження людиною сенсу власного існування, а також лежить в основі розвитку справжньої відповідальності особистості, почуття справедливості, моральності, етики і волі до вчинку. Надаючи досягненню автентичності величезне значення, А. Ленглі зазначає, що відсутність можливості бути самим собою активізує захисні реакції психіки (заперечення, розщеплення, агресія, різні фобії) і навіть може призвести до виникнення психічних розладів (істерія, параноя, дисоціації).

Автентичність, або індивідуалізм на думку С.Мадді є стилем життя, так званім «Стилем Прометея». Він характеризується такими рисами: 1) поглядом на суспільство як людське творіння; 2) сприйняттям зв'язку життя і спрямованого перетворення, поновлення і нерозривності в часі; 3) умінням впоратись зі змінами шляхом перетворення їх в можливості і рішучість; 4) витонченістю, смаком, інтимністю і любов'ю як здібностями особистості; 5) створенням власного сенсу, який супроводжує онтологічна тривога; 6) зведення до мінімуму почуття онтологічної провини (або втрачену можливість); 7) стійкість до невдач, що дають можливість чогось навчитися; 8) визнанням позитивності життєвого досвіду; 9) постійним вибором [4].

Очевидно, що теорія автентичності А. Ленглі багато в чому перетинається з теорією Дж. Бьюдженталя. Наприклад, концепти «внутрішнє усвідомлення» і «присутність» Дж. Бьюдженталя фактично відповідають змісту другої фундаментальної мотивації А. Ленглі, при якій людина починає уважно спостерігати і приймати свої спонтанні відчуття, почуття, імпульси, думки. Однак А. Ленглі не обмежується розглядом лише ірраціональних чинників формування автентичності і додає третій рефлексивний рівень самосвідомості (третья фундаментальна мотивація), на якому людина знаходить самоцінність через відсторонення (трансценденцію) від власних почуттів і імпульсивних спонукань і займає свою особисту позицію по відношенню до них.

На думку С. Мадді формування автентичності розглядається як результат тривалого процесу розвитку, що складається з декількох стадій «естетизм», «ідеалізм» і «автентичність, або індивідуалізм» обумовленого «рівнем життєстійкості особистості». Рівень життєстійкості включає в себе три взаємопов'язані установки, що визначають тип взаємодії людини зі світом: залучення (тобто активну участь у подіях зовнішнього світу), контроль (тобто переконаність у можливості впливу на зовнішні обставини) і виклик (тобто прагнення до отримання нового життєвого досвіду).

При цьому в якості основних ознак автентичної людини виділяються: усвідомлення себе, тим хто володіє внутрішнім життям; віра в себе, тобто впевненість у власній цінності і здатності жити, а також розвиненість пізнавальних функцій, що створюють зміст (символізація, уява і судження) [5]. Таким чином, в концепції С. Мадді автентичність є індивідуально-психологічною характеристикою особистості і є результатом онтогенетичного розвитку когнітивних здібностей, закладених в «ядрі особистості», тобто внутрішньо властивих людській природі. Розвиваючи свої когнітивні здібності, людина постійно перебуває в процесі спрямованого перетворення, що сприяє закріпленню установки «вибір на користь майбутнього», що призводить в результаті до формування автентичного стилю життя.

Таким чином, можливі два варіанти або «два фундаментальних модуси» людського існування в світі: людина починає усвідомлювати свою базисну життєву ситуацію і всі властиві їй обмеження (модус «усвідомлення буття»); або прагне ухилитися від такого усвідомлення і вдається до різних психічних захистів для витіснення своєї тривоги (модус «забуття буття»).

Поняття «автентичність» вживається у теорії А.Маслоу, по суті, як синонім термінам: самоактуалізація, ідентичність, психологічне здоров'я, самореалізація, емоційна зрілість, індивідуалізація, повноцінна людяність, самовираження, буття. Автентична особистість – це самоактуалізуюча, справжня особистість, людина, яка досягла «повної ідентичності», живе в злагоді зі своєю внутрішньою природою і прагне реалізувати її в своїй діяльності. З іншого боку, автентичність означає «здатність знати, чого ти насправді хочеш, а чого - ні, на що здатний, а на що - ні». Таким чином, автентичність виступає умовою набуття ідентичності як згоди зі своєю внутрішньою природою. Автентична людина «усвідомлює, хто вона є насправді, чого вона хоче і в чому полягає її покликання, доля або професійне призначення» [6].

Першою і основною умовою автентичності є усвідомлення, або відкритість досвіду внутрішньому і зовнішньому, або чутливість до самого себе, здатність слухати себе. Це не абстрактно-відірваний пошук чогось в собі в протигагу світу. Навпаки. Людина слухає себе і переживає себе через світ. Кожна зовнішня подія викликає у неї деяку реакцію, яка не завжди є бажаною. Людина не завжди відчуває те, що вона, за її уявленнями, «повинна» відчувати. І те, чого вона відчувати «не повинна», вона витісняє, проектує чи якось інакше відокремлює від «себе». Але людина здатна пережити себе як суб'єкта тільки якщо вона активно реагує на зовнішній світ, тому витіснення власних почуттів обертається для неї відчуженням від самої себе, втратою почуття «Я» і веде її до безсилля, невпевненості, внутрішньої порожнечі, відсутності сенсу. Адже сенс – це упередженість, коли людині «не байдуже», коли в житті є щось, що має сенс для неї.

Події, які відбуваються в житті людини, завжди відбуваються з нею, і тому неминуче значимі для неї, якщо нам здається, що в нашому житті не відбувається значущих подій, справа не в житті, а в нашій здатності сприймати цю значимість, слухати голос свого живого внутрішнього «Я», а не

зовнішнього, відчужено-мертвого розуму. Першим кроком до автентичності є відкриття для себе і прийняття людиною власних почуттів, усвідомлення свого права відчувати, переживати, тобто, бути. Чим ширше життєвий світ людини, чим більше він наповнений смыслом, чим більше того, що для неї має значення тим більш автентичне її буття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. — СПб.: Питер, 2001. — 304 с.
2. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии/Пер. с англ. А.Б. Фенько. / Дж. Бьюдженталь. — М.: Независимая фирма «Класс», 1998. — 336 с.
3. Гайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. — М.: Академический проект, 2011. — 460 с.
4. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // С.Р. Мадди / Психологический журнал. — Т. 26. — № 6. — 2005. — С. 87–101.
5. Мадди С. Теории личности: Сравнительный анализ / Пер. с англ. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева/ С. Мадди. — СПб.: Издательство «Речь», 2002. — 539 с.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. / А.Маслоу. — М.: Смысл. 1999. — 425 с.
7. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии / К. Роджерс. — М.: ЭКСМО; Апрель-пресс, 2002. — 976 с.

Н.Н. ХОМУТИННИКОВА

ЦІННІСТЬ ЖИТТЯ ЯК ІНТЕГРУЮЧИЙ ЧИННИК ПСИХІЧНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті розглядаються світоглядні, етико-психологічні, педагогічні аспекти проблеми життя як цінності. Проаналізовано підходи до вивчення проблеми життя як цінності представниками гуманістичної філософії і психології. Наведені дані емпіричного дослідження у якому визначені психологічні особливості становлення уявлень про життя як цінність дітей дошкільного та шкільного віку. Окреслені фактори соціокультурного середовища, що сприяють їх становленню. Намічені шляхи формування позитивно - емоційного ставлення до життя як цінності психолого-педагогічними засобами.

Ключові слова: життя як цінність, уявлення про життя як цінність, гуманістична психологія, гуманістична освіта, ціннісні орієнтації

Аннотация. В статье рассматриваются философские, этико-психологические, педагогические аспекты проблемы жизни как ценности. Проведен анализ подходов к изучению проблемы жизни как ценности представителями гуманистической философии и психологии. Приводятся

данні емпіричного дослідження, в якому визначені психологічні особливості становлення представлень про життя як цінності дітей дошкільного віку та учнів старших класів. Визначені фактори соціо-культурного середовища, що сприяють їх становленню. Намечені шляхи формування позитивно-емоційного ставлення до життя як цінності психолого-педагогічними засобами.

Ключевые слова: життя як цінність, представлення про життя як цінності, гуманістична психологія, ціннісні орієнтації, гуманістична освіта.

Summary. The article deals with philosophical, ethico-psychological, pedagogical aspects of the problem of life as a value. The analysis of approaches to the study of the problem of life as values by representatives of humanistic philosophy and psychology is analyzed. The data of empirical research are given, in which psychological features of the formation of ideas about life as the values of preschool children and senior students are determined. The factors of the socio-cultural environment that contribute to their development are determined. The ways of forming a positive emotional attitude to life as a value by psychological and pedagogical means are outlined.

Keywords: life as a value, representation of life as a value, humanistic psychology, value orientations, humanistic education

З певним драматизмом пов'язана суперечливість тих духовних реалій, в колі яких знаходиться сучасний пересічний громадянин нашого суспільства. Так, з одного боку, він прагне відмовитись від викривленої, хибної суспільно-політичної свідомості минулих років тоталітаризму, від ідеалів та ідолів, котрі не виправдали себе, проте разом з цим він не знаходить тих позитивних духовних орієнтирів, що сприяли б його розвитку як особистості, яка може чітко пояснити свою життєву мету, перспективу. Але саме така життєва орієнтація, як відомо, визначає успішність здійснення громадою і кожним її членом окремо соціально-економічних перетворень, які мають відбутись в Україні. Великою мірою останні залежать від того, наскільки ці перетворення відповідають інтересам, духовним цінностям самих людей.

Серед невимовно важливих і незліченно різноманітних цінностей життя ключове значення безсумнівно належить цінності самого життя. Як цінність воно не має, (а мабуть і не може мати) аналогів, бо виступає детермінуючою базою інших видів людських цінностей, є їх нею умовою.

Ставлення людини до життя як вищої цінності онтологічно пов'язане з тими провідними орієнтаціями, якими вони керуються в своїх вчинках і повсякденній поведінці. Воно визначає місце і роль відповідних уявлень, розуміння унікальної цінності життя інших людей та свого власного. Такий комплекс надбань особистості складає одну з провідних (навіть вихідних) характеристик її духовного буття. Так, зокрема ставлення людини до життя як цінності стає основою усвідомлення її єдності з усім, що живе, із Всесвітом,

що виявляється у гуманному ставленні до людей, природи, реалізується у життєохоронному типі поведінки.

Розуміння суб'єктом цінності власного життя кореспондується із його здатністю створювати і послідовно втілювати власну програму духовного саморозвитку. Відкриваючи у ході такого саморозвитку свою істинну природу, залучаючись до цінностей людського буття, людина відкриває те, що є людською сутністю, що споріднює її з усім людством, причетності до його проблем, виявляється у емоційно-позитивному ставленні до світу іншої особистості.

Розуміння підкреслюваної нами унікальності та все значущості життя червоною стрічкою проходить скрізь фундаментальні праці сучасних мислителів, у яких цінність життя визначається тією основою, на який можливе справжнє оновлення людства.

Життя, його цінність як явища є предметом не окремих мистецтв, наукових, філософських дисциплін, релігії, форм практичної діяльності, але й людської культури загалом. Згадаємо принагідно ці пріоритети у певній їхній послідовності.

Сучасно філософія життєствердження, благоговіння перед життям бере свій початок від грецького і китайського стоїцизму, між якими існує глибокий зв'язок. Центральне місце в тій філософії займає питання про ставлення людини до світу, сенс життя та про природу добра. За думкою китайського філософа Лао-дзи (книга висловів «Дво-де-цзин»), через розмірковування людина повинна увійти у духовний зв'язок зі світом та своїм життям довести свою єдність з ним.

Постановка проблеми життя як цінності отримала подальший розвиток у зв'язку з вирішенням проблеми сенсу життя (П.Гольбах, Б.Спіноза), цілей життя, вибору життєвих цінностей (Г.Гегель, І.Кант).

Поняття «життя» є основою концепції «раціоналізму» Х.Ортеги-і – Гассета. Він підкреслює, що « до сих пір життя не було освячене як принцип, який здатний впорядковувати все коло інших предметів універсуму» і розглядає « відновлення життя у його правах, освячення, зведення його у принцип і право» новою спрямованістю сучасної культури.

У «філософії життя» - життя виступає центральним поняттям. Представники цього філософського напрямку (Г.Земель, А.Бергсон, В.Дільтей) за допомогою свого ключового поняття створюють цілісне світорозуміння. Життя проголошується сутністю світу, органом його пізнання. Той, хто прагне до розуміння світу, ставить перед собою завдання «жити разом з ним, щоб розширити своє «я» до меж Космосу. Ідеал життя вони вбачають у наростаючому розгортанні його потенцій. Це створює можливість для людини жити у гармонії з живою Все-Природою. Світогляд видатного мислителя-гуманіста Альберта Швейцера побудований на принципі благоговіння перед життям, який виступає основною формою нової космічної етики. Так, А. Швейцер сформулював провідний принцип моральності, важливий для розв'язання обговорюваної проблеми: добро є те, що служить збереженню та розвитку життя. Зло є те, що знищує життя або перешкоджає йому. Провідним

у послідовно гуманістичному ставленні до життя, А. Швейцер вважав надання життю як феномену статусу вищої загальнолюдської цінності. Він підкреслює, що гуманістична спрямованість людських цінностей визначається тим, наскільки вони сприяють життю, на відміну від анти гуманістичних, шкідливих для життя: фактично можливо все, що вважається добрим, звести до збереження та розвитку життя і до прагнення надати йому цінність. Істинно моральна людина є тільки тоді, коли вона піддається внутрішньому прагненню допомогти будь-якому життю і утримується від того, щоб спричинити живому якусь шкоду. Для такої людини святе життя як таке. Духовне ставлення до життя являє собою безмежну відповідальність за все, що живе.

Почавши одного разу думати про таємницю свого життя і про зв'язки, що поєднують її з довкіллям, людина вже не зможе ставитися до свого власного життя і до всякого іншого буття, яке перебуває у сфері її впливу, інакше, як у відповідності до принципі благоговіння перед життям. І цей принцип не може не виявлятися у етичному життєствердженні, що має виражатися у діях. Життя людини унаслідок цього стає у всіх відношеннях важчим, ніж було раніш, коли людина жила для себе, але ж у той час воно стає більш багатим, прекраснішим і більш щасливим. Людина буде не просто жити, а по-справжньому відчувати життя).

Загальна проблема життя у її психологічному розумінні трансформувалась у кінцевому рахунку у проблему життєвого шляху людини. Життєвий шлях людини визначався, тлумачився, оцінювався як такий, що виникає, досягає свого піку та завершується небуттям (Конфуцій, Плутарх, Шекспір, Руссо, Гегель, Бюлер, Рубінштейн та ін.).

Оригінальним дослідженням цих проблем є робота В.А. Роменця (1991). Автор зосереджується на головних напрямках сучасної наукової розробки проблеми життєвого шляху, якими є :

- визначення ідеально завершеного циклу життя (ортобіозу) як критерію оцінки реального шляху, засобів його оптимізації;
- розкриття перспективного й ретроспективного компонентів його цілісності у здатності реальних і ідеальних відтворювань (згадування, мрії, плани відносно майбутнього);
- знаходження етапів, зокрема, на підставі зміни, удосконалення життєвих та світоглядних установок, усвідомлення життєвого призначення, реалізація, корекція життєвого шляху у зв'язку з засобами розкриття особистістю його смислу.

Проблема ставлення до життя як цінності набула в сучасних умовах планетарного масштабу й актуальності у зв'язку з загрозливою реальністю, перед якою опинилося людство.

У сучасному світі питання «бути чи не бути людству» набуває практичного смислу. Воно входить у свідомість багатьох людей – дітей та дорослих, що живуть у будь-якому місці земної кулі. Міжнародні конфлікти, спочатку локальні, але які можуть перерости у світову війну, екологічні проблеми, нові інфекційні захворювання, ефективне лікування яких ще не знайдене, великомасштабні аварії, які породжують радіаційне забруднення

середовища, стихійні лиха, соціальні конфлікти та невлаштованість, невирішеність повсякденних життєвих ситуацій, примушує людину серйозно замислитися над цінністю і сенсом життя та смерті, шукати вихід з колізій, приймати рішення, робити вчинок.

Реальними загрозами нашої цивілізації – чудиськами (як називала їх К.Лебак (К. Лебак, 1998), породженими успіхами сучасної технології, які засновані на грандіозних досяганнях науки, є нові технології маніпулювання життям, що включають: штучне осіменіння, акт запліднення, який проведено у лабораторних умовах, та пересадку зародка; дородову діагностику(та вибірковий аборт); генетичні консультації та відбір; вибір статі дитини, «генну інженерію» (зчеплення генів, ДНК – рекомбінацію). Успіхи науки ставлять нас перед тривожними технічними, юридичними та етичними дилемами.

Так, аналізуючи витoki та чинники глобальної кризи, насамперед екологічної, що загрожують людству, видатні вчені, такі як А. Швейцер, Е.Фромм, дослідники цих проблем Р.Атфілд, Р. Хіггінс (1991) ставлять питання про необхідність нової етики. Вони прийшли до висновку, що тендітне життя на Землі, його доля потерпають не стільки від сучасної техніки та економіки, скільки від нездатності людей відродити в собі благоговійне ставлення до життя як вищої цінності, творчу радість плекання цього самого.

Серед сучасних проблем, пов'язаних з поцінуванням життя, певне місце належить питанням про підходи до застосування смертної кари, про заборону її як спосіб покласти край тяжким злочинам проти людського життя.

Знаходячись, як і всі живі істоти, перед дилемою, що з необхідністю виникає, людина знову і знову потрапляє у ситуацію, коли вона може зберегти власне життя та життя взагалі тільки ціною іншого життя. Якщо етика благоговіння перед життям торкнулась її, вона не може завдавати шкоду життю і руйнує його лише в силу необхідності, яку вона не може уникнути, але ніколи – з недомислу. Наскільки людина є вільною, настільки вона використовує всяку можливість, щоб відчувати насолоду: бути спроможною допомогти життю і відвести від нього страждання і руйнування.

Вивчення, ґрунтовний аналіз проблеми самоцінності життя має не тільки філософське, теоретико - психологічне значення для розбудови на гуманістичних засадах системи освіти в Україні, а й соціальний смисл, практично спрямований на подолання кризи у суспільному вихованні. Мета останнього має полягати в тому, щоб, попри всі економічні негаразди, соціально - політичні труднощі, сприяти становленню гуманних відносин між людьми.

Інтерес до проблеми життя як цінності червоною ниткою проходить скрізь дослідження представників гуманістичної філософії і психології. У роботах метра екзистенціальної психології Е. Фромма істинність людських ідеалів визначається тим, наскільки вони сприяють життю, на відміну від хибних ідеалів, шкідливих для життя, але які можуть мати суб'єктивну привабливість (наприклад, прагнення до залежності). Е. Фромм визначає патологічною деформацією потяг до того, що шкодить життю, а самогубство вважає найбільшим збоченням життя. Він поєднує такі соціальні явища як

наркоманія, алкоголізм, небажання жити з відсутністю в індивіда смислу життя, із його знеціненням.

Усвідомлення цінності життя з необхідністю припускає розуміння його протилежності – смерті. В той же час усвідомлення неминучості смерті і страждання виступає одним з найважливіших стимулів до життя, плекає людську солідарність, є тим каталізатором, без якого радість і ентузіазм втрачають свою глибину. Проте, індивід в нашій культурі вимушений пригнічувати усвідомлення смерті і розуміння кінцевості власного існування. Пригнічення, страх перед смертю є одним з чинників, що викликає бідність переживань індивіда, а також його без зупинну гонитву за примарними насолодами життя.

Життєва доля окремої людини ставить проблеми її самовизначення у зв'язку з об'єктивними законами людського існування, що відображають необхідність смерті. Ця необхідність виступає важливим компонентом в усвідомленні життєвих ситуацій, у мотивації людської поведінки, у засобах здійснення вчинків, у їх оцінці, формуванні нових вчинкових установок духовного буття людини (В.А.Роменець).

Ця думка респондується з відомим твердженням засновника теорії логотерапії і екзистенціального аналізу В.Франкла, згідно з яким кінцевість людського існування, бачення «кінця», у поєднанні з націленістю на якийсь орієнтир у майбутньому, створюють ту духовну опору, яка може захистити людину від певної руйнівної сили соціального оточення.

Практика психотерапевтичної роботи з людьми, чия віра в осмисленість і цінність власного життя була підірвана особистісною кризою, дозволила В. Франклу зробити висновок про те, що відродження її духовного стрижня (який не обов'язково має бути чітко сформульований для того, щоб виконувати свою функцію) стає можливим тільки за наявності безмежного життєстверджуючого світосприймання.

Отож, навчити пацієнтів того, що А. Швейцер назвав «благоговінням перед життям» переконати їх у тому, що життя має безумовну цінність, можна лише в тому випадку, якщо вдається допомогти їм наповнити власне життя певним смислом, визначити мету свого існування. Іншим словом – поставити перед собою конкретне життєве завдання. В.Франкл не перестає підкреслювати, що смисл не створюється самим індивідом: його треба шукати і знаходити в будь-якій ситуації. Реалізація смислу є для людини імперативною необхідністю, виходячи з кінцевості, обмеженості й не оберненості буття в світі, неповторності тих можливостей, які надає людині кожна конкретна ситуація. Розглядає В.Франкл і поняття над смислу, що виступає трансцендентним щодо людського існування. Йдеться про сенс Всесвіту, про сенс буття як такого, в світлі якого набуває сенсу і цінність кожного життя.

Важливо зазначити, що проблему життя як цінності глибоко проаналізовано і в гуманістичній педагогіці (Р.Мей, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.) й покладено в основу концепції продуктивної самореалізації особистості.

Одну з основних цілей гуманістичної освіти А. Маслоу пов'язує з переконанням в тому, що життя має цінність. Для цього важливо, щоб дитина

постійно усвідомлювала красу і диво життя. Необхідне таке навчання, яке «освіжає» уяву учня, сприяє розвитку «об'єднуючого сприймання»: здатності одночасно вбачати тимчасове і вічне, мирське і святе в одному і тому ж об'єкті.

Цінність життю надають в тому числі її миттєвості, висока інтенсивність яких сприяє відчуттю певного досягнення, повноти та радощів буття, які мають в цій концепції назву «граничні переживання». Вивчення, ґрунтовний аналіз проблеми самоцінності життя має не тільки філософське, теоретико - психологічне значення для розбудови на гуманістичних засадах системи освіти в Україні, а й соціальний смисл, практично спрямований на подолання кризи у суспільному вихованні. Мета останнього має полягати в тому, щоб, попри всі економічні негаразди, соціально - політичні труднощі, сприяти становленню гуманних відносин між людьми.

Необхідно зазначити, що світоглядні, морально-правові, етико-психологічні, практичні, в тому числі – педагогічні аспекти даної проблеми тільки-но починають усвідомлюватись в нашій практичній педагогіці, а розробка відповідних педагогічних технологій лише проектується, хоча актуальність останніх очевидна. Тому перспективними виступають, на нашу думку, спроби підняти питання про здоровий спосіб життя (валеологію) та виховання в його традиціях підрастаюче покоління (Е. Чарлтон, Г.Таоасенко, В. Ортеховська, О. Мяченко), а також вивчення природи тих цінностей, котрі пов'язані із охороною життя, його значенням.

Аналіз результатів проведеного нами дослідження, метою якого було вивчення психологічних особливостей становлення уявлень особистості про життя як цінність, їх місце в різні періоди її розвитку, дозволило визначити особливості зазначених уявлень дітей дошкільного і шкільного віку, визначити ті фактори соціокультурного середовища, які сприяють їх становленню.

В ході дослідження, яким було охоплено 60 дітей дошкільного віку та 160 учнів старших класів загальноосвітньої школи, використовувався комплекс методик. Застосовано, зокрема, модифіковану методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича – В. Ядова, для виявлення місця життя як цінності в системі ціннісних орієнтацій старшокласників, опитування, інтерв'ю тощо.

Одержані дані дозволили виділити кілька типів уявлень дітей про життя як цінність. В основу такої типології нами було покладено співвідношення показників егоцентризму, антропоцентризму, світоцентризму. За цими показниками виявлено, що характерними особливостями відповідних уявлень дітей дошкільного віку є розуміння життя насамперед як біологічного та соціального існування. Отже, йдеться про антропоцентризм та анімізм. В основі уявлень про мету життя на цьому віковому етапі лежить певна «соціальна програма», яка запозичена від значущих дорослих. Наші дані свідчать, що дути старшого дошкільного віку (6-й, 7-й рік життя) психологічно готові до діалогу про унікальність та цінність життя та відповідних висновків, якщо «вивести» їх на таке обговорення.

Серед пріоритетів учнів 10-х, 11-х класів у 55% випадків зазначена цінність життя послідовно посідала п'ять перших позицій, а у 34% опитаних – першу позицію за шкалою М. Рокича – В. Ядова. Виявлено також різні

індивідуально значущі типи уявлень старшокласників про цілі та цінності існування людини.

Одержані дані свідчать також, що фактори соціокультурного середовища певним чином впливають на формування уявлень дітей про життя як цінність. Якщо у дошкільного віці визначальну роль відіграють фактори мікросоціального середовища, (наприклад, гуманістична атмосфера в сім'ї), то для школярів зростає значення макросоціальних факторів. Тут спостерігається орієнтація учнів на цінності, корті домінують серед молоді і суспільства і які пов'язані з економічною та соціокультурною ситуацією в країні.

За даними дослідження визначено психолого – педагогічні умови становлення уявлень про життя як цінність. Так, встановлено, що здатність до абстрагування уявлень про живе (та його властивостей) від конкретних його носіїв, є важливою психологічною умовою для формування когнітивного аспекту уявлень про життя як таке. Останнє є підґрунтям висновку про єдину природу всіх форм життя, а без цього, як відомо, неможливо сформувати уявлення про його унікальність та цінність.

Педагогічним забезпеченням цього виховного процесу є цілеспрямована робота по розширенню обсягу уявлень дітей про різноманітність та єдність різних форм життя, поглиблення понять про характерні особливості живого.

В основу емоційного прийняття згаданих уявлень необхідно покласти позитивне ставлення до життя іншої істоти, духовного світу іншої людини. Поєднати це із здатністю до співчуття, співпереживання. Одним із шляхів формування позитивно – емоційного ставлення до життя іншого є підстави вважати використання методів і прийомів, спрямованих на розвиток емпатійних здібностей: надання посильної допомоги людям, догляд за тваринами та рослинами, орієнтація на приклади з художньої літератури, кінофільмів, та зразки поведінки референтних осіб, формування морально - психологічного клімату референтного середовища в цілому.

Дані, одержані в ході констатуючого дослідження, покладено в основу розроблюваної методики педагогічного впливу на розвиток ціннісного ставлення дітей до життя, доборі засобів виховання, спрямованого на формування уявлень про унікальність та цінність життя в будь - якій його формі. Одним з провідних завдань створюваної методики є надання психологічної допомоги підліткам, що потерпають від гострих життєвих ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев Д.А. Возвращение к человеку / Фундаментальная психология. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Под редакцией Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. Москва, «Смысл», 1997
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999
3. Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. Москва, 1991

Л. С. ЯКОВИЦЬКА

ВПЛИВ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ Г.О.БАЛЛА НА РОЗВИТОК ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. В статті розглянуті особистісні передумови самореалізації викладача технічного університету через основні аспекти сучасного гуманізму, сформульовані Г.О.Баллом, який орієнтує особистість на розробку оптимальних стратегій поведінки у сьогочасному житті, коли особа (фахівець) свідомо обирає конструктивні позиції, здійснює цілеспрямовану діяльність, при цьому поважає інтереси і позиції суб'єктів, з якими здійснюється взаємодія. Парадигмою дослідження є раціогуманістичний підхід і його основні положення, на які спиралося наше дослідження: свідомий вибір фахівцем конструктивні позиції у невизначених ситуаціях; раціоналізм, як визнання цінності розуму й опора на нього; поняття гармонійного інтелекту; об'єднання нормативних компонентів й одночасне підкреслення значимість особистісних складових; переживання і реалізація буттєвих цінностей в діяльності особистості.

Ключові слова: самореалізація, особистісна самореалізація, професійна самореалізація, гуманізм, раціогуманізм, гармонійний інтелект, принципи раціогуманістичного підходу.

Аннотация. В статье рассмотрены личностные предпосылки самореализации преподавателя технического университета через основные аспекты современного гуманизма, сформулированные Г.А.Баллом, который ориентирует личность на разработку оптимальных стратегий поведения в актуальных условиях, когда личность (специалист) сознательно выбирает конструктивные позиции, осуществляет целенаправленную деятельность, при этом уважает интересы и позиции субъектов, с которыми осуществляется взаимодействие. Парадигмой исследования является рациогуманистический подход и его основные положения: сознательный выбор специалистом конструктивных позиций в неопределенных ситуациях; рационализм, как признание ценности разума и опора на него; понятие гармоничного интеллекта; объединение нормативных компонентов и одновременное подчеркивание значимости личностных составляющих; переживание и реализация бытийных ценностей в деятельности личности.

Ключевые слова: самореализация, личностная самореализация, профессиональная самореализация, гуманизм, рациогуманизм, гармоничный интеллект, принципы рациогуманистического подхода.

Summary. In the article, we observe the preconditions personal self-realization technical university lecturer through basic aspects of modern humanism, formulated H.O.Ballom, which focuses on personality development of optimal

strategies for behavior in the immediate life, when a person (expert) deliberately chooses constructive position, has a purposeful activity, while respect the interests and positions of entities with which the interaction. Paradigm study is ratsiohumanistychnyy approach and its main provisions, which was based on our research, design choices specialist positions in uncertain situations; rationalism as recognition of the value of reason and reliance on it; the concept of harmonious intelligence; combining standard components and at the same time emphasizing the importance of personal components; experiences and existential realization of values in the individual.

Key words: self-realization, personality self-realization, professional self-realization, humanism, ratsiohumanism, harmonious intelligence, principles ratsiohumanistychnyy approach.

Дослідження проблеми самореалізації в гуманістичній психології спрямовані передусім на розвиток ідей професійно-особистісного зростання фахівця. При цьому акцентується увага на розробці спеціальних технологій, шляхів самореалізації через звернення до внутрішнього потенціалу особистості фахівця, його цілей, цінностей, мотивів.

Самореалізація у структурі професійної діяльності визначається через поняття, що фіксують активну природу людського існування і формуються у міру здатності живої системи до вибіркової взаємодії зі світом, основою якої є відкритість системи. Вивченню особливостей професійної самореалізації присвячено багато робіт українських вчених (Г.О.Балл, Н.М. Дідик, В.П. Зінченко, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.І.Осьодло, І.Є. Реуцька, В.О. Татенко, М.Г. Ткалич, М.К.Худишева). В нашому дослідженні самореалізація (так само, як саморозвиток, саморух) також є властивістю систем, а не окремих їх компонентів (психіка, особа, діяльність, предмет). Саме такий підхід до тлумачення поняття самореалізації точно співвідноситься з діяльністю викладача технічного університету. Тобто самореалізація формується як специфічна нова якість, що визначає подальший розвиток фахівця.

На основі аналізу різних підходів щодо пояснення і визначення поняття «самореалізація особистості» можна констатувати, що самореалізація особистості – це складна система дієвих стратегій, рішень і сенсів; включення їх у особистісно значущу діяльність і отримання від неї не тільки користі, а й внутрішнього задоволення. Щоб краще пояснити поєднання понять стратегій і сенсів у запропонованому визначенні, звернемось до тлумачення цієї тези через поняття раціогуманізму, теоретично і методологічно обґрунтоване Г.О.Баллом [2]. Так сучасний гуманізм, орієнтований на розробку оптимальних стратегій поведінки людей і людських спільнот у сьогочасному житті, коли особа (фахівець) свідомо обирає конструктивні позиції, тобто не покладається на спонтанні процеси, а здійснює цілеспрямовану діяльність, при цьому поважає інтереси і позиції суб'єктів (як колективні, так і індивідуальні), з якими здійснюється взаємодія, має установку на фасилітації

особистісного зростання кожної людини: зростання інструментального – у бік збагачення її можливостей і мотиваційного – у бік ідентифікації з усе більш широким діапазоном спільнот і турботи не тільки про задоволення – зараз і в майбутньому – своїх дефіцитарних (по А.Маслоу) потреб, а й про переживання і реалізацію буттєвих цінностей (Г.О.Балл). Така характеристика сучасного гуманізму об'єднує нормативні компоненти щодо виборів і сенсів особистості у професійній діяльності й одночасно підкреслює значимість особистісних і ціннісних складових процесу самореалізації.

Таким чином, специфічні завдання нашого дослідження не можуть бути вичерпані ні вивченням процесів, що протікають в професійному середовищі, ні вивченням процесів, що протікають в людині, узяті ізольовано один від одного. Виходячи з цих міркувань, найбільш актуальною методологічною основою для дослідження проблеми самореалізації у науково-технічній діяльності вважаємо раціогуманістичний підхід і його систему принципів, розроблену Г.О.Баллом, які дають можливість вивчати і пояснювати не тільки механізми, способи, рівні і критерії, а й особистісні компоненти цього феномена, що впливають на спрямованість самореалізації [2]. *Метою* нашої статті є: розглянути теоретико-методологічні принципи раціогуманістичного підходу Г.О.Балла як парадигму для вивчення процесу самореалізації викладача технічного університету.

Раціогуманістичний підхід, розроблений Г.О.Баллом, через поняття гармонійного інтелекту, як творчого мислення, що не боїться протиріч з діалектичним розумом, орієнтованим на можливо більш повне і глибоке осягнення світу з подоланням тимчасових, просторових і змістовних обмежень, дозволяє зняти часте протиставлення раціоналізму та гуманізму [2], що також є актуальним для нашого дослідження щодо вивчення особливостей самореалізації викладача технічного вишу і значущості технократичних настроїв у цьому середовищі.

Доведено, що обрана професійна діяльність і відповідні особливості професійної поведінки, що знаходяться в ній, значною мірою відповідають загальному способу життя людини, готовності і здатності до життєвих змін. Викладачі технічного вишу, діяльність яких характеризується насиченістю технічними рішеннями, що, у свою чергу, припускає наявність виражених здібностей і готовності до вибору, змін стратегій та саморозвитку засобами професійної праці, сприймають власну життєдіяльність як предмет практичного перетворення. Тобто професійна самореалізація – це не просто сумлінне виконання професійних обов'язків, це діяльність, у процесі якої особистість творить і твориться, розвивається. А отже, це доводить, що професійна самореалізація невідривна від самореалізації особистісної. Професійна самореалізація у науково-технічній сфері, на нашу думку, – це складна система стратегій і їх контекстів, в умовах яких приймаються педагогічні і технічні рішення та передбачаються як технологічні, так і соціально-гуманістичні результати. Такий підхід дозволив перейти від опису множинності чинників і суперечностей тлумачення діяльності із самореалізації у науково-технічній сфері до вивчення її організації. Він охоплює, принаймні,

два рівні. До першого з них належать психологічні передумови, що визначають загальний напрям і сферу розгортання процесів розвитку, тобто чинники, що стосуються сфери потенцій розвитку. Інший рівень утворюють механізми, які здійснюють розвиток, виконуючи функцію засобів спрямованого розвитку.

Викладач технічного університету розглядається нами як діяльний суб'єкт, реальна особа, носій певних інтересів, ціннісних орієнтирів, власних прагнень і потреб. Відомо, що життєві цілі дорослої людини не вичерпуються необхідністю знайти місце роботи, на якому можна застосувати власні сили, вони передбачають ще й потребу особистості виявити себе. Задля цього особистість має розв'язувати протиріччя, що виникають, самотійно визначати шляхи самореалізації, створюючи для цього умови, які не існували на початку її діяльності. Первинні туманні ідеї повинні бути замінені більш або менш визначеними рішеннями, отже викладач має планувати, структурувати життєву перспективу відповідно до власних ідеальних цілей, цінностей і життєвих умов. Його розвиток, планування життєвих звершень, ефективна діяльність обумовлюються визначеністю життєвого простору, диференціацією і когнітивним освоєнням ситуацій, зокрема, вмінням організовувати час, вмінням розв'язувати протиріччя, вмінням вести зовнішні та внутрішні діалоги.

Рідко актуальні ситуації прямо відповідають потребам зрілої особистості та її вимогам. Дуже часто життєві ситуації – це, передусім, вимоги, які спрямовані на особистість. Тоді на психічному рівні ми розв'язуємо суперечності між нашими об'єктивними (вибір дій, партнерів) і суб'єктивними можливостями (уявленнями про ситуацію; усвідомленням, якою мірою вони можуть задовольнити наші потреби; ідеальні очікування). Більшість життєвих ситуацій взагалі не співвідносяться з потребами людини і навіть заважають їх задоволенню. Вони змушують людину шукати інші способи задоволення своїх потреб або змінювати їх. Одним з найпродуктивніших способів відтворення і реалізації себе є свідома регуляція життя і ситуацій у бажаному напрямку, яка відповідає як нормативним, так і особистісним цінностям. За С.Д.Максименком, вищі і найскладніші механізми саморегуляції поведінки можуть здійснюватися лише всією особистістю – цілісною та інтегрованою. При цьому у процесі розвитку особистості попередні ланки не зникають, а стають допоміжними і другорядними, але продовжують існувати. Етапами становлення саморегуляції в системі інтеграції зрілої особистості є базальна емоційна саморегуляція; волюва саморегуляція; смислова, ціннісна саморегуляція [5].

Необхідність включення саме особистісних механізмів в ситуації прийняття рішень обумовлюється також і тим, що особистість розвиває і реалізує себе в діяльності і вчинках. «Людина детермінує й майбутнє, й минуле... головне не в рішенні, але в зміні здатності вирішувати, а здатність – це визначення самозміни й визначення сучасного» [4, с.7]. Тобто ситуації, що вимагають прийняття нестандартного рішення, одночасно є і ситуаціями змін, які змінюють дійсність і продукують щось нове. Коли фахівець контактує і з

потребою, і з обставинами, відразу стає очевидним, що реальність дуже гнучка, вона готова до змін і її можна переробити у тій мірі, чим інтенсивніше ми використовуємо всі можливості. Будь-яка ситуація, в якій сфері життя вона б не відбувалася, має розглядатися як поле можливостей, інакше вона може стати просто нерозв'язною. Часто буває так, що проблема видається нам «цілком реальною», тільки якщо вона укладається у загальноприйнятій межі. Застосування раціогуманістичного принципу, за Г.О.Баллом, до вивчення актуальних виробничих труднощів дає прямо протилежний результат: ми інтерпретуємо проблему за допомогою відкриття нового, яке відповідає одночасно суті проблеми (рацію) і часто виникає, як нам видається, спонтанно, але відповідає потребам Я (гуманність) [1].

Тільки зріла особистість може сама формувати ситуації, визначати стиль спілкування, впливати на навколишніх, вона має певну внутрішню логіку, через яку щось приймається, щось перетворюється, а щось відкидається через невідповідність однієї з особистісних вимог. Така гармонія в діяльності професіонала досягається не простим складанням чи перебором, а за рахунок постійного узгодження всіх координат, завдяки цілеспрямованій конструктивній активності особистості. На нашу думку, особистісна зрілість є умовою і показником готовності людини до самореалізації, зокрема, професійної, та визначається розвинутістю всіх її властивостей.

Виходячи із положень, окреслених вище, ми створили структурну модель особистісних передумов самореалізації викладачів технічного університету (табл.1).

Таблиця 1

**Структурна модель особистісних передумов самореалізації
викладачів технічного університету**

Назви підсистем	Складові підсистем
Ціннісна	ціннісні орієнтири (у яких поєднується послідовне додержання базових гуманістичних і професійних цінностей із ціннісною налаштованістю на зміни, діалог, творчість)
Рефлексивно-регулятивна (суб'єктна)	самоідентифікація, саморегуляція (властивості самоконтролю і волі)
Операційно-виконавча	зокрема, вміння організувати час, вміння розв'язувати протиріччя, вміння вести зовнішні та внутрішні діалоги, творчі вміння

Гармонічне поєднання цих властивостей дає можливість фахівцеві перетворювати себе, самостійно організувати діяльність для власної самореалізації. Працюючи чи навчаючись в університеті, особа все більшою мірою набуває рис суб'єкта життєдіяльності, для якого характерна актуалізація потреб оволодіння і привласнення ситуацій, організація конструктивних міжособистісних відносин, а через вміння їх передбачати і регулювати усе

більше зростає й можливість усвідомлення того, що життєдіяльність є цілісним процесом і ті цілі, що сьогодні є другорядними, завтра можуть виявитися для особи первинними. З віком поступово збільшується роль власної активності особистості в її розвитку. Виникають більш віддалені цілі, перспективні плани, складаються ідеали, які тією чи іншою мірою впливають на професійну діяльність особистості, а через неї на її розвиток.

Натепер осягнення виробничої мудрості здійснюється поступово і залежить від часу перебування викладача, інженера, студента, вченого у виробничому оточенні. Щоб допомогти фахівцям технічної сфери стати більш активними суб'єктами розв'язання професійних завдань, слід визначити психологічні передумови, ціннісні орієнтири процесу самореалізації, які допомагають засвоювати основні форми поведінки у науково-технічній діяльності. Виділені в ході дослідження ціннісні орієнтири відповідають принципам раціогуманістичного підходу, який є теоретико-методологічною основою нашого дослідження. Такими ціннісними орієнтирами за результатами нашого дослідження є:

1. Людина є психологічною системою, відкритою до світу (принцип екологізму).

2. Напрацювання свого ставлення до власної діяльності, оцінювати і свідомо програмувати її характер (брак професійно значущої спрямованості особистості спричинює творче безсилля, принцип конструктивізму у поєднанні з реалізмом, – Г.О.Балл).

3. Принцип орієнтації на культуру:

– залученість технічних наук у більш широкий соціально-культурний контекст, їхні взаємозв'язки з соціумом можуть фіксуватись та аналізуватись лише у тому випадку, коли особистість враховує багаторівневу детермінацію науково-технічної діяльності;

– культурно-історичний діапазон, усередині якого здійснюється перехід від самореалізації як супровідного явища, як неминучого компонента будь-якої взаємодії з оточенням до самореалізації як усвідомленого способу існування особи;

– створення простору для реалізації своїх потенцій.

4. Принцип урахування протиріч і гармонізуючої роботи з ними:

– внутрішня задоволеність, що зумовлюється проявами індивідуальної свободи вибору;

– усвідомлення того, що цінності обмежують свободу вибору і розв'язання пов'язаних з цим проблем ціннісно-сміслових орієнтирів особистості.

5. Принцип моральності:

– свідома, добровільна, побудована на науковому знанні постановка гуманістичних колективістських життєвих цілей, що підпорядковує діяльність фахівця завданню найбільш повного розкриття власної самобутньої неповторності через служіння іншим людям;

– фахівці, які не тільки досягли високих результатів, а й демонструють рефлексивне до них ставлення, яке формує якісно інше психічне забезпечення їхньої праці.

6. «Плюралізм цінностей» ставлення до цінностей, яке виражене в пошуку їх альтернативних систем, пов'язане з особливостями духовного складу та світосприйняття (принцип медіаційної розробки змісту).

7. Раціональність виробничої організації і раціональність особистості є зовсім різними рівнями функціонування (принцип гармонічного раціоналізму).

8. Діалогічне мислення (принцип діалогізму).

Виділені принципи і гуманістичні складові утворили парадигму, яка дає можливість не тільки феноменологічно описати явище самореалізації у науково-технічній діяльності, виділити ключові характеристики викладача, що самореалізується у науково-технічній діяльності, а й психологічні феномени, що здатні виступити механізмами такої самореалізації, крім того подальше виявлення їх кореляційних взаємозв'язків дозволило скласти системне уявлення про самореалізацію і відповідно до яких самореалізація з потенційної можливості стає характеристикою реальної життєдіяльності особи у науково-технічній сфері.

Парадигма нашого дослідження виходить з раціогуманістичного підходу і його основних положень [3]:

– особа (фахівець) свідомо обирає конструктивні позиції, тобто не покладається на спонтанні процеси, а здійснює цілеспрямовану діяльність, при цьому поважає інтереси і позиції суб'єктів (як колективні, так і індивідуальні), з якими здійснюється взаємодія, має установку на фасилітації особистісного зростання кожної людини;

– раціоналізм (тобто, у найпростішій трактуванні, визнання цінності розуму й опору на нього) є однією з істотних сторін гуманізму;

– поняття гармонійного інтелекту; урахування протиріч і гармонізуюча робота з ними;

– об'єднання нормативних компонентів наших виборів і сенсів й одночасно підкреслення значимість особистісних і ціннісних складових;

– переживання і реалізація буттєвих цінностей в діяльності особистості;

– поширення моделей гуманістично орієнтованої соціальної поведінки, які виявилися корисні в тій чи іншій його сфері, на більш широкий діапазон застосувань, які дають можливість не тільки феноменологічно описати явище самореалізації у науково-технічній діяльності, виділити ключові соціально-психологічні складові, що здатні виступити механізмами такої самореалізації, а й особистісні компоненти цього процесу, що впливають на спрямованість, способи, рівні і критерії самореалізації викладача технічного університету.

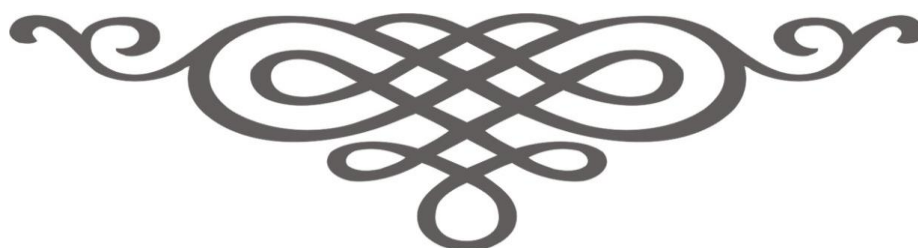
Висновок. Процес самореалізації фахівця розглянуто як взаємодію об'єктивних і суб'єктивних аспектів, що формує його особистість, і може розгортатися одночасно в кількох напрямках: адаптація до соціально-

професійного середовища, вільний розвиток здібностей, реалізація ціннісних установок. Професійна самореалізація у науково-технічній сфері представлена як складна система виборів і контекстів в межах раціогуманістичної парадигми, в умовах яких відбувається передбачення результатів і здійснення рішень в науково-технічній діяльності.

В перспективі нашого дослідження ми бачимо розробку науково обґрунтованої прогностичної моделі процесу самореалізації викладача технічного університету в межах раціогуманістичної парадигми, яка дозволить своєчасно визначати характер і динаміку процесів, що протікають, і, одночасно, слугуватиме діагностичним інструментом для аналізу й успішного розвитку творчого потенціалу викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки / Г.Балл // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 74-90.
2. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А.Балл. – К. : Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
3. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О.Балл: Видання друге, доповнене. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
4. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков / В.С.Библер. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 323 с.
5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д.Максименко. – К. Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.



РОЗДІЛ ІІ. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

А.Ш. АПШЕВА

СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В статті розглядаються особливості становлення психологічної готовності студентів технічного університету інженерно-технічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності та визначаються вікові етапи цього становлення на основі виявлення змін мотиваційних домінант щодо навчання в технічному університеті.

Ключові слова: психологічна готовність студентів до майбутньої професійної діяльності.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности становления психологической готовности студентов технического университета инженерно-технических специальностей к будущей профессиональной деятельности и определяются возрастные этапы этого становления на основе выявления изменений мотивационных доминант к обучению в техническом университете.

Ключевые слова: психологическая готовность студентов к будущей профессиональной деятельности.

Summary. In the article features of becoming of psychological readiness of students of technical university for the future professional activity are considered and age stages of this formation are determined on the basis of revealing of changes of motivational dominants to training in technical university.

Key words: Psychological readiness of students for future professional activity

Постановка проблеми. У складних сучасних соціально-економічних умовах сьогодення попит на фахівців більшості інженерно-технічних спеціальностей є важко прогнозованим, тому абітурієнти мають робити свій вибір в умовах невизначеності перспектив працевлаштування після закінчення вищого навчального закладу. Ефективна адаптація випускників в ринкове середовище можлива за умови перегляду змісту навчання у вищих технічних навчальних закладах. Професійне становлення психологічної готовності до діяльності майбутнього фахівця залежить як від умов навчання у вищому навчальному закладі, так й від внутрішньої спрямованості студента опанувати обрану спеціальність. Більшість студентів, що обирають інженерно-технічні спеціальності, практично не мають жодних уявлень, або мають лише часткове уявлення про свій майбутній фах, тому в технічному університеті розвиток

особистості студента як фахівця може бути ускладнений труднощами узгодження його інтересів, настанов і ціннісних орієнтацій з вимогами, що висуваються до студента під час навчання. Ці протиріччя призводять до зміни мотиваційних домінант навчання у студентів, що впливає на їхню психологічну готовність до майбутньої професійної діяльності. Усунення зазначених протиріч обумовлює актуальність дослідження становлення психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності протягом навчання в технічному університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання у вищому навчальному закладі є такою стадією професіоналізації [11], на якій у студентів відбувається становлення суб'єктивного образу майбутньої професії в процесі психолого-педагогічної взаємодії викладачів і студентів. Як зазначають Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко, суб'єктивність образу включає момент пристрастності, залежності образу від потреб, мотивів, цілей, настанов, емоцій людини тощо. Образ формується на базі досвіду, який накопичила людина, тією або іншою мірою асимілюючи цей досвід, що особливо чітко виражається у випадках, коли мова йде про образи, пов'язані з життєво значущою для людини діяльністю [7]. На думку А. В. Горбачевої, процес професійного становлення студентів слід розглядати скрізь призму професійних і смисложиттєвих орієнтацій [6].

Підкреслюючи високу відповідальність щодо проблеми вибору в житті Г. О. Балл наголошував, що «...роль і значущість актів вибору, відповідальність, яку має виявити суб'єкт при їх здійсненні, істотно залежить від типу виконуваної діяльності. У просторі реального життя кожний акт вибору є більш відповідальним, ніж, коли предмет діяльності перебуває в просторі моделей, бо «переграти» його тут неможливо; у кращому разі вдається виправити більшою чи меншою мірою його негативні наслідки» [3, С. 161]. Л. М. Мітіна вважає, що вибір професійного шляху пов'язаний з вибором реальних життєвих цінностей, ці цінності визначають реальну професійну мотивацію. Цінності здійснюють зв'язок між когнітивними й емоційними складовими професійної самосвідомості через внутрішню мотивацію. Образ професії як когнітивне емоційне утворення слугує мотивуючим фактором оцінки себе. У свою чергу, результат оцінки мотивує до постановки тих чи інших професійних і життєвих цілей. Таким чином, самооцінка виступає як внутрішній стимул, внутрішня мотивація і співвідносить минуле (досвід і знання) і майбутнє (мета) в сьогоденні (переживання «Я») [12].

Як визначає Л. М. Карамушка, психологічна готовність до професійної діяльності, котра виникає як результат цілеспрямованої підготовки студентів і визначає їхню подальшу професійну успішність, складається із когнітивної, операційної, мотиваційної і особистісної складових [9]. Розвиток цих складових зумовлює, зокрема становлення суб'єктивного інтегрального образу майбутньої професії. Саме образ майбутньої професії, виступаючи як образ-мета, впливає на ті або інші прояви активності студентів, характер їхніх мотивів щодо навчальної та науково-дослідної діяльності.

На думку О. П. Корабліної «...образ, що проявляється в свідомості

студента, може слугувати засобом його самоідентифікації з професією, що сприяє становленню психологічної готовності» [10, С. 16]. О. Ю. Рубанова підкреслює, що «...психологічна готовність до професійної діяльності виражається ступенем сформованості в особистості студента мотиваційно-цільової структури, що дозволяє суб'єкту ефективно здійснювати практичну діяльність» [13, С. 54].

Ми припускаємо, що становлення образу майбутньої професії та відповідно психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності під час навчання у ВНЗ проходить певні етапи.

Мета статті. *Об'єктом* дослідження було обрано процес становлення психологічної готовності студентів технічного університету до майбутньої професійної діяльності. *Предметом* дослідження – особливості динаміки основних мотиваційних домінант навчання у студентів різних курсів навчання. *Мета* дослідження – виявлення вікових етапів становлення психологічної готовності студентів технічного університету до майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Становлення *психологічної готовності* (ПГ) випускників до майбутньої професійної діяльності в процесі психолого-педагогічної взаємодії викладачів і студентів пропонуємо розглядати через *образ професії* (ОП), що знаходить свій прояв в об'єктивній та латентній психолого-педагогічній результативності (Рис. 1). *Об'єктивну результативність* (ОР) будемо зв'язувати з когнітивною та операційною складовими психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, а *латентну психолого-педагогічну результативність* (ЛППР) з мотиваційною та особистісною складовими.

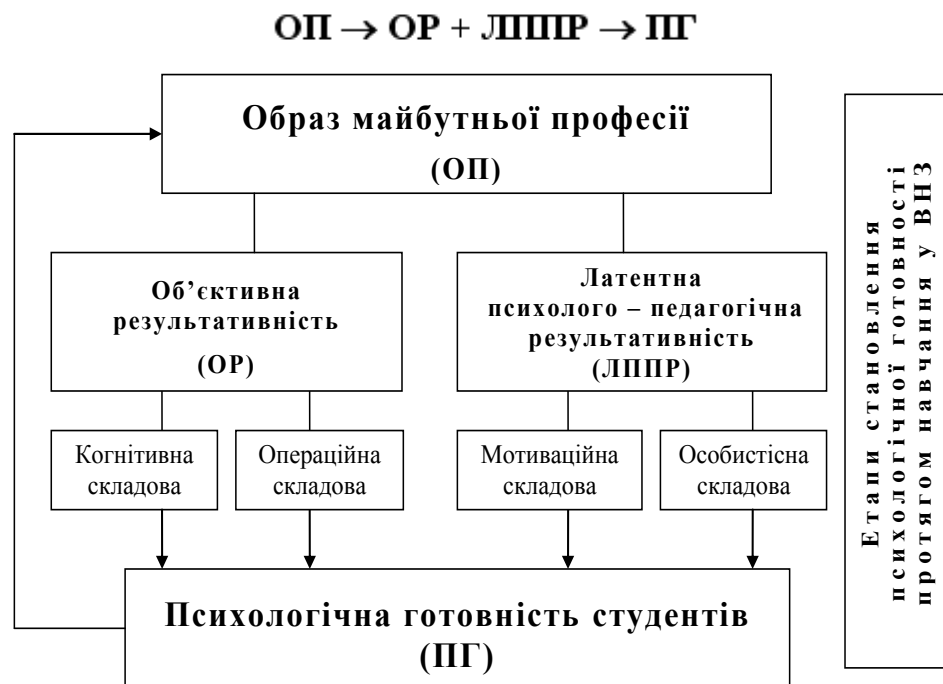


Рис. 1. Взаємозв'язок образу професії і психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності

Поряд із суто професійними завданнями, пов'язаними із становленням (розвитком) когнітивної та операційної складових психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, які відображуються об'єктивними показниками якості підготовки фахівців, викладачі, впливаючи на мотиваційну та особистісну сфери студентів мають сприяти становленню цілісного позитивного образу майбутньої професії. О. Ю. Рубанова наголошує на тому, що саме в «...мотиваційно-цільовому аспекті психологічної готовності відображуються і проявляються найбільш значущі характеристики психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності студентів» [13, С. 54], тому в нашому дослідженні ми обмежимось саме мотиваційною складовою ЛППР.

Проведений теоретичний аналіз дозволив в якості емпіричних психологічних показників успішності психолого-педагогічної взаємодії обрати показники, що відображують становлення мотиваційної складової психологічної готовності, а саме:

- самооцінка обізнаності про особливості професії до вступу в ВНЗ (чітке уявлення, часткове, практично відсутнє);

- чинники, які обумовили вибір саме цієї спеціальності (поради батьків або знайомих, загальний імідж ВНЗ, імідж кафедри, невисокий конкурс, бюджетне навчання, вступ без хабарів, наявність військової кафедри, бажання опанувати саме цю спеціальність);

- основна мета навчання (отримати диплом, отримати знання за спеціальністю, отримати загальноуніверситетську освіту);

- задоволеність навчанням та отриманими знаннями в даному закладі (по спеціальним дисциплінам, по загальноуніверситетським дисциплінам);

- зацікавленість в науково-дослідній діяльності ;

- вплив проходження виробничої практики на оцінку вибору фаху;

- бажання працювати за цим фахом;

- позитивна рекомендація цього навчального закладу і цієї спеціальності для вступу іншим.

Розв'язання поставлених завдань обумовило вибір відповідних методів: бесіда, анкетування, контент-аналіз, математична обробка результатів з використанням ϕ^* -критерію (кутового перетворення Фішера).

У дослідженні прийняли участь 85 студентів технічного університету, серед яких 26 навчаються на 1-му курсі, 30 навчаються на 3-му курсі, 29 – на 5-му курсі виробничо-технологічного напрямку навчання.

Для юнацького віку зверненість до майбутнього стає основною спрямованістю особистості і проблеми вибору професії, подальшого життєвого шляху, самовизначення починають виступати як центральні, навколо яких обертається вся діяльність і інтереси молодого людини. Звичайно, що вибір фаху і навчального закладу залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників.

Такі об'єктивні чинники як «бюджетне навчання» (50%), «невеликий конкурс» (23%) та можливість вступу у вищий навчальний заклад «без хабарів» (23%) мають суттєвий вплив на вибір загалом, незалежно від курсу, статі та

основної мети навчання. Лише при 4% «бажання *отримати саме цю спеціальність*» зрозуміло, що найвпливовішим мотивом вступу студентів на дану спеціальність для даного виробничо-технологічного напрямку, виступив «*імідж ВНЗ*» – 64% (табл. 1).

Таблиця 1

Чинники, які вплинули на вибір навчального закладу і спеціальності

Чинники	% частка
Імідж ВНЗ	64
Бюджетне навчання	50
Невеликий конкурс	23
Бажання оволодіти спеціальністю	4

На вибір чоловіків відмічається вплив можливості *військової підготовки* (21%) під час навчання в університеті. Особливості сприймання інформації дівчатами та юнаками виявляються різними (табл. 2, п. 1, 2). Дівчата частіше прислуховуються до *порад батьків та знайомих*, тобто людей, з якими безпосередньо спілкуються. Юнаки більшою мірою керуються соціально-перцептивними чинниками, зокрема загальним *іміджем ВНЗ, факультету* або *обраного фаху*. Тому при психологічному консультуванні дівчат та юнаків щодо до обрання ними навчального закладу та спеціальності, врахування таких особливостей впливу зовнішніх чинників, передбачає зосередження уваги вчителів, психологів, батьків на корегуванні методів та прийомів донесення інформації до молодшої людини більш оптимальним шляхом.

Щодо основної мети навчання виявлені наступні особливості:

- бажання оволодіти саме обраною спеціальністю є основним мотивом у 52 % (I курс), 26 % (III курс) і 21 % (V курс) опитаних студентів;
- здобуття загальноуніверситетської освіти мають за мету 32 % (I курс), 53 % (III курс) і 55 % (V курс) респондентів;
- отримання диплому про вищу освіту 16 % (I курс), 21 % (III курс) і 24 % (V курс).

Бажання оволодіти обраною спеціальністю *не є основною метою навчання* для більшості студентів як III, так і V курсу, а, більшість студентів зорієнтована на отримання загальноуніверситетської освіти. Більшість студентів I курсу навпаки вказує це основною метою навчання. Імовірно, що на другому та третьому курсі йдуть суттєві зміни з мотивації навчання. Цей факт треба враховувати кураторам груп при проведенні виховної роботи зі студентами, а також при формуванні програм з факультативних занять, які мають охоплювати дисципліни, про бажання поглибленого вивчення яких пишуть студенти у своїх відповідях. Це, зокрема: іноземна мова, комп'ютерні дисципліни, менеджмент, психологія, маркетинг, філософія.

Показовими є розбіжності в оцінюванні уявлень про майбутню професію при вступі в університет, протягом та під кінець навчання.

Практично всі студенти I (90%) і III (95%) курсів вважають, що вони мали принаймні *часткове* уявлення про майбутню професію під час вступу в університет. На V курсі 55% студентів вважають, що вони під час вступу не мали *практично жодних* уявлень про майбутню професію. Тобто відбувається суттєвий перегляд і зміна самооцінки обізнаності щодо особливостей майбутньої професії.

Можна припустити, що ця переоцінка відбувається через переживання психологічних криз, викликаних невідповідністю очікувань щодо майбутньої професії та наявного розвитку власних здібностей, необхідних для майбутньої успішної професійної діяльності, і усвідомленням реального стану речей.

На думку Г.О. Балла «...вибір, що був неоптимальним або й зовсім хибним, не є (крім трагічних випадків) фатальним; його негативні наслідки, як правило, можуть бути значною мірою компенсовані завдяки розумній наполегливій праці – і новим, адекватнішим стратегічним життєвим рішенням. Наприклад, вибір вищого навчального закладу, зроблений молодого людиною без урахування структури її здібностей, може й не завдати відчутної шкоди ні їй самій, ні суспільству, якщо вказану структуру буде взято до уваги при обранні спеціалізації під час навчання та характеру роботи по його завершенні (адже, скажімо, психологічні вимоги до інженерів, що працюють у тій самій галузі техніки, але займаються експлуатаційною, проектувальною, дослідницькою, викладацькою діяльністю, інформаційним забезпеченням тощо, – є різними)» [1, С. 5]. Тому в роботі з майбутніми абітурієнтами та зі студентами молодших та середніх курсів, треба приділяти більше уваги підвищенню обізнаності абітурієнтів та студентів щодо особливостей майбутньої професії, зокрема інженерно-технічних спеціальностей, особливостей навчання у вищому навчальному закладі, а кафедрам всіляко дбати про посилення ролі куратора у адаптації першокурсників.

Виявлено також суттєву відмінність між III та V курсами в тому, що студенти V курсу виявляють значно більше *бажання працювати за фахом* (48%), ніж студенти III курсу (26%). (табл. 2, п. 3). Це можна вважати вельми позитивною тенденцією, але якщо брати абсолютні показники, то вони є, все-таки низькими. Тому ми вважаємо, що введення освітніх ступенів «бакалавр» і «магістр» має прогресивний характер, адже завдяки цьому молода людина отримує можливість корегування своєї спеціалізації хоча б в межах обраного напрямку. Разом з тим серед студентів III курсу *задоволеність своїм навчанням* висловлюють 90%. Ця позитивна оцінка стосується, насамперед, студентського життя взагалі, задоволення потреб у спілкуванні, проведенні дозвілля, більшої самостійності тощо. Тобто можна констатувати наявність у студентів-третьокурсників певного протиріччя між *загальною задоволеністю навчанням* в університеті й *небажанням працювати за обраним фахом*. Це, на наш погляд, можна вважати ознакою психологічної кризи *невизначеності*, розв'язання якої має *інерційний* характер, тобто є розтягненим в часі (II, III курси). Як зазначає Е. Ф. Зеєр, виникає невдоволеність окремими навчальними предметами, з'являються сумніви щодо правильності вибору, знижується

інтерес до навчання. Спостерігається криза професійного вибору, яка може долатися зміною навчальної мотивації на соціально-професійну [8].

Проявом цієї кризи, на нашу думку, є також те, що в цей період серед найважливіших якостей випускника технічного ВНЗ студенти частіше називають комунікативні, вольові й рідше апелюють до професійної обізнаності, пов'язаної з певними знаннями та навичками. Саме в цей період студенти II та III курсів потребують психологічної підтримки з боку викладачів і кафедр. Оскільки професія – це життєве заняття, тому психологічні кризи, обумовлені професійним становленням студентів можуть мати екзистенціальний характер. Суб'єктивна готовність до переживання екзистенціальних криз, пов'язаних з ціннісно-смісловою сферою особистості може бути змодельована методами, запропонованими в дослідженні О. А. Бреусенка-Кузнецова [5] і використовуватись викладачами психології у практичній роботі зі студентами. Саме на середніх курсах вплив викладачів випускових кафедр може бути найзначущим.

Як визначав Г. О. Балл, характер взаємодії викладачів і студентів, може бути як нормативно-репродуктивним, так і творчо-діалогічним [2], то на середніх і старших курсах має здійснюватись активне культивування творчої самостійності студентів, що сприятиме становленню позитивного образу майбутньої професії.

Також був виявлений наступний значущий зв'язок – на III курсі майже всі, хто хоче працювати за обраним фахом, стверджують, що *рекомендуватимуть іншим вступати на цю спеціальність*. Студенти V курсу, які планують працювати за обраним фахом, ставляться більш виважено та обережно до поради іншим вступати на цю спеціальність, тобто дають відповідь «не знаю» (табл. 2, п. 4). Відбувається це, імовірно тому, що вони, усвідомлюючи специфіку обраної професії, зорієнтовані переважно на результат навчання, а третій курс – на загальний процес навчання. Тому порадам іншим щодо навчання за відповідним фахом студентів молодших та середніх курсів, які навчаються за спеціальностями виробничо-технологічного напрямку не варто надавати великого значення. Причому це стосується порад як позитивного, так і негативного характеру.

Відмінності між показниками, що характеризують становлення позитивного образу майбутньої професії

	Рівень значимості (р)	Характер відмінностей
1.	$\varphi^*_{емп}=1,97$ $p=0,024$	Частка осіб, на яких вплинув імідж ВНЗ під час вступу серед чоловіків більша, ніж серед жінок
2.	$\varphi^*_{емп}=2,79$ $p=0,002$	Частка осіб, які керувались порадами батьків та знайомих серед жінок більша, ніж серед чоловіків
3.	$\varphi^*_{емп}=1,96$ $p=0,025$	Частка осіб, які бажають працювати за обраним фахом на V курсі більша, ніж на III
4.	$\varphi^*_{емп}=1,81$ $p=0,035$	Частка осіб, які бажають працювати за обраним фахом й не знають, чи даватимуть іншим поради щодо вступу на спеціальність, якої навчаються самі більша на V курсі, ніж на III

Аналіз даних показав, що 76% студентів V курсу відзначають позитивний вплив виробничої практики (ВП) на оцінку вибору фаху, а 62% із зацікавленням беруть участь у *науково-дослідній роботі* (НД). Вплив саме цих чинників, пов'язаних з організацією навчальної діяльності, обумовлює, на наш погляд, якісний перехід від *більш негативно забарвленого і нейтрального образу* майбутньої професії, який панує на III курсі до *нейтрального і більш позитивно забарвленого* її образу на V курсі.

При цьому, як зазначав Г.О. Балл, сприяння розвитку студента може бути успішним лише за умови врахування індивідуальних характеристик у педагогічному керівництві діяльністю студента, її психологічному супроводі, у професійній орієнтації тощо. На його думку, таке врахування запобігає ймовірним негативним психологічним і психосоматичним наслідкам та водночас сприяє позитивному розкриттю й подальшому збагаченню своєрідних індивідуальних можливостей кожного студента [4].

Чисельні бесіди зі студентами V курсу свідчать про суттєвий позитивний вплив виробничої практики на їхню професійну самосвідомість. В цей період (IV, V курс), на відміну від попереднього, майже 70% студентів серед найбільш важливих якостей випускника технічного ВНЗ вказують ті, що пов'язані з його професійною спрямованістю, апелюючи до знань та вмінь використовувати ці знання. Тому ми припускаємо, що чим раніше починається залучення студентів до науково-дослідної роботи, що враховує індивідуальні особливості студентів та навчання на практиці, тим більша імовірність становлення позитивного образу майбутньої професії та психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити наступні **висновки**. У студентів, що навчаються за спеціальностями виробничо-технологічного напрямку, в процесі психолого-педагогічної взаємодії з викладачами і колективами випускових кафедр на протязі навчання в технічному університеті

становлення психологічної готовності до майбутньої професії проходить такі етапи.

Етап *романтичної визначеності* (перший курс), коли сам вступ до ВНЗ та початок студентського життя викликають лише позитивні самооцінки та оптимістичні прогнози стосовно майбутньої професійної діяльності. Більшість студентів орієнтується на опанування обраного фаху. Однак недостатня обізнаність щодо майбутньої професійної діяльності, складність фахових дисциплін, засвоєння яких вимагає більш високого рівня знань фундаментальних природничих дисциплін, ніж той, що дає середня освіта загалом, а також відсутність уявлень про особистісні якості, необхідні для майбутньої успішної професійної діяльності – усе це призводить до виникнення суперечності між основними мотивами навчання.

Етап *інерційної невизначеності* (другий, третій курси), який характеризується загостренням протиріччя між уявленнями про майбутню професію та вимогами, що висуваються до студентів в процесі навчальної та науково-дослідної діяльності. Це проявляється, з одного боку, в задоволенні своїм студентським життям загалом, а з іншого – виказуванням небажання працювати за обраним фахом. Відбувається переорієнтація більшості студентів на здобуття загальноуніверситетської освіти і диплому про вищу освіту. Мотиваційні домінанти змінюються таким чином, що важкий процес навчання сприймається лише як необхідна умова можливості подальшого загальностудентського життя. Саме з цієї причини, на наш погляд, найбільш важливі якості фахівця, які вказуються студентами, відносяться до комунікативної, емоційно-вольової сфер особистості й меншою мірою стосуються когнітивної і операційної складових психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Етап *прагматичної визначеності* (четвертий і п'ятий курси) характеризується більш професійно спрямованими оцінками особистісних якостей фахівця та особистих мотиваційних домінант навчання, які свідчать про згладжування протиріч, що виникли на попередньому етапі. Простежується тенденція позитивного оцінювання обраного фаху, що проявляється в зростанні частки студентів, які бажають працювати за обраним фахом, порівняно з попереднім етапом. Також відмічається суттєвий зсув в бік когнітивної і операційної складових психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності у визначенні найбільш важливих фахових якостей випускника технічного університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Соціальна психологія. – 2005. – № 1. – С. 3–13.
2. Балл Г. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті // Соціальна психологія. – 2006. – № 4. – С. 3–14.
3. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл: Видання друге, доповнене. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.

4. Балл Г. О. Категория личности у психологии: попытка упорядочивания понятийного поля // Психолого-педагогические основы развития личности в образовательном пространстве: Материалы методологического семинара АПН Украины 19 марта 2008 г. – К., 2008. – С. 103–110.

5. Бреусенко-Кузнецов А. А. Опыт сказочничества. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса. – К.: КВИЦ, 2005. – 385 с.

6. Горбачёва А. В. Профессиональные и смысловые ориентации студентов технических вузов в процессе профессионального становления: автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.05 / А. В. Горбачева. – Самара, 2003. – 20 с.

7. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. – М.: Высшая школа, 1986. – 280 с. [Электронный ресурс]: <http://www.bookap.by.ru/genpsy/obraz>

8. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: [Изд-во "Академия"](#), 2006. – 336 с.

9. Карамушка Л. М. Психологические основы управления заведениями среднего образования. Диссерт. на здоб. наук. ст. докт. психол. наук, 19.00.05. 2000, Київ, 481 с.

10. Кораблина Е. П. Формирование психологической готовности студентов к выполнению профессиональной роли // Известия государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, № 148, 2012. [Электронный ресурс]: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-studentov-k-vypolneniyu-professionalnoy-rol-i>

11. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. – М.: Моск. энерг. ин-т, 1985. – 108 с.

12. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. – 400 с.

13. Рубанова Е. Ю. Психологическая готовность выпускников ВУЗа к профессиональной деятельности // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ», 2011, Т. 2, № 1, С. 53-62. [Электронный ресурс]: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles/2011/TGU_2_08.pdf

Опубликовано: Кибернетика (Київ). – 1979. – № 2. – С. 109-113.

А. А. БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ

**ПЕДАГОГИКО-ФИЛОСОФСКАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ
М.М.РУБИНШТЕЙНА**

Аннотация. Статья посвящена реконструкции теории личности в наследии отечественного философа, психолога и педагога М.М. Рубинштейна. Рассмотрена концептуализация учёным структуры личности, её динамики, развития и воспитания.

Ключевые слова: психология личности, структура личности, динамика, развитие, воспитание.

Анотація. Стаття присвячена реконструкції теорії особистості в спадщині вітчизняного філософа, психолога і педагога М. М. Рубінштейна. Розглянута концептуалізація ученим структури особистості, її динаміки, розвитку і виховання.

Ключові слова: психологія особистості, структура особистості, динаміка, розвиток, виховання

Summary. The article is devoted to reconstruction of the theory of the personality in the heritage of M.M.Rubinshtein – a domestic philosopher, psychologist and teacher. The article considers M.M.Rubinstein’s conceptualization of structure of the personality, its dynamics, development and education.

Key words: psychology of personality, structure of personality, dynamics, development, education.

Постановка проблемы. Общей проблемой, к которой обращена статья, является реконструкция всего поля отечественных персонологических теорий, принадлежащих к различным традициям – метафизической, позитивистской, естественнонаучной, марксистской, феноменологической, экзистенциально-гуманистической, глубинно-психологической и пр.

Актуальность исследования задаётся логикой развития двух наук – истории психологии и психологии личности, в которых диалогичность и методологический плюрализм понемногу пробивают себе дорогу, тесня и проблематизируя позитивистские паттерны и табу, некритично принятые ещё в период становления психологии в качестве самостоятельной науки. Учитывая масштабность проблемы, не удивительно, что она до сих пор в достаточной мере не разрешена.

Анализ последних исследований и публикаций убеждает, что история отечественной психологии личности постепенно расширяет поле своего охвата в направлении теорий философских, в чём убеждает, например, последняя редакция учебного пособия В.В.Рыбалки [13], а также ряд историко-психологических работ (Г.А.Балл [1], В.М.Летцев [2], О.Е.Серова [14] и др.), посвящённых персонологическому творчеству философов.

Цель статьи – реконструкции теории личности М.М.Рубинштейна – в данном случае обусловлена не столько дефицитом сведений о теории личности этого философа, психолога и педагога, сколько особой значимостью его личности и идей для Георгия Алексеевича Балла, ведь он не только посвятил ему аналитические статьи, но и (что говорит об особой идейной близости) уделил его судьбе и творчеству немалое время на собственном чествовании в связи с 80-летием (в год своего ухода) – вполне сравнимое с временем, посвящённым презентации основных идей радио-гуманистического подхода и с личными воспоминаниями о Г.С.Костюке. Потому и в сборнике памяти Георгия Алексеевича М.М.Рубинштейн должен присутствовать.

Изложение основного материала. Моисей Матвеевич Рубинштейн – русский и советский философ, психолог и педагог (родился 28 июня 1878 г. в с. Захарово Верхнеудинского уезда Иркутской губернии, умер 3 апреля 1953 года в Москве). Был родом из купцов лютеранского вероисповедания Иркутской губернии. После окончания Верхнеудинского уездного училища, продолжил обучение в Иркутской губернской гимназии, а в 1899 году поступил в Императорский Казанский университет. С 1900 года стажировался в Берлинском и Фрейбургском университетах, получил блестящее естественнонаучное и философское образование. Увлёкшись философией В.Виндельбанда (основные труды которого именно он перевёл на русский язык), решил остаться в Фрейбурге. В 1905 году в Германии у Г.Риккерта защитил докторскую диссертацию «Логические основы системы Гегеля и конец истории», центральной проблемой которой выступил смысл жизни и природа человеческого существования. С 1906 года преподавал в университетах Германии (в Берлине, Дрездене, Гейдельберге), а, вернувшись в Россию в 1909 году, – в Императорском Московском университете. В 1910 году – стал деканом педагогического отделения на московских педагогических курсах Д.И.Тихомирова. Активно включившись в организационную деятельность возглавляемого Л.М.Лопатиным Московского психологического общества, создал при Императорском Московском университете студенческий научно-педагогический кружок, при Московском городском народном университете им. А.Л.Шанявского – кружок по дошкольному воспитанию. Издавался в журналах «Kantstudien», «Вопросы философии и психологии», «Русская мысль». Разрабатывал проблемы человековедения в философских, психологических и педагогических аспектах. В 1909 году он издал монографию «Идея личности как основа мировоззрения» (часть тиража которой вышла под другим названием – «Социализм и индивидуализм»). Важными его работами дореволюционного периода также стали «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» (1913) и «История педагогических идей в её основных чертах» (1916). В 1915 году статьёй «Виноват ли Кант?», где развёл немецкую классическую философию и германский милитаризм, М.М.Рубинштейн вступил в полемику с антинемецки настроенной интеллигенцией, в частности, с В.Ф.Эрном, издавшим годом ранее статью «От Канта к Круппу». С началом революции выехал с семьёй в Иркутск. Осенью 1918 года, заручившись поддержкой и Совнаркома в Москве,

и белого Сибирского правительства, он организовал открытие Иркутского университета, исполнял обязанности его ректора, а в 1920 году создал также Восточно-Сибирский педагогический институт народного просвещения. В 1920-е годы вернулся в Москву, сочетал преподавание в вузах с исследованиями в области педагогики, возрастной и педагогической психологии. В 1926 году вышли его работы «Психология и педагогика юности», «Социально-правовые представления и самоуправление у детей», «Половое воспитание с точки зрения интересов культуры», в 1927 – «Проблема учителя» и двухтомник «О смысле жизни». Последняя работа издавалась с большими трудностями (один том вышел в Ленинграде, другой – в Москве). В конце 1920-х годов пережил арест, полгода в одиночной камере и ссылку в Алма-Ату; по возвращении в Москву в 1933 году – не мог найти работу; в 1938 году был расстрелян один из сыновей учёного – Борис; М.М.Рубинштейн взял на себя заботу о внуках. Войну провёл в сибирской эвакуации, заведовал кафедрой педагогики в Красноярском педагогическом институте. После возвращения из эвакуации в 1943 году М.М.Рубинштейн приступил к работе в качестве профессора кафедры педагогики в МГПУ им. В.И.Ленина, но в 1951 году в результате травли за «коспополитизм» был вынужден уволиться.

Психолого-педагогический интерес М.М.Рубинштейна к проблеме *личности* и её *воспитания* – в центре внимания которого оказывается процесс *нравственного поиска* – берёт начало ещё в философском периоде его творчества, в исследовании им вопроса о *смысле жизни*, но имеет и иной – практический – источник, связанный с *социально-политическими взглядами*.

Что касается *социально-политических взглядов* учёного, то М.М.Рубинштейн был сторонником социализма (но, по важному уточнению Г.А.Балла – социализма «с человеческим лицом» [1]) – и его обращение к «идее личности» было во многом продиктовано также задачами прогнозирования человеческих характеристик грядущего социалистического общества. В полемике с Н.А.Бердяевым, заранее усмотревшим в социализме доминанту *принуждения* со стороны коллективной воли, М.М.Рубинштейн отвечал, что это «означало бы полную гибель ценной личности, а вместе с тем и самого социализма...» [4, с.75]¹⁴. О том, насколько несвободной оказалась личность, и насколько авторитарной – педагогическая практика в *реальном* социализме, нам нет нужды распространяться, но, как бы то ни было, у М.М.Рубинштейна именно с социализмом ассоциировалась личностная свобода и достоинство¹⁵, и именно этим целям должно было служить воспитание.

В «Очерке педагогической психологии в связи с общей педагогикой» М.М.Рубинштейн недвусмысленно подчёркивает свою *педагогическую* – не

¹⁴ В этой полемике, как заметил Г.А.Балл, каждый оказался по-своему прав.

¹⁵ Социализму ещё предстояло доказать своё «теоретическое право апеллировать к лучшему, что есть в человеке» не иначе как «развитием своих основных принципов в цельное мировоззрение, в центре которого будет стоять в качестве пробного камня идея культурно-творческой, индивидуальной, ценной личности» [4, с. 110].

психолого-педагогическую – идентификацию, но там же им подчёркивается и *важность метафизики* для решения ключевых вопросов психологии, востребованных в практике воспитания. «В наше время не только в философии, но и в психологии приходится очень серьёзно считаться с её [метафизики] доводами» [9, с.16] – пишет он. И далее расшифровывает свою мысль: «Воспитателю важно ориентироваться на вопрос, чем ценна индивидуальность, своей ли прикосновенностью к абсолютным ценностям добра, красоты, истины и т.д., или же мы узаконяем её ценность, как таковую, а в зависимости от этого меняются и форма, и содержание воспитания индивидуальности» [9, с.28]. Тут же он предлагает и свой оригинальный подход: «...индивидуальность может сказываться в своём особом пути, но, с другой стороны, она может выражаться в стремлении к общим ценностям, реализуемым на этом пути» [9, с.28].

Содружество *социализма и метафизики*, как мы видим, – не единственный необычный синтез у М.М.Рубинштейна; столь же характерно сочетание *индивидуального* подхода с ориентацией на *общие* ценности в его педагогических взглядах. Для самого его стиля мышления, по-видимому, было характерно избегание односторонностей, присоединение к обоим полюсам антиномий. Сходную особенность коллеги отмечали и у Г.А.Балла.

Личность М.М.Рубинштейн определил «как индивидуальную культурно-творческую силу или как возможность её» [4, с.34]¹⁶.

Характерен *гуманистико-аксиологический* подход учёного к рассмотрению личности. *Индивидом* М.М.Рубинштейн считает возможным именовать любое естественное существо (даже растение, а то и вещь). *Индивидуальность* возможна антикультурная и антисоциальная; она может быть присуща и животному. *Личностью* же можно назвать только человека как носителя культурных и социальных содержаний. «Личность, – пишет М.М.Рубинштейн, – ...мыслима только там, где устанавливается какое-либо соотношение с объективными ценностями, где имеем перед собой направленность живого индивида на осуществление этих ценностей» [551, с.314]. И обратно: «отчуждённость от сфер истины, добра, красоты и справедливости равносильна прямо пропорциональному опустошению личности и впадению её в состояние самое большее голой индивидуальности; в этом случае прежде всего исчезает социальный элемент, без которого личность немыслима. Истина, добро, красота и справедливость, долг и т.д. – все они насыщены императивным духом, все они требуют действия, все они предполагают среду, и из всех них целым пучком вырастают социальные требования. В то время как индивида и индивидуальность можно мыслить

¹⁶ Комментируя эту формулировку, Г.А.Балл обращает внимание, во-первых, на использование категории *возможности*, созвучной с современными разработками в гуманистически ориентированных психологии и педагогике, во-вторых, на характеристику личности как *индивидуального воплощения культуры* (или возможности такого воплощения).

изолированно, личность в изоляции немислима – без объективных, культурных и социальных моментов её нет» [7, с.315].

Свойства личности имеют ценностное измерение, ведь личность не только творит ценности, но и сама является ценностью. Человек, будучи личностью, обладает ценностью и как индивид: «Индивид сам с культурно-творческой точки зрения представляет для нас ценность и как *возможность* большего, чем он есть в данное время, и как *действительная* единица, занимающая в творчестве своё, только ей одной присущее индивидуальное место, – как бы мала ни была её значимость в общем целом. И, наконец, человек нам дорог как возможность порождения новых культурно-творческих индивидуальных личностей, как возможный источник обогащения человеческой физической и духовной мощи, и если данный индивид сам представляется нам ничтожным, то это далеко ещё не значит, что в известном сочетании с другими индивидами он не породит крупной культурно-творческой силы» [4, с. 40-41].

Структура личности в разработанной М.М.Рубинштейном теории многомерна. Личность представляет собой неразрывное единство *четырёх групп свойств*, составляющихся из *принадлежности* человека к *четырёх уровням фактического существования*:

- *человека* как естественного существа, детища природы;
- *индивида*, принадлежащего к индивидуальности;
- *члена общества*, немислимого вне социальных отношений (в семье, обществе, государстве и т.д.);
- *участника культуры*, причастного «к той идейной массе, где даны самосознание, ценности, цели, задачи, добро, истина, красота и т.д.» [7, с.307].

В конкретной личности эти стороны и сферы входят в сложные взаимоотношения; они «пополняют друг друга и в личности существуют как единое, хотя и подвижное, но неразрывное целое, и в каждом акте, помысле все они так или иначе проявляют себя, причём, конечно, та или иная сторона может быть в роли направляющего или центрального фактора, но не исключая остальных» [7, с.307].

В *динамике личности* основная роль принадлежит её культуротворческой деятельности, сама личность в динамическом плане – «деятельная сила». В личности учёным усмотрено индивидуальное «*сокровенное ядро*» – *чисто активное начало, agens*, наличие которого несомненно, а сущность проблематична. Личность, однако, к этому непостижимому ядру (деятельному началу) не сводится: в её понятие включено вынашивание этого скрытого естества, раскрытие его потенциалов благодаря «искусственному», *культурному* развитию, так что «личность» и «культура» – понятия, немислимые в отрыве друг от друга. «Личность вырастает ... только там, где начинается самосознание и является впервые стремление к сознательному, свободному оформлению, культивированию своего я *самодетельным* путём. Личность не дар природы, а дитя человеческой духовной свободы, пользуясь которой, человек, как бы в противовес природе, творит сам себя» [8, с.271]. Культурное развитие

актуализирует потенции «ядра», одновременно *сдерживая безграничные индивидуальные притязания объективными ценностями.*

М.М.Рубинштейн пишет: «Личность... является единством вполне индивидуального характера разнообразных творческих сил, которые сливаются в ней в единую деятельную силу. Деятельность – это необходимый предикат понятия личности, потому что с его уничтожением исчезает и самая возможность сознавать себя как субъекта известных действий, поступков» [4, с.35]. Важнейшим объектом приложения этой силы выступает сама личность, ибо – что находится в полном согласии с идеями и С.Л.Рубинштейна – в деятельности личность себя определяет: «что такое это «я», личность, это определяется не только тем, что она есть, но в большей мере тем, чем она хочет и стремится быть, чем она *делает* себя» [7, с.309]. В «я» как *живой полноте* личности учёный обнаруживает *перемещающийся «центр тяжести».*

Творчество индивидуальности есть в то же время и *индивидуальное творчество*, ведь личность творит не только себя; она – ещё и космическая сила. И то и другое творчество понимается процессуально: «Поток творческих агентов, если мы условно расчленим его, льётся в *двух* постоянно перемежающихся и сливающихся формах: это *ряды живых, конкретных деятелей*, выдвинутых конкретным порядком, и *ряды культурно сотворённых*; первые можно было бы условно назвать *первичными творческими произведениями и силами*, последние – *вторичными*» [7, с.337].

В *личности* М.М.Рубинштейн видел прежде всего силу культурного развития, а проблема методов воспитания и обучения была для него вопросом о *сохранении культуры и об увеличении её дальнейших возможностей.* Но *культура*-то для него была, как и для И.Канта, царством *свободы* (тогда как *природа* – царством *необходимости*), поэтому социализирующее насилие его взглядам оставалось чуждым – на всём протяжении научно-педагогического творчества в условиях СССР.

Культура – не есть нечто готовое и единообразное, чем надо воспитывать недосоциализированных индивидов, стимулируя их единственно к усвоению. М.М.Рубинштейн пишет иное: «Культура обогащается индивидуальностями. Чем индивидуальнее творческая сила и её продукт, тем богаче, хотя бы сначала и потенциально, культура» [4, с.37]. В целом *культура* и *личность* оказываются двумя понятиями, немислимыми в отрыве друг от друга, ибо и сам *индивид* и ставший коллективным благом *продукт его творчества*, и *духовно*, и *физически* «представляют эту культуру, т.е. творя её, он творит самого себя, потому что культурные продукты живы только *через личность и в личности...*» [4, с.42-43]. Культура *диалогична* (этот важный её момент присутствовал и у М.М.Бахтина, и, разумеется, был значим для Г.А.Балла и его учеников).

Личность взаимосвязана не только с *социально-культурной средой*, но и со средой *естественной*, посему М.М.Рубинштейн не оставляет за рамками рассмотрения и *человеческой телесности.* Как *природе* им не противопоставлена *культура*, так и *телу* – *душа.* Тело – не темница души, не

«ничтожный комок», к которому приковано человеческое «я», а – связующее начало со всем всей полнотой внешнего и внутреннего мира.

К *развитию личности*, рассматриваемому в контексте педагогических влияний, М.М.Рубинштейн подходил также с позиций признания в ней становящейся культурной и культуротворческой силы. Разумеется, эта сила подвержена не единственно самодетерминации – иначе пропал бы всякий смысл педагогических усилий. Влияния на формирование личности, проанализированные М.М.Рубинштейном, предстают в следующих родах:

- социально нормальные (напр., игра, семья, книги, университет);
- аномальные (напр., война).

Вопрос о *смысле жизни* решается философом с позиций синтеза неокантианства и философии жизни; важной частью его двухтомника «О смысле жизни» становится «Проблема смысла жизни в философии Канта», издававшаяся и отдельно в «Вопросах философии и психологии». По И.Канту, отмечает М.М.Рубинштейн, «цель жизни, смысл её, высшее благо не вне личности, а в ней самой» [10, с.258]; «высшей целью жизни, дающей смысл, является высшее благо» [10, с.260]; приобщение же человека к благу соразмерно «нравственной ценности его личности»; сторонами понятия *высшего блага* выступают *добродетель* (высота) и *блаженство* (полнота). Взгляды И.Канта в анализе М.М.Рубинштейна обнаруживают следующую противоречивость: «Если сопоставить пессимизм Канта во взгляде на силы человека и его задатки с оптимизмом во взгляде на назначение человека и его роль в мире» [10, с.263], «Радикальное противоречие между космическим назначением человека и его фактическим бессилием остаётся у Канта по существу неустранимым» [10, с.266]. Две найденные у И.Канта тенденции устанавливать смысл – *субъективным* путём («личностью самою») и *объективным* путём («при помощи Бога и хода вещей») оказываются равно неудовлетворительными: «...все усилия людей оказываются или тщетными, если они идут в разрез с волей Божьей, или же излишними, ненужными, если они стремятся к тому же» [10, с.266-267]. М.М.Рубинштейн настаивает: «Чтобы смысл был, надо, чтобы высшая цель не только манила нас, но чтобы она была так или иначе осуществима» [10, с.263-264] – и, разумеется, нами. Ту же проблему, которую учёный нашёл у И.Канта, он – в многообразных её видоизменениях – прослеживает в трудах других философов до- и послекантовского времени. Анализируя попытки материалистического оправдания жизни (у Тита Лукреция Кара и Е.Дюринга), М.М.Рубинштейн убеждается в невозможности наделения смыслом механизированной душевной жизни, подчинённой неумолимым всеобщим законам. Проблема смысла жизни в философии оптимизма (у Г.Лейбница) и пессимизма (у А.Шопенгауэра) решается иллюзорно, через апеллирование к божественным планам, либо к безрассудной воле, равно не соотнесёнными с творческим началом личности. Намеченное, но не состоявшееся и в философии критицизма (у И.Канта), смысловое оправдание жизни в трансцендентальном идеализме (у Й.Г.Фихте), попадает в ту же ловушку, принося живую творческую личность в жертву узким рамкам этического императива (при этом жизнь, поскольку она

осмыслена, обращается в «совершенно непосильное для человека мученичество» [7, с.139]). В философии панлогизма (у Г.В.Ф.Гегеля) оптимистический фатализм развития Абсолютного духа через прохождение диалектических стадий ведёт к обесцениванию усилий личности, ставшей винтиком в механизме необходимости: «при общем положительном смысле мира жизнь личности всё-таки оказывается обесцененной» [7, с.139]. В философии спиритуализма (у Г.Лотце, Л.М.Лопатина), в удел личности остаётся только вера, что смысл существует, но в чём он, ей самой неизвестно. В религиозно-философском трансцендентизме оправдание человеческой жизни приносится в жертву Богу как единственному Творцу (у Вл.С.Соловьёва), творческая роль человека отрицается вообще (у С.Н.Булгакова), либо ведёт к неудачам культуры (у Н.А.Бердяева). В философии эстетического героизма (у Ф.Ницше), где в условиях «смерти Бога» проводится апология земной жизни человека, «сверхчеловеческий» идеал приводит к трагическому одиночеству, неустойчивому изолированному положению. В учении же о творческой эволюции (у А.Бергсона) М.М.Рубинштейн смущает безоценочность, отсутствие императивов, что не позволяет оправдать мир и жизнь.

Собственное рубинштейновское понимание предполагает, что «проблема смысла есть проблема личности» [7, с.276]. Помимо личности, «объективно» для мира смысл не может быть найден. Далее, чтобы этот смысл был не относительным, а самодовлеющим, нужна *свобода* как ключевое определение личности. Причём вся суть смысла и свободы «говорит нам, что никакое Царствие Божие не может дать возможности положительного решения проблемы смысла, если оно не «внутри нас» [7, с.277]. Важным условием осмысления жизни есть также *императивность* смысла: «Смысл императивен, настолько императивен, что, не обладая самодовлеющим смыслом, мириады людей живут его суррогатом, так сказать, подставным смыслом, видя смысл своей жизни в повелении жить ради детей, семьи, любимых людей, общества и т.д., и таким путём эта жизнь получает для них определённое положительное содержание» [7, с.277]. В конечном счёте «смыслу жизни должно принадлежать с формальной стороны универсальное значение, но по содержанию и пути оно должно оставлять место индивидуальному служению» [7, с.279]. Сочетание универсальности с индивидуальным служением указывает на *космическую ответственность* человека. Логика развёртывания смысложизненной темы в двухтомнике «О смысле жизни» отталкивается от *истории философии* (весь первый том посвящён историко-критическим очеркам), продолжается оригинальными *философско-психологическими построениями* (в которых М.М.Рубинштейн выступает в защиту *антропоцентризма*, отдаёт преимущество *телеологии* над механицизмом, *идеал-реализму*¹⁷ над материализмом, усматривает в *свободе личности* особый род причинности, а в её *творчестве – создание смысла*) и завершается

¹⁷ Согласно этому учению, мир и жизнь первоначально не имеют смысла и разумного оправдания, но этот смысл может быть *создан* – и создаётся человеком.

проблематикой *воспитания личности* (ибо творца мирового смысла в личности надобно воспитывать, развивать).

Идеалом воспитания, воодушевляющим педагогику, служит идея «цельной личности», т.е. «человека как телесно и духовно, индивидуально, всесторонне развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самостоятельной, нравственной силы» [8, с. 268]. Следуя такому идеалу, педагогика должна воспитывать человека и как *естественное* существо (часть природы), и как *социальную* личность (члена семьи, общества, государства), и как *индивидуальную* личность, и как *культурную* личность («члена царства духовной культуры»). Человек воспитывается и как естественная сила, и как носитель социальной воли, и как существо самостоятельное и самостоятельное, способное к личной индивидуализации и индивидуальному творчеству культуры.

Педагогика, представавшая у М.М.Рубинштейна *теорией о пути к идеалу*, – в этом своём качестве она действительно ценностно доминирует над психологией, – призвана помогать личности в реализации главной задачи её развития – поиска смысла жизни. Путь к идеалу индивидуален, да и смысл должен быть индивидуально осуществлён. Отсюда ясно, что *педагогические методы* должны быть *индивидуально* ориентированы и поощрять *активность* личности.

Выводы.

1. *Личностью* М.М.Рубинштейн признаёт человека как носителя культурных и социальных содержаний

2. *Структура личности* в теории М.М.Рубинштейна составляет единство *четырёх групп свойств*, составляющихся из *принадлежности* человека к *четырёх уровням фактического существования*: 1) человека как естественного существа, детища природы; 2) *индивида*, принадлежащего к индивидуальности; 3) *члена общества*, немислимого вне социальных отношений; 4) *участника культуры*.

3. В *динамике личности* основная роль принадлежит её культуротворческой деятельности, сама личность в динамическом плане – «деятельная сила».

4. К *развитию личности*, М.М.Рубинштейн подходит с позиций признания в ней становящейся культурной и культуротворческой силы, ключевым вопросом развития становится обретение смысла жизни на основе свободного самоопределения, а главной задачей педагогики в этой связи – обеспечение пути к идеалу цельной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. У истоков современного гуманизма. К 100-летию книги Моисея Рубинштейна «Идея личности как основа мировоззрения» / Г. А. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №8. – С. 1–6.

2. Летцев В. М. Проблема особистості у психологічній спадщині В. В. Зеньковського : автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.01. / В. М. Летцев : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 19 с.

3. Рубинштейн М. М. Воспитание читательских интересов у школьников / М. М. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1950. – 214 с.
4. Рубинштейн М. М. Идея личности как основа мировоззрения / М. М. Рубинштейн. – М. : Тип. С. А. Кинеловского, 1909. – 124 с.
5. Рубинштейн М. М. О смысле жизни Ч.1. Историко-критические очерки / М. М. Рубинштейн. – Л. : Изд. автора, 1927. – 199 с.
6. Рубинштейн М. М. О смысле жизни Ч.2. Философия человека / М. М. Рубинштейн. – М. : Изд. автора, 1927. – 269 с.
7. Рубинштейн М. М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу: [В 2 т.] / М. М. Рубинштейн : Под ред. Н. С. Плотникова и К. В. Фараджева. – М. : Издат. дом «Территория будущего», 2008. – Т. 1. – 574 с.
8. Рубинштейн М. М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу / М. М. Рубинштейн : Под ред. Н. С. Плотникова и К. В. Фараджева. Вст. ст. К. В. Фараджева. – Т. 2. – М. : Издат. дом «Территория будущего», 2008. – 373 с.
9. Рубинштейн М. М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1913. – 594 с.
10. Рубинштейн М. М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. – М. : Задруга, 1920. – 540 с.
11. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. – М.-Л. : Московское акционерное издательское общество, 1927. – 176 с.
12. Рубинштейн М. М. Проблемы смысла жизни в философии Канта / М. М. Рубинштейн // Вопросы философии и психологии. Кн. 134-4. – М.-Пб. : Типо-литограф. Кушнерев и К., 1916. – С. 252-270.
13. Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: пособие / В. В. Рыбалка. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.
14. Серова О. Е. Результаты научной реконструкции психологических аспектов учения классического славянофильства / О. Е. Серова // Журнал прикладной психологии. – 2006. – №2. – С. 90–96.

І.М. ГАЛЯН

ЦІННІСНО-СМИСЛОВИЙ УНІВЕРСУМ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті аналізуються особливості взаємозв'язку цінностей і смислів як інтегративних утворень особистості. Виокремлено підходи, що по-різному трактують поняття «особистісні цінності» та вказується їх відмінність від «ціннісних орієнтацій особистості». Зазначається, що смисл є когнітивним утворенням, тоді як цінність, крім смислової складової, містить емоційний (переживання цінності) і поведінковий (прийняття цінності передбачає певну поведінку, спрямовану на реалізацію цієї цінності) компоненти. Тому

формування та зміна ціннісно-сміслових утворень може відбуватися завдяки «проживанню» ситуації особистісного вибору, здійсненню суб'єктної активності з наступною рефлексією основ і наслідків цього вибору.

Ключові слова. Цінності, смисли, ціннісно-сміслова сфера, ціннісно-смісловий універсум, смисловий конструкт, особистісні цінності, особистісний смисл.

Аннотация. В статье анализируются особенности ценностно-смыслового универсума личности. Выделены подходы, по-разному описывающие понятие «личностные ценности», обозначается их отличие от «ценностных ориентаций личности». Отмечается, что смысл есть когнитивное образование, тогда как ценность, кроме смысловой составляющей, обязательно включает эмоциональный (переживание ценности) и поведенческий (принятие ценности предполагает поведение, направленное на реализацию этой ценности) компоненты. Поэтому формирование и изменение ценностно-смысловых образований может происходить благодаря «проживанию» ситуации личностного выбора, осуществлению субъектной активности с последующей рефлексией оснований и последствий этого выбора.

Ключевые слова. Ценности, смысл, ценностно-смысловая сфера, ценностно-смысловой универсум, смысловой конструкт, личностные ценности, личностный смысл.

Summary. The article analyzes peculiarities of the relationship between values and sense as integrative formations of the personality. There have been singled out approaches that interpret the concept of “personality values” in different ways, and indicated their difference from “value orientations of the personality.” It is noted that sense is a cognitive formation while value, in addition to a sense component, includes an emotional (experience of a value) and a behavioral (adoption of a value implies certain behavior aimed at the realization of this value) component. Therefore, the formation and change of value-sense formations can occur due to “experiencing” the situation of personal choice, agent activity implementation followed by reflection on the bases and consequences of that choice.

Keywords. Values, sense, value-sense sphere, value-sense universe, sense construct, personality values, personality sense.

Постановка проблеми. Цінності є багаторівневими, внутрішньо неоднорідними психологічними утвореннями, що формують ієрархічну, цілісну, динамічну, гармонійну систему та існують у структурі особистості як її елементи. Основні рівні цієї системи знаходяться між собою в ієрархічній залежності та співвідпорядкованості, становлення яких у майбутніх педагогів проходить стадії характерні для становлення і розвитку будь-яких систем. Виконуючи роль детермінанта життєвої перспективи, «вектора» розвитку особистості, система цінностей є найважливішим внутрішнім його джерелом і механізмом.

Проте цінності не є дискретним особистісним утворенням. До того ж, «цінностями» вони стають лише завдяки осмисленню. Смысл є їхньою зворотною стороною. Він породжений реальними відносинами, які зв'язують суб'єкта з об'єктивною дійсністю, а його джерелом слугують потреби і мотиви особистості, унікальний досвід її біографії. Смысли зароджуються і змінюються в діяльності, завдяки якій актуалізуються реальні життєві ставлення суб'єкта [8]. Тому вивчення цінностей і смислів як інтегративних утворень у процесі самотворення особистості є досить актуальним.

Огляд літератури з проблеми дослідження. Аналіз наукових джерел з проблеми цінностей дає підстави стверджувати, що в теоретичних концепціях другої половини ХХ століття розкрито психологічну природу цінностей. Так, наукові погляди західних психологів на проблему цінностей зводяться до визначення їх як універсальних смислів, як чітко структурованих систем, як функцій Супер-его, як основи для пізнання світу, переконання для досягнення мети (Е. Шпрангер, В. Франкл, Т. Парсонс, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, К. Хорні, Г. Саллівен, З. Фрейд, Дж. Роттер, М. Вебер, А. Мейнонг, Х. Еренфельс, І. Крейбіг). Проте таке різне тлумачення науковцями цінностей не суперечать один одному, а лише доповнюють розуміння сутності цього поняття.

Акцентовано на психологічному характері цінностей як об'єкта спрямованості особистості (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.М. Узнадзе). Науковці по-різному розглядають спрямованість співвідносно до цінностей особистості. Так, для пояснення спрямованості особистості на ті чи інші цінності В.П. Тугарінов використовує поняття «ціннісні орієнтації» [17]. Уведено В.М. М'ясищевим у науковий обіг поняття «домінантне ставлення», що адекватне спрямованості особистості, має відношення до розв'язання нею питання про смысл власного життя. Змістом особистості, на думку вченого, є сукупність ставлень до предметного змісту досвіду людини і пов'язаної із цим системи цінностей [12, с. 159].

Уводиться поняття «особистісні цінності», що розглядаються науковцями у трьох підходах. У *першому підході* цінності потрактовано подібно до таких понять, як переконання, думка, уявлення (М. Rokeach, А.О. Ручка, Е. Schloeder). Тут цінності не мають самостійної спонукальної сили і черпають її з інших джерел. Ціннісну регуляцію ототожнюють із соціальними зовнішніми вимогами. За *другим підходом*, особистісні цінності розглядають як різновид соціальних настановлень (установок), ставлень, інтересів (С.В. Morris, В.О. Ядов). Ефект ціннісної регуляції реалізується у спрямувальній або структурувальній функції. Предметом дослідження в цьому підході були також і відмінності між декларованими і реальними цінностями (О.І. Донцов, О.І. Зотова, М.М. Бобнева, В. Брожик, М.Б. Кунявський та ін.). Згідно з *третьим підходом*, індивідуальні цінності або ціннісні орієнтації з огляду на акцентування на їхній спонукальній силі ототожнюються з поняттями потреби і мотиву (А. Маслоу, Ю.М. Жуков, Г.Г. Дилигенський, Б.І. Додонов, Ю.О. Шерковін, Ф.Ю. Василюк). Також в межах цього підходу окреслено смыслову природу цінностей (Ю.М. Жуков, Б.С. Братусь, В.П. Зінченко, О.О. Тихомандрицька). Варто відзначити, що

«особистісні цінності» відрізняються від «ціннісних орієнтацій особистості», по суті, віднесенням цінностей швидше до мотиваційної або смислової сфер.

У психології послуговуються низкою споріднених понять у яких простежується зв'язок цінностей і смислів, а саме: «смисловий конструкт», «смислове утворення», «смислова сфера» особистості тощо, які досліджені у двох площинах: «особистість–діяльність», «особистість–свідомість». Водночас постає необхідність визначити взаємозв'язок цінностей і смислів, що утворюють своєрідний ціннісно-смисловий універсум особистості, що, зрештою, і є метою цієї публікації.

Виклад основного матеріалу. Аналіз ціннісно-смислової сфери спонукає до думки, що цінності і смисли знаходять спільну точку дотику у свідомості людини, утворюючи своєрідний ціннісно-смисловий континуум. Поняття континуум (лат. *continuum* – безперервне, суцільне) означає безперервність, нерозривність процесів, безперервну сукупність. «У філософії поняття континууму характеризує одну з категорій безперервності і переривчастості. Переривчастість (дискретність) свідчить про певну структурність об'єкта, його внутрішню «складність». Неперервність характеризує цілісний характер об'єкта, взаємозв'язок і однорідність його частин (елементів) і станів. Через це категорії безперервності і переривчастості є взаємодоповнювальними за будь-якого детального опису об'єкта. Вони важливі також для опису розвитку, при якому конкретний світ переходить з одного стану в інший: або раптово – через «стрибок», або поступово – через спадкоємність» [6].

Те, що цінності є смисловими утвореннями, а особистісний смисл подій і явищ значною мірою зумовлений ціннісними ставленнями особистості, дає підстави охарактеризувати їхню єдність як ціннісно-смисловий універсум. Цінним для людини стає все те, що набуває для неї певного смислу, а смислом наповнюється лише значуща, цінна для людини річ, подія, діяльність тощо. Саме взаємна залежність та детермінованість означених категорій породжує «людину», формує її історіософський образ, породжує ту особливу субстанцію, яка здатна відображати і «світ як ціле» (універсам), і себе. Йдеться не про пасивне, а про активне, творче відображення, що робить її суб'єктом пізнання. Така суб'єктна активність дозволяє людині персоніфікуватися, самовдосконалюватися, розширювати спектр своїх потреб і здібностей, переходити на вищі щаблі ціннісного розвитку.

Проблема *співвідношення цінностей і смислів* залишається актуальною в психологічній науці. Щодо цього питання в науковців немає єдиної думки. Так, В. Франкл фактично прирівнює поняття «цінності» і «особистісний смисл» [19]. Як «усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя» визначає особистісні цінності Б.С. Братусь [3, с. 89–90]. Однак, на нашу думку, ці два поняття не можуть бути тотожними. Смисл є когнітивним утворенням, тоді як цінність, крім смислової складової, обов'язково включає в себе емоційний (переживання цінності) і поведінковий (прийняття цінності передбачає певну поведінку, спрямовану на реалізацію цієї цінності) компоненти. Отже, поняття

цінності, на нашу думку, більше за обсягом, воно стосується всієї особистості, з обов'язковим включенням смислового компоненту.

Цінності, що визначають життєві цілі людини, виражають найважливіше для неї, наділене особистісним смыслом. Смилові уявлення в організації системи ціннісних орієнтацій, на думку К.О. Абульханової-Славської та А.В. Брушлінського, виконують такі функції: прийняття (або заперечення) та реалізація певних цінностей; посилення (або зниження) їхньої значущості; утримання (або втрата) цих цінностей у часі [1, с. 232].

Деякі дослідники прямо вказують на смислову природу цінностей [3; 18]. Цим пояснюється і подвійний статус їх: одночасно як елементів когнітивної структури особистості та як елементів їхньої мотиваційно-потребової сфери. Б.С. Братусь поділяє особистісні цінності на усвідомлені смисли життя і декларовані, «названі», зовнішні стосовно людини цінності, що не мають «золотого запасу» відповідного смислового, емоційно насиченого ставлення до життя, оскільки такі цінності безпосередньо не стосуються смислової сфери» [3, с. 87]. Г.Л. Будінайте і Т.В. Корнілова теж вважають, що «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт визначився» [4, с. 99]. А отже, акцентовано на необхідності усвідомлення не лише смислів, але й рішень про їх прийняття чи неприйняття. З огляду на це внутрішнє прийняття усвідомлених особистістю смислів є необхідною умовою утворення особистісних цінностей.

Водночас деякі автори вважають, що ціннісні утворення, навпаки, є базою для формування системи особистісних смислів. Так, за В. Франклом, людина знаходить смисл життя, переживаючи певні цінності [19]. У Ф.Ю. Василюка смисл як цілісна сукупність життєвих ставлень є своєрідним продуктом ціннісної системи особистості. Автор вважає що смисл об'єднує ідеальне і реальне, життєві цінності та можливості їх реалізації [5]. Подібного погляду дотримується О.В. Серий [14].

Б.Г. Ананьєв вказував на «ціннісно-орієнтувальне» мислення, яке включає низку рівнів узагальнення, що розкриває індивідуальні контексти, інтелектуальний, моральний рівень суб'єкта, осмислює життєвий факт. Найважливішим параметром визначення смислових систем свідомості постає його ціннісний план. Ціннісність є найважливішою характеристикою свідомості.

Здатність особистості ціннісно, світоглядно інтерпретувати дійсність зумовлена не лише особливостями свідомості, а й екзистенційністю, що виражається безпосереднім способом життя особистості, її можливостями долучитися до буття, що засвідчує ціннісно-смилова позиція особистості. В.В. Знаков витлумачує ціннісно-смилову позицію як систему конструктів, що відображають суб'єктивне ставлення «Я–Світ» і суттєво впливають на формування смислу фактів, подій тощо. Це світоглядна позиція суб'єкта, що визначає розуміння світу, пошук і зародження різноманітних смислів [15]. О.Б. Старовойтенко окреслює ціннісно-смилову позицію як життєве ставлення, яке людина повинна відкрити в собі, перетворити в реальність «Я», перевести в дійсність конкретних життєставлень, наповнити смыслом вчинків і

життєвих процесів. В організації системи ціннісних орієнтацій смислові уявлення виконують функції прийняття або заперечення певних цінностей, визначення їх вагомості.

Уважаємо, що розвиток і функціонування систем особистісних смислів і ціннісних орієнтацій є взаємопов'язаними і взаємодетермінувальними процесами. Як слушно зауважує Д.О. Леонт'єв, особистісні цінності постають одночасно і джерелами, і носіями значущих для людини смислів [13].

Ціннісно-смислова сфера особистості за своїм походженням має подвійний характер, що зумовлено як особливостями самого індивіда, так і характером його соціального середовища. За словами О.Г. Асмолова, «...у схемі системної детермінації розвитку особистості виділяють три моменти: індивідуальні властивості людини як передумови розвитку особистості, соціально-історичний спосіб життя як джерело розвитку особистості і спільну діяльність як підставу для життя особистості в системі суспільних відносин» [2, с. 170]. Тому можна припустити, що на процес формування ціннісно-смислової сфери особистості має вплив дія різних факторів – зовнішніх і внутрішніх: *рівень розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфери, рівень розвитку суб'єктності, особливості соціального середовища, характер і форма психологічного впливу*. На їхньому тлі реалізується та чи інша діяльність.

Зовнішня група факторів представлена цінностями соціального оточення, що є джерелом ціннісних орієнтацій особистості та водночас зовнішнім чинником розвитку індивідуальної системи цінностей. Тому індивідуальні цінності слід розглядати в контексті ціннісних уподобань соціокультурного доквілля. А отже, формування ціннісно-смислової сфери особистості значною мірою залежить від особливостей соціальних груп (етнічних, релігійних, сімейних тощо) та соціально-історичних умов (соціально-економічних, політичних, ідеологічних), у які виявляється включеною людина упродовж усього життя.

Засвоєння цінностей соціального оточення може відбуватися активно або пасивно. Пасивність робить людину парадоксально не захищеною і внутрішньо не стійкою в суперечливих і постійно мінливих умовах сучасної дійсності.

Цінності як культурно-історичні універсалиї засвоюються людиною в процесі соціалізації. У суспільній свідомості існують поняття, які прийнято вважати загальнолюдськими цінностями, хоча питання про їх існування в незмінному вигляді залишається суперечливим. На першому етапі засвоєння цінностей людина дізнається про їх суспільно-історичне значення, тобто значення, що закріпилося за поняттям у цій культурі. До того ж у різних культурах значення цінностей може бути різним. Прийняття або неприйняття суспільно значущих цінностей відбувається на когнітивному рівні в процесі порівняння пропонованих ідеалів і прикладів поведінки з раніше наявними в людини уявленнями про бажане і належне. Емоційне оцінювання пропонованих суспільством моральних орієнтирів відбувається теж при зіставленні їх з уже сформованою системою ціннісних орієнтацій особистості. Емоційне переживання цінності є необхідним компонентом ціннісного

утворення і, на думку деяких дослідників [7], формою існування цінностей в індивідуальній свідомості. Проте прийняття тієї чи іншої суспільної цінності не гарантує реалізації її в поведінці суб'єкта. Цінність набуває особистісного смислу для людини лише в процесі діяльності та за умови її (цінності) «відстоювання», тобто коли людина стає суб'єктом активності, спрямованої на здійснення, втілення в життя цієї цінності, таким чином переводячи її з класу декларованих в клас актуальних цінностей, що насправді регламентують її життя. Тому формування системи цінностей не може бути пасивним процесом перенесення суспільно-історичних універсалій у смислову систему індивіда. Тільки за умови втілення в реальній поведінці й усвідомлення її як рушійної сили цінність стає реально значущою для людини, починає породжувати систему нових смислів під час оцінки реальності.

Внутрішню групу факторів, що впливають на розвиток особистості загалом і на зміни у ціннісно-смисловій сфері зокрема, репрезентовано індивідуальними, соматопсихічними властивостями особистості (вік, стать, властивості темпераменту, задатки, здібності) та особистісними, суб'єктивними властивостями (риси характеру, вольові якості особистості, рівень емоційного розвитку, потреби, мотиви, особливості самосвідомості, самоствавлення особистості).

Найбільш значущим для розвитку ціннісно-смислової сфери особистості багато дослідників (Ж. Піаже, Л. Колберг, А. Маслоу) визнають рівень розвитку базових здібностей, який детермінує можливість усвідомлення моральних норм і соціальних цінностей. Як стверджував А. Маслоу, «які можливості, такі й цінності» [9, с. 190]. Проте певний рівень інтелектуального розвитку є необхідною, але недостатньою умовою прийняття вищих моральних цінностей. У працях Л.С. Виготського і О.М. Леонтьєва йдеться про рівень інтелектуальних здібностей як умову формування різних (серед інших і етичних) понять, категорій, значень, особистісних смислів – «категорійної мережі значень», що є засобом оцінювання акту оцінки [20].

Щодо особистісних, суб'єктивних властивостей, то особливе місце відведено вольовим якостям особистості. Рівень розвитку вольових якостей визначає силу внутрішнього джерела активності суб'єкта, спрямованої на ті чи інші цілі, зокрема й на оцінку навколишньої дійсності та вироблення власної, автономної системи цінностей.

Серед різноманіття особистісних рис заслуговують на увагу специфічні суб'єктні якості особистості, у яких виражено ступінь і своєрідність суб'єктної активності [11]. До них належать: відповідальність, наполегливість, гнучкість, надійність, самостійність та ін. Саме вони, на думку В.І. Моросанової, детермінують здатність людини долати життєві труднощі на шляху до досягнення поставлених цілей і реалізації власних ціннісних уявлень. А формування і розвиток суб'єктних якостей особистості дозволяє підвищувати рівень усвідомленої саморегуляції і таким чином розвивати індивідуальність людини як суб'єкта власної активності [10].

Отже, розвиток цінностей і смислів реалізується в процесах *адаптації*, *соціалізації* та *індивідуалізації*. Якщо на рівні адаптації відбувається

збереження гомеостазу, на рівні соціалізації – прийняття або неприйняття тих чи інших групових цінностей, то на рівні індивідуалізації – становлення, за словами М.С. Яницького, «авторства власного життя» [20].

Рушійною силою процесу індивідуалізації, на відміну від адаптації та ідентифікації, орієнтованих на гомеостаз, є потреба порушення рівноваги, постійне становлення (Г. Оллпорт); внутрішнє зростання або розвиток (К. Роджерс); особистісне смислотворення (В. Франкл); самоактуалізація (А. Маслоу); вихід за межі заданого (В.А. Петровський); суб'єктна активність (В.І. Моросанова, В.О. Татенко). У процесі індивідуалізації відбувається переміщення зовнішніх етичних правил до внутрішньої системи цінностей, поступова трансформація зовнішньої форми поведінки до внутрішнього змісту через утворення особистісних смислів. Основною детермінантою саморозвитку внутрішнього світу, за В.О. Татенком, є суб'єктна активність [16]. У контексті нашого дослідження під суб'єктною активністю розуміємо усвідомлену психічну активність з висунення і досягнення цілей в умовах невизначеності, у процесі якої людина реалізує себе.

Формування та зміна ціннісно-сміслових утворень може відбуватися лише завдяки «проживанню» ситуації особистісного вибору, здійсненню суб'єктної активності з наступною рефлексією основ і наслідків цього вибору. Під час особистісного вибору суб'єкт не просто оцінює альтернативи і наслідки свого вибору – він завдяки особистісним зусиллям формує, буде власну особистість. Якщо такого зусилля не докладають, то людина залишається рабом обставин або інших людей, не вибудувавши для себе власної системи орієнтирів. Прості роздуми про власні ціннісні уявлення, що не реалізовані в реальній поведінці, не можуть стати механізмом саморозвитку. Зasadничою у цьому процесі є суб'єктність особистості, значення якої в особистісному становленні людини є беззаперечним, а отже, потребує врахування в процесі розгляду ціннісно-сміслового розвитку особистості та особливостей її саморегуляції. Об'єднані в систему цінності є найважливішим елементом у структурі особистості, створюючи в людині схильність до певної поведінки, яка як залежна змінна дає можливість їх оцінити.

Висновки. Отже, ціннісні орієнтації та смисли є системними якостями особистості. Смисли зароджуються і змінюються в діяльності, завдяки якій актуалізуються реальні життєві ставлення суб'єкта. Смісловий конструкт є стійкою категоріальною, представленою в психіці суб'єкта на рівні глибинних структур образу світу шкалою, що виражає значущість для суб'єкта певної характеристики об'єктів і явищ дійсності. Сміслові конструкти порівняно з предметними, володіють більшою узагальненістю та взаємодіють із особистісними цінностями. Особистісні цінності як стабільне джерело смислотворення і мотивотворення є внутрішніми носіями соціальної регуляції, вкоріненими у структурі особистості. Особистісний смисл – це емоційно забарвлений елемент образів сприймання та уяви відповідних об'єктів і явищ, що відображає їхню життєву значущість для суб'єкта. Як і особистісні цінності, особистісні смисли входить в підклас регуляторних смислових структур, які

безпосередньо впливають на процеси діяльності та психічного відображення, сукупно утворюючи ціннісно-смысловий універсум особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна : К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – Москва : Наука, 1989. – 248 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности : Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2001. – 416 с.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – Москва : Мысль, 1988. – 304 с.
4. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 99–105.
5. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
6. Групповая психотерапия : [Г. Л. Исурина, Б. Биго и др. / под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера]. – Москва : Медицина, 1990. – 384 с.
7. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей // История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса) : Тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – [2-е изд.]. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – С. 319–346.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – [2-е, испр. изд.]. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с.
9. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу ; [пер. с англ.]. – Москва : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 1997. – 304 с.
10. Моросанова В. И. Категория субъекта : методология и исследования / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 2003. – № 2 – С. 140–144.
11. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция : пути развития в юношеском возрасте / В. И. Моросанова, И. В. Плахотникова // Вестник РГНФ. – 2004. – № 1. – С. 96–104.
12. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности / В. Н. Мясищев // Психология личности : Тексты / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря]. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 35–38.
13. Некрасова Е. В. Пространственно-временная организация жизненного мира человека : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Некрасова Е. В. ; Барн. гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2005. – 344 с.
14. Серый А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А. В. Серый. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002. – 186 с.

15. Субъект, личность и психология человеческого бытия / [под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной]. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 383 с.
16. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : монография / В.А.Татенко. – Київ : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с
17. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме / В. П. Тугаринов. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-ту, 1968. – 124 с.
18. Турбан В.В. Становлення етичної свідомості в онтогенезі [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Турбан В. В. ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2013. – 38
19. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева]. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
20. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

Е. В. КІРИЧЕВСЬКА

РЕЛІГІЯ ЯК НОРМА, ЩО РЕГУЛЮЄ ТВОРЧУ ДІЯЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Аналізуються думки, викладені Г.О Баллом щодо норми діяльності та творчої активності особистості, крізь призму релігійного канону в мистецькій діяльності сакрального характеру. Проводиться паралель між розумінням Г.О Баллом поняття норми, її регулюючої функції у творчій діяльності та релігійним розумінням канону в різних видах духовної творчості. Канон є однією з найважливіших естетичних категорій візантійської культури. Водночас він – явище, що обов'язково формується в кожній національній культурі, яка розвивається на теренах християнської цивілізації. Кожен народ із достатньо розвинутою культурою створює свій національний церковно-мистецький канон. Розробка канону впливає з необхідності для будь-якого народу мати чіткі, місткі засоби, що чинять духовний вплив, легко засвоюються, дають можливість формування національного стереотипу поведінки як норми, спрямованої на збереження виробленої аксіології. Створення канону є актом, що свідчить про творчу зрілість культури.

В основу обґрунтування канону як норми, що регулює творчу релігійну діяльність у різних сферах життя і мистецтва віруючої особистості, покладені міркування Г.О. Балла про ретельний аналіз таких видів діяльності, творчий характер яких не підлягає сумніву, показує, що строге дотримання норми цілком сумісне із творчістю і, більше того, часто слугує його передумовою. Це яскраво виявляється у виконавській творчості, де вже сам нотний текст або текст ролі фіксує деяку норму діяльності, що вимагає обов'язкового дотримання у виконанні.

Ключові слова: релігія, творчість, норма, канон, творча релігійна діяльність, духовність, особистість творця.

Анотація. Аналізуються думки, изложенные Г.О Баллом относительно нормы деятельности и творческой активности личности, сквозь призму религиозного канона в художественной деятельности сакрального характера. Проводится параллель между пониманием Г.О Баллом понятия нормы, ее регулирующей функции в творческой деятельности и религиозным пониманием канона в разных видах духовного творчества. Канон является одной из важнейших эстетических категорий византийской культуры. В то же время он – явление, обязательно формирующееся в каждой национальной культуре, которая развивается на просторах христианской цивилизации. Каждый народ с достаточно развитой культурой создает свой национальный церковно-искусный канон. Разработка канона вытекает из необходимости для любого народа иметь четкие, емкие средства, которые оказывают духовное влияние, легко усваиваются, дают возможность формирования национального стереотипа поведения как нормы, направленной на сохранение произведенной аксиологии. Создание канона является актом, который свидетельствует о творческой зрелости культуры.

В основу обоснования канона как нормы, регулирующей творческую религиозную деятельность в разных сферах жизни и искусства верующей личности, положены рассуждения Г.А. Балла о тщательном анализе таких видов деятельности, творческий характер которых не подлежит сомнению, показывает, что строгое соблюдение нормы вполне совместимо с творчеством и, более того, часто служит его предпосылкой. Это ярко проявляется в исполнительском творчестве, где уже сам нотный текст или текст роли фиксирует некоторую норму деятельности, которая требует обязательного соблюдения в исполнении.

Ключевые слова: религия, творчество, норма, канон, творческая религиозная деятельность, духовность, личность творца.

Summary. The opinions stated by G. A. Ball concerning norm of activity and creative activity of the personality through a prism of a religious canon in art activity of sacral character are analysed. There is a parallel between G.A. Ball's understanding of concepts of a norm, its regulating function in creative activity and religious understanding of a canon in different types of spiritual creativity. The canon is one of the most important esthetical categories of the Byzantine culture. At the same time, it is the phenomenon, that surely formed in each national culture which develops in the territory of Christian civilization. Each nation with rather developed culture creates the national church and art canon. Development of a canon follows from need for any nation to have accurate, capacious means which exert spiritual impact, easily acquired, given the chance to formation of a national stereotype of behaviour as a norm directed to preservation of made axiology. Creation of a canon is the act which testifies to a creative maturity of culture.

In a basis of justification of a canon as the norm regulating creative religious activity in various spheres of life and art of the believer personality are G.A Ball's opinions about the careful analysis of such kinds of activity, which creative character isn't a subject to doubt, it shows that strict observance of norm is quite compatible to creativity and moreover often serves as its prerequisite. It is brightly shown in performing creativity where already musical text or role text fixes some norm of the activity demanding obligatory observance at performance.

Keywords: religion, creativity, norm, canon, creative religious activity, spirituality, personality of creator.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Варто звернути увагу на те, що засоби духовно-практичного освоєння дійсності виконують різні функції у життєдіяльності людини: наприклад, наука була покликана до життя прагненням людини до об'єктивної істини. Головне призначення моралі – регуляція суспільних відносин. Мистецтво пробуджує людину до творчості, підносить її душу. Усі форми і способи духовності – наука, релігія, мистецтво і мораль – є ефективними засобами пізнання світу. Певні пізнавальні можливості притаманні також і релігії, яка посідає особливе місце серед способів духовно-практичного освоєння світу. Як і мораль, релігія намагається дати оцінку людським відносинам і поведінці. Як і мистецтво, релігія широко використовує право естетичного освоєння і визначення дійсності, залучаючи у своє лоно мистецьку діяльність.

Кожний індивід живе у трьох світах, специфічним чином функціонуючи у кожному з них: в природному середовищі (як біологічний організм); у світі повсякденного життя, створюючи моделі поведінки, які допомагають людині усвідомити сенс її існування; в ідеальному світі, який містить у собі явища, які виходять за межі повсякденної реальності. Сприйняття світу, як і вся інформація про нього, і та, що закладена у ньому самому, залежить від індивідуальних та особистісних характеристик тієї чи іншої особи, її суб'єктивних поглядів та ін.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Питання, пов'язані із проблемою вивчення психології творчості та обдарованості в контексті релігійного знання в різноманітних її аспектах отримали серйозний розвиток у працях відомих дослідників. Так, роботи В.М. Аллахвердова, Б.С. Братуся, Ф.Є. Василюка, В.І. Слободчикова, В.Д. Шадрікова обґрунтовують важливість дослідження духовно-релігійного знання як джерела накопичення психологічної феноменології. Культуру як творчий досвід життя і творчість як проблему духовного самовизначення особистості, спосіб виправдання життя, розглядали представники російського релігійно-філософського ренесансу. Онтологічний, гносеологічний і аксіологічний аспекти в дослідженні феномену творчості отримали розробку в працях М.О. Бердяєва, С.М. Булгакова, В.В. Іванова, І.О. Ільїна, О.Ф. Лосєва, В.М. Лосського, М.О. Лосського, Д.С. Мережковського, В.С. Соловйова.

Творчість як синергію – співробітництво Богові, духовний трансцензус особистості, розвиваючи східно-християнську богословську традицію, трактують В.В. Зеньковський, І.Ф. Мейендорф, В.А. Нікітін, М.О. Струве, Г.В. Флоровський, С.С. Хоружій. Проблему духовного і культурного сенсу творчості, межі людського існування у творчому акті, типології культури та обдарованої особистості, естетичної самосвідомості людини у своїх роботах розкрили С.С. Аверинцев, М.М. Бахтін, М.С. Каган, О.І. Кульчицька, Д.С. Ліхачов, О.Ф. Лосєв, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Л.П. Міщіха.

Особливо слід виділити праці філософів і культурологів ХІХ – ХХ стт., у межах яких і стало можливе дослідження культури і людини в парадигмі Духу і творчості. Серед них “розуміюча психологія” С. Дільтея; аксіологічна концепція історії і культури В. Віндельбанда і ГРіккерта; морфологія культури Ф. Ніцше і О. Шпенглера; теорія цивілізації А.Дж. Тойнбі; феноменологія М. Хайдеггера, яка розглядає культуру як мовне творіння; герменевтика Р. Гадамера, де пізнання істини пов’язане з розумінням текстів культури; трактування культури як символічного буття Е. Кассіра; структурно-змістовний аналіз складних культурних феноменів – мови, літератури, мистецтва, масової культури, соціальних утворень (спільнот, груп, інститутів). До важливих концептуальних розробок проблеми релігійного досвіду і культурної творчості слід віднести феноменологію “священного” Р. Отто і М. Еліаде; екзистенціальну філософію М. Марселя, яка розглядається як рефлексія релігійного досвіду особистості; теорію “духовного несвідомого” Ж. Марітена, що виявляє співвідношення понятійної і позалогічної сфер людського інтелекту; теологічну версію філософії культури і історії К. Доусона, К. Ранера, П. Тілліха, що визначає місце християнства в сучасній культурі і духовному досвіді людини у повсякденності.

Відтак гуманітарне знання стає теоретико-методологічною основою для психологічного дослідження феномену творчості в контексті релігійного життя особистості та суспільства у певний історичний час. Отже, дана робота спрямована на розкриття онтогенези уявлень про творчість у християнській традиції: 1) полеміку академічного та релігійного поглядів на природу творчості; 2) визначення психологічних особливостей розуміння та інтерпретації творчості у християнському вченні.

Мета нашої розвідки: аналіз концептуальних позицій Г.О. Балла щодо норми діяльності та творчої активності особистості крізь призму релігійного канону в мистецькій діяльності сакрального характеру; визначення спільних позицій у розумінні Г.О. Балом поняття норми, її регулюючої функції у творчій діяльності та призначенням релігійного канону в різних видах духовної творчості.

Основний виклад матеріалу. Серед науковців – як у минулому, так і тепер – тривають пошуки нових парадигм, спрямованих на створення загальної позиції щодо розуміння феномену релігійності та творчості людини. Для цього нова сучасна наукова парадигма повинна спиратися на результати досліджень фундаментальних і прикладних наук, враховуючи духовно-релігійний досвід людства. Передусім, доцільно розглянути наукові міркування Г.О. Балла про

те, як співвідносяться в діяльності індивіда, у функціонуванні особистості нормовідповідність і творча активність. Він зазначає, що зазвичай ці якості протиставляють одну одній, проте таке співставлення вірне тільки в тому сенсі, що зайва регламентація, надмірне жорстке нормування сковує індивідуальну активність і обідняє людські стосунки.

Автор наголошує, що річ не стільки в ступені жорсткості конкретних норм, скільки в тому, якою мірою така жорсткість доречна в певній ланці індивідуальної або колективної діяльності. Залежно від функцій цієї ланки в ній повинні переважно утілюватися або нормовідповідність, або творчість. Проектуючи діяльність і керуючи нею, важливо раціональним чином виділяти її “нормативні” і “творчі” ланки. До ролі останніх зазвичай краще всього підходять ті процедури, завдяки яким суб’єкт повинен досягти, за допомогою нормативних засобів, нормативного (або наднормативного) результату. Посилення контролю за параметрами “нормативних” ланок у поєднанні з усуненням або зведенням до мінімуму зовнішньої регламентації “творчих” ланок сприяє, з одного боку, підвищенню продуктивності праці і загальної ефективності виробництва, з іншої – задоволеності працюючих та їх творчому зростанню.

При всьому цьому співставлення творчості нормовідповідності не слід абсолютизувати, – наголошує Г.О. Балл. Ретельний аналіз таких видів діяльності, творчий характер яких не підлягає сумніву, показує, що строге дотримання норми цілком сумісне з творчістю і, більш того, часто служить його передумовою. Це яскраво виявляється у виконавській творчості, де вже сам нотний текст або текст ролі фіксує деяку норму діяльності, що вимагає обов’язкового дотримання у виконанні. Разом з такими нормами, специфічними для кожного виконуваного твору, потрібно дотримуватися і норм більш загального характеру. Виконавець повинен бездоганно володіти художньою семіотичною системою, щоб закріпити з її допомогою синтез індивідуально неповторного збагнення твору [1, с. 30]. Це також можна цілком віднести до церковного співу, дзвонарства і богослужіння загалом.

Науковець також вказує на те, що нова якість діяльності, яка формується у процесі творчості, досягається завдяки взаємодії вже присутніх у ній тенденцій (значною мірою обумовлених особистими нормами) із соціальними впливами, зокрема втіленими в нормах, що адресуються суб’єктові ззовні. Хоча норми не завжди жорстко фіксуються і не завжди потрібне їх суворе дотримання, опора на деяку систему норм, що сформувалася в рамках певної культури, обов’язкова в будь-якій творчій діяльності. Ми можемо лише відмітити, що в основі створення релігійного канону покладено аналогічний принцип, а не як помилково вважає Ю.І. Машбиць, звичайна заборона на творчій підхід до реалізації нормативного продукту сакрального характеру. Як писав, аналізуючи проблеми естетики, Е.В. Ільєнков, “шлях вільної уяви завжди пролягає між Сциллою штампу і Харібдою свавілля і вимагає висококультурної сили уяви”, при цьому “сучасна форма культурної уяви” виростає на основі “досвіду роботи творчої уяви всіх минулих століть, всіх поколінь...”[5, с. 224, 242].

Зрозуміло, творчість, особливо в своїх вищих проявах, включає і створення нових норм, пов'язаних з переглядом тих, що раніше приймалися, а іноді і відмовою від них. Але при цьому колишня норма не ігнорується, а служить базою, від якої здійснюється рух, предметом дій, направлених на її зміну, узагальнення або, можливо, дискредитацію. Нерідко досягається новий синтез компонентів, запозичених із різних наявних норм [1, с. 30]. Такої трансформації зазнав і сучасний релігійний канон, у зв'язку з розвитком теологічної науки та більшою інтеграції релігії в світське життя.

Тут, на нашу думку, Г.О. Балл дуже влучно приводить слова Ю.М. Лотмана, які ми також вважаємо за доцільне навести повністю: ставлення “до психологічних нормативів епохи нагадує ставлення поета до граматики – дані ззовні норми стають творчо перетвореними і вільно вибраними” [7, с.235].

Автор продовжує наступним: “У всіх розглянутих випадках норми, що перестають регулювати діяльність, набувають в її структурі не специфічної для себе функції. Але при цьому дії, предметами яких служать такі норми, також регулюються нормами, проте лише нормами більш загального характеру, більш високого рівня. Так, наприклад, у науці конкретні методики часто переглядаються на основі загальних методологічних принципів. Або, скажімо, група діячів мистецтва відкидає старий стиль у тому або іншому жанрі, вважаючи, що цей стиль не відповідає, в світлі нових соціальних запитів, загальним естетичним установкам, від яких слід відступати.

Ми приходимо, таким чином, до необхідності враховувати ієрархічну структуру нормативної регуляції діяльності (так само як і життєдіяльності особи). Окрім іншого, ієрархія норм виявляється в тому, що наявність у суб'єкта наднормативної активності, яка забезпечує збагачення вимог, виражених в деякій чітко зафіксованій (наприклад, для музиканта-виконавця за допомогою нотного тексту) нормі, саме по собі є специфічною нормою творчої діяльності” [1, с. 30].

Далі вчений констатує: “Нормовідповідність і творчість взаємно опосередковують одна одну: значною мірою ґрунтуючись на використанні нормативних засобів і способів діяльності, творчість виступає разом з тим як механізм реалізації норм більш високого рівня. Критерії, за допомогою яких задаються такі норми, в одних випадках є чіткими, іноді навіть формальними (така чіткість характерна, наприклад, для спорту, для винахідницької діяльності), в інших (типових для сфери мистецтва) вони більш розмиті, виражаються за допомогою суб'єктивних оцінок, що нерідко суперечать одна одній, але в своїй сукупності таких, що репрезентують вимоги суспільства (або деякій його підсистемі) до продуктів творчої діяльності.

Взаємне опосередкування нормовідповідності і творчості в діяльності суб'єкта виявляється тим виразніше, чим вищий рівень її розвитку. Поки він низький, вони слабо взаємозв'язані. Наприклад, учень у школі оволодіває нормативними способами вирішення математичних або граматичних завдань, причому використовується пояснювально-ілюстративний метод навчання. При цьому в діях учня лише насилу можна углядіти прояви творчості – і то, якщо

тракувати останнє вельми широко, вважаючи, услід за А.В. Брушлінським, що всяке мислення є хоч би в мінімальному ступені творчим. Коли ж у вільний час цей учень, скажімо, малює, в його діях явно присутня творчість, у психологічному сенсі цього терміну, але процес і результат його діяльності найчастіше вельми далекий від нормативних вимог, прийнятих в образотворчому мистецтві. Певними нормами, характерними для дитячих малюнків, він, звичайно, керується, але спрощена стереотипна нормативність швидше обмежує його творчі можливості.

Тільки тоді, коли учбова діяльність, спрямована на оволодіння основами науки або мистецтва, сформована на більш високому рівні, починає чітко виявлятися позитивний взаємний вплив її нормовідповідної і творчої сторін. Якщо ж звернутися до високоефективної діяльності ученого, художника, митця, винахідника, то можна переконатися в тому, що тут виходять нормативні продукти і реалізуються нормативні соціальні функції саме завдяки їх творчості, яка, у свою чергу, ґрунтується на майстерному володінні нормативними засобами діяльності, зокрема знаннями і уміннями.

Високий ступінь взаємозалежності нормовідповідних і творчих компонентів – це не просто ознака високорозвинутої діяльності. Вірогідно, посилення вказаної взаємозалежності виступає як важливий механізм розвитку діяльності, а разом з тим і особистості. Останнє особливо справедливе в тому випадку, якщо прихильність суб'єкта до певного виду діяльності, в якому він досягає високих результатів, перетворюється “на той важіль, за допомогою якого підтягується до високого рівня розвитку вся особистість у цілому, у всьому багатстві її потенційних можливостей” [1, с.31].

Вчений, підсумовуючи свої міркування, зазначає, що широке трактування поняття норми дозволяє розглянути ієрархічну структуру системи норм, що впливає на особистість. Всупереч традиційній точці зору, згідно якої цілі і ідеали приймаються за ненормативні засоби соціального регулювання, вводяться в розгляд норми-мети, норми-установки, норми-орієнтири, норми-ідеали, норми-цінності і т. п. Із цього приводу він цитує Ю.Б. Гіппенрейтер, “свобода волі, самовизначення особистості, тягар вибору, творчість – це суть нормативні поняття, певні вищі ідеали, до яких особистість або доходить, або не доходить” [4, с. 128].

Враховуючи вищевикладені позиції відомого науковця сучасності Г.О Балла, ми приходимо до висновку, що релігійний *канон* правомірно розглядати як *норму*, а категорії *канонічність*, в такому разі, відповідає поняття *нормовідповідності*. Надалі зазначені поняття в даній роботі будуть розумітися як синонімічні.

Отже, канон є однією з найважливіших естетичних категорій візантійської культури. Водночас він – явище, що обов'язково формується в кожній національній культурі, яка розвивається на теренах християнської цивілізації. Кожен народ із достатньо розвинутою культурою створює свій національний церковно-мистецький канон. Розробка канону впливає з необхідності для будь-якого народу мати чіткі, місткі засоби, що справляють духовний вплив, легко засвоюються, дають можливість формуванню

національного стереотипу поведінки як норми, спрямованої на збереження виробленої аксіології. Створення канону є актом, що свідчить про творчу зрілість культури. Важливо наголосити, що канон двоякий у тому плані, що це й обмеження, котре накладається усталеною універсальною знаковою системою, і разом з тим невичерпний потенціал традиції.

Канонічність є характеристикою певного типу культури. Вона властива культурам і Давнього світу, і Середньовіччя, проте характер канонічності тут різний. У Візантії, на відміну від ідейно-естетичних систем язичницького Стародавнього Сходу, канонічний образ був фіксацією рис небесного архетипу, знаком-моделлю недосяжного для розуму духовного, божественного світу.

Канон в очах сучасної людини – це часом щось мертво, застигле, як і догмат, проте тут був свій простір – і для творця, і для глядача. Відомий дослідник семантики тексту Ю. Лотман якось визначив канон як інформаційний парадокс: він начебто дуже лаконічний, не подає соковитих деталей, сухий, схематичний, на відміну від сповненого переконливих подробиць реалістичного зображення, а проте для свідомості реципієнта ця “схема” відкриває більше простору, дає більше можливостей для співтворчості глядача й художника, ніж коли глядач стоїть перед твором післяренесансної епохи [6, с. 98].

Наявність арсеналу трафаретів свідчить, здавалося б, про раціоналістичну нормативність, яка нібито заперечує емоційно-естетичний пошук і свободу творчості пластичних. але насправді канон, жорстко зумовивши зміст зображень, практично призвів до переключення творчої енергії художника на винахід нових ритміко- і колористичних виразних засобів. “Канон, – зазначає А.Волгін, – створює умови обмеження, допомагаючи зберегти здобуте Церквою, забезпечити церковне мистецтво від спотворення і цілковитого знищення, допомагає очевидніше, конкретніше виразити церковне, а не особисте розуміння істини. Канон – це не зовнішня, а внутрішня форма” [3, с. 10].

Іконографічний канон, як набір певних схем, склався у процесі тривалої художньої практики, спрямованої на пошук виразу складного філософсько-релігійного матеріалу. При розробці сюжетів візантійські живописці спиралися на відомий їм літературний матеріал релігійного змісту: біблійні тексти, церковну поезію, догматичну й екзегетичну літературу, почасти – апокрифи. Його не можна сприймати як щось незмінне, сформоване від початку раз і назавжди. Багато основних іконографічних схем склалися ще до VI ст. Тільки в IV-VI ст. почала інтенсивно формуватися власне християнська іконографія, зокрема іконографія свят.

“Перш ніж винайти і вдосконалити іконографічний канон, – пише професор Д.Степовик, – майстри Візантії пережили тривалий процес еволюції від символічного й алегоричного християнського мистецтва до фігурального, пройшли вогненне випробування іконоборством, наслідування фаюмських портретів, опанували теорію світла і кольору на основі трактату Псевдо-Діонісія Ареопігита «Корпус Ареопігітум», познайомилися з наукою отців

Церкви Іоанна Дамаскіна, Федора Студита щодо ролі зображень у храмах взагалі та зображень іконного характеру зокрема” [8, с. 23].

У каноні цієї пори спостерігається начебто змагання символічного та фігуративного принципів зображення. Так, у 1-й пол. V ст. формується зображення Старозавітної Трійці у вигляді трьох янголів за трапезою в Авраама (мозаїка в головній наві церкви Санта Марія Маджоре в Римі), водночас створено Преображення в апсиді равеннської базиліки Сант Аполлінаре ін Класе (VI ст.). Постаць Христа тут символізовано великим хрестом; Петра, Якова та Іоанна – трьома вівцями; водночас Мойсея та Іллю змальовано як людські фігури. Інше Преображення в апсиді церкви монастиря Св. Катерини на Сінаї (бл. 600 р.) вже трактує усіх персонажів у вигляді людських фігур.

У IV-XI ст. у візантійському живописі почав формуватися метод малювання за схемами-зразками, у яких було закріплено встановлену іконографічну традицію. Це великі “зошити”, у яких було накреслено контурні замальовки композиції різноманітних церковних сюжетів, окремих фігур, мотивів, складок одягу. В коментарях до них визначалися пропорції фігур, основні кольори, подавались пропозиції змішування фарб. До нас дійшов підсумковий текст такого роду – “Настанови в живописному мистецтві” (Ерманія), складений у 1-й пол. XVIII ст. афонським ченцем-маляром Діонісієм. Тут вміщено опис іконографічних схем і розгорнутий виклад канону пропорцій.

“Повторення сюжету, – пише Ю.Г. Бобров, – приводило до відпрацювання стійких композиційних схем, тобто до іконографічного канону” [2, с. 14]. Та вони визначили лише контури фігур, схему сюжетної композиції. Канон не означає поглинання енергії творчої індивідуальності, але, навпаки, дає можливість більш вільного й осмисленого самовираження. Незначні, здавалося б, відхилення від трафарету призводили до того, що на базі однієї і тієї ж схеми з’являлись глибоко оригінальні твори. У рамках канону іконографія змінювалася і розвивалася протягом усієї історії цього мистецтва. Але ці зміни стосувалися нюансів, а не схеми в цілому, тому вони були не такі помітні, як, наприклад, у західному середньовічному мистецтві й тим більше в мистецтві наступних епох.

Перед майстрами візантійського живопису відкривались все нові й нові можливості для підвищення життєвості та естетичної досконалості ікони у сфері емоційних та інтелектуальних імпровізацій. Сприйняття не притуплювалось одними й тими ж кліше, але постійно збуджувалося незначними відхиленнями у строго обмежених канонічних рамках.

Згідно з каноном, наприклад, християнське мистецтво не може бути цілковито абстрактним, бо тоді б воно не могло свідчити про Боговтілення; а коли б воно було натуралістичним (а не символічним, яким воно є за каноном), то суперечило б Божественній природі втілення, адже Божественна сутність, відповідно до догматів, не вловлюється жодною формою, бо форма, виражаючи що-небудь, необхідно обмежує виражене, а Бог вище будь-яких форм.

Каноном, як зазначалось, передбачений передусім символізм релігійного мистецтва. Гносеологічна природа символу робить його відповідним тим завданням, котрі ставить перед собою культове мистецтво. Символ є не зображенням трансцендентного (що засадничо неможливо, оскільки Бог є надформальною реальністю), а його “неподібною подобою”. У цій ролі символ вважається посередником між земним, людським світом і світом “горнім”, надприродним. Тому-то символізм пронизує, скажімо, всі форми християнського сакрального мистецтва, зокрема весь склад храмового театралізованого дійства, що складає своєрідний релігійно-мистецький синтез великої сугестивної сили.

Висновки та перспективи. У Святому Письмі та інших джерелах релігійної інформації зосереджені всі основні уявлення, весь емоційний, чуттєвий досвід людства. Ці основоположні символи, образи та знаки мають вкрай важливе значення в тому сенсі, що вони укорінюються в пам’яті всього людства, незалежно від відмінностей та рівня розвитку цивілізації. Спорідненість таких понять як *канон – норма, канонічність – нормовідповідність* дають можливість краще зрозуміти їх смисл і зміст як регуляторів релігійної творчості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А Балл // Вопросы психологии. – 1990. - № 6. – С. 25-34.
2. Бобров Ю.Г. Основы иконографии древнерусской живописи. / Ю.Г. Бобров – СПб. : Мифрил, 1995. – 256 с.
3. Волгин, А. Что же такое икона? / А. Волгин // Творчество. 1991. – №1. – С. 9-10.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. [Выступление в обсуждении доклада А.Г. Асмолова “О предмете психологии личности”] / Ю.Б. Гиппенрейтер // Вопр. психол. 1983. – № 3. – С. 128.
5. Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал. – М., 1984. – 349 с.
6. Лотман Ю. М. Каноническое искусство как информационный парадокс / Ю.М. Лотман // Проблема канона в древнем и средневековом искусстве Азии и Африки: Сб. ст. – М., 1973. – С. 16-22.
7. Лотман Ю.М. Биография – живое лицо / Ю.М. Лотман // Новый мир. – 1985. – № 2. – С. 228-236.
8. Степовик Д. В. Історія української ікони Х-XX століть / Д. В. Степовик. – Київ : Либідь, 1996. – 440 с.

Н. Ю. МЕЛЬНИК

ПРОБЛЕМНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Анотація. Дана стаття присвячена опису ролі образу майбутньої особистості в становленні професійної ідентичності. У статті йдеться, що важливими чинниками становлення професійної ідентичності у студентів є позитивні і негативні установки на майбутнє, а також здатність прогнозувати своє професійне майбутнє.

Ключові слова: проблемність майбутнього, антиципація, професійна ідентичність.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме становления профессиональной идентичности. Одним из факторов развития профессиональной идентичности является прогностическая способность, которая влияет на образ будущего личности. В статье говорится, что важными факторами становления профессиональной идентичности у студентов являются позитивные и негативные установки на будущее, а также способность прогнозировать свое профессиональное будущее.

Ключевые слова: проблемность будущего, антиципация, профессиональная идентичность.

Summary. This article deals with the factors of professional identity. It describes the role of the model of the personal future in the process of the formation of professional identity. The author says that students' positive or negative attitude to the future as well as the ability to predict their professional career greatly influence the development of their professional identity.

Keywords: attitude to the future, anticipation, professional identity.

Постановка проблеми. У сучасному науково-психологічному просторі проблема професійної ідентичності все частіше розглядається з позицій особистісного підходу, в якому на передній план виходить поняття суб'єктивного часу особистості. Поряд з цим робіт, присвячених дослідженню прогностичних аспектів професійної ідентичності, які відіграють важливу роль при здійсненні актуальних професійних виборів і прогнозованих професійних сценаріїв, небагато.

Аналіз досліджень і публікацій. Підійти до вивчення проблеми професійної ідентичності з урахуванням особистісної часової транспективи (в широкому сенсі) і ролі майбутнього (у вузькому сенсі) дозволяють науково обґрунтовані точки зору про вплив певних часових «модусів» на становлення ідентичності у процесі розвитку особистості. У класичних роботах А. Адлера, У. Джемса, К. Роджерса, А. Теджфела, Дж. Тернера, К. Хорні ідентичність розглядається крізь призму часу, тобто в її структуру включені не тільки самовідчуття на теперішній момент, а й можливості свого розвитку, узгодженість між такими уявленнями про себе, як «Я у минулому», «Я

теперішній» і «Я у майбутньому» як провідними чинниками соціально-психологічної адаптації та присутність перспективи. В індивідуальній психології А. Адлера вважається, що поведінкою людини керують його очікування щодо майбутнього, тому що в актуальному сприйнятті майбутнього існують життєві цілі. Життєві цілі, на думку А. Адлера, є психологічним захистом проти неспроможності і почуття безсилля, вони «служать мостом між незадовільним сьогоднішнім і яскравим, могутнім, досконалим майбутнім» [1, с.6].

В. Франкл в логотерапії пов'язує сенс існування людини з осмисленням і усвідомленням свого майбутнього. Він пише, що фіксована точка відліку в майбутньому дає людині відчуття реальності існування [15].

Значенням перспектив, що відкриваються особистості в майбутньому приділяється увага в диспозиційній теорії Г. Олпорта, який сприймає людей як живучих в світі перспективних цілей, життєвих амбіцій і прагнень. Мотиви зрілої особистості не визначаються минулим часом, зв'язок з яким носить історичний, а не функціональний характер [11].

У когнітивної теорії особистості людина розглядається як дослідник, який, висуваючи гіпотези про реальність, здійснює контроль і прогнозує життєво важливі події не тільки за допомогою інтерпретації фактів, а й з урахуванням продуктивних засобів їх передбачення, спрямованості у майбутнє [7]. Д. Келлі вважає, що особистість треба розглядати тільки у контексті орієнтації на майбутнє, з урахуванням постійного функціонування антиципаційного механізму, націленого на прогнозування можливих подій. [7].

Таким чином, у західній психології одним з основних способів буття особистості вважається її потреба постійно виходити за свої межі. Особистість постійно екстраполює себе в своє майбутнє, проектуючи віддалене майбутнє на своє теперішнє, воно існує в особистості як спрямованість її розвитку і переживається людиною в вигляді пристрасного прагнення до своїх цілей та ідеалів, як бажання самовиразитися в певній діяльності, як тяга до збагачення ціннісно-сміслового простору власного життя оціночними позиціями і унікальними поглядами на світ інших людей .

У психології радянського періоду, величезну роль категорії майбутнього у розвитку особистості відводив Л. Виготський, який зазначав, що неможливо людську особистість розглядати статично, а тільки як суму проявів чи вчинків. Він вважав, що обов'язковим є розуміння людини в історичному контексті в зв'язку з часовою транспективою: минуле особистості – майбутнє особистості. Висловлену ним тезу про те, що психологічна перспектива майбутнього є теоретичною можливістю виховання, можна розглядати як одне з положень сучасної педагогіки і психології [3].

О. Леонтьєв включає часову складову в цілісний образ об'єктивного світу. Зміст образу майбутнього в свідомості людини співвідноситься зі смисловим і емоційним світосприйняттям конкретної особистості, з притаманними їй способами категоризації дійсності, а також з мотиваційними, комунікативними, стильовими характеристиками особистості [8].

Концепції Б. Ананьєва і С. Рубінштейна розкривають значення символічного образу майбутнього в структурі особистості. Майбутнє, наповнене планованими і очікуваними подіями, відображає унікальну систему відносин особистості, а також відносин, властивих суспільству. Образ майбутнього повинен бути, з одного боку індивідуально орієнтований, а, з іншого боку, соціально узгоджений [2; 14].

К. Обуховський вважає, що сприятиме розвитку особистості може лише здійснення завдань майбутнього. Дана точка зору обумовлена думкою, що в разі обмеження дій людини завданнями сьогодення відбувається збіднення психологічної організації особистості, оскільки такі завдання вимагають рівня здібностей нижче можливостей людини. Якщо основні дії людини обмежені завданнями минулого, то з упевненістю можна говорити про наявність неврозу, котрий фіксує особистість на її минулому [10].

К. Обуховський ввів поняття «концепція власного майбутнього» стосовно аналізу розвитку особистості. Він пише: «... особистісний рівень психологічної організації індивіда - це спосіб, засіб або «інструмент» оволодіння людиною своїм майбутнім» [10, с.49]. Згодом «концепція власного майбутнього» була підтримана Б. Ломовим [9].

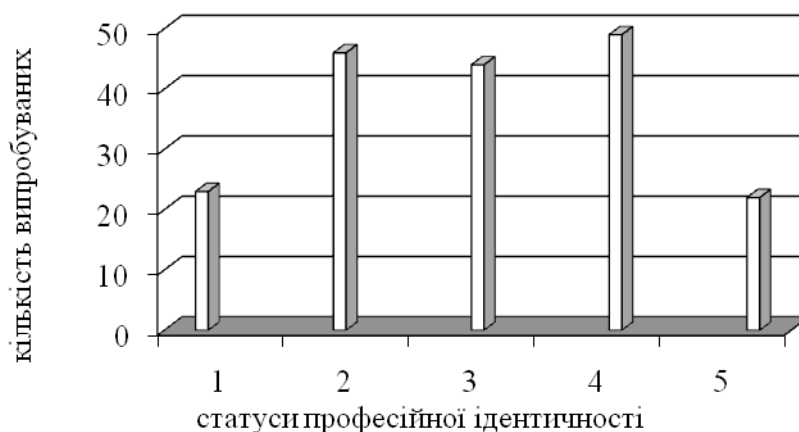
О. Головаха найбільш повно досліджує параметри часової перспективи, серед яких дослідниця виділяє: а) тривалість (хронологічний «розмах»), тобто наскільки далеко здатна людина заглядати в майбутнє; б) реалістичність, тобто здатність відрізнити в уявленнях про майбутнє реальність і фантазію, концентрувати зусилля на тому, що має і не має реальні підстави для реалізації в майбутньому; в) диференційованість, тобто виділення найближчої і віддаленої перспективи; г) оптимістичність, яка визначається співвідношенням позитивних і негативних прогнозів щодо свого майбутнього; д) узгодженість, тобто наскільки індивід може в своїй свідомості уявити минуле, сьогодення і майбутнє в єдності [4,5,6].

На фоні більшості досліджень феномена майбутнього і його значення в становленні особистості, вивчення ролі образу створюваного майбутнього в побудові професійного Я і досягненні професійної ідентичності в площині науково-психологічних досліджень недостатні, що робить дослідження актуальним.

Метою даної статті є аналіз переживання майбутнього як проблеми і вплив даного чинника на процес становлення професійної ідентичності.

Методологічною підставою даного дослідження є наукові судження про професійну ідентичність як про багатовимірний і інтегративний психологічний феномен, що розвивається в просторі самовизначення і самоорганізації часу життя (Л. Шнейдер) і пов'язаному з хронотипами пам'яті (В. Ляудіс); підхід Н. Пряжнікова, який стверджує, що професійна ідентичність - це підсумок пошуку сенсу в професійній діяльності і результат професійного вибору; позиція А. Леонтьєва, який стверджує, що значимий і свідомо прогнозований результат нашої діяльності, психічними компонентами якого виступають ціннісні установки, мотиви очікування, передбачення результатів є умовою для становлення ідентичності.

Виклад основного матеріалу. В експерименті взяли участь 184 людини, студенти другого, третього і четвертого курсів психолого-педагогічного та філологічного факультету. Середній вік респондентів склав 19,5 років. Першим кроком у проведенні експерименту було виявлення статусу професійної ідентичності за допомогою тесту дослідження професійної ідентичності (Л.Шнейдер). Отримані результати аналізувалися з двох позицій: по-перше, виділялися групи студентів з різними статусами професійної ідентичності, по-друге, приділялася увага динаміці статусу досягнутої ідентичності в залежності від курсу навчання. В результаті було сформовано п'ять груп випробовуваних, кожній з яких властивий свій статус професійної ідентичності. В першу групу, розмір якої склав 23 людини (13%), увійшли випробовувані, які мають статус досягнутої професійної ідентичності, до другої групи в кількості 46 чоловік (25%) - студенти з псевдоідентичністю, в третю групу - з дифузією ідентичності в кількості 44 особи (24%), в четверту - 49 осіб (26%) - зі статусом мораторію, а в п'яту групу - 22 студенти (12%) з передчасною ідентичністю (мал. 2.1)



Мал. 1. Розподіл респондентів за статусами професійної ідентичності

*1 - досягнута ідентичність; 2 - псевдоідентичність; 3 - дифузія
4 –мораторій; 5 – передчасна ідентичність*

Аналізуючи розподіл студентів з різними статусами ідентичності в залежності від курсу навчання за фахом, виявилось, що статус досягнутої ідентичності серед студентів четвертого курсу мають 14 осіб (17,5%), серед студентів третього курсу – 2 особи (4,3%), серед студентів другого курсу - 7 осіб (12,1%) (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Розподіл респондентів за статусами професійної ідентичності в залежності від курсу навчання

Курс навчання випробуваних	Середній вік випробуваних	Кількість випробуваних зі статусом досягнутої професійної ідентичності (в %)
Другий курс	18,4 років	12,1
Третій курс	19,3 років	4,3
Четвертий курс	20,5 років	17,5

Таким чином, у студентів гуманітарних спеціальностей в процесі професійного навчання у вузі професійна ідентичність досягнута лише в невеликих масштабах, в основному ж вони знаходяться в стані кризи ідентичності, який характеризується порушенням часової цілісності життя, відсутністю міцних цілей і переконань, неприйняттям власної цінності і унікальності.

Така ситуація може бути пов'язана з тим, що в учасників експерименту розвиток і збагачення функціонального образу «Я», який тісно пов'язан з вибором, прийняттям обдуманих рішень, прогнозуванням своєї професійної діяльності і як наслідок: розрізненням своїх очікувань, планів і реальності, відбувається недостатньо.

Результатом теоретичного аналізу, поданого в даній статті, стали висновки про значну роль прогнозування в становленні професійної ідентичності. Одним з механізмів, що дозволяє прогнозувати і давати оцінку своєму майбутньому, є антиципація, сутність якої в тому, що з її допомогою здійснюється відображення дійсності, в результаті якого в свідомості фіксуються й оформляються не тільки значення тих чи інших впливів в момент безпосереднього сприйняття, а й проглядаються їх динаміка, тенденції розвитку, ймовірні зв'язки і відносини у майбутньому. Рівень розвитку здатності до антиципації з'ясувалося за допомогою тесту «Здатність до антиципації» [10].

Аналіз отриманих результатів показав, що рівень розвитку антиципації в цілому по вибірці відповідає середнім значенням. Аналіз розподілу студентів з різними статусами професійної ідентичності в залежності від рівня досліджуваної здатності показав наступне (таблиця 2).

Таблиця 2

Розподіл респондентів за статусами ідентичності в залежності від рівня антиципації

Статус професійної ідентичності	Рівні здатності до антиципації		
	високий	середній	низький
«Досягнута ідентичність»	35	52	13
«Псевдоідентичність»	30	44	26
«Дифузія»	25	57	18
«Мораторій»	30	56	14
«Передчасна ідентичність»	23	41	36

Як видно з таблиці, високий рівень здатності до антиципації зустрічається у осіб з досягнутою ідентичністю в 35% випадках. Це може говорити про те, що створення чітких підстав прогнозування (облік отриманої інформації і умов) і співвіднесення їх з конкретними даними прогнозованого об'єкта (в даному випадку про себе в майбутньому як про професіонала), оцінювання ймовірності здійснення професійних планів, визначення наслідків виборів і прийнятих рішень і створення різних, в тому числі і альтернативних способів майбутнього, які стають умовою творення нової реальності і причиною зміни сьогодення, допомагають розширювати і збагачувати зміст професійного образу Я, через який репрезентується професійна ідентичність, що впливає в свою чергу на досягнення професійної ідентичності.

У респондентів з псевдоідентичністю, передчасною ідентичністю і дифузією ідентичності низький рівень антиципації зустрічається у 26%, 18% і 36% респондентів відповідно, тобто можна стверджувати, що слабка вираженість даної здатності веде до труднощів у розумінні ідентичності, в прийнятті та переробці нової інформації, інтеграції даної інформації в досвід, у формуванні спрямованості на мету, в прагненні до усвідомлення своїх перспектив, і, як наслідок, не сприяє появі професійних ідентифікаційних характеристик і порушує сприйняття своєї цілісності. Низький рівень розвитку антиципаційної здатності сприяє тому, що елементи ідентичності формуються не в результаті власної прогностичної активності, а як наслідок ідентифікації з батьками або іншими авторитетними людьми, що ускладнює реалізацію права на самостійний пошук себе в світі обраної професії.

За допомогою тесту «Проблемна анкета», авторство якої належить І. Seiffge-Krenke, а модифікація, яка використовувалася в ході дослідження - Л.Регуш, були досліджені позитивні та негативні установки на майбутнє. Для вивчення проблемних переживань, пов'язаних з майбутнім, в опитувальник включені події в різних сферах життя, які несуть як об'єктивну навантаженість, тобто багато в чому визначаються зовнішніми факторами: станом суспільства на сьогоднішній момент, забрудненням навколишнього середовища, можливістю отримання освіти, проблемою безробіття, а також області майбутнього, які безпосередньо пов'язані з особистісними суб'єктивними переживаннями власного майбутнього, з пошуком себе і самореалізації [10].

Аналіз результатів цього тесту здійснювався в двох напрямках:

- а) самооцінка ступеня проблемної навантаженості майбутнього;
- б) суб'єктивна і об'єктивна сторони майбутнього, які викликають найбільшу напругу.

Отримані результати було об'єднано в дві групи А і Б, де група А - це респонденти з досягнутою ідентичністю, а група Б - респонденти, у яких професійна ідентичність перебуває на різних стадіях становлення, було отримано процентне співвідношення високого, середнього та низького рівнів проблемності у випробовуваних (таблиця 3).

Таблиця 3

Розподіл респондентів за рівнями проблемності майбутнього

Групи	Рівні проблемності		
	високий	середній	низький
А	8,7	39,1	52,2
Б	23,0	54,6	22,4

У якості статистичного критерію достовірності відмінностей був використаний критерій кутового перетворення Фішера для порівняння двох вибірок за кількісно вимірюваною ознакою. Можна стверджувати, що респонденти групи Б більш стурбовані тим, що їх може очікувати в майбутньому ($\varphi^* = 1,798$, що достовірно на 5% рівні).

У той же час видається цікавим, які саме сторони майбутнього респондентів наділені проблемними переживаннями: а) пов'язані з професійною діяльністю; б) пов'язані з особистими переживаннями. Вдалося зафіксувати наступні відмінності між групами (таблиця 4).

Таблиця 4

Середні значення по проблемній напруженості в підгрупах

Групи	Сфери проблемності майбутнього	
	Професійна	Особистісна
А	2,3	2,8
Б	2,8	3,2

Можна відзначити, що у в групі А (у осіб зі статусом досягнутої ідентичності) на тлі тенденції до зниженої проблемності з приводу професійного майбутнього спостерігається зростання тривоги, пов'язаної з адекватною адаптацією особистості в соціумі.

У представників групи Б в особистій сфері можна відзначити наявність стурбованості з приводу виявлення своїх справжніх інтересів і в сфері відповідності нормам і правилам, існуючим в соціумі; в професійній сфері - яскраво виражені переживання, пов'язані з отриманням бажаної освіти, ймовірністю залишитися без роботи після закінчення вузу, правильністю професійного вибору.

Узагальнивши отримане, можна відзначити, що сформованість уявлень про майбутнє, наявність сценарію професійної самореалізації та спрямованості на конкретну реальну мету знижує рівень стурбованості з приводу очікуваних подій, дозволяє вирішувати і долати проблеми, пов'язані з початком трудової діяльності, з самоідентифікацією.

Висновки. Таким чином, успішність процесу становлення професійної ідентичності в просторі суб'єктивного часу особистості залежить від якісних характеристик образу майбутнього у часовій перспективі, яка містить у собі три різні аспекти: власне часову перспективу, що характеризується довжиною, глибиною, насиченістю, ступенем структурованості й рівнем реалістичності; часову установку, тобто позитивну або негативну налаштованість суб'єкта до свого часу; часову орієнтацію, яка визначає поведінку суб'єкта й мислиться як

домінуюча спрямованість цієї поведінки на об'єкти й події минулого, теперішнього або майбутнього.

Важливу роль при утворенні й виявленні особистісних змістів, виділенні адекватного " Я-образу" і перспектив його розвитку, побудові концепції свого життєвого шляху, розробці стратегій, що її реалізуватимуть, грає антиципація як здатність індивіда проектувати себе у майбутньому. Цей процес може здійснюватися на основі усвідомлення й співвіднесення своїх потреб, можливостей і здатностей із суспільними запитами, а результатом цього процесу є соціальний, особистий і професійний статус.

Низький рівень стурбованості з приводу очікуваних подій в майбутньому і вміння їх передбачати сприяють створенню альтернативних образів майбутнього, які збагачують зміст професійного образу Я, і дозволяють сформулювати оптимальний сценарій професійної самореалізації, що сприяє становленню вираженої ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Наука жить / А.Адлер. – Киев, 1997. – 286 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев.- М.: Педагогика. – Т.1., 1980. – 230 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 136 с.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. - К.:Ин-т философии АН СССР, 1988. – 112 с.
5. Головаха Е.И. Понятие психологического времени. Категории материалистической диалектики в психологии / Е.И.Головаха, А.А. Кроник. - М.:Наука, 1988. – С. 199-215
6. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности / Е.И.Головаха, А.А. Кроник - К.: Наукова думка. - 1984. - 208с. Просвещение. - 1984. - 159 с.
7. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов/ Д.Келли. – СПб: Речь, 2000. – 256 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.:Политиздат, 1975. – 305 с.
9. Ломов Б.Ф. Антиципація в структурі діяльності / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 278 с.
10. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности / К. Обуховский // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука. – 1981. – С.45-66
11. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт: избр. тр. под общ. ред. Д.А. Леонтьева. –М.: Смысл, 2002. – 462 с.
12. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості: Монографія / В. Панок, Г. Рудь. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
13. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика / Л.А. Регуш. – Киев: Вища школа, 1997. – 88 с.

14. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 234 с.
16. Хорни К. Собр. соч. в 3 томах / К Хорни. – М.: Смысл, 1997. – Т.2. – С. 174—180.
17. Tajfel H. The social identity theory of intergroup relations // Worchel S., Austin W. G. (eds). Psychology of intergroup relations. Monterey, CA: Brooks/Cole. – 1986. – P. 7-24.

С. О. МУСАТОВ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Заохочення до гуманності у людських стосунках становить один із принципів гуманізму. Але гуманізм до гуманності не зводиться, - він наголошує на великих можливостях прогресивного розвитку індивідів і спільнот та розширенні простору їхньої свободи.

Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти [2, 59]

Анотація. Автор вважає, що перетворення школи державної в школу всенародну можливе за умови такої організації процесу її оновлення, де окрім державного замовлення, будуть враховані соціальні очікування батьків, самих учнів, вчителів та інтереси громадського суспільства.

Ключові слова: реформа освіти, оновлення шкільного навчання, соціальне замовлення школі, педагогічна комунікація, адміністративно-наказова педагогіка, просоціальні засади розбудови загальної школи.

Аннотация. Автор считает, что преобразование школы государственной в школу всенародную возможно при условии учета в процессе ее обновления не только государственного заказа, но и социальных ожиданий родителей, самих учащихся, учителей и интересов гражданского общества.

Ключевые слова: реформа образования, обновление школьного обучения, социальный заказ школе, педагогическая коммуникация, административно-наказуемая педагогика, просоциальные принципы развития общего бразования.

Summary. The author considers that transformation of a state school into a nation-wide one is possible in case of taking into account in the process of its renovation not only the state order but social expectations of parents, pupils, themselves and of civil society interest as well.

Keywords: education reform, school renewal, social order of the school, educational communications, administrative punishable pedagogy, pro-social principles of general education.

Разом із намаганнями подолати гострі соціально-економічні проблеми сьогодення наше суспільство повинно з не меншою наполегливістю й розумною винахідливістю здійснювати особистісний розвиток молоді. Знаменним і перспективним кроком по цьому шляху є розпочата реформа освіти в Україні. У зв'язку з цим важливо проаналізувати принципові сторони демократизації й гуманізації загальноосвітньої школи — однієї з наймасовіших ланок суспільного виховання зростаючої особистості.

Добре відомо, що, не створивши відповідних творчих потенцій суспільного організму, не звільнивши його від анахронічних настанов, стереотипів, оцінок, симпатій та антипатій, важко сподіватися на масову появу вільних особистостей, людей, справді гідних соціальної (наданої суспільством) і психічної (внутрішньої) свободи. Для проведення ж соціальних і економічних реформ в інтересах і на запит пересічного громадянина потрібні саме такі особистості.

Цільовий розвиток системи освіти (насамперед загальноосвітньої школи) таким чином набуває вирішального значення для розв'язання багатьох стратегічних і повсякденних питань реформування державного буття, становлення громадянського суспільства в Україні. У цьому зв'язку важко не погодитися з передбаченням проф. В. О. Пономаренка, котрий ще в 1991 р. закликав почати реформи зі школи, бо саме вона повинна стати генератором нових творчих сил перебудовуваного суспільства [9, с. 14]. Справді, якщо сьогодні не відмовитися від залишкового принципу в розвитку шкільної справи, то збитків, зрештою, зазнає не тільки освіта, культура, а й духовність людей. Добре відомо, що школа і держава (як органи суспільства) взаємозалежні: без процвітаючої школи, для якої провідною метою є особистісний розвиток учня, майже неможливо реформувати основні сфери управління суспільством. Але, не перебудувавши відповідним чином соціальні відносини, не створиш повноцінної школи. Японське диво соціально-економічного стрибка в повоєнний період ще раз переконливо доводить діалектичну залежність розвитку суспільства від розбудови школи [12].

Оновлення школи в Україні, виходячи з реалій сьогодення, повинно достатньою мірою відповідати засадам демократичних перетворень, подоланню посттоталітарних тенденцій у людських стосунках і сприяти подоланню традицій адміністративно-наказової педагогіки як залишку авторитарної внутрішньої політики в лоні суспільного виховання. При цьому, просування цих кардинальних перетворень у повсякденне життя школи залежить не тільки від прийняття законодавчих актів, - воно вимагає відповідного теоретико-методологічного осмислення існуючої практики формування особистості учня і, звичайно ж, створення новітніх педагогічних технологій для розбудови навчально-виховного процесу. Важливо також окреслити, якою має стати сучасна масова школа, та, виходячи з цього, які соціальні суб'єкти повинні взяти найактивнішу участь у визначенні пріоритетів її розбудови. Не менш актуальним є питання про те, яке саме й чиє соціальне замовлення мала б виконувати оновлена школа. Аналіз різноманітних її проектів не залишає сумнівів у тому, що в розв'язанні даного кола питань

зацікавлені всі або ж більшість верств суспільства, причетних до розвитку й управління системою освіти [1; 2; 3; 4; 6].

Потреба в школі того чи іншого гатунку, як відомо, безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку суспільства, його державним ладом, що в тій або іншій формі зумовлює соціальне замовлення їй. Скажімо, якщо освіту орієнтовано на обслуговування в основному інтересів держави, які обертаються для особистості домаганнями тоталітарного характеру, то школяра навчають і виховують для задоволення насамперед державницьких потреб суспільства. Така школа повинна схилити особистість до певного функціонування в межах панівних відносин і цінностей, охороняти й відтворювати їх, хоча система виховання цього не афішує. Державна школа в США, приміром, готує до «американського способу життя» і тим емігрантам (зокрема з держав колишнього СРСР), які виховувалися в інших умовах, дуже важко адаптуватися до вкорінених в американському суспільстві відносин. А радянська школа, попри офіційно проголошені гасла про виховання всебічно розвиненої особистості, фактично формувала ідеологічно закомплексовану, однобічно підготовлену й конформну людину. Належним чином тут дбали про індивідуальну здатність учнів включатись у господарську діяльність, відповідати об'єктивним вимогам мілітаризованого виробництва. Звичайно, держава, хай і тоталітарна, турбувалась про те, щоб випускники школи досягли високого рівня знань, особистої культури тощо. І хоча в умовах ідеологічного тиску пересічна особистість мала знати тільки те, що їй знати дозволено, це був досить пристойний рівень підготовки до життя в існуючому на той час соціально-технологічному просторі, до якого вона мала активно приєднатися. Цій меті відповідали і педагогічні технології.

У тій системі суспільних координат учень виступав об'єктом, «матеріалом для перероблення», з якого за заздалегідь визначеним зразком формували якості людини потрібної державі. Йому прищеплювали класову, а не загальнолюдську мораль, він повинен був сповідувати соціалістичні, а не демократичні, ліберальні або інші цінності, засвоїти відповідні соціальні стереотипи, настанови тощо. Ігноруючи індивідуальність і значущість окремої людини, система вважала, що зберігає себе. Тож нехтувала і здобутки науки, орієнтовані на розвиток особистості, бо вони, «небезпечні для такої системи, оскільки створюють інститут мінливості, непередбачуваності в суспільстві, й тим самим протистоять командно-адміністративному стилю управління» [1, с. 9]. Зрозуміло, що тоді соціальне замовлення школі не могло бути іншим.

Але ні сам учень, ані його батьки не вибирали змісту цього секвестрованого виховання, де школяр не був суб'єктом знання та вміння розвивати власну людську природу, гідність, духовність, індивідуальне прагнення внутрішньої свободи, родинних традицій. Справді вільною особистість, якщо і ставала то не завдяки, а всупереч впливу освітньої системи, засадам її функціонування. Масова школа не цікавилася (до речі, цієї традиції не подолано й досі), чи потрібні й наскільки, якщо це так, учневі, що має права, а не тільки обов'язки перед державою, ті знання і та інформація, яку, починаючи з першого класу, йому ретельно постачають. Незалежно від того,

чи вибере він їх чи ні, «технологія навчання фабрикує особливий тип особистості - інтелектуального споживача - малоініціативного учня, котрий бере зі скарбниці знань те, що вже переробив для нього вчитель» [1, с. 11 -12]. Тож не дивно, що дитячі «чому?» в школі зникають, натомість учні одержують відповіді на запитання, котрих перед собою не ставили. В дану соціальну технологію взаємин пізнавальна мотивація «не вписується», як потім і його самостійний вибір життєвого шляху, світогляду.

Не може сприяти становленню справжньої самостійності й укорінена в попередні роки практика розв'язування навчальних задач чи виконання завдань з повним і достатнім набором умов, адже життя майже не ставить проблем такого характеру або вони виникають дуже рідко. Як наслідок руйнується суб'єктна активність людини. За влучним виразом О. М. Леонтьєва, вона за збагачення інформацією розплачується зубожінням своєї душі. Проте мета державної школи якраз і полягала в тому, щоб укорінити переважно адаптовані форми пізнавальної активності й сформувати особистість виконавця з саме такого ґатунку єдності форм свідомості й поведінки. Розроблені відповідно до цієї мети педагогічні технології не сприяють становленню й розвитку психічних механізмів самоактивності особистості, як це відповідало б її природі. Як зазначає І. С. Якиманська, «ідею управління, запозичену в ці роки з технічних наук (кібернетики, теорії інформації), було перенесено в педагогічну психологію. Розроблювані на її основі навчальні програми відтворювали своєрідний механізм інтеріоризації. *Формування психічних процесів почали ототожнювати з управлінням психічним розвитком* (виділено нами. -Авт.). Невипадково саме в ці роки великої уваги надавали впровадженню програмованого навчання, покликаного забезпечити оптимальні умови для адаптації кожного учня до навчальних впливів через розроблення логічно правильних схем міркувань і дій як нормативних для засвоєння. Учень був виконавцем завданих програм, їхнім відтворювачем, своєрідним імітатором дій педагога, навчальної машини» [13, с. 7].

Відповідним чином готували й педагогів. Їхнє навчання виходило з традицій організації виховного процесу як моносуб'єктного, тобто такого, в якому визначальну роль, пріоритет інтересів закріплено за дорослим, учителем. Учень же розвивається в основному завдяки спрямованому формуванню за спеціально для цього розробленими техніками й технологіями, засобами модифікації (перетворення, відозміни) діяльності виховуваного. Навчання й розвиток учня відбувалися завдяки інтеріоризації зовнішніх дій у певній послідовності, які організовував саме вчитель для засвоєння певного змісту, вкорінення останнього у психіку, стиль поведінки й діяльність учня.

У багатьох сучасних педагогічних технологіях, витриманих у душі даної психотехнічної ідеології, іншим чинником психічного розвитку, безпосередньо пов'язаним з індивідуальними особливостями біологічного й психічного дозрівання, соціальної ситуації і способу життя надається другорядне значення. Скажімо, вчитель, вихователь повинні каналізувати власну ініціативу дитини, її пізнавальний запал, інтереси, систему моральних та духовних цінностей, світоглядні позиції та спрямовувати їх так, щоб вони

якомога повніше відповідали меті навчально-виховного процесу, певному зразку особистості дитини того або іншого віку. Як бачимо, це нагадує «духовне виробництво», в якому реалізовано, як зазначає О. Б. Орлов, ідеї формуючого, керованого навчання, де дитина - лише матеріал, а вчитель - «оператор», що контролює технологію навчально-виховного процесу. «Особистість дитини і особистість учителя тут потрібні лише остільки-поскільки, а точніше, зовсім не потрібні» [8, с. 19]. Діяльність учителів у руслі цих традицій спричинює відомі педагогічні огріхи, що морально нівечить і особистість дитини, і як бумеранг деформують особистість учителя.

Така, як її часто називають, адміністративна педагогіка з притаманними їй рисами наказового навчально-виховного процесу, звичайно, не може бути гарантом, а потім утілювачем прав дитини, ухвалених ООН. А втім, слід зазначити, що не тільки пострадянська, а й значна частина державних шкіл світу тільки-но починає зрікатися розуміння права дитини на освіту як її обов'язку «вивчитися на дорослого» і, отже, під орудою дорослих подолати ту «ваду», якою для вказаних традицій наступності поколінь фактично (але не офіційно) є дитинство.

У цьому принциповому для реформування школи питанні загострюється актуальна гуманітарна проблема, пов'язана зі встановленням паритету впливів суспільства на особистість та останньої на суспільство. До кінця 80-х років пріоритет визнавали за суспільними впливами. Навіть спробу відомого етнопсихолога М. Мід обґрунтувати типологію історично змінних стосунків між старшим і молодшим поколіннями частина культурологів, психологів і соціологів зустріла нищівною критикою. Адже вчена вказала на закономірну появу наприкінці ХХ ст. нового характеру цих стосунків, котрим притаманна втрата виняткового впливу традицій та авторитету старших не тільки на спосіб життя, а й на ментальність молоді. Тенденція вказаних взаємовпливів поволі стає потребою для старшого покоління вчитися нового, нетривіального у молодих [5]. А. Е. Еріксон, намагаючись подолати «несвідомі забобони суспільства в поводженні з дітьми», дійшов висновку, що за спрощеними моделями стосунків «дорослий - дитина», «вчитель - учень» приховано «той головний факт, що людське дитинство є найфундаментальнішою основою людської експлуатації» [14, с. 376]. Фактично дослідник проблеми розкриває тут і ті психічні чинники, що підживлюють інерцію побутової свідомості, зокрема і свідомості вчителів, - своєрідну традицію дискримінації особистості дитини, учня, характерну для повсякденного нерелексивного спілкування дорослого, педагога з дітьми та юнаками в школі та поза нею. Така практика (а вона, на жаль, характеризує не тільки школу минулого) прийнятна для соціально-психічного клімату авторитарного суспільства. Вона сприяє втіленню школою насамперед замовлення держави, її соціальних настанов щодо мети, змісту, формування психології особистості системою шкільних установ, певного диктату останньої стосовно прав учня як особистості на індивідуальний вибір не тільки світоглядних позицій, а й майбутнього в цілому.

Природне ж право родини на визначення бажаного майбутнього для

своїх дітей не збігається з такого характеру пріоритетами шкільного навчання й виховання. А державне замовлення школі майже не залишає або залишає занадто мало місця для втілення очікувань і сподівань сім'ї на моральне, національне, статеве, валеологічне та релігійне виховання. Тоталітарна держава й, відповідно, школа виходили з того, що подібної про-блеми взагалі немає, а інтереси родини майже повністю збігаються з потребами держави (в такій державі родина, за Ф. Енгельсом, є ні чим іншим як осередком держави). Мало того, за часів М. С. Хрущова школи-інтернати мали, зокрема, на меті «витіснити» зі свідомості дітей та їхнього життя вплив родинного світу, який уповільнював або навіть заважав вихованню «особистостей комуністичної доби». Сумні наслідки застосування цих ідей, які найвиразніше далися взнаки народам Крайньої Півночі СРСР, ще раз засвідчили свою соціально-педагогічну непридатність та негуманність. Редукція зв'язків між поколіннями з усіма їхніми психічними й соціальними наслідками може поступово дегуманізувати суспільне життя в цілому, призвести до відчуження памолоддю своїх батьків і старшого покоління загалом.

Приниження ролі батьківського замовлення в системі суспільного виховання, зокрема певне нехтування материнськими мотивами охорони дитини, її фізичним і психічним благополуччям, майбутнім, недостатня практика забезпечення очікувань батьків стають причинами внутрішнього, часто прихованого, протистояння режиму шкільного життя дитини. Навчені прикладами, на кшталт Павлика Морозова, батьки ревно піклуються про родовий духовний зв'язок з дитиною. На перетині цих інтересів народжується «подвійна мораль» особистості, нівечиться дитяче сумління.

На ґрунті піклування про дітей можуть бути поєднані як взаємодоповнювальні замовлення школі від сім'ї та держави, принаймні стає можливим їхній консенсус. У такому русі назустріч одне одному унікальне місце належить професійно вираженому замовленню, насамперед в організації та здійсненні гуманістично спрямованої педагогічної комунікації [6;7].

Вчителі, що ставляться до підопічних учнів як до мети соціального виховання, вбачають у них майбутнє суспільства, повинні озброїти їх умінням не тільки осягти сутність суспільних домагань, а й навчатися змінювати останні, орієнтуючись на загальнолюдські та національно-своєрідні засади розбудови суспільних відносин.

При цьому одним з вагомих джерел соціального замовлення школі, здійснюваного під патронатом педагогічної громадськості, постає право дитини бути визнаною як повноправною людиною. Дух і букву цих пріоритетів представлено в «Декларації прав дитини», яку серед інших держав ратифікувала і Україна. Людину і громадянина в дитині повинна визнати передовсім школа. З цим принаймні пов'язані очікування більшості опитаних нами учнів сучасної загальноосвітньої школи [6].

Не останнє місце серед соціальних замовлень школі належить громадянському суспільству, яке хоче, щоб випускник свідомо й чесно виконував норми закону й моралі, зберігав власну гідність та честь, чесноти народу, з яким він себе ідентифікує. Не за жаданою поки що, але такою вартою

уваги реформаторського хисту організаторів освіти в цьому зв'язку є скарбниця досвіду народного виховання. Воно сягає не тільки глибин ментальності нашого народу, а й піднімає його значення до вимог сучасного становлення особистості. Ще видатний учений К. Д. Ушинський (йому, до речі, належить ініціатива введення в науковий обіг поняття «народна педагогіка») слушно підкреслював: «Не педагогіка і не педагоги, але сам народ та його великі люди прокладають шлях у майбутнє: виховання тільки йде цим шляхом і, діючи заодно з іншими громадськими силами, допомагає йти ним окремим особам і новим поколінням» [10, с. 109].

Ідеологи сучасної європейської школи (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, Я. Корчака ін.) джерелом своїх наукових пошуків вважали саме народну дидактику, фольклор, традиції взаємин між поколіннями. Одним з перших в Україні, хто збагнув силу й значення народної педагогіки для соціального виховання, був Г.С. Сковорода, який порівнював простий народ з творцями педагогічної науки. Він твердив, що правильне виховання криється в природі самого народу, як вогонь і світло в кремені [10, с. 22]. Потенціал народного слова, як відомо, використовував І. П. Котляревський, створюючи певні канони подружніх взаємин («Наталка Полтавка»), обов'язку батьків у справі правильного виховання дітей, патріотичного ставлення громадян до долі своєї батьківщини («Енеїда») тощо. Широко використовував народні прислів'я, приказки і казки Т. Г. Шевченко в «Букварі южнорусском» (1861). Майже 75% матеріалу першої частини славетного підручника К. Д. Ушинського «Рідне слово», на вивченні якого виховувалося не одне покоління, побудовано на фольклорних джерелах. Відоме ґрунтовне й позитивне ставлення до змісту й перспектив використання здобутків народної педагогіки П. П. Блонського, С. Т. Шацького, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського. Цей перелік можна вести далі, проте й так зрозуміло, що громадянське суспільство з його життєстверджувальною народною педагогікою потребує до себе не меншої уваги з боку архітекторів сучасної школи в Україні, ніж виконані на замовлення держави стандарти освіти, які претендують на виняткове право у формуванні не тільки змісту освіти, а й школи як такої в цілому.

Отже, соціально-психологічне розуміння реформ освітньої системи яке набуває нині провідного значення не тільки для розбудови власне освіти, а є консолідуючим осердям суспільного поступу взагалі, передбачає врахування принаймні п'яти аспектів соціального замовлення загальноосвітній школі. Крім добре відомих пріоритетів держави, йдеться про гармонійне поєднання в такому замовленні згаданих інтересів родини, очікувань самих учнів, професійних настанов педагогів і, звичайно ж, інтересів громадянського суспільства, що поволі встає з колін в Україні. Тільки їхній консенсус (а не протиставлення) зробить школу не стільки державною, скільки загальнонародною, що прямуватиме від традицій адміністративно-наказового буття до демократичних та гуманістичних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Асмолов А.Г. Непройдений путь: от культуры полезности к культуре достоинства / А.Г. Асмолов // Вопр. психологии. - 1990. - № 5. – С. 5-12.
- 2 Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в сучасній освіті, психологічній сферах) / Г.О. Балл – Житомир: «Волинь», Видання 2-е. – 2008. – 232с.
- 3 Гапик Л. Скільки різних шкіл потрібно? / Л.Гапик, Ю.Мальований, Л.Момот // Психолого-педагогічні новини: Інформ. бюлетень АПН України. - 1994. - № 3.
- 4 Максименко С.Д. Пропозиції щодо реалізації «Закону про освіту» / С.Д. Максименко // Початкова освіта. - 2000. - № 20 (68). - С. 6 - 7.
- 5 Мид М. Культура и мир детства / М.Мид – М.: Педагогика, 1998. – 511 с.
- 6 Мусатов С.О. Кваліфікація вчителя у контексті соціальних викликів / С.О. Мусатов // Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: «Троя», 2008. Вип. 36. – С. 223-241.
- 7 Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: Теоретико-методологічний аналіз / С.О. Мусатов – Київ-Рівне: Ліста – М. – 2003. – 176с.
- 8 Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопр. психологии. - 1988. - № 1. – С. 16-26.
- 9 Пономаренко В. А. Размышления о школе / В.А. Пономаренко // Вопр. психологии. - 1988. - № 2. – С.5-14
- 10 Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. - К., 1985. – 312с.
- 11 Ушинський К Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д. Ушицький Твори: у 6 т. - Т. 1. К.: Рад. школа. 1954. – 158 с.
- 12 Фукуяма Ф. Теоретические основы профессиональной ориентации / Ф. Фукуяма. - М.: МГУ. 1989. – 37 с.
- 13 Якиманская И. С. Принцип активности в педагогической психологии / И.С. Якиманская // Вопр. психологии - 1989. - № 6. – С. 5-13.
- 14 Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. - Спб.: Питер, 1996. – 407 с.

Л.О. ПОДКОРИТОВА

РІВНІ САМОПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті представлено авторський підхід до рівнів самопізнання особистості, ідея якого розроблена у співпраці з Г. О. Баллом та О. В. Завгородньою. Описано такі рівні самопізнання: 1) психо-фізичний (пізнання особою своєї тілесності); 2) психо-соціальний (пізнання своїх психічних і соціальних особливостей: властивості характеру, темпераменту, здібності, схильності, властивості пізнавальної, емоційної, вольової і інших сфер психічного; специфіки та стилістики власної поведінки, спілкування, взаємодії зі світом тощо); 3) психо-духовний (пізнання своєї духовної суті, сенсу життя тощо). Показано, що самопізнання здійснюється і у

психологічному «часі» через: ретроспекцію (пізнання себе в минулому); презентоспекцію (пізнання себе у теперішньому); антиципацію (самопізнання себе у майбутньому).

Ключові слова: самопізнання, особистість, особа, психо-фізичний рівень самопізнання, психо-соціальний рівень самопізнання, психо-духовний рівень самопізнання, антиципація, презентоспекція, ретроспекція.

Аннотація. В статті подано авторський підхід к уровням самопознания личности, идея которого разработана в сотрудничестве с Г. А. Баллом и Е. В. Завгородней. Описано такие уровни самопознания: 1) психо-физический (познание человеком своей телесности); 2) психо-социальный (познание своих психических и социальных качеств: особенностей характера, темпераменту, способностей, склонностей, свойств познавательной, эмоциональной, волевой и других сфер психического; специфики и стилистики собственной поведения, общения, взаимодействия с миром и т.д.); 3) психо-духовный (познание своей духовной сути, смысла жизни и т.д.). Показано, что самопознание происходит и в психологическом «времени» через: ретроспекцию (познание себя в прошлом); презентоспекцию (познание себя в настоящем); антиципацію (познание себя в будущем).

Ключевые слова: самопознание, личность, психо-физичний рівень самопізнання, психо-соціальний рівень самопізнання, психо-духовний рівень самопізнання, антиципація, презентоспекція, ретроспекція.

Summary. The article presents the author's approach to levels of a person's self-knowledge. This approach was created by G.O. Ball and O.V. Zavgorodnia. The following levels of self-knowledge have been described: 1) psychophysical (knowledge of person's body); 2) psychosocial (knowledge of psychological and social person's specialties: character features and temperament, abilities, aptitudes, characteristics of cognitive, emotional and will spheres; specificity and style of person's behavior, communication, interaction with the world etc.); 3) psychospiritual (knowledge of a person's spiritual gist and his or her sense of life). It has been shown, that self-knowledge is implemented in psychological time by means of retrospection (self-knowledge in the past); presentspection (self-knowledge in the present); anticipation (self-knowledge in the future).

Keywords: self-knowledge, person, personality, psychophysical level of self-knowledge, psychosocial level of self-knowledge, psychospiritual level of self-knowledge, anticipation, presentspection, retrospection.

Постановка проблеми. У науковій літературі можна виокремити кілька підходів до структури самопізнання: 1) на основі структури особистості; 2) за рівнями самопізнання; 3) як поєднання різних структурних елементів самопізнання. Визначені підходи не знаходяться у суперечності і не виключають одне одного, а навпаки – можуть бути співвіднесені і доповнені одне одним [11].

Як процес самопізнання охоплює особистість цілісно (одразу чи поступово) і може здійснюватись на різних її рівнях.

Так постає доцільність визначення рівнів особистості і відповідних їм рівнів самопізнання особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особистість людини є складним утворенням, відповідно, існує багато підходів до її структури. Серед найбільш відомих – структури особистості, запропоновані Б. Ананьєвим, Е. Берном, О. Ковальовим, О. Лазурським, Ф. Лершем, В. Мерліним, С. Максименко, Г. Олпортом, К. Платоновим, С. Рубінштейном, Г. С. Салліваном, З. Фройдом, К. Г. Юнгом та багатьма іншими.

Кожен з існуючих підходів є своєрідним, індивідуальним, авторським; з іншого, – можна відзначити деякі спільні риси між різними варіантами структури особистості. Так, наприклад, особистість зазвичай розглядається як складне утворення з декількох підструктур або рівнів. Вона описується не як є «лінійне», «двомірне» утворення, а як диференційована й «об'ємна» система, елементи якої знаходяться у складній взаємодії.

Попри різну кількість виокремлюваних підструктур особистості і їх різний зміст, під ними можна знайти подібні риси і навіть назви. Так, наприклад, Б. Ананьєв вказує на біологічно обумовлені особливості в структурі особистості [1; 12]; К. Платонов визначає біопсихічну підструктуру особистості [12; 14]; Б. Асмолов виявляє біологічну природу особистості [3]; В. Мерлін виокремлював систему індивідуальних властивостей організму [12; 14]. У єдності з тілом розглядають психіку О. Лоуен, Д. Боаделла, Л. Марчер та ін. [2]

Переважає більшість дослідників сходяться на тому, що у структурі особистості важливе місце посідають соціально обумовлені елементи (Б. Ананьєв, Б. Асмолов, О. Лазурський, Ф. Лерш, В. Мерлін, З. Фройд та ін.).

Багато дослідників виокремлюють серед підструктур особистості її духовну складову (Б. Асмолов, І. Бех, В. Знаков, С. Максименко, М. Савчин, В. Франкл, В. Шадріков та ін.). У цьому контексті необхідно згадати Г. Балла, який зазначав, що *особистість є суб'єктом культури* [5, с. 54], а культура є, у першу чергу, виявом і джерелом духовності у найширшому розумінні цього слова.

Найбільше різноманіття думок можна спостерігати щодо «внутрішньо-психічної» підструктури особистості, куди включають або окремі елементи (спрямованість, здібності, темперамент і характер тощо), або підструктури чи сфери (мотиваційна, пізнавальна, мотиваційна, емоційна тощо).

Визначення у структурі особистості окрім суто «психічної» складової біологічної, соціальної, духовної дає, на нашу думку, додаткову підставу для використання у сучасному українському науковому мовленні терміну «особа», запропонованого Г. Балом як такого, що позначає «людського індивіда, що володіє специфічною системно якістю, саме яку в науковому тексті найдоцільніше називати особистістю» [5, с. 49]. Тоді, на нашу думку, можна говорити про рівні самопізнання особи, яка здійснює дослідження своєї системної якості – особистості – цілісно та на різних її рівнях.

Визначення структури особистості дає можливість більш системно дослідити самопізнання, зокрема визначити рівні, на яких воно відбувається.

Мета статті – визначити рівні самопізнання особистості відповідно до структурних рівнів особистості та дати їм коротку характеристику.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць Б. Ананьєва, О. Андреева, Б. Асмолова, Г. Балла, Е. Берна, І. Беха, О. Ковальова, О. Лазурського, Ф. Лерша, В. Мерліна, А. Маслоу, С. Максименка, Г. Олпорта, К. Платонова, К. Роджерса, С. Рубінштейном, М. Савчина Г. С. Саллівана, З. Фройда, К. Г. Юнга та ін. дає підставу визначати у структурі особистості такі рівні як психо-фізичний, психо-соціальний і психо-духовний. Ці рівні відповідають рівням самопізнання. Розглянемо рівні самопізнання більш детально.

Психо-фізичний рівень самопізнання. На цьому рівні людина пізнає у першу чергу своє тіло, зокрема особливості своєї зовнішності, фізичні можливості та обмеження, смакові переваги, особливості власного здоров'я, сексуальність (сексуальні переваги, сексуальний темперамент тощо). На цьому рівні відбувається також пізнання власних інстинктів і біологічних потреб та їх впливу на особистість в цілому.

Це самопізнання особливо яскраво можна спостерігати у дітей, коли вони розглядають себе у дзеркалі, оглядають і обмацують свої ручки, ніжки, животик, обличчя, розмальовують себе тощо. Особливого гостро самопізнання на психо-фізичному рівні відбувається у підлітковому віці, коли власне тіло і, особливо, зовнішність стають для підлітка не просто об'єктом ретельного пізнання, а й джерелом самооцінки.

Різного значення набуває цей рівень самопізнання для фахівців різних сфер. Наприклад, для представників соціономічної сфери, пізнання власного тіла, своєї фізичної складової є необхідним. Зокрема їм важливо знати особливості своєї нервової системи, тип ВНД, особливості міжпівкульної взаємодії, оскільки ці знання є основою для вироблення максимально продуктивного стилю власної діяльності (індивідуального стилю діяльності), психологічної профілактики професійного вигоряння. Наприклад, особа зі слабкою нервовою системою потребує відпочинку частішого і довшого, ніж особа з сильною нервовою системою.

Позитивним результатом самопізнання стає формування так званої «мудрості тіла», що проявляється зокрема у вмінні прислухатися до сигналів свого тіла і вчасно попередити власне виснаження, хворобу та інші психосоматичні прояви. У випадку складнощів самопізнання на цьому рівні або й відмови пізнавати своє тілесне людина починає хворіти, виникають різні дисфункції та інші психосоматичні проблеми.

Психо-соціальний рівень самопізнання – це пізнання особою своїх психічних і соціальних особливостей. Зокрема це дослідження: рис свого характеру (сильні і слабкі сторони, чесноти і недоліки); властивостей темпераменту; виявлення здібностей і схильностей; визначення властивостей пізнавальної, емоційної, вольової і інших сфер психічного; вивчення специфіки та стилістики власної поведінки, спілкування, діяльності, взаємодії зі світом;

соціального статусу і його змін; репертуару соціальних ролей і сценаріїв поведінки тощо. Це також дослідження того, як внутрішні особливості проявляються назовні. На цьому ж рівні особа виявляє своє індивідуально своєрідне, а також спільне з іншими і типове.

Самопізнання на психо-соціальному рівні відбувається (як і на всіх інших) усе життя, але найбільш бурхливо самопізнання цього рівня відбувається у підлітковому і юнацькому віці, а також у студентський період. Саме у підлітковому віці найчастіше можна спостерігати спалах інтересу до психології, що проявляється зокрема у цікавості до психологічних тестів, анкет, сонників тощо. Молода людина прагне пізнати себе якомога повно і всебічно, тому навіть ті юнаки та юнки, які не пов'язують своє життя з психологією, проявляють до неї значний інтерес.

Позитивним результатом самопізнання цього рівня є чітко й об'ємно усвідомлена індивідуальність, добре розуміння своїх переваг і обмежень. У випадку ускладнення самопізнання на цьому рівні можуть виникати внутрішньоособистісні та міжособистісні конфлікти, кризи, відчуття невизначеності та інші психологічні проблеми.

Психо-духовний рівень самопізнання – це пізнання своєї духовної суті. Зокрема це дослідження сенсу свого життя. Визначення своїх ідеалів, цінностей, морально-етичних норм і принципів, ідейних переконань світогляду. Дослідження своєї здатності до саморозвитку, самоактуалізації, любові, віри тощо. Ймовірно, що саме на цьому рівні, згідно з уявленнями Г. Балла про особистість [5; 6], відбувається вивчення людиною себе як автономного носія культури.

Результатом самопізнання на психо-духовному рівні, як припускаємо, є формування культури особистості, власний етичний кодекс, усвідомлення своєї духовної суті і своєї єдності з Вищим. У цьому контексті доречно згадати Г. Сковороду, який зазначав, що основний смисл життя людини – у самопізнанні, розуміючи під тим у першу чергу саме духовне самопізнання.

При ускладненнях на цьому рівні можуть виникати внутрішні конфлікти етичного характеру, екзистенційна криза, криза життєтворчості, ідентифікаційна криза, ціннісна криза тощо.

Самопізнання на психо-духовному рівні найбільш активно починається у підлітковому і юнацькому віці. Протягом подальшого життя, доцільно, щоб цей рівень самопізнання підпорядковував собі інші – психо-фізичний і психо-соціальний. Саме таке «витягування вгору» робить людину Людиною.

Вище описані рівні можна визначити як «простір» самопізнання. Однак аналіз наукових праць, зокрема зарубіжних, дає можливість говорити про те, що самопізнання відбувається й у психологічному «часі» [16]. Тут доцільно визначити такі «часові» рівні самопізнання: ретроспекція, презентоспекція, антиципація. Розглянемо їх більш детально.

Ретроспекція – пізнання особою себе в минулому. На цьому часовому рівні людина користується перш за все спогадами про себе, при чому не лише власними, а й інших людей (батьків, родичів, друзів, колег та ін.). Наприклад, доросла жінка може запитувати у своєї мами про своє раннє дитинство, про те,

як у її матері відбувалась вагітність і пологи нею та інші важливі для цілісного самопізнання і самоусвідомлення речі, які зазвичай людина не пам'ятає. По суті, основними запитаннями, на які відповідає собі людина здійснюючи пізнання свого минулого – це «яким/якою я був/була?», «чому я таким/такою став/стала?», «звідки я?», тобто переважно це пошук причин. Припускаємо, що основним механізмом самопізнання тут постає самоаналіз. Інтерес до себе-в-минулому з'являється ще в дитячому віці. У людей похилого віку це самопізнання стає провідним.

Презентоспекція – пізнання особою себе у теперішньому часі. Це самопізнання, у якому можна визначити а) самопізнання «тут і тепер», яке часто має характер інсайту; б) самопізнання себе-ниньшнього/ої, якою є особа у своєму сьогодні. Презентоспекційне самопізнання – це пошук відповідей на запитання «хто я?», «яким/якою я є?», «навіщо я є?» тощо. Таке самопізнання починається у дитячому віці і триває усе життя. Можна навіть припустити, що у часовому плані це провідний рівень самопізнання.

Антиципація – пізнання особою себе у майбутньому. На цьому рівні відбувається автобіографічна антиципація, за І. Батраченко [7]. Це також фантазування, мріяння, планування, прогнозування, цілепокладання та інша футурогностична діяльність. У дитячому, підлітковому та юнацькому віці це, в першу чергу, мріяння і фантазування про себе-в-майбутньому. Часто таке антиципаційне самопізнання у молодих людей має героїчний, романтичний характер, і є значно ідеалізованим. Чим дорослішою стає людина, тим меншою стає «питома вага» мрійливого самопізнання і більшою – прагматичного. Особа намагається побачити себе у своєму ж майбутньому, планує себе, свою майбутню діяльність. На цьому рівні людина задає собі переважно екзистенційні запитання: «яким/якою я стану?», «ким я буду?», «навіщо мені жити?». Антиципаційне самопізнання тісно пов'язане з ретроспективним і презентоспекційним, по суті воно є, з одного боку, результатом двох попередніх, а з іншого, нерідко їх активізує.

«Часові» і «просторові» рівні самопізнання співвідносяться у такий спосіб: самопізнання на психо-фізичному, психо-соціальному і психо-духовному рівні можуть відбуватися і в минулому, і в теперішньому, і в майбутньому; так само, за змістом «часове» самопізнання може бути і про тілесне, і про стосунки та внутрішній світ, і про духовне.

Усі визначені й описані вище рівні мають також зовнішній і внутрішній «виміри», відповідно до І. Чеснокової та інших авторів, які визначають зовнішній рівень самопізнання, або «Я – інші», та внутрішній рівень самопізнання, або «Я – Я» [15].

Таким чином, самопізнання є складним багаторівневим «об'ємним» процесом, який охоплює різні рівні психічного простору і часу особистості.

Висновки.

1. У цьому дослідженні ми здійснили спробу визначити провідні структурні рівні особистості на основі аналізу низки відомих підходів до структури особистості і на їх основі виокремити рівні самопізнання

особистості. У результаті проведеного аналізу було визначено та описано три «просторові» і три «часові» рівні самопізнання особистості.

2. Аналіз наукових праць дав можливість припустити наявність таких рівнів самопізнання особистості («просторові» рівні): 1) психо-фізичний – пізнання своєї тілесності); 2) психо-соціальний – пізнання своїх психічних і соціальних особливостей; 3) психо-духовний – пізнання своєї духовної суті. Кожен рівень має свої особливості: зміст, результати, можливі ускладнення, а також по-різному проявляється в онтогенезі.

3. Виявлено також, що самопізнання здійснюється і у психологічному часі особистості через («часові» рівні): ретроспекцію (пізнання себе в минулому); презентоспекцію (пізнання себе у теперішньому); антиципацію (самопізнання себе у майбутньому).

Перспективи подальших досліджень убачаються у більш детальному описі рівнів самопізнання, результатів і можливих ускладнень самопізнання на кожному рівні, а також визначенні особливостей самопізнання на кожному рівні в онтогенезі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Издательство «Питер», 2001. – 272 с.
2. Андреев А. С. Фасилитация личностного роста : монография. / А. С. Андреев. – Симферополь : Н. Оріадна, 2012. – 212 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности : Учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
5. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – К. – Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
6. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : Избранные работы / Г. О. Балл. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
7. Батраченко І. Г. Вступ до психології антиципації: Навч. посібник. – Дніпропетровськ: ДДУ, 1996. – 92 с. 5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012 . – 254 с.
8. Завгородня О. В. Проблема особистості з позицій інтегративного підходу / О. В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота : науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2009. – № 5. – С. 1–7.
9. Максименко С.Д. Психологія особистості : підручник/С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча; за ред. С.Д. Максименка.—К. : КММ, 2007.— 296 с.
10. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: наукова монографія/С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 256с.

11. Подкоритова Л. О. Дослідження самопізнання як передумови професійного розвитку фахівців соціономічної сфери / Л.О.Подкоритова // Науковий вісник Херсонського державного університету : Збірник наукових праць. – Серія «Психологічні науки». – Вип. 6. – 2016. – С. 89–95.

12. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 480 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).

13. Райгородский Д. Я. Психология личности. – Т. 1. Хрестоматия. Издание третье, дополненное. – Самара : Издательский Дом «Бахрах-М», 2002. – 512 с.

14. Райгородский Д. Я. Психология личности. – Т. 2. Хрестоматия. Издание третье, дополненное. – Самара : Издательский Дом «Бахрах-М», 2002. – 544 с.

15. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1981. – 323 с.

16. Epley N. The mixed blessings of self-knowledge in behavioral prediction: Enhanced discrimination but exacerbated bias / N. Epley, D. Dunning // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2006. – 32 (5). – С. 641–655.

Н. В. ПРОРОК

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ: ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ І ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНИХ УСПІХІВ МАЙСТРА (ВЧИТЕЛЯ) НА ЦЕЙ ПРОЦЕС

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження впливу феномену «зустрічі з Майстром» (Вчителем, значущим Іншим, «транслятором») на процес професійного становлення і професійної соціалізації в сучасному інформаційному суспільстві. Показано, що цей фактор є надзвичайно важливим для формування такого мотиваційно-цільового утворення, як прагнення до професійного самовдосконалення. Виокремлено особливості особистості Майстра і його професійної діяльності, які здійснюють великий вплив на практичних психологів, зокрема: ефективність професійної діяльності Вчителя; різноманітність варіантів рішень професійних ситуацій, нові психологічні технології, які демонструє Майстер; реальний зразок його власного самовдосконалення та ін.. Визначено психологічні механізми впливу «зустрічі з Майстром». Показано, що на глибину розуміння професійної майстерності іншої людини впливає професійний досвід практичного психолога.

Ключові слова: «зустріч» з Майстром, професійний розвиток, прагнення до професійного самовдосконалення, психологічні механізми, професійний досвід, цінності, професійна рефлексія.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния феномена «встречи с Мастером» (Учителем, значимым другим, «транслятором») на процесс профессионального становления и профессиональной социализации в современном информационном обществе. Показано, что этот фактор есть чрезвычайно важным для формирования такого мотивационно-целевого образования, как стремление к профессиональному совершенствованию. Выделены особенности личности Мастера и его профессиональной деятельности, которые осуществляют большое влияние на практических психологов, в частности: эффективность профессиональной деятельности Учителя; разнообразие разных вариантов решения профессиональных ситуаций, новые психологические технологии, которые демонстрирует Мастер; реальный образец его личного самосовершенствования и др. Определены психологические механизмы влияния «встречи» с Мастером. Показано, что на глубину понимания профессионального мастерства другого человека влияет профессиональный опыт практического психолога.

Ключевые слова: «встреча с Мастером», профессиональное развитие, стремление к профессиональному самосовершенствованию, психологические механизмы, профессиональный опыт, ценности, профессиональная рефлексия.

Summary. In the article was showed the results of the empirical investigation about the influence of the phenomenon «the meeting with the Master» (the Teacher, the Important Another, the Translator, the Inspiring Illustration) on the process of professional becoming and professional socialization in the modern information society. It was illustrate that this factor is very important for the forming of motivational and targeted formation – the ambition to the professional self-development. Was singled out the features of the Master’s personality and its professional function which have a big influence for the practical psychologists during the process of their professional socialization. It may be in particular such features: the efficiency of Teacher’s professional act, the level of its psychological mastery; the variety of decision options of the professional situations, new psychological technologies which demonstrated by Master; the real example of Master’s own self-development will stay the general guide for the result and the process of the practical psychologist’s self-development. Was showed that practical psychologist’s professional experience have an influence for the depth of understanding the professional mastery of the other person.

Key words: «meeting with the Master», professional development, aspiration to the self-development, psychological arrangements, professional experience, values, professional reflection.

Постановка проблеми, актуальність дослідження. Вивчення чинників системних змінювань особистості, зокрема, ролі такого феномену, як «зустріч з Майстром», спрямовано не тільки на виявлення закономірностей та механізмів професійного розвитку, а й на пошук шляхів ефективної протидії негативним наслідкам інформаційного суспільства (наприклад, таким, як зменшення авторитетності вчителів, залежність від Інтернету та ін.). Основними

характеристиками інформаційного суспільства (яке в нашій країні ще знаходиться на фазі становлення) вважають: значне збільшення ролі інформації, знань і інформаційних технологій, зростання інформатизації, розширення кола людей, зайнятих цими технологіями і виробництвом інформаційних продуктів і послуг, створення можливостей доступу до світових інформаційних ресурсів, до глобального інформаційного простору. Слід зазначити, що «зустріч з Майстром» впливає і на процес формування такого мотиваційно-цільового утворення, як прагнення до професійного самовдосконалення, яке є складовою психологічної культури фахівців соціономічних професій. В свою чергу, психологічна культура розглядається як важливий чинник досягнення високих рівнів професійної діяльності цих спеціалістів і ресурс для послаблення негативних наслідків інформаційного суспільства. Отже, вивчення феномену «зустріч з Майстром» представляє науковий інтерес і має високу актуальність.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз психологічних досліджень показав, що важливість для професійного становлення такого соціально-психологічного феномену, як «зустріч» учня з Вчителем (Майстром, надихаючим зразком тощо) і такого фактору, як вплив Вчителя на учня через власний приклад (а не тільки через інформацію, яку несе вчитель), підкреслювали багато вчених. Так, А.І. Анциферова висловила думку, що основою системних змінювань особистості є не самі по собі її внутрішньо інтегровані інтенції, бажання і умонастрій, а так звана «діалогічна зустріч» суб'єкта з іншими людьми, життя особистості як відкритої системи [2]. Доповнюючи цю свою думку, ця вчена висунула ідею про те, що фактором позитивної перебудови особистості може бути і «надихаючий приклад» успішної людини (професіонала).

О.В.Петровський і В.О.Петровський в концепції «особистісних вкладів» наголошували, що в діяннях особистісні вклади яскравих людей перетворюються в інтерсуб'єктний соціальний світ [9]. Б.Г. Ананьєв вважав, що у склад кожної стадії життєвого шляху людини «вплетене» набуття нею нових ідеалів, зміна статусів і ролей, виникнення нових ціннісних орієнтацій, переосмислення суб'єктивного ставлення до світу [1]. На важливість впливу інших людей на процес породження смислів вказував і К.Левін [8]. Фактор «спостереження за чужими досягненнями» в контексті своєї теорії самоефективності аналізував А.Бандура [3]. Феномен зустрічі вчителя і учня, кожний із яких має свою точку зору і готовий вислухати іншу, описує В.П. Зінченко [5].

Д.О. Леонтьєв, розглядаючи різні форми соціалізації, акцентував увагу на такому аспекті, як трансляція смислів в культурі через образи вчинків (моделі поведінки). Вчинки реальних осіб, які оточують дитину, вчинки літературних, теле-, кіно- персонажів є ідеальними формами, на зразках яких вона вчиться будувати власні дії. Без таких культурних зразків було б неможливе здійснення власних вчинків дитиною. Сміслообрази культури є основою, на який людина надає смисл своїм діям. Аналогічно, оволодіння професією відбувається швидше і ефективніше, якщо молодий фахівець буде

мати перед собою наставників, які є для нього зразками професійної поведінки [8].

А. Кроник (завдяки об'єднанню психобіографічного і лонгітюдного методів дослідження), виокремив процес переоцінки людиною в картині світу значущості конкретних подій; переміщення їх із області малозначущих біографічних епізодів в сферу «композиційного ядра» картини світу чи, навпаки, позбавлення події високого статусу [7].

Неймовірне значення зустрічі з Майстром чудово ілюструють спогади видатних радянських психологів про їх знайомство з К. Роджерсом. Ця подія справила на багатьох видатних психологів (Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, Ю.Б. Гіппенрейтер, А.Ф. Копьєва, А.Г. Лідерса, У.А. Хараша та інших) велике враження («...зробила мене зовсім іншою людиною», «...наклала глибокий відбиток на подальшу мою професійну діяльність», «...викликала бажання переглянути моє життя»). Деяким зустріч і спілкування з К. Роджерсом допомогла вийти із життєвої кризи [6].

В даній роботі представляються результати дослідження впливу феномену «зустрічі з Майстром» (Вчителем, значущим Іншим, «транслятором») на процес професійного становлення і на прагнення до самовдосконалення практичних психологів. **Завдання** емпіричного дослідження: 1) виокремити ті особливості особистості Майстра і його професійної діяльності, які здійснюють великий вплив на практичних психологів в процесі їх професійної соціалізації; 2) визначити психологічні механізми цього впливу. Дослідження відбувалося за допомогою методу глибинного інтерв'ю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як правило, процес особистісного і професійного становлення є повільним, поступовим, і тому, малопомітним для самого суб'єкта цього процесу. Треба сказати, що феномен впливу на інших через силу своєї особистості та приклад власного життя і професійної діяльності зустрічається не часто.

Але, як виявилось, для тих, кому пощастило зустрітися з Майстром, оцінюють це як помітну і яскраву подію в своєму житті. У багатьох наших респондентів ці фрагменти життя (які згадуються) є деталізованими, чіткими, емоційно насиченими. Зустріч з Майстром переживається достатньо сильно навіть через декілька років. Часто ті, кому пощастило зустрітися з високопрофесійним психологом, розділяють життя на два періоди: до зустрічі з Майстром і після. Для декого ця зустріч була в той час рятівною. Психологи також підкреслюють той факт, що ця зустріч вплинула на зміни не тільки в їх світосприйнятті, а й в їх житті. Всі ці моменти підкреслюють особистісну значущість цієї події.

Зауважимо, що спогади наших досліджуваних про зустріч з Майстром були сфокусовані на багатьох аспектах його особистості і професійної діяльності. Торкнемося лише тих, які пам'ятає більшість наших респондентів. Отже, практичних психологів вражає:

1) ефективність професійної діяльності Вчителя (рівень психологічної майстерності), яка викликає захоплення («...майстерність і природність неймовірні!»); «...те як він вміє слухати і надихати людину – вражає!»);

2) різноманітність різних варіантів рішень професійних ситуацій, нові психологічні технології (які демонструє Майстер), можливість знаходити більш правильні їх рішення, глибина психологічної інформації, яку надає Майстер для вирішення складних випадків тощо. Все це підвищує професійну майстерність («...самовдосконалення на майстер-класах дозволяє відчутти, конкретизувати практичні рекомендації, які зустріваш, наприклад, у психологічній літературі»);

3) реальний зразок власного самовдосконалення Майстра, який стає загальним орієнтиром результату (і процесу) самовдосконалення практичного психолога. Адже Майстер демонструє цілі власного самовдосконалення і реальні результати своєї професійної діяльності. Крім того, зустріч з Майстром дозволяла фахівцям зрозуміти особливу значущість особистих зусиль в життєвому русі до вершин вдосконалення. Багато хто із досліджуваних згадали, що під впливом Майстра вони прийняли рішення про стратегію самовдосконалення як стратегію власного професійного життя;

4) можливість накопичувати при роботі з Майстром не тільки досвід переживання, а й досвід професійного думання, професійної рефлексії, що призводить до розуміння багатьох речей («прийшло осмислювання багатьох моментів життя»; «...відкрилась глибина життя»; «Те, що відбувається на тренінгу, спостереження себе, спогади, аналіз своїх почуттів, вчинків, думок – залишає яскраві враження і переживання. Це не безпристрасне пізнання»). Зустріч і спілкування з Майстром породжує у його учнів безліч образів, асоціацій, планів, прожектів, які є певними відповідями на це спілкування (і які є матеріалом для професійної самоідентифікації). На такі результати впливає і обстановка тренінгу чи майстер-класу: вона створює своєрідну смислову і емоційну атмосферу, яка поглинає учасників, заставляє їх мислити та сприяє інтенсивній внутрішній роботі і позитивним стосункам між людьми;

5) Майстер вражає розвитком свого соціального інтелекту, здатністю до різнобічної інтерпретації і осмислювання соціального світу, більш чіткого тлумачення відносин людей, розуміння себе, гнучкості в поведінці;

6) багатьох наших досліджуваних вразила віра Майстра в людей, в їх кращі якості, в їх духовність. Це також пояснює силу впливу Майстра («я можу сказати, що притягує до цієї людини її моральність, сильний дух»; «показав вищі здібності душі, які дозволяють «воспарити» над обмеженістю розуму»; «він сприяв іншому світорозумінню»; «...в наш час, коли йде «полювання» на людей, вона показала роль моральної відповідальності»);

7) Майже всі досліджувані згадували, що високопрофесійні психологи вразили їх своїм ціннісним відношенням до світу і своїми смисложиттєвими орієнтирами («...на основі своїх спостережень я прийшла до висновку, що смисл життя Майстра – творчий пошук, який не припиняється ні на мить»; «творчість у професії, є стилем життя Вчителя»). Особливу увагу наші досліджувані звернули на те, що Майстер яскраво проявляє таку важливу для

практичних психологів цінність, як допомога іншим людям.

Виходячи із отриманого емпіричного матеріалу, можна розглянути психологічні механізми впливу феномену «зустрічі з Майстром».

- *Цілеутворення.* Як ми знаємо, передумовами процесу цілеутворення є, зокрема, знання про можливі цілі і певне передбачення результатів. Майстер в процесі тренінгу, майстер-класу демонструє свої цілі, зокрема, самовдосконалення. Результати їх досягнення можна бачити в його професійній майстерності. Отже, спілкування з Майстром сприяє усвідомленню практичним психологом цілей його професійної діяльності, а також проясненню, усвідомленню своїх цілей і народженню нових. А, як відомо, цілеутворення є основним механізмом реалізації процесу рішення.

- *Породження нових цінностей.* Зустріч з Майстром (якому, в тому числі, притаманний неповторний життєвий досвід, оригінальне поєднання особистісних якостей, високі цінності) сприяє виникненню у тих, хто з ним спілкується, нових ціннісних орієнтацій, нових ідеалів, нових статусів і ролей, переосмисленню суб'єктивного ставлення до світу тощо. Нагадаємо, що смислоутворюючі цінності і мотиви не беруться ззовні, а народжуються внутрішнім вибором і набувають особистісного смислу, тобто перетворюються в здобуток особистості. Специфічна риса дійсних смислоутворюючих цінностей і мотивів в тому, що інші інтереси, мотиви, цінності «нанизані» на стрижень провідного смислоутворюючого мотиву, провідної лінії життя. Однак це не означає, що ідеали особистості «вишикуються в шеренгу», ідеально підігнану до вибраної цілі. Вони можуть сполучатися з нею, чи навпаки, вступати в протиріччя, конфлікт, але вони обов'язково повинні «постати перед судом», де спитають, що вони означають для особистості [8]. Дослідники підкреслюють, що вишукувати серед смислоутворюючих мотивів найважливіший – марно. Головним є те, що діяння і ідеали, пов'язані з цими мотивами, утверджують людину як індивідуальність, а самі ці мотиви є дійсними вершинами життєвого шляху [4; 5; 8].

- *Породження нових смислів.* Робота з Майстром впливає на процес породження смислів у тих, хто з ним спілкується. Сутність вкладу яскравої особистості (яка вільно чи невільно своєю активністю здійснює перетворення в особистостях, з якими він працює) - це ті реальні смислові перетворення, зміни в інтелектуальній та афективно-потребнісній сферах особистості іншої людини, на які вплинула її діяльність. Отже, «надихаючий приклад» успішної людини (професіонала) стає фактором позитивної перебудови особистості. Трансляція смислів в професії (як і в культурі) відбувається через образи вчинків (моделі поведінки). В переосмисленні своїх вчинків, смислу існування важливу роль має внутрішній діалог з Майстром. Як зазначав В.П. Зінченко, діалог з кимось Мудрим (особливо з тією людиною, яка вже пішла з життя) «...розширює нашу свідомість, тлумачить все, що пережито і допомагає раптом зрозуміти свої помилки (інсайт), усвідомити свої дійсні почуття, які приховував від себе» [5]. Як висловлювались наші досліджувані, після спостережень за поведінкою Майстра на тренінгах у них відбувалася трансформація уявлень про смисл життя. Фактично ця подія сприяла

формуванню смисложиттєвих орієнтирів наших досліджуваних, укріпленню віри у правильності свого професійного вибору, впливала на визначення власного шляху розвитку і як особистості, і як професіонала. Тобто, ця зустріч вносила свій вклад в набуття людиною смислу життя.

- *Засвоєння зразків професійної поведінки.* Як відомо, демонстрація певних моделей поведінки є одним із механізмів навчання (научіння). Внутрішні стандарти, за якими особистість продовжує вчитися далі, формуються тільки через деякий час. Як відомо, оволодіння професією відбувається швидше і ефективніше, якщо молодий фахівець має перед собою наставників, які є для нього зразками професійної поведінки. Демонстрація успішних моделей професійної поведінки на майстер-класах відбувається в реальному часі, тому і має таке велике значення для практичних психологів.

- Наступний психологічний механізм стосується такого психологічного явища, як *переживання*. Як внутрішня діяльність, переживання спрямовані на створення нових життєвих смислів; вони збагачують свідомість і вибухають вчинком (Ф.Е. Василюк) [4]. Головним джерелом переживання є подія, яка відбулася у житті особистості, в нашому дослідженні – це зустріч з Майстром. Ми розуміємо, що на зміст відповідей глибинного інтерв'ю, безумовно, вплинула наступна раціоналізація цієї насиченої враженнями події. Але, беззаперечним є те, що ці моменти запам'яталися. Як ми вже говорили, вони не тільки яскраво переживаються і помічаються особистістю (стають фактом свідомості), а й залишають після себе відчуття знаходження відповіді, почуття вдоволеності і впевненість у правильності підказок («...я запам'ятала дуже добре – цей тренінг мені дуже допоміг»; «я отримала золоті підказки для себе»).

Цікаве пояснення сили впливу Майстра знаходимо в теорії інформації Л.Бріллюєна. Він розрізняє «живу» і «мертву» інформацію (чи динамічну і статичну). «Жива» інформація передається з енергією, яка необхідна для її знаходження. А «мертва» інформація не пов'язана з енергією: щоб її прочитати, розкодувати необхідно додати їй енергію (грамофон не працює без мотора, який крутить платівку...). Ця думка чудово доповнює відомий факт: ідеали, обов'язки, норми поведінки перетворюються в реальні мотиви діяльності тільки тоді, коли стають предметом стійких емоційних відношень [4; 8; 2].

- *Рефлексія.* Зустріч з майстром стає могутнім каталізатором для роботи механізму особистісної рефлексії: виокремлюються операційні і особистісні елементи професійної діяльності. Зокрема, відбувається диференціація неуспіхів (труднощів) на ті, що виникають через відсутність операційних вмінь і ті, що залежать від особливостей власної особистості. Адже в майстер-класах накопичується не тільки досвід переживання, а й досвід професійного думання, професійної рефлексії, що призводить до розуміння багатьох речей. На думку В.П.Зінченко, професійна рефлексія, споглядання, самопізнання являють собою вищі форми рефлексії, в тому числі, і рефлексії духовної, яка подібна інсайту, «озаренню» [5].

Зазначимо, що процес переоцінки значущості певних подій є одним із

важливих психологічних механізмів впливу зустрічі з Майстром на професійну свідомість практичного психолога.

- *Спостереження за чужими досягненнями.* Цей психологічний механізм в контексті своєї теорії самоефективності досліджував А. Бандура. Розглядаючи джерела самоефективності (як продукту складного процесу самопереконавання особистості в тому, що вона має здібності для досягнення цілей), він визначив, що оцінка самоефективності базується на чотирьох джерелах інформації: досвіді власних досягнень в діяльності, спостереженнях за чужими досягненнями і порівняння, вербальних переконаннях та емоційному і фізіологічному стані, який сприймається особистістю [3]. Ці джерела інформації проходять когнітивну переробку, оцінку, співставлення і, в решті-решт, інтеграцію. Підкреслюючи, що досвід успіхів, які досягнуто власними зусиллями, є найбільш надійною основою віри в можливість професійного успіху, цей вчений вважав, що чужий (опосередкований) досвід також є важливим джерелом самоефективності. Вона зростає коли фахівець спостерігає, як інші успішно справляються з рішенням складних професійних завдань. Люди переконують себе: «Якщо інші можуть, то і я зможу». Отже, спостереження за чужими досягненнями підвищують самоефективність особистості.

Зауважимо, що моделі, які використовуються для порівняння, можуть бути як живими (люди, що поряд), так і символічними образами, тобто людьми, представленими на екрані, в журналі, у психологічній літературі. За спостереженнями А. Бандури, люди, зазвичай, обирають моделі схожі на них (з такими ж здібностями і можливостями). При цьому, використання одразу декількох моделей, які успішно і неодноразово повторюють складні дії – краще впливає на самоефективність, ніж орієнтація на одну модель.

- *Внутрішня пізнавальна мотивація.* Зустріч з Майстром, спостереження за його професійною майстерністю, стимулює пізнавальні мотиви, зокрема, через розширення області «незнання» (за В.П. Зінченком), яке тисне на особистість [5]. Цей психологічний механізм проявляється, зокрема, у гострій зацікавленості в певній інформації, у наполегливості в пошуку цієї інформації і в невдоволеності собою, якщо її пошук загальмовується.

- Одним із головних механізмів професійної соціалізації індивіда є *ідентифікація* - емоційно-когнітивний процес ототожнення себе (як суб'єкта) з іншим суб'єктом, групою, зразком. Професійна ідентичність (як один із видів особистісної ідентичності) є внутрішньо динамічною структурою, яка інтегрує окремі сторони особистості, пов'язані з усвідомленням і переживанням себе як представника певної професії.

Як показало дослідження, зустріч і спілкування з Майстром породжує у його учнів безліч образів, асоціацій, планів, прожектів, які є певними відповідями на це спілкування. Наприклад, у молодих фахівців (група «адаптанти» - таких досліджуваних було 20%), за їх словами, нарешті відбулася їхня самоідентифікація як психологів («я зрозуміла, що повинен робити практичний психолог, щоб це мало хоч якийсь смисл», «мені захотілося бути психологом, який працює з людьми», «я побачила, як можна побудувати

своє життя»). Як бачимо, практичні психологи роблять проекцію (професійного зразку) на свою власну професійну діяльність. Тобто, «спрацьовує» механізм ідентифікації.

Звернімо увагу: наше дослідження показало, що саме зустріч з реальним високопрофесійним психологом (Майстром) сприяє процесу професійної ідентифікації. Образ життя професіонала, його світосприйняття, професійні досягнення, суспільне визнання (і матеріальні статки) приваблюють наших досліджуваних. Тобто зустріч з Майстром є важливим фактором професійної самоідентифікації.

В якій мірі вплине зустріч з Майстром на психолога – залежить, в тому числі, і від властивостей його особистості. Тут діє психологічна закономірність – властивості особистості опосередковують вплив ситуації. Але, як показало наше дослідження, на глибину розуміння професійної майстерності іншої людини (як, втім, і на глибину розуміння нових тенденцій і технологій в освіті) впливає і професійний досвід практичного психолога, точніше - кількісні (стаж) і якісні характеристики досвіду його професійної діяльності.

Наприклад, в дослідженні було зафіксовано, що на більшість досліджуваних зі стажем роботи від 3 років зустріч з Майстром призвела більший вплив, ніж на молодих практичних психологів. Одне із пояснень цього факту може бути таким: психологи з великим стажем професійної діяльності мають власний досвід досягнень, досвід переборення труднощів завдяки наполегливим зусиллям, досвід самовдосконалення. Наприклад, деякі із наших досліджуваних підкреслювали, що мають позитивний досвід саморозвитку, «самоперебудови» в 90-ті роки, коли вчасні дії по професійному самовдосконаленню дали їм можливість пережити складні часи і не впасти.

Ефективність впливу фактора «зустрічі з Майстром» зростає, якщо цій події передував певний «підготовчий» період, в якому відбувається заглиблення в себе, переживання і осмислення свого професійного життя, визначення планів, уявлень про майбутнє.

Висновки. В дослідженні виявлено особливості особистості Майстра (висококваліфікованого психолога) і його професійної діяльності, які здійснюють великий вплив на практичних психологів в процесі їх професійної соціалізації. Показано, що особистість і досвід професійних успіхів вченого, викладача, психотерапевта, тренера є не менш важливою для розуміння його впливу на своїх учнів і клієнтів, ніж тексти, які написано ними, чи зміст лекцій і тренінгів, які вони проводять. І хоча досвід успіхів, які досягнуто власними зусиллями, є найбільш надійною основою віри в можливість професійного успіху, чужий (опосередкований) досвід також є важливим джерелом впевненості в собі, самоефективності, прагнення до самовдосконалення. Об'єднуючись у часі, зовнішня (зустріч з Майстром, який на власному прикладі демонструє певну професійну поведінку) і внутрішня «підказки» (осмислення власного досвіду, власних дій і вчинків, яке найчастіше відбувається через певний час) стають, не тільки могутнім катализатором для розвитку внутрішньої професійної мотивації, а й джерелом інсайту (чи раптового прояснення, розуміння складних проблем, які до того довго не піддавались вирішенню).

Особистість, діяння, життя Майстра стають тією живою інформацією, яка викликає стійкі емоційні відношення і має могутній вплив на його учнів. Особистість Майстра і його професійна майстерність стають тим світлом, яке «висвічує» можливі шляхи професійного життя його учнів, пробуджує у них прагнення до самовдосконалення, до професійної творчості і природно підштовхує до вдосконалення відношень з собою та світом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – М., 1977 – 380 с.
2. Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л. И. Анцыферова // Психологич. журнал. – 1980. – Т. 2. № 2. – С. 52 –66.
3. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 240 с.
4. Василюк В. Ф. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Федор Ефимович Василюк – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
5. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / Владимир Петрович Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010.– 592 с.
6. Котэ М., Лидерс А.Г. Влияние современной американской психологии на практическую психологию в России // Сборник под. ред. М.Котэ и А.Г.Лидерса / Специальное приложение к «Журналу практического психолога» за 1998 год. Москва, 1998. – 220 с.
7. Кроник А. А. В главных ролях: Вы, мы, он, ты, Я: Психология значимых отношений / А. А. Кроник, Е. Кроник – М. : Мысль, 1989. – 204 с.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности: монография / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / Вадим Артурович Петровский [учебное пособие]. – РнД : Феникс, 1996. – 512 с.

И.Г. ТИТОВ

МИРОВОЗРЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье исследована проблема функциональной роли мировоззрения в структуре личности. Охарактеризована его связь с направленностью личности, ее когнитивным компонентом, компонентом опыта, характером и регуляторным компонентом. Аргументировано, что указанные связи выявляются в процессе жизнедеятельности личности: при осуществлении нею жизненных выборов, решении жизненных задач, построении и реализации стратегии собственной жизни.

Ключевые слова: личность, мировоззрение, жизненный выбор, жизненная задача, жизненная стратегия, индивидуальный стиль жизни.

Анотація. У статті досліджено проблему функціональної ролі світогляду у структурі особистості. Схарактеризовано його зв'язок зі спрямованістю особистості, її когнітивним компонентом, компонентом досвіду, характером та регуляторним компонентом. Аргументовано, що вказані зв'язки виявляються в процесі життєдіяльності особистості: при здійсненні нею життєвих виборів, вирішенні життєвих задач, вибудовуванні та реалізації стратегії власного життя.

Ключові слова: особистість, світогляд, життєвий вибір, життєва задача, життєва стратегія, індивідуальний стиль життя.

Summary. The paper deals with the problem of functional role of worldview in in the structure of personality. The correspondence between personality's direction, its cognitive component, experience, character, and regulation was postulated. It has been shown that this correspondence manifests itself in such aspects of life activity as making life-choice, life-problem solving, creating and fulfilling of life-strategy.

Key words: personality, worldview, life-choice, life-problem, life-strategy, individual life-style.

Постановка проблемы. Целесообразность анализа особенностей представленности мировоззрения в структуре личности определяется, с одной стороны, распространенной его трактовкой как атрибутивной характеристики личности (вспомним слова СЛ. Рубинштейна: «Личностью в специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы» [19, с.638]), а с другой – недостаточной теоретической отрефлексированностью специфики собственно личностного модуса его функционирования.

Поставив перед собой **цель** рассмотреть особенности соотношения мировоззрения личности с другими компонентами, образующими ее психологическую структуру, будем исходить из предложенной нами интегративной модели структурно-функциональной организации личности [21], согласно которой личность как интегративное качество индивида, характеризующее меру представленности в нем культурных форм и обеспечивающее продуктивную реализацию основных личностных функций, структурно репрезентована компонентами направленности, характера, опыта, когнитивным и регуляторным компонентами.

Изложение основного материала. Начнем с анализа особенностей взаимодействия мировоззрения с *направленностью личности*.

Сразу же отметим, что такое взаимодействие проявляется двояко: с одной стороны, мировоззрение, трактуемое как высший иерархический уровень личностной направленности [18], в целом определяет содержание и

основные направления жизнедеятельности человека, с другой – является производным тех ценностно-смысловых образований, которые задаются устойчивой иерархией отношений с миром.

Для конкретизации общих связей мировоззрения личности с ее ценностно-смысловой сферой целесообразно опереться на представление о личностной динамической смысловой системе [14]. Д.А. Леонтьев определяет ее как относительно устойчивое иерархически организованное личностное образование, которое, обеспечивая «структурирование отношений субъекта с миром и придание устойчивости структуре этих отношений» [14, с.238], конституирует высшие уровни смысловой регуляции жизнедеятельности. В основе такой динамической смысловой системы лежат личностные ценности – укорененные в личности внутренние носители социальной регуляции, переживаемые как конечные ориентиры желаемого/должного состояния вещей с точки зрения стратегических целей развития как личности, так социальных групп и социокультурных систем в целом [14, с.227-231]. Для обеспечения ценностной ориентации субъекта в мире и реализации функций смысло- и мотивообразования указанные инстанции могут и не осознаваться им. Но в случае их осознания и генерализации относительно широкого круга ключевых вопросов человеческого бытия, принятия и интеграции в общий цикл самосознания набор таких личностных ценностей приобретает характер мировоззрения. В содержательном аспекте это проявляется в том, «что в важнейших смысложизненных (а стало быть, и мировоззренческих) вопросах любой... субъект мировоззрения склонен обосновывать собственную позицию как всеобщее требование, вытекающее из сущности человека или мирового порядка вещей» [16, с.69]. Становясь таким образом внеситуативной опорой, относительно самостоятельным психологическим планом, непосредственно не поглощенным текущим ходом событий, мировоззренческие убеждения и идеалы определяют характер направленности личности – образуют тот полюс абсолютных, конечных причин и целей, ценностей и смыслов, «относительно которого личность отсчитывает свое поведение и образ мыслей как должествование, обязанность, справедливость, правоту и пр.» [16, с.77]. Но для того, чтобы эти мыслимые максимы вошли в состав направленности личности, стали действительными регуляторами ее жизнедеятельности, необходим «специальный акт целеполагания, создающий как бы индивидуальные дубликаты таких мировоззренческих идеалов, которые в данном случае конкретизируются с учетом уже существующих склонностей и возможностей субъекта» [9, с.40]. Воплощенные таким образом в направленности личности мировоззренческие инстанции образуют ее высшие уровни, обеспечивая в случае возникновения борьбы мотивов, противоречия между ценностями и смыслами, мотивами и целями, целями и средствами их достижения акты выбора между конфликтующими между собой побуждениями, вследствие чего образовывается более-менее централизованный и устойчивый иерархический контур субординационно-координационных отношений между ведущими мотивационно-ценностными структурами личности. Подобный взгляд на мировоззрение как на инструмент иерархизации

мотивационно-ценностных личностных образований находим в работах Л.И. Божович. С ее точки зрения, психологическая функция мировоззрения заключается в том, что «воплощая в себе идеалы личности, оно, таким образом, организует все ее побуждения, все поведение», благодаря чему иерархическая структура мотивов становится устойчивой и свободной от внешних влияний [5, с.436-437].

Особенно рельефно участие мировоззрения в процессах сознательного построения личностью содержательной направленности собственной активности проявляется при осуществлении ею *тактических и стратегических жизненных выборов* [3; 12]. Так, при реализации тактических выборов, связанных с устранением противоречия между разными ценностно значимыми для человека стремлениями и обязанностями, субъективное принятие или отбрасывание одной из осознаваемых ценностных оппозиций будет основываться на констатации степени ее соответствия своим мировоззренческим ориентирам. Например, в ситуации дилеммы – обмануть или быть честным, продолжать придерживаться своей позиции или отказаться от нее ради сиюминутной выгоды, помочь человеку или проигнорировать его, отомстить за обиду или простить и т.п. – субъект тактического выбора будет иерархизировать ценностные приоритеты и реализовывать их в соответствующих поступках, руководствуясь прежде всего воплощенными в своей жизненной позиции [1] мировоззренческими идеалами, принципами и убеждениями.

Кардинально иной является ситуация осуществления личностью стратегических выборов, отличительная особенность которых заключается в том, что сопоставляемые альтернативы, имея одинаковую значимость и побудительную силу, по-разному определяют дальнейшую судьбу человека, и однозначный выбор одной из них ввиду необратимости возможных последствий значительно осложнен. В этом случае конструктивное осуществление субъектом стратегического жизненного выбора связано с творческим трансцендированием самой ситуации выбора путем «включения» совокупности дискретных альтернатив в заданный высшими (гуманистическими и духовными [7]) ценностно-смысловыми инстанциями мировоззренческий контекст, где они содержательно самораскрываются, внутренне преобразовываются и в конце концов лишаются конфликтной формы [13]. В качестве примера приведем ситуацию осуществления молодым человеком профессионального выбора. В этом случае содержание альтернатив и основания для их сопоставления будут конструироваться им исходя из обусловленного генерализованными личностными ценностями (мировоззрением) стратегического видения перспектив собственной жизнедеятельности в предельно широких масштабах социокультурного бытия и путей наиболее полной самореализации, самовыражения, проявления своей человеческой сущности. Поэтому сам процесс выбора здесь выходит за рамки решения проблемы предпочтительности конкретной профессии, оборачиваясь «для личности необходимостью решать для себя “вечные вопросы” о человеческом предназначении, о смысле бытия, о своем месте в жизни» [20,

с.85]. Достигая своей кульминационной точки, такая сложная духовная работа приводит либо к успешному осуществлению человеком судьбоносного выбора, либо, в случае, когда в силу определенных причин одновременный и категорический выбор принципиально невозможен, – к переоценке тех фундаментальных мировоззренческих ценностей, «которые образуют “самость” личности, глубинный источник ее “сущностных сил” и жизненных побуждений» [16, с.82], и выработке на этой основе качественно новой внутренней позиции, которая бы сделала возможным дальнейшее оптимальное функционирование человека.

Очерченные выше психологические механизмы осуществления личностных выборов, будучи рассмотренными в более широком контексте – как этапы, процессуальные моменты решения человеком жизненных задач, – позволяют раскрыть *особенности соотношения мировоззрения с когнитивной сферой личности.*

В предельно широком смысле *жизненную задачу* можно определить как предполагающую реализацию субъектом в конкретных условиях жизнедеятельности определенной жизненной цели¹⁸. Свойственные такому роду задач отнесенность субъекту, их внутренний характер, динамичность, достаточно высокий уровень субъективной трудности и проблемности [8] не только определяют специфику их постановки и решения, а и необходимо предполагают наличие регулирующего влияния на этот процесс мировоззренческих структур личности. Так, самостоятельное формирование субъектом жизненной задачи и ее четкое осознание требует наряду с достаточным уровнем интеллектуальной культуры человека (что дает возможность ощутить наличие противоречия, проблемы, соотнести ее содержание со своими когнитивными способностями и понять благодаря этому характер задачи, имеющиеся в распоряжении средства ее решения и т.д.) артикулированности тех ценностных приоритетов, в которых сфокусированы особенности его мировоззрения. Последние опосредствуют процесс выработки личностью познавательного отношения к конкретной жизненной задаче, определение ее значимости для себя и формирование на этой основе готовности к ее конструктивному решению. Например, проблема поиска дополнительного заработка может либо вообще не оформиться в жизненную задачу, либо наоборот стать таковой для человека в зависимости от того, насколько необходимость заработка соответствует его мировоззренческим представлениям о бедности/богатстве, роли денег в жизни и т.п. Таким

¹⁸ Такую трактовку жизненной задачи можно рассматривать как одну из интерпретаций описанного Г.А. Баллом общего понятия задачи – системы, «обязательными компонентами которой являются: а) предмет задачи, находящийся в исходном состоянии...; б) модель требуемого состояния предмета задачи» [4, с.32]. В данном случае предмет жизненной задачи включает все существенные условия жизнедеятельности, в которых дана жизненная цель; последняя рассматривается нами как модель желаемого результата личностного самоосуществления человека на определенном этапе его жизненного пути.

образом, совпадение внешней жизненной задачи с мировоззренческими ориентациями субъекта является тем определяющим фактором, который обуславливает ее вписывание в индивидуальный образ мира, принятие и осмысление.

В процессе собственно решения жизненных задач мировоззренческие структуры выступают как своеобразные метакогниции, которые, обеспечивая активный контроль за состоянием индивидуальных ментальных ресурсов, регуляцию интеллектуальной деятельности и организацию когнитивных ресурсов в соответствии с конкретными целями, проявляют свою специфику при реализации следующих двух основных функций: 1) включении в контекст решаемой задачи образа самого решателя путем актуализации декларативных знаний о нем как о субъекте познавательного отношения к миру и осуществлении на основе этого ее доопределения через наложение дополнительных, насыщенных ценностно-смысловым содержанием условий, которым должен отвечать результат или процесс ее решения [15]; 2) постановке, обобщении и коррекции целей познавательной деятельности за счет квалификации их ценностного значения с последующим актуалгенезом адекватных им когнитивных схем, алгоритмов, эвристик и других культурных средств, необходимых для преобразования предметного содержания жизненной задачи из исходного состояния в требуемое [11, с.22-23].

Реализация указанных функций делает возможным решение человеком жизненной задачи и воплощение принятого решения в *жизненной стратегии* – индивидуально-своеобразном способе временной организации процесса жизни, обеспечения его смысловой содержательности, целостности и аутентичности, ориентации на личностный рост и творческую самореализацию [1].

Построение стратегии собственной жизни, с одной стороны, определяется его переживанием и осмыслением как направленного в будущее события, а с другой – необходимо предполагает наряду с учетом настоящего продуктивное использование воплощенного в *жизненном опыте личности* ее прошлого. Субъективно-деятельностные формы актуализации таких содержаний жизненного опыта в процессе стратегического целеобразования и формирования сознательных образов ожидаемого будущего во многом определяется характером их связи с мировоззрением личности. Актуализированные элементы жизненного опыта приобретают смысл только через мировоззренческие убеждения, которые выступают средством перевода этих элементов из абстрактного содержания сознания в конкретную структуру проектируемой жизнедеятельности как ее ценностно-смысловые опоры [16]. В этом качестве они задают основные содержательные параметры *жизненной программы* – модели намеченного личностью жизненного пути [2] – и определяют спектр возможных вариантов ее реализации.

Непосредственное осуществление личностью жизненной программы происходит в форме *сознательной саморегуляции* [17], объектом которой в данном случае выступает система ее отношений с миром, а психологическим механизмом – обеспечение соответствия содержания этих отношений ее мировоззренческим ориентациям (генерализованным смысложизненным

принципам и представлениям о должном). Последние и конституируют высшие уровни регуляторной системы зрелой личности, определяя: 1) уникальность, предельную с точки зрения высших человеческих ценностей осмысленность и поэтому – внеситуативную обусловленность действий, т.е. их превращение в поступки; 2) возможность свободно изменять критериальные основания осуществляемых поступков; 3) специфические механизмы обратной связи, проявляющиеся в основанном на ответственности контроле последствий поступков.

Реализуя таким образом функцию регуляции процесса жизнеосуществления личности, мировоззрение проявляется в ее *характере*.

На тесную связь мировоззрения и характера личности указывает С.Л. Рубинштейн: «Поскольку то или иное мировоззрение, переходя в убеждения человека, в его моральные представления и идеалы, регулирует его поведение, оно, отражаясь в его сознании и реализуясь в его поведении, существенно участвует в формировании его характера. Единство целей, которые оно ставит перед человеком, существенно обуславливает целостность характера. Систематически побуждая человека поступать определенным образом, мировоззрение, мораль как бы оседают и закрепляются в его характере в виде привычек – привычных способов морального поведения. Превращаясь в привычки, они становятся “второй природой” человека. Можно в этом смысле говорить, что характер – это в известной мере его не всегда осознанное и теоретически оформленное мировоззрение» [19, с.624-625].

Важнейшим следствием такого взаимодействия мировоззрения с характером личности является выработка ею *индивидуального стиля жизни*, в котором выражается определенный тип ее мировоззренческого отношения к жизни, избирательная и одновременно устойчивая связь с ней. И поэтому закономерно, что, вырабатывая свой жизненный стиль, личность наряду с этим реализует и определенный *вариант собственной жизни* [10], в котором объективируются ее мировоззренческие ориентации – идеалы, убеждения, моральные императивы и смысложизненные ценности.

Образовывая тесные функциональные связи с направленностью личности, ее когнитивной сферой, системой регуляtorики, опытом и характером (рис. 1), мировоззрение, во-первых, определяет целостность личности и системную устойчивость ее психологической структуры и, как следствие, – обеспечивает реализацию индивидом основных личностных функций, а во-вторых – выступает важнейшим условием проявления личностной субъектности.



Рис. 1. Функциональные связи мировоззрения в структуре личности

В первом случае мировоззрение, задавая посредством системы генерализованных смысложизненных ориентаций функциональные пределы отношения личности к миру, устанавливает тем самым и границы ее *целостности* – меру интегрированности, самодостаточности и автономности, качественной определенности и своеобразия. Вместе с тем, сформированное мировоззрение предопределяет *системную устойчивость личности*, проявляющуюся в ее способности исходить в процессе построения и реализации жизненного пути из своей собственной системы ценностей и смыслов, противостоять давлению чуждых ее взглядам и убеждениям внешних воздействий, преобразовывать ситуацию и собственное поведение в соответствии с намеченными целями, «развивать свои внутренние потенциалы, несмотря на изменения биологической, психологической, социальной сторон бытия» [6, с.72]. Сказанное позволяет сделать вывод об определяющей роли мировоззрения в реализации индивидом основных *личностных функций*: осознании и переживании им собственного *Я* в единстве всех его проявлений (физического, психологического, социально-ролевого, экзистенциального и др.); изменении соотношения и направленности детерминационных влияний и построении на этой основе свободного и ответственного поведения; обеспечении произвольности и волевой регуляции разных видов социальной активности; позиционировании себя относительно своего прошлого, настоящего и будущего с последующим выстраиванием временной перспективы собственной жизни; обеспечении продуктивного вхождения в

диалогично-творческое взаимодействие с культурой в качестве ее генеративного, формообразующего начала [21].

Во втором случае речь идет об опосредствовании мировоззренческими структурами высших уровней *субъектной активности личности* (учебной, познавательной, коммуникативной, творческой, интеллектуальной, сверхнормативной, надситуативной и т.п.), что обуславливает ее целенаправленный, неадаптивный, преобразовательно-конструктивный характер. При этом мировоззрение, выступая общим ценностно-смысловым основанием указанных видов активности, обеспечивает их содержательную направленность и рефлексивную регуляцию, вследствие чего становится возможным смысловое оценивание личностью процессуально-результативной стороны собственной жизнедеятельности и самой себя как ее субъекта [22].

Выводы. Мировоззрение в структуре личности образует тесные взаимосвязи с направленностью личности, иерархируя ведущие мотивационно-ценностные образования и обеспечивая благодаря этому продуктивное осуществление жизненных выборов. Связь мировоззрения с когнитивной сферой личности проявляется в опосредствовании им процесса выработки познавательного отношения к конкретной жизненной задаче и метакогнитивной регуляции ее решения. При построении личностью жизненной стратегии мировоззренческие убеждения преобразовывают актуализированные элементы ее опыта в ценностно-смысловые опоры ее конкретных жизненных программ. Встраивание таких опор в общий контур личностной саморегуляции делает возможным преодоление влияния ситуационных детерминант и осуществление свободных и ответственных поступков. Тип мировоззренческого отношения к жизни, кристаллизуясь в характере личности, обеспечивает становление ее индивидуально-своеобразного жизненного стиля при построении определенного варианта жизни.

Описанная специфика функциональных взаимосвязей мировоззрения с основными компонентами личностной структуры позволяет говорить об его организующей роли в обеспечении целостности и системной устойчивости личности, ее субъектных проявлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
2. Ахмеров Р.А. Жизненные программы личности / Р.А. Ахмеров // Наука и практика. Диалоги нового века : Материалы международной научно-практической конференции. Часть 1. – Набережные Челны : Изд-во Камского государственного политехнического института, 2003. – С.3-4.
3. Балл Г.А. Выбор в жизни человека как предмет системологического и психологического анализа / Г.А. Балл // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С.197-208.
4. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с

5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
6. Борисова М.Н. Мировоззрение студентов как фактор системной устойчивости личности : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогическая психология» / М.Н. Борисова. – Таганрог, 2005. – 252 с.
7. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С.6-13.
8. Дернер Д. Логика неудачи. Стратегическое мышление в сложных ситуациях / Д. Дернер. – М. : Смысл, 1977. – 243 с.
9. Додонов Б.И. О системе «Личность» / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С.36-45.
10. Дружинин В.Н. Варианты жизни / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2010. – 156 с.
11. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
12. Комлев А.А. Жизненный выбор человека: виды и факторы влияния в аспекте возможностей / А.А. Комлев // Мир психологии. – 2004. – №4. – С.41-51.
13. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. – №1. – С.16-30.
14. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
15. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – №6. – С.87-101.
16. Мировоззренческая культура личности: философские проблемы формирования. – К. : Наукова думка, 1986. – 294 с.
17. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
18. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
20. Соболева Н.И. Жизненный выбор личности / Н.И. Соболева // Культура жизни личности: (Пробл. теории и методологии социал.-психол. исслед.) / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, Е.А. Донченко и др. ; Отв. ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. – К. : Наук. думка, 1988. – С.75-88.
21. Тітов І.Г. Інтегративна модель структурно-функціональної організації особистості / І.Г. Тітов // Психологія і особистість. – 2016. – №1(9). – С.18-30.
22. Titow I. Psychologische Dimensionen der Subjektivität der Persönlichkeit [Электронный ресурс] / I. Titow // Internationale Zeitschrift für

О.Ю.ЧЕКСТЕРЕ

ПАРЦІАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті розглядаються різні підходи до поняття професійної спрямованості особистості педагога. Описано компоненти і складові спрямованості особистості. Наведено дані експерименту, що виявляють значимість для педагогів дошкільних навчальних закладів деяких аспектів педагогічної діяльності (схильність до організаторської діяльності, спрямованість на предмет), їх потреби в спілкуванні, у схваленні, а також значимість інтелігентності їх поведінки.

Ключові слова: професійна спрямованість особистості, професійне спілкування, організаторська діяльність.

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к понятию профессиональной направленности личности педагога. Описаны компоненты и составляющие направленности личности. Приведены данные эксперимента, выявляющие значимость для педагогов дошкольных учебных заведений некоторых аспектов педагогической деятельности (склонности к организаторской деятельности, направленность на предмет), их потребности в общении, в одобрении, а также значимость интеллигентности в их поведении.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, профессиональное общение, организаторская деятельность.

Abstrakt. Different approaches to the concept of the professional direction of the educators personality are considered in this article. Components and constituents of the personality's orientation are described. Data of the experiment which reveals value of the certain aspects of educator's activity (inclination to the organizing activity, focusing on the subject), their demand of communication and appreciation as well as well as the value of intelligence in their behavior is also provided.

Key words: professional orientation of the personality, professional communication, organizational activity.

Актуальність дослідження проблеми психологічної культури педагога обумовлена провідною роллю цієї якості в процесах життєдіяльності людини, її спілкування, соціальної адаптації, продуктивного особистісного розвитку.

Педагог - людина високої культури, її носій. До нього пред'являються високі вимоги, тому що він виховує культуру особистості, створює культуру наступних поколінь. «Учитель створює націю» - сказав Ахмат-Хаджі Кадиров,

і у цьому вислові укладено соціальний і гуманістичний сенс педагогічної праці.

Педагог покликаний не тільки навчати дітей основам наук, сприяти їх різнобічному розвитку, але і формувати моральні якості. Ефективна реалізація тих завдань, які ставить перед педагогом суспільство можлива тільки при наявності у педагога особливих особистісних та професійно значущих якостей, його особистісного спрямування.

Окреслюючи складники професійної культури особи, які виходять за межі професійної компетентності, Г.О.Балл відзначив такі найважливіші моменти.

По-перше, професійна культура передбачає творче здійснення праці, забезпечуючи певні передумови цього, такі як: володіння стратегіями творчої діяльності; володіння не лише зафіксованими у посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів особистісними знаннями (ці знання насичені «смыслами, яких неможливо навчити, але які виховуються у процесі навчання»); розвиненість професійної інтуїції. Звичайно, чим більшою мірою професія вимагає розв'язання творчих задач, тим більшою мірою досягнення професійної компетентності вимагає від особи оволодіння (нехай не найвищому рівні) окресленими складниками професійної культури.

Щойно сказане стосується, зокрема, професії педагога. Відомо, що вельми значущим для успішності педагогічної діяльності є володіння педагогічними технологіями. Водночас вказане володіння становить цивілізаційну основу, необхідну, але аж ніяк не достатню для педагога.

По-друге, професійна культура особи передбачає розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння духовністю професіонала. Остання постає органічною складовою духовності як такої, тобто почуттєвої та дієвої причетності до високих цінностей [1].

У процесі професійної підготовки на базі ціннісних орієнтацій формується мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії, цілей і засобів педагогічної діяльності. Мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності в найширшому її розумінні зрештою виражається в спрямованості, що становить ядро особистості педагога.

Під спрямованістю особистості ми розуміємо мотиваційну обумовленість дій, вчинків, поведінки людини конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги та ін [2]. Самовизначення педагога, що містить сенс його життя, обумовлене орієнтацією особистості в першу чергу на цінності педагогічної діяльності, на широку гаму гуманістичних соціально-професійних установок: на обрану професію як спосіб життя і спосіб її повноцінного і творчого проживання; на людину як на ціль, а не на засіб; на розвиток рефлексії, емпатії та соціальних здібностей, що забезпечують продуктивність спілкування і успішність взаємодії з людьми, перш за все з дітьми.

Мета статті полягає в тому, щоб охарактеризувати типи педагогічної спрямованості та за допомогою діагностики виявити значимість для педагогів деяких аспектів педагогічної діяльності (схильність до організаторської діяльності, спрямованість на предмет), їх потреби в спілкуванні, у схваленні, а також значимість інтелігентності їх поведінки.

Педагогічна спрямованість особистості педагога характеризується наявністю у нього інтересу до самих вихованців, творчим підходом до вирішення різноманітних педагогічних завдань, зацікавленістю самої педагогічною професією, схильністю нею займатися, рівнем професійної самосвідомості. Вихователь з яскраво вираженою педагогічною спрямованістю активно включається в процес професійної самосвідомості. Цей процес пов'язаний з усвідомленням вихователем норм, правил, моделі педагогічної поведінки, з формуванням педагогічного кредо, з усвідомленням і прийняттям деяких професійних еталонів, зразків і співвіднесенням себе з ними на основі самооцінки та оцінки іншими учасниками педагогічного процесу своїх педагогічних здібностей, характеру та ефективності своєї діяльності, а також професійно значущих особистісних якостей.

Н.В. Кузьміна виділяє три основні типи спрямованості, які визначають характер педагогічної діяльності педагога: істинно педагогічну, формально педагогічну і помилково педагогічну, причому, істинно педагогічна спрямованість особистості полягає в стійкій мотивації на формування особистості вихованця засобами навчального предмета [3].

Л. Фестінгер класифікує вчителів на основі їх висновків про результативність учнів. На його думку, існують два види висновків про результативність [4]:

Висновок про досягнення на основі порівняння результатів кого-небудь з колишніми досягненнями (індивідуальна відносна норма);

Висновок про досягнення на основі порівняння досягнутого результату кого-небудь з відповідними результатами інших людей (соціальна відносна норма, критерій відмінностей).

У першому випадку порівняння проводиться в певній часовій перспективі розвитку людини (орієнтація на «розвиток»); у другому - на основі порівняння результату по відношенню до результатів інших людей, причому нерідко в певному часовому зрізі (орієнтація на «результативність»).

Результати емпіричних спостережень у нас в країні і за кордоном підтверджують існування відмінностей в стратегії і тактики вчителів, орієнтованих на «розвиток» і на «результативність» школярів. Вчителі, орієнтовані на «розвиток», порівняно частіше звертають увагу на мінливі фактори навчальних досягнень (для них має першорядне значення старанність школярів); вчителя, орієнтовані на «результативність», більше уваги звертають на стійкі фактори досягнення в навчанні (для них значимими є здібності або задатки школярів). Відповідно до цього вчителя, орієнтовані на «результативність», вважають за можливе робити тривалі прогнози шкільної успішності і майбутньої професійної кар'єри школярів. Педагоги, орієнтовані на «розвиток» і на «результативність», по-різному підкріплюють успіх учня.

Відповідно до даних відмінностями в «Я-концепції» майбутніх вчителів, перші стурбовані встановленням і підтриманням добрих відносин у навчальній групі, з викладацьким складом навчального педагогічного закладу; другі - плануванням своєї професійної кар'єри. Вчителі, орієнтовані на «результативність», відгукуються схвально про школярів, показники яких перевершують середні, навіть тоді, коли їх успішність знижується. Педагоги, орієнтовані на «розвиток», в цьому випадку засуджують таких учнів. Разом з тим, лише останні реагують похвалою на ледь помітні успіхи своїх учнів. Крім того, вони здійснюють позитивне підкріплення і надають допомогу учням в процесі навчальної діяльності. На противагу цьому, вчителі, орієнтовані на «результативність», хвалять або засуджують в тому випадку, коли навчальний результат (правильний або неправильний) вже отримано.

Існування в будь-якій вибірці працюючих вчителів двох крайніх типів викладачів (орієнтованих на «розвиток» і на «результативність»), було підтверджено даними емпіричних досліджень Д. Райнса, який відповідно позначив ці типи як «тип Х» і «тип У» [5].

«Тип Х» прагне, перш за все, розвивати особистість дитини, спираючись на емоційні і соціальні чинники. Дотримується гнучкої програми, не замикається на змісті досліджуваного предмета. Йому властиві невимушена манера викладання, індивідуальний підхід, щирий, дружній тон спілкування.

«Тип У» зацікавлений тільки розумовим розвитком учнів. Строго дотримується змісту досліджуваної програми. Працює за детально розробленою програмою, пред'являє високі вимоги до учнів, строго перевіряє засвоєний матеріал. Тримається відчужено, підхід до учнів суто професійний.

У дисертаційному дослідженні Т. П. Маралової професійно-педагогічна спрямованість особистості визначається як особливий клас відносин, де провідне значення набувають [6]:

- Ставлення до дітей;
- Ставлення до діяльності;
- Ставлення до себе.

Структуруючи три основних типи відносин, можна отримати вісім типів професійно-педагогічної спрямованості, але в якості оптимального слід визнати той тип, де виражені всі три компоненти: ставлення до дітей, ставлення до предметів і ставлення до себе; неоптимального - де не виражений в достатній мірі ні один компонент спрямованості.

Розвиток професійно-педагогічної спрямованості залежить від багатьох факторів, найважливішими з них є: особистісні особливості самого педагога, його інтереси, прагнення до самовдосконалення; своєрідність організації педагогічної діяльності з боку керівництва (які умови створюються адміністрацією навчального закладу для оптимальної системи відносин конкретного педагога до діяльності, дітям і собі); особливості взаємодії в колективі: з адміністрацією, колегами, батьками, дітьми. Знання власної професійно-педагогічної спрямованості, її слабких і сильних сторін виступає в якості умови визначення перспективних ліній самовиховання: це може бути вдосконалення методики викладання, зміна ставлення до дітей (наприклад:

вироблення здатності до терпимості, підвищення власної впевненості, самоприйняття тощо).

Педагогічне спрямування - це мотивація до професії, головне в якій - дієва орієнтація на розвиток особистості дитини. Стійке педагогічне спрямування - це прагнення стати, бути і залишатися вчителем, що допомагає долати перешкоди і труднощі в своїй роботі. Спрямування особистості педагога проявляється у всій його професійній життєдіяльності і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття і логіку поведінки, весь вигляд людини. Розвитку педагогічного спрямування сприяє зрушення мотивації педагога з предметної сторони його праці на психологічну сферу, інтерес до особистості дитини.

Діагностика парціальної спрямованості особистості педагога.

Для діагностики рівня розвитку психолого-педагогічної компетентності нами була використана методика «Діагностика парціальної спрямованості особистості педагога» [7]. Ми виходили з того, що в основі розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогів повинен лежати мотиваційний компонент як спрямування на даний вид діяльності (вміння здійснювати вплив). Саме спрямування дозволить педагогам швидко вийти на високий рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності в професійній діяльності. Всього було протестовано 48 педагогів Дніпровського району міста Києва. Тестування не було анонімним, а тому на його результати, можливо, вплинуло зрозуміле бажання людини виглядати краще.

Методика містить наступні шкали: товариськість, організованість, спрямованість на предмет, інтелігентність, мотивація схвалення.

У даній методиці закладена ідея оцінки та порівняння працівників освіти в залежності від їх провідної спрямованості.

У запропонованому опитувальнику, що складається з 50 питань, перераховані властивості, які можуть бути притаманні педагогам в більшій чи меншій мірі. При цьому, відповідно, можливі два варіанти відповідей:

- вірно, що описується властивість типового для моєї поведінки або притаманне мені більшою мірою;
- невірно, дане властивість не типового або притаманне мені в незначній мірі.

Прочитавши твердження, потрібно вказати один з варіантів відповіді в буквеній формі поряд з номером питання.

Для обробки результатів опитування необхідно використовувати ключ відповідей, який порівнюється з відповідями випробуваного, кожна відповідь оцінюється за двобальною шкалою:

- відповідь, що співпадає з ключем, оцінюється в 1 бал;
- відповідь, яка не збігається з ключем, прирівнюється до 0.

Кожен особистісний параметр оцінюється через підсумовування оцінок за групою питань. Сумарна оцінка за фактором не перевищує 10 балів. Зона норми знаходиться в межах 3-7 балів.

Обробку результатів зазвичай починають зі шкали мотивації схвалення, так як в тому випадку, якщо відповідь виходить за рамки норми за цим

фактором, слід визнати, що випробуваний прагнув спотворити результати і вони не підлягають подальшій інтерпретації.

Кожна з форм професійного спрямування вважається недостатньо розвиненою, якщо за даною шкалою отримано менше 3 балів, і яскраво вираженою, якщо кількість балів більше 7. Виразність одного фактору свідчить про моноспрямування особистості педагога, а виразність декількох факторів може інтерпретуватися як результат поліспрямування.

Таблиця

Середні показники парціальній спрямованості особистості педагога

Шкали	товариськість	організованість	проф.спрямування	інтелігентність
Загальна сума	88	92	68	95
Середні показники	5,5	5,8	4,3	5,9

Діаграма



Як видно з даних таблиці та діаграми показники всіх форм професійного спрямування досліджуваних педагогів знаходяться в межах норми.

Але найнижчим є показник професійного спрямування педагогів. Можливо, педагоги не остаточно впевнені в своєму педагогічному покликанні та не до кінця склали цілі своєї діяльності, які повинні стати орієнтиром в їх саморозвитку і самовдосконаленні.

Провідним спрямуванням можна вважати інтелігентність педагогів, що вкрай важливо при вихованні дітей і спілкуванні педагогів з дітьми та їх батьками.

Однім з провідних спрямувань педагогів є організованість - це комплексна, інтегративна властивість особистості педагога, яка характеризується наявністю організаторських здібностей і виражається в уміннях організувати свою і чужу діяльність і поведінку.

Добре розвинута у педагогів товариськість. Це служить показником високого комунікативного потенціалу. Уміння слухати, бути уважним, розуміти стан дитини - найважливіші складові педагогічної товариськості. Вони проявляються тоді, коли є інтерес до внутрішнього світу дитини, потреба в спілкуванні з нею на духовному рівні.

Отже, доходимо висновку, що рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогів знаходиться в межах норми, й вони в змозі, в разі необхідності, надати допомогу в рамках своєї компетентності своїм вихованцям та їх батькам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. До аналізу ціннісних складових професійної культури особи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник. X / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова; К., 2008. – С. 233-249.

2. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Автор-сост. В.А. Мижериков. — Ростов н/Д.: Феникс, 1988.

3. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л., 1967.

4. Чернов Д. Ю. Влияние педагогической направленности учителя на разрешении нестандартных ситуаций в системе «учитель-ученик» / Д. Ю. Чернов : Автореф. дис. к. п. н. – М., 2001. – 23 с.

5. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. - М., 2002. - 576 с.

6. Маралова Т. П. Педагогические условия формирования профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя в студенческом коллективе / Т. П. Маралова : Автореф. дис. к. п. н. – Ярославль, 1984. – 22 с.

7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов., Г.М.Мануйлов / - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490 с.

Л. Г. ЦАРЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЯК ДИСКУРСИВНЕ УТВОРЕННЯ

Анотація. Стаття присвячена аналізу літератури з проблем дослідження дискурсу. Викладаються погляди вчених щодо тлумачення поняття «дискурс», філософських передумов та напрямків дослідження, цього явища. Означено, що основою нових теорій дискурс-аналізу є положення соціального конструктивізму. Показано, що дискурс-дослідження, які є комплексними, міждисциплінарними, мультиметодичними за своєю суттю, – відкриті для

подальшого розширення. Адже дискурс-аналіз – це не просто спеціальний метод, а швидше погляди на предмет дослідження. Висвітлюється можливість вивчення психологічної культури і процесу надання психологічної допомоги в контексті дискурс-аналізу.

Ключові слова: дискурс, дискурс-аналіз, дискурсивна психологія, психологічна культура, психологічна допомога, комунікативна активність.

Анотація. Стаття посвячена аналізу літератури по проблемі изучения дискурса. Излагаются взгляды ученых на понятие «дискурс», философских предпосылок и направлений исследования этого явления. Показано, что основой новых теорий дискурс-анализа есть положения социального конструктивизма. Определено, что дискурс-исследования, которые по своей сути являются комплексными, междисциплинарными, мультиметодическими, – открыты для дальнейшего расширения. Ведь дискурс-анализ – это не просто специальный метод, а скорее взгляды на предмет исследования. Освещается возможность изучения психологической культуры и процесса оказания психологической помощи в контексте дискурс-анализа.

Ключевые слова: дискурс, дискурс-анализ, дискурсивная психология, психологическая культура, психологическая помощь, коммуникативная активность.

Summary. The article is dedicated for the analysis the literature of discourse research problem. The points of views of the different scientists about interpretation of meaning the «discourse», philosophical premises and ways of researching this phenomenon are showing. Was defined that on the base of the new theories of discourse-analysis the principles of the social constructionism are founded. Was showed that discourse-investigation which are complex, interdisciplinary, multimethodical as they are, – open for the future growing. Because the discourse-analysis is not only special method, it is rather the views on the things of the research. At the article the possibility of the investigation of the psychological culture and the process of the giving of psychological help in the context of the discourse-analysis are showing.

Key words: discourse, discourse-analysis, discursive psychology, psychological culture, psychological help, communicative activity.

Гармонізації інтересів людини і суспільства в час бурхливих соціально-економічних змін і гібридних війн можуть сприяти нові соціальні практики, які необхідно розглядати в вимірі психологічної культури. Так психологічна культура спільноти може допомогти народженню, на противагу психології тотальної конкуренції, нової культури взаємної підтримки, зокрема, культури надання й отримування психологічної допомоги.

Саме крізь призму психологічної культури можна знайти відповіді на такі базові питання: хто така людина, як ставитися до неї, в чому сенс людського життя. А відповідь на ці питання необхідна як для осмислення нового досвіду, так і для розуміння, як необхідно діяти в кризовій ситуації.

На нашу думку, найважливішими складовими психологічної культури є: вміння виділяти з явищ навколишньої дійсності психологічну реальність (або хоча б розуміти, що вона є), а, відтак, інтерпретувати дійсність під певним ракурсом; вміння отримувати психологічні знання і впливати за допомогою них на своє внутрішнє життя і, відповідно, на свою поведінку і професійну діяльність.

Мета цієї статті – розглянути можливості вивчення психологічної культури і процесу надання психологічної допомоги в контексті дискурс-аналізу.

Нагадаємо: ідея про те, що вивчення мови є ключем до пізнання людини і світу, стала провідною методологічною настановою для представників ряду гуманітарних дисциплін у другій половині ХХ століття. Це явище отримало назву лінгвістичного повороту в культурі. Поряд із цим у гуманітарній сфері позитивістська філософія поступилася місцем постмодерністському світогляду, а класична раціональність – постнекласичній, що спричинило значні зміни в науці: відкрило нові горизонти для інтерпретативних досліджень, сфокусованих на соціальних, дискурсивних, культурних формах. З кінця 60-х років минулого століття лінгвістичний поворот під впливом постмодерністських ідей стає дискурсивним поворотом.

Оскільки дискурс-аналіз, як спосіб дослідження, характеризує інформаційну епоху і постнекласичну науковість, ми вважаємо за доцільне і психологічну культуру, і процес надання психологічної допомоги (як один із видів соціальної практики) вивчати як дискурсивні утворення. Адже дискурс (у найширшому розумінні) – це певний спосіб спілкування (певних учасників і з певною метою) й розуміння світу (чи якогось аспекту світу); мовлення, яке несе в собі інформацію, думку і ставлення мовця до певного об'єкта, теми чи ситуації спілкування.

Треба підкреслити, що уявлення про дискурс впродовж останніх 50-років суттєво змінювалося. Сучасні дослідження цього явища можна поділити на лінгвістичні та суспільно-наукові. Рамки статті не дають можливості розглянути особливості цих досліджень. Зупинимось лише на третьому поколінні теорій «дискурсу», які є в останні роки досить популярними не лише в науці, а й в публіцистиці і беруть початок у французькому структуралізмі і постструктуралізмі [3]. У цих дослідженнях дискурс розглядають як сукупність соціальних практик, у межах яких конструюються і відтворюються значення і смисли. Інколи замість поняття «дискурс» вживається поняття «дискурсивні практики». Дискурс трактується як синонім практики соціального конструювання. В постструктуралістському підході поняття дискурсу розширюється до всеохоплюючої соціальної категорії, в основі якої висловлювання Жака Дерріда: «Все є дискурс». Йдеться про функціональну інтерпретацію цього явища, коли дискурсом вважається використання мови у всіх її різновидах.

Одним із найцікавіших (для психологічних досліджень) напрямків дискурс-аналізу, на нашу думку, є дискурсивна психологія (провідні спеціалісти: Джонатан Поттер, Маргарет Уетерелл, Майкл Билліг, Сью Уїддіком, Роб Уоффіт).

У дискурсивній психології виокремлюють три напрямки [5]:

– *постструктуралістський підхід*, у центрі якого питання як люди розуміють світ, як у певних дискурсах створюються і змінюються ідентичності, які соціальні наслідки цих дискурсивних конструкцій (досліджуються соціальні проблеми, наприклад гендерні, політичні, ЗМІ);

– *інтераціоналістський підхід* (який представляють прихильники концепції взаємодії) концентрується на тому, наскільки і яким чином текст і розмова зорієнтовані на дію в соціальній взаємодії (досліджується дискурс як ситуація, в якій відбувається взаємодія);

– представники *синтетичного підходу* замість поняття «дискурс» використовують поняття «репертуар інтерпретацій», акцентуючи увагу на тому, що люди роблять зі своїми текстами й мовленням, які дискурси є для них ресурсними. Тут дискурсами вважають усі типи вербальних взаємодій та письмових текстів, значення, спілкування, пояснення.

В основі дискурсивної психології (зокрема, нових теорій дискурс-аналізу) лежать положення соціального конструктивізму – відносно молодій філософській течії. Це – постнекласичний, постмодерністський науковий напрям, що об'єднує кілька теорій про культуру й суспільство. У контексті цього напрямку будь-які прояви особистісного життя розглядаються крізь призму соціальної взаємодії. Загалом соціальні конструктивісти вважають, що люди не здатні осягнути об'єктивну реальність; ті реальності, які вони конструюють, міцно зв'язані з мовними системами [2, 555]. Люди перебувають під впливом культурних норм, які, зазвичай, не аналізують і сприймають, як щось саме собою зрозуміле. Дискурси не тільки відображають уявлення людей про світ, ідентичності й соціальні взаємини, а й створюють символічну реальність, яка впливає на соціальні, культурні й особистісні зміни. Тобто, наш спосіб спілкування відіграє активну роль у створенні світу, соціальних взаємин та змін у них [2].

Дослідники дискурсу звертають увагу на значну роль мови в конструюванні знань. Ця проблема добре відома фахівцям, які надають психологічну допомогу. Тому звернімо увагу на уявлення соціальних конструктивістів (Вів'єна Барра, Філіпса та ін.) щодо цього питання та їхню інтерпретацію з точки зору сучасних українських реалій. Ці уявлення є основними передумовами дослідження дискурсів.

1. *Критичний підхід до знання*. Наші знання і уявлення про світ – це не пряме відображення «зовнішньої реальності», а результат класифікації реальності через певні категорії. Наші знання – продукт дискурсу; поняття і категорії, які ми використовуємо для пояснення світу, це соціальні конструкти. Тому потрібно бути уважним до можливих наслідків тих знань, що претендують на істинність.

Психологічна культура дає можливість розглядати реальність враховуючи психологічні аспекти будь-якого соціального явища, а не тільки економічні чи політичні складові, на основі яких у засобах масової інформації домінують інтерпретування дійсності.

2. *Історична й культурна обумовленість.* Люди вбудовані в історичний і культурний контекст. Їхні погляди і знання про світ є продуктами історично обумовлених взаємин між людьми. Відповідно, способи розуміння світу специфічні, зв'язані з історичним та культурним контекстом, умовні, такі що залежать від обставин. Дискурс – це форма соціальної поведінки, що репрезентує соціальний світ (знання, людей, соціальні стосунки, соціальні норми і правила).

Відповідно, й психологічна культура обумовлена історично і зв'язана з культурною ситуацією в суспільстві.

3. *Зв'язок між знаннями і соціальними процесами.* Знання виникають у процесі соціальної взаємодії, де учасники цієї взаємодії конструюють відомі істини й доводять одне одному, що правильно, а що помилково.

Гібридна війна в Україні породила попит у наших співвітчизників на психологічні знання та психологічну допомогу, насамперед, у кризовій ситуації.

4. *Зв'язок між знанням і соціальною поведінкою.* Відповідно до певного світогляду деякі різновиди поведінки стають природними, інші – неприйнятними. Різне розуміння світу спричиняє різну поведінку, тобто соціальна структура знань породжує соціальні наслідки.

Наведені вище позиції соціального конструкціонізму формують наступні передумови аналізу дискурсів [5, 185-186]:

1) дискурс як використання мови в повсякденних текстах і спілкуванні – це динамічна форма соціальної практики, що створює соціальний світ та ідентичності; суб'єктивні психологічні реальності формуються в дискурсі; особистість формується шляхом засвоєння соціальних діалогів;

2) влада діє, визначаючи людину стосовно різних дискурсивних категорій;

3) люди використовують дискурс, щоб здійснити соціальну дію в певних комунікативних ситуаціях; використання мови обумовлюється певною ситуацією;

4) мова формує не тільки свідомість, але й підсвідомість.

Для вивчення та інтерпретації дискурсивних психологічних утворень цікавим є розуміння особливостей дискурс-аналізу (таблиця 1) автором ситуаційного аналізу дискурсу Адель Кларке [4].

**Відмінності між традиційною теорією і конструктивістськи
обґрунтованим дискурс-аналізом**

Традиційна позитивістськи обґрунтована теорія	Конструктивістськи обґрунтований дискурс-аналіз
Позитивізм/реалізм	Конструктивізм/релятивізм
Дуалізм суб'єкта і об'єкта	Континуальність суб'єкта і об'єкта
Відкриття/відшукування	Конструювання/створення
Відповідність теорії істинності	Відповідність теорії створення знання
Наївна об'єктивність	Суб'єктивність/рефлексивність
Гомогенізація, генералізація	Численні погляди, гетерогенні презентації
Відмова від будь-яких суперечностей	Аналіз та інтерпретація суперечностей
Бажаність спрощення	Представлення комплексності
Пошук має закінчуватися висновками	Пошук пробний, відкритий, такий, що створює труднощі
Домінує голос автора/«експерта»	Численність голосів, перспективність, інтенсивність, рефлексивність
Помилкова/перебільшена ясність	Репрезентація непевності
«Нормальне»/середнє доповнюється «негативними» випадками	Відмінності, варіативність, ізолюваність, позиційність
Імплицитно передбачені прогресивність і лінійність	Сумнівність, нетипові прочитання ситуації
Нормативні уявлення	Позиційні уявлення
Метафора нормального розподілу	Метафора картографії
Мета – позначення базових соціальних процесів та формальної теорії	Мета – конструювання процесів, сенситивних концептів, ситуативної аналітики і теоретичних побудов

Ще чіткіший алгоритм опису (з позиції соціального конструктивізму) процесу породження і функціонування дискурсів запропоновано Дж. Шоттерном і К.Джердженом [1]:

1. Повідомлення про дійсність з'являється у вільному потоці безперервної комунікативної активності людських співтовариств, що розгортається в часі.

2. Висловлювання набуває сенсу лише як частина діалогу, окреме висловлювання сенсу не має.

3. Висловлювання-відповіді створюють нові смисли і обумовлюють подальший розвиток діалогу, постійно змінюючи контекст розмови.

4. Тільки застосувавши категорії, мовні жанри і т.д. можна пояснити, як відповідні дискурси забезпечують функціонування соціальних груп, поведінкових ідеологій, якими ці групи живуть.

5. У міру того як лінгвістично координовані соціальні стосунки стають історіями й упорядковуються, з'являються «офіційні» версії описів світу і власних «Я», тобто локальні дискурсивні онтології й соціальні санкції для їхньої підтримки.

6. Локальні онтології і системи моралі в «західній» культурі надають перевагу індивідуальності.

7. Психологічні описи сприйняття, спогадів, мотивів, суджень є вираженням реальності ментальних репрезентацій. Вона полягає в самих цих повідомленнях, які формулюються залежно від позиції мовця в комунікативному контексті.

Грунтуючись на положеннях соціального конструктивізму, представники різних шкіл аналізу дискурсу: по-перше, визнають те, що реальність соціально конструюється; по-друге, прагнуть до «м'якої» рефлексивної дослідницької позиції, міждисциплінарних чи мультиперспективних досліджень; по-третє, акцентуються на вивченні соціокультурних, а не індивідуальних чинників; по-четверте, тяжіють до аналізу символів.

Проектуючи згадані вище особливості дискурс-аналізу й алгоритми опису дискурсивних явищ, ми вважаємо за доцільне здійснювати вивчення психологічної культури і, зокрема, культури надання психологічної допомоги і підтримки, на таких рівнях:

а) рівень соціокультурних уявлень про психологічний вимір дійсності: матриці соціальних уявлень, концепцій, моделей що існують незалежно від національної специфіки сприйняття і визначають загальні принципи інтерпретації психологічного виміру буття;

б) модифікації загальнолюдських уявлень обмежені певною культурою, що історично склалися на теренах України, які виявляються в національних образах, символах, мовних конструктах;

в) особливості психологічної культури в інформаційну добу;

г) психологічна культура притаманна представникам різних психотерапевтичних шкіл та загалом людям, що надають психологічну допомогу;

д) психологічна культура, характерна для представників певних спільнот (зокрема, для таких, нових у нашому соціумі, груп населення, як учасники АТО і члени їхніх сімей, вимушені переселенці, волонтери);

Щодо особливостей психологічної культури в інформаційну епоху необхідно сказати наступне. Хоча сучасне українське суспільство лише тільки трансформується в інформаційне суспільство, його суттєвими характеристиками є, з одного боку, надмір непотрібної і деструктивної інформації, а з іншого – дефіцит об'єктивних знань, невміння спрогнозувати майбутнє, руйнування традиційних схем осмислення дійсності, розмивання меж між добром і злом, благом і шкодою, агресивне нав'язування нових культурних стандартів вигідних для певних угруповань; інформаційна війна.

Вторгнення великих об'ємів суперечливої інформації в повсякденне життя і відсутність у суспільстві навичок необхідних для конструктивної роботи з інформацією, передусім відсутність уміння використовувати минулий досвід (нааявні у культурі еталони тлумачення того чи іншого явища та шляхів розв'язання життєво необхідних завдань) для поліпшення якості теперішнього життя та для формування майбутнього — спричиняє зростання навантажень на нервову систему, психіку людини, утруднює можливість осмислити те, що відбувається, прийняти правильне рішення у ситуацій неблагополуччя, обрати оптимальний спосіб життя.

Тому важливими завданнями, які мають вирішувати сьогодні психологи є такі: знайти шляхи збільшення питомої ваги конструктивної інформації в суспільстві; навчити людину не просто здобувати знання, а на основі отриманих знань, розуміти, що відбувається навколо і як можна змінити себе, свою поведінку, оптимізувати діяльність.

Серед особливостей психологічної культури, яка характерна для представників певних спільнот в Україні (зокрема, для учасників АТО і волонтерів), хочемо підкреслити такі аспекти. У сучасній психологічній культурі надто багато уваги надається стражданню, розладам, можливим ризикам і замало можливостям, перспективам посттравматичного зростання, шляхам виходу з кризи. Спосіб отримання психологічних знань, які можуть змінювати особистість, поведінку та діяльність людини, що переживає кризові події, не може обмежуватися друкованими чи електронними джерелами, а передбачає спеціально організовані практики, такі як психологічна просвіта, психологічна підтримка, психотерапія, тренінгові заняття, консультування, кризова інтервенція.

На сьогодні в Україні можна виділити такі дискурси, в межах яких здійснюється (чи мало б здійснюватися) зазначені практики психологічної допомоги людям, що переживають кризовий період: у межах певної спільноти (за принципом «рівний рівному») представниками громадських організацій, волонтерами, в межах психологічних служб силових структур, працівниками соціальних служб, служб зайнятості, психологами та соціальними педагогами закладів освіти, священнослужителями, капеланами, людьми, що працюють у медичних закладах, представниками різноманітних центрів, окремими фахівцями. Окрім того, слід зазначити, що в межах кожного із зазначених дискурсів взаємодіють представники різних психотерапевтичних шкіл, люди, що пропагують різні духовні чи екстрасенсорні практики, бойові мистецтва, філософські погляди; серед них люди з різною освітою, різним життєвим досвідом і переконаннями.

Висновок. Розглянувши різні типи теорій дискурсу і, відповідно, дискурсивних досліджень, можна зробити висновок, що дискурс-дослідження, які є комплексними, міждисциплінарними, мультиметодичними за своєю суттю, – відкриті для подальшого розширення. Адже дискурс-аналіз це не просто спеціальний метод, а швидше погляди на предмет дослідження. В основі нових теорій дискурс-аналізу лежать положення соціального конструктивізму. Зокрема, визначальна роль у конструюванні знань відводиться мові.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дискурсивная психология /www.philol.msu.ru/discourse/images/stories. Інтернет-ресурс. Режим доступу:
2. Николс М., Шварц Р. Семейная терапия. Концепции и методы. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 960 с.
3. Русакова О.Ф. Классификация дискурсивных теорий. Электронное научное издание «Аналитика культурологи». <http://www.analikulurolog.ru/>

4. Рогозин Д.М. Ситуационный анализ по Адель Кларке / Человек, №1, 2007. – М.:Наука. – С.38 – 48.

5. Филлипс Л.Дж., Йоргенсен В. Дискурс-анализ. Теория и метод. [Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 336 с.

Л. І. ШРАГІНА, М. Й. МЕЄРОВИЧ

ЕВРИСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ В ПСИХОЛОГІЇ

Анотація. Дослідження в психології як науки, що знаходиться на перетині природничих, технічних і гуманітарних наук, вимагають застосування міждисциплінарних методологій.

В статті представлені результати застосування теорії розвитку штучних систем (ТРШС), розробленої на базі функціонально-системного підходу. Використання поняття «система» як загальної логічної підстави за ознакою «походження» дозволило вибудувати єдиний категоріальний апарат для аналізу функціонування штучних систем, в тому числі психічних – природних за походженням і штучних по впливу на їх формування.

В цілому результати застосування функціонально-системного підходу в проведених дослідженнях дають підставу розглядати можливості запропонованого підходу як універсального методологічного інструменту для аналізу і пошуку вирішення проблем у соціально-психологічних науках.

Ключові слова: теорія розвитку штучних систем, функціонально-системний підхід, природно-штучні системи, вищі психічні функції, метасистемна функція.

Аннотация. Исследования в психологии как науки, находящейся на пересечении естественных, технических и гуманитарных наук, требуют применения междисциплинарных методологий.

В статье представлены результаты применения теории развития искусственных систем (ТРИС), разработанной на базе функционально-системного подхода. Использование понятия «система» как общего логического основания по признаку «происхождение» позволило выстроить единый категориальный аппарат для анализа функционирования искусственных систем, в том числе психических – природных по происхождению и искусственных по влиянию на их формирование.

В целом результаты применения функционально-системного подхода в проведенных исследованиях дают основание рассматривать возможности предложенного подхода как универсального методологического инструмента для анализа и поиска решения проблем в социально-психологических науках.

Ключевые слова: теория развития искусственных систем, функционально-системный подход, природно-искусственные системы, высшие психические функции, метасистемная функция.

Summary. Research in psychology as a science, located at the intersection of natural, technical and humanities require interdisciplinary methodologies.

The article presents the results of applying the theory of the development of artificial systems (TDAS), developed on the basis of the functional-systemic approach. Using the concept of "system" as a common logical basis on the grounds of "origin" has allowed to build a single categorical aparata to analyze the functioning of artificial systems, including mental health – natural and artificial origin on the influence on their formation.

In general, the results of applying the functional-systemic approach to research conducted give reason to consider the scope of the proposed approach as a universal methodological tool for analyzing and finding solutions to problems in the social and psychological sciences.

Keywords: theory of the development of artificial systems, functional-systemic approach, natural and artificial systems, higher mental functions, the function of the metasystem.

*Світлої пам'яті
Георгія Олексійовича Балла
– Людини і Вченого.*

Сучасна психологія характеризується різноманіттям методів для вирішення спеціальних дослідницьких завдань, що неминуче породжує проблему вибору найбільш адекватних і перспективних з них. Це спонукає розглядати методологію з погляду її евристичності, тобто здатності забезпечити появу нових ідей у конкретних проблемних ситуаціях.

Складність рішення методологічних проблем в психології, на наш погляд, визначається тим, що психологія перебуває на перетині природничої, технічної і гуманітарної наук. Звідси сама природа психічного споконвічно є міждисциплінарною, що визначає сучасний етап розвитку психології і викликає потребу звернення до інших наук, постулюючи тим самим дослідження із залученням їхніх знань.

Шлях розвитку психології як об'єктивної науки, вважає Б. Н. Рижов, пролягає через розкриття загальносистемних закономірностей психічної організації в тісному зв'язку (і на базі) системології як фундаментальної «метанауки» [16]. Саме системні уявлення, на думку Г. О. Балла, здатні забезпечити взаємодію природничо-наукової і гуманітарної традицій у людинознавстві [3]. Потреба в методології, що дозволяє аналізувати проблеми психології як метанауки, привела нас до функціонально-системного підходу, розробленого в технічній творчості для пошуку рішення технічних проблем і реалізованому в теорії рішення винахідницьких завдань (ТРВЗ) [1].

В 40-і рр. ХХ ст. Г. С. Альтшуллер і Р. Б. Шапіро на матеріалі патентного фонду досліджували розвиток технічних систем як продукту винахідницької діяльності з метою виявити причини і механізми їхніх змін і наявність загальних тенденцій у характері цих змін. Результати аналізу дозволили їм

зробити висновок, що загальний розвиток технічних систем відбувається за об'єктивними законами [2]. Еволюція техніки, таким чином, підтвердила загальні положення об'єктивної логіки Гегеля: предметний світ визначає характер дій з ним [7]. Виявлені (ця робота триває й дотепер) і сформульовані закони розвитку технічних систем дозволили розробити основи теорії рішення винахідницьких завдань — ТРВЗ [1, 2].

Оскільки кожна технічна система є штучною і створюється для виконання цілком певної функції, було показано, що її розвиток, відповідно до виявлених законів, відбувається:

а) у напрямку підвищення рівня ідеальності технічних систем, іншими словами, кожна наступна модифікація технічної системи виконує свою основну функцію дедалі краще (з погляду її творців і споживачів);

б) нерівномірно;

в) через усунення протиріч.

Сформульовані були також закони розвитку технічних [1] (пізніше авторами цієї роботи – штучних систем і їх розвитку [11, 12]).

При цьому вже до кінця 1960-х рр. Г. С. Альтшуллер, апробуючи ТРВЗ на широкій технічній аудиторії і на вирішенні реальних проблем, доходить висновку: «Сьогодні очевидно, що перехід від однієї технічної системи до іншої методом “творчості” приречений на вимирання: технічні системи можуть і повинні розвиватися на основі знання об'єктивних законів технічного прогресу. Завтра настільки ж очевидним стане неминучість відмови від архаїчної наукової “творчості”: наукові теорії можуть і повинні розвиватися на основі об'єктивних законів наукового прогресу».

Тим самим Альтшуллер пропонує підвищити керованість творчого процесу за рахунок підвищення ролі усвідомлених компонентів, і ставить перед дослідниками ТРВЗ завдання більш високого рівня: «Створити нову, точну науку розвитку технічних, потім наукових, а далі художніх систем. Можливість організації технічної творчості дає надію на те, що так само можна організувати творчість в інших видах людської діяльності, що незмірно більш заманливо, ніж просто можливість вирішувати технічні завдання» [13].

Але наявність загальних методів рішення завдань для об'єктів, що використовуються «в інших видах людської діяльності», означає, що існують загальні закономірності розвитку всіх систем.

Пошуками загальних законів розвитку природи, суспільства, людини і мислення протягом всієї своєї історії займалася філософія. Істотну спробу розкрити внутрішній зв'язок у процесах розвитку природного, історичного і духовного світу зробив Г. Гегель, сформулювавши закони діалектики [7]. Через сто років О. О. Богданов показав наявність «загальної організаційної науки» — законів розвитку, єдиних для всіх об'єктів, підготувавши тим самим базу для створення загальної теорії систем [6]. В 30-і роки ХХ ст. цю роботу продовжив Людвіг фон Берталанфі [5]. Загальні закономірності розвитку в різних наукових галузях — у теоретико-філософських уявленнях, у законах розвитку в біології, у теоріях розумового розвитку виявила Н. І. Чупрікова, показавши тим самим їхню універсальність [19].

Зіставимо закони Гегеля і закони Альтшуллера — чи сумісні вони? При цьому під терміном «закон» будемо розуміти внутрішній істотний і стійкий зв'язок явищ, що обумовлює їхню впорядковану зміну. Закони існують об'єктивно, незалежно від свідомості людей, як прояв необхідних, істотних, внутрішніх відносин між властивостями речей або різних тенденцій розвитку [18]. Методологічну вимогу Гегеля про «об'єктивність розгляду» Альтшуллер реалізує, розглядаючи як джерело розвитку технічних систем не суб'єктивні психічні процеси, що відбуваються в мисленні кожного окремого винахідника, а етапи зміни реальних технічних об'єктів — продуктів винахідницької діяльності — протягом тривалого проміжку часу. З погляду принципу розвитку Гегеля вся духовна культура людства (а технічні системи — це теж елемент і продукт культури!) з'являється як єдиний закономірний процес «прогресуючого розвитку істини». З цим принципом прямо збігається закон Альтшуллера про розвиток системи в напрямку підвищення рівня її ідеальності: кожна наступна модифікація технічної системи виконує свою основну функцію більш ефективно. Закону Гегеля про перехід кількості в якість відповідає закон Альтшуллера про розвиток робочого органа технічної системи і зміні — при відкритті нових знань — принципу дії системи. Закон Гегеля про єдність і боротьбу протилежностей проявляється в пред'явленні до технічної системи нових вимог і виникненні протиріч, тільки після усунення яких відбувається її розвиток — створюється нова функціонуюча система. І нарешті, закону заперечення заперечення відповідає зміна систем, кожна з яких ідеальна тільки в момент виникнення і на даному етапі розвитку науки [1, 7, 12].

Таким чином, закони розвитку технічних систем (ЗРТС), виявлені Альтшуллером, відповідають загальним законам діалектики Гегеля. І саме за відповідність цим законам ТРВЗ часто називають «прикладною діалектикою» [12].

Деталізація ЗРТС дозволяє розкрити ряд закономірностей розвитку технічних систем, що забезпечує нас інструментом для їхнього аналізу і прогнозу розвитку.

Але, крім технічних систем, існують і інші об'єкти — наукові знання, опосередковані в цих системах, твори мистецтва, соціальні й організаційні структури і т. д. Ці об'єкти самі по собі в природі не існують, а створюються в результаті цілеспрямованої діяльності людини для виконання певної основної функції і тому також можуть розглядатися як штучні системи. Виникає питання: чи поширюються закони розвитку елемента (а технічні системи можна розглядати як елемент штучних систем) на всі штучні системи?

В 90-і рр. ХХ ст. автори даної роботи, розвиваючи ідеї Г. С. Альтшуллера, показали, що базові закони ТРВЗ відповідають загальним принципам розвитку, і сформулювали основи теорії розвитку штучних систем (ТРШС).

Об'єкт дослідження ТРШС — процес розвитку штучних систем.

Предмет дослідження — причини і закономірності цього розвитку.

Мета дослідження:

- виявлення цих закономірностей і створення на їх основі методології пошуку найбільш ефективних рішень проблемних ситуацій;
- створення технології розвитку штучних систем.

Методи — теоретичний аналіз процесу зміни штучної системи як продукту творчої діяльності [12].

Повернемося до питання: чи відбувається розвиток штучних систем за законами розвитку технічних систем? Літературні джерела і наші дослідження дають позитивну відповідь на це питання. Для прикладу простежимо виникнення і етапи розвитку деяких досить складних штучних систем.

Філософська антропологія виявила, що прагнення людини стати унікальною особистістю проходить ряд етапів: як мікрокосмос в античності; як єдність духовності душі і тіла в зв'язку з Богом за допомогою любові, віри і надії — у середні віки; як істота розумна, вольова і жагуча, що проявляється в суспільних відносинах — у новий час; як істота, у якій підсвідоме панує над свідомим, освоює світ і прагне до його розуміння за допомогою мови, здіймаючи бунт проти одноманітності і нівелювання себе як особистості — в останнє століття [8].

Динаміка розвитку сутності і механізмів влади як штучної системи починалася з примітивного прямого насильства над окремим суб'єктом і розвивалася в напрямку обмеження його волі. Сьогодні влада, для маніпуляції соціальним середовищем, прийшла до застосування специфічних форм знання, використовуючи семантичні й інформаційні поля [14]. Іншими словами, через контроль над свідомістю: у термінології ТРШС — перехід на мікрорівень.

Були проведені дослідження розвитку і ряду інших штучних систем, зокрема, таких, як економіка на етапі глобалізації, держава як політична і соціальна системи, система освіти, методологія технічної творчості і ін. Результати показали, що їхній розвиток відбувається за тими самими закономірностями, що і розвиток технічних систем, тобто в напрямку підвищення рівня ідеальності з точки зору виконання цими системами своєї основної функції [12, 24].

Кожна з перерахованих вище штучних систем прямо або опосередковано містить у собі людину як суб'єкта дії й, відповідно, функціонування і розвиток цих систем пов'язані з таким компонентом, як психологія — особистості й/або групи. Крім того, були проведені дослідження на такому чисто психологічному матеріалі, як розвиток теорій особистості, розвиток поетичної уяви, функціонування вербальної уяви як системи і ін. [20, 23].

Результати наших досліджень дають підставу вважати, що недостатня ефективність застосування системного підходу як пояснювального принципу в психології, крім причин, на які вказують у своїх дослідженнях В. О. Барабанщиков, О. В. Карпов, В. О. Мазілов [4, 9, 10] і ін., пов'язана ще і з відсутністю розробленого категоріального апарата, що забезпечує розуміння функціонування психічних процесів як систем, зокрема, таких понять, як «системоутворююча функція». Крім того, не враховується, що процес формування і функціонування психічних систем як соціокультурних утворень

вимагає регуляції і контролю, тобто систем, що виконують метакогнітивні функції.

Специфіка структури компонентів запропонованого функціонально-системного підходу полягає в тому, що всі визначення виводяться із загальної логічної підстави — поняття «система», і для кожного обумовленого поняття виділяються істотні ознаки. Це дозволяє трактувати поняття однозначно, що забезпечує розуміння функціонування психічних процесів як систем. Використання поняття «система» за ознакою «походження» як загальної логічної підстави дозволило також виокремити окремий клас природно-штучних систем – в тому числі вищих психічних функцій – природних за своїм походженням і штучних за засобом впливу на їх формування [23].

Розроблений категоріальний апарат дозволив дати більш чітке визначення поняттю «системоутворююча функція», а також ввести поняття «метасистемна функція», тому що процес створення таких соціокультурних утворень, як психічні системи, вимагає регуляції і контролю.

Обґрунтуємо роль компонента «системоутворююча функція» у структурі системного підходу як методології психології.

Поняття «системоутворююча функція» є одним з 4-х принципів системного підходу в психології, виділених М. С. Роговіним:

1. Кожна розглянута система має ознаку цілісності, тобто в неї є якісно нові властивості, що не зводяться до суми властивостей її частин.

2. Система (її будова) детермінована своєю функцією, яку називають системоутворюючою. Цей принцип є головним для функціонального підходу, тобто системний підхід містить у собі функціональний.

3. Система перебуває в інформаційній і енергетичній взаємодії із середовищем. Іншими словами, інформаційно-енергетичний підхід також включається в системний підхід.

4. Будь-яка система перебуває в процесі розвитку. Тому генетичний підхід також повинен бути включений у системний підхід [15].

Як видно з п. 2, Роговін визначає значення функції для створення системи («будова системи детермінована своєю функцією»), однак не дає визначення цього поняття, не виділяє його істотну ознаку і не розкриває механізмів дії системоутворюючої функції [22].

Спираючись на закони розвитку штучних систем, відповідно до яких будь-яка штучна система створюється для виконання певної основної функції, авторами даної роботи при розробці структури функціонально-системного підходу як методології аналізу штучних систем були уточнені змісти понять функціонально-системного підходу, у тому числі поняття «системоутворююча функція», і її роль у створенні штучної системи [22]. Основні з них:

Елемент (компонент) — вихідна структурна одиниця, яку можна виділити на підставі різних характерних ознак.

Властивість елемента (компонента) — кількісна й/або якісна характеристика елемента, що проявляється при його взаємодії з іншими елементами.

Системоутворюючий фактор — це суб'єктивна потреба (задум) особистості, яку потрібно задовольнити за допомогою створення нової системи.

Система (штучна) — комплекс взаємодіючих елементів, призначених для виконання основної функції і створюючих своїм об'єднанням нову системну властивість.

Системна властивість — властивість системи, що виникає при взаємодії властивостей утворюючих систему елементів і забезпечують їй можливість виконувати основну функцію.

Системний ефект — результат дії системної властивості створеної системи, що задовольняє суб'єктивну потребу — системоутворюючий фактор (задум) [12, 21].

Виходячи із прийнятого поняття «система» як сукупності взаємодіючих елементів, що виконує певну функцію і створює своїм об'єднанням нову — системну — властивість, системоутворюючу функцію ми вище визначили як комплекс дій, які створюють із окремих елементів систему, що володіє необхідною системною властивістю і забезпечує досягнення системного ефекту (результату) [22].

Однак, щоб за допомогою даного комплексу дій досягти результату, необхідно здійснювати керувально-інтегровальні дії, що дозволяє нам, у контексті метасистемного підходу О. В. Карпова [9], ввести поняття метасистемна функція — психічна функція, що виконує керувально-інтегровальні дії при створенні штучної системи як у зовнішнім середовищі, так і у внутрішньому світі суб'єкта. Це поняття має відношення до метакогнітивних пізнавальних процесів, функцію яких ми визначаємо як керувально-інтегровальну, оскільки функція контролю є частиною функції керування [23].

Зміст пропонованих понять «системоутворююча функція» і «метасистемна функція» у контексті психічного узгоджується з результатами досліджень про одну з форм і сутність функціонування психіки, отриманими О. Є. Соколовою: «Якщо психіка є функцією діяльності суб'єкта у світі об'єктів, то діяльність — субстанцією психічного. Таким чином, в жодній формі, крім діяльнісної, психіка не існує. Психіка як функція діяльності з'являється, власне кажучи, одночасно з діяльністю, що первинно існує лише в зовнішньо-практичних своїх формах» [17, с. 304].

Ефективність застосування авторського функціонально-системного підходу, у тому числі його категоріального апарату, була показана нами в ряді робіт при аналізі психологічної природи вербальної уяви як соціокультурного утворення, що дозволило віднести її до штучних систем. Вважаємо за можливе відзначити, що дана проблема в психології пізнавальних процесів не одержувала чіткої відповіді протягом всієї історії психології уяви, і запропонований підхід став підставою для розробки теоретико-методологічних засад вербальної уяви особистості [23].

Аналіз можливості застосування функціонально-системного підходу, розробленого для аналізу розвитку штучних систем, як міждисциплінарної методології в психології, дозволив:

- обґрунтувати можливість його застосування до аналізу розвитку і функціонування вищих психічних функцій як штучних систем;
- розробити схему аналізу виникнення і розвитку штучної системи;
- уточнити зміст поняття системного підходу, у тому числі «системоутворююча функція» як комплекс дій, які створюють із окремих елементів систему, що володіє необхідною системною властивістю і забезпечує досягнення системного ефекту (результату);
- ввести поняття метасистемна функція — психічна функція, що виконує керувально-інтегрувальні дії при створенні штучної системи як у зовнішнім середовищі, так і у внутрішньому світі суб'єкта [12, 23].

У цілому результати застосування функціонально-системного підходу в проведених дослідженнях виявили його високий евристичний потенціал і дають підставу розглядати можливості запропонованого нами підходу як універсального методологічного інструмента для аналізу і пошуку рішення проблем у соціально-психологічних науках.

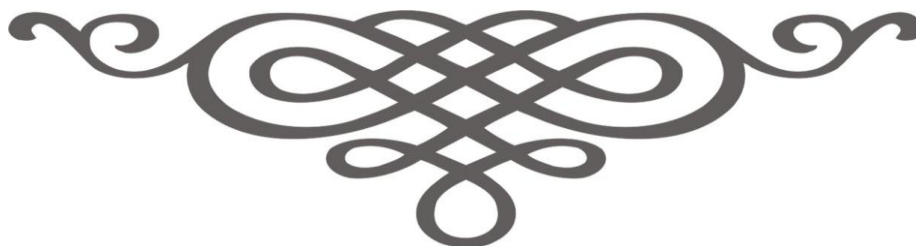
ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. — М. : Сов. радио, 1979. - 175 с.
Альтшуллер Г. С. О психологии изобретательского творчества / Г. С. Альтшуллер, Р. Б. Шапиро // Вопросы психологии. — 1956. — № 6. — С. 37–49.
2. Балл Г. А. Системные представления как медиаторы взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной традиций в человековедении / Г. А. Балл // Развитие психологии в системе комплексного человекознания / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2012. — Ч. 2. — С. 27–29. [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://ipras.ru/engine/documents/2_volume_upd7.pdf.
3. Барабанщиков В. А. Принцип системности и современная психология / В. А. Барабанщиков // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М. : Ин-т психологии РАН, 2007. — С. 268–285.
4. Бертаданфи Л. фон. Общая теория систем — обзор проблем и результатов// Системные исследования. Ежегодник. 1969. — М. : Наука, 1969. — С. 30–54
5. Богданов А. Тектология. Всеобщая организационная наука : в 2 кн. / А. Богданов. — М. : Экономика, 1989. — Кн. 1. — 1989. — 304 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель; / пер. Б. Г. Столпнера; отв. ред. Е. П. Ситковский. — М. : Мысль, 1974. Т. 3: Философия духа. — 1977. — 471 с.
7. Канке В. А. Основы философии / В. А. Канке. — М. : ЛОГОС, Высшая школа, 2000. — 287 с.

8. Карпов А. В. Предпосылки и перспективы метасистемного подхода в психологических исследованиях / А. В. Карпов // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М. : Ин-т психологии РАН. — 2007. — С. 313–329.
9. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность / В. А. Мазиллов. — Ярославль : МАПН, 2007. — 352 с.
10. Меерович М. И. Законы развития искусственных систем / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина // Успехи современного естествознания. — 2004. — № 5. — С. 241–243. — Прил. № 1.
11. Меерович М. Технология творческого мышления. Учебное пособие / Марк Меерович, Лариса Шрагина. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Альпина Паблишер, 2016. — 506 с.
12. Первый семинар для разработчиков ТРИЗ — Петрозаводск-80 // Журнал ТРИЗ. — 1997. — № 1. — С. 19–26.
13. Пистрый В. И. Культурно-психологические аспекты властных отношений / В. И. Пистрый // Практична психологія в контексті культур : зб. наук. пр. / відп. ред. З. Г. Кісарчук. — К. : НІКА-ЦЕНТР, 1998. — С. 153–160.
14. Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии: Методологические основы / М. С. Роговин. — Ярославль : ЯрГУ, 1977. — 79 с.
15. Рыжов Б. Н. Системная психология (методология и методы психологического исследования) / Б. Н. Рыжов. — М. : МГПУ, 1999. — 277 с.
16. Соколова Е. Е. Методологическое единство contra плюрализм: школа А. Н. Леонтьева против современной дихотомизации психологии / Е. Е. Соколова // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М. : Ин-т психологии РАН, 2007. — С. 286–312.
17. Философский словарь. / Под ред. И. Т. Фролова. М.: Изд. полит. л-ры, 1991. С.142.
18. Чуприкова Н. И. Из опыта интеграции психологических знаний / Н. И. Чуприкова // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива. Отв. ред. А. Л. Журавлёв и А.В. Юревич, М., Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — С. 459–483.
19. Шрагина Л. И. Анализ теорий личности по критерию роста их функциональности / Л. И. Шрагина // Актуальні проблеми психології. — 2008. — Т. 7. — Вип. 14. — С. 283–288.
20. Шрагина Л. И. Проблема психологической природы воображения / Л. И. Шрагина // Вісник Одеського національного ун-ту. — 2010. — Т. 15, вип. 11, ч. 2. — С. 156–164. — (Серія «Психологія»).
21. Шрагина Л. И. Функция «системообразующей функции» в системном подходе (тезисы) / Л. И. Шрагина // Психология третьего тысячелетия : II Междунар. науч.-практ. конф.: сборник материалов / под общей ред. Б. Г. Мещерякова (Дубна, 2–3 апреля, 2015 г.). — Дубна : Междунар. ун-т природы, общества и человека, 2015и. — С. 416–420.

22. Шрагіна Л.І. Психологія вербальної уяви: функціонально-системний підхід. Монографія / Л.І.Шрагіна К.: Вид. дім «Київо-Могилянська академія», 2016. - 284 с.

23. Шрагіна Л. І. Теорія розвитку штучних систем як методологія аналізу соціально-економічних проблем глобалізації / Л. І. Шрагіна, М. Й. Меєрович // Соціальні технології: заради чого? яким чином? і з яким результатом? – Одеса : ОНУ, 2015. – С. 178-187.



РОЗДІЛ ІІІ. СПОГАДИ ПРО Г.О. БАЛЛА



А. М. ГРИСЬ

ДІАЛОГІЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ Г.О. БАЛЛА: СПОГАДИ ПРО ВЧЕНОГО

Учителю Благий, як без Тебе Ми?

Анотація. У статті подано досвід нашої діалогічної взаємодії із видатним українським вченим, творцем теорії та методології сучасної української психології – Георгієм Олексійовичем Баллом. Представлено розуміння парадигми діалогу самим вченим та можливості її застосування у освітній галузі, а також показано на основі особистого спілкування із вченим діалогічність його особистості.

Наведено фрагменти діалогічності особистості вченого у типах діалогів та тих темах, які суб'єкт, розглянутий як діалогічна особистість, використовує в повсякденних, інституціональних, та інших ситуаціях.

Відзначено ефективність навчальних світоглядних діалогів у освітньому процесі школи сформульованих вченим, де рівень діалогічності на уроці залежить від сформованості в їх учасників готовності до творчої співпраці у єдності її ціннісно-мотиваційних (емоційна і особистісна відкритість та взаємна повага, визнання унікальності та водночас принципової рівності один одного тощо) та інструментальних компонентів (рівня розвитку вмінь і навичок ведення діалогу: вміння проектувати, ініціювати, керувати діалогом, рівня сформованості особистісно значимого способу пізнавальної діяльності, рівня комунікативної компетентності).

Ключові слова: діалогічність особистості, навчальні світоглядні діалоги, світоглядне самовизначення, зрілість особистості, спогади.

Аннотація. В статье представлен опыт нашей диалогического взаимодействия с выдающимся украинским ученым, создателем теории и методологии современной украинской психологии – Георгием Алексеевичем Балла. Представлены понимания парадигмы диалога самим ученым и возможности ее применения в сфере образования, а также показано на основе личного общения с ученым диалогичность его личности.

Приведены фрагменты диалогичности личности ученого в типах диалогов и тех темах, которые субъект, рассматриваемый как диалогическая личность, использует в повседневных, институциональных и других ситуациях.

Отмечена эффективность учебных мировоззренческих диалогов в образовательном процессе школы сформулированные ученым, где уровень

диалогічності на уроці залежить від сформованості у їх учасників готовності до творчому співробітництву в єдинстві її ціннісно-мотиваційних (емоційна і особиста відкритість і взаємне повага, визнання унікальності і одночасно принципової рівності одне одного і т.п.) і інструментальних компонентів (рівня розвитку умінь і навичок ведення діалогу: вміння проектувати, ініціювати, керувати діалогом, рівня сформованості особисті, але значимого способу пізнавальної діяльності, рівня комунікативної компетентності).

Ключові слова: діалогічність особистості, навчальні світоглядні діалоги, світоглядне самоопределення, зрілість особистості, спогади.

Summary. The article presents our experience dialogic interaction with prominent Ukrainian scientist and creator of the theory of modern Ukrainian methodology psychology - George Ball. Presented by understanding the paradigm of dialogue by scientists and the possibility of its application in the education industry, and shows through personal contact with scientists dialogic his personality.

An individual fragments of dialogue scientist types of dialogues and topics that subject, considered as dialogic identity in everyday use, institutional and other situations.

Noted the effectiveness of educational philosophical dialogue in the educational process of the school formulated scientists, where the level of dialogue in the classroom depends on the formation of their members readiness for creative collaboration in unity of value-motivational (emotional and personal openness and mutual respect, recognition of the uniqueness and at the same time the fundamental equality of each other etc.) and instrumental components (the level of skills of dialogue: the ability to design, initiate, manage dialogue of personal formation but significant way cognitive activity level of communicative competence).

Key words: dialogic identity, educational philosophical dialogues, philosophical determination, maturity of personality, memories.

В українській психології одне з чільних місць займає постать видатного вченого – носія гуманістичних традицій, творця раціоналістичного підходу, прихильника діалогічного способу життя – Георгія Олексійовича Балла.

Досвід нашої спільної наукової діяльності із вченим світового масштабу дає підстави стверджувати, що діалогічна парадигма, яку відстоював Г.О. Балл у своїх наукових працях, була основою його буття. Вона відображає діалогічний спосіб мислення вченого, при аналізі природи тих чи інших суперечливих психологічних явищ. Провідними у його висловлюваннях щодо оцінки досліджуваних феноменів були завжди як мінімум дві, а то й три-чотири сторони, які він міг бачити, відчувати обґрунтовувати. Причому вчений завжди обмірковував явища настільки глибоко, що йому вдавалося наводити рівнозначну кількість аргументів стосовно кожної з позицій, так переконливо, що читачеві (чи слухачеві, кому пощастило його Чути), не залишалося нічого

окрім як розуміти, що обидві, чи усі ці точки зору мають право на існування і дієві при певних ситуаціях чи умовах. Спілкування з ним було настільки діалогічним, що воно пронизувало кожную особистість, яка хоч раз мала можливість доторкнутися до його глибоко інтелігентної сутності, безмежно багатого внутрішнього світу.

Принагідно викласти тут думку вченого, яку Ми і зараз використовуємо при читанні лекцій студентам, висловлену ним на одному із методологічних семінарів: кожна з існуючих психологічних теорій пояснює лише окремі фрагменти функціонування психіки, і жодна з них не може пояснити усієї різноманітності функціонування психічного життя. Тому визнаючи це не слід окремим їх представникам фанатично слідувати існуючим у психології концепціям, а виявляти гнучкість і творчо використовувати потенціал усіх підходів у відповідності до поставлених психологічних задач.

Так, вчений часто говорив у запитальній формі. Особливо це стосувалося його роботи з аспірантами, з молодими вченими. Спочатку він завжди запитував: “А що б Вам хотілося вивчати?, А що Ви вже про це знаєте?...”, А як Ви це розумієте?”. Аж потім міг сказати сам щось стосовно теми дослідження, враховуючи пропозиції аспіранта і сформулювати її настільки оригінально і практично значимо, що результати досліджень дійсно потім ставали підґрунтям до реформацій у тій чи іншій галузі.

А як він міг підтримати вченого, який тільки-но розпочинає свою наукову стежину... Пригадую як одного разу я засумнівалася чи на вірному шляху виконую дисертаційне дослідження? І чи взагалі зможу у цьому напрямку чогось досягти? І сказала про це Вчителю... На що він відповів: “Сумніви – це ознака творчих Людей. Це Добре, що Ви сумніваєтеся, значить бачите різні аспекти того що вивчаєте. Сумніватися - корисно... І біжиш тоді на такі консультації до наукового керівника, неначе летиш на крилах... Коли знаєш, яке поважливе ставлення до Тебе як особистості, науковця, Людини. У спілкуванні він був надзвичайно спостережливим, міг помічати найменші тонкощі у поведінці співрозмовника, зміни його настрою. Одного разу він сказав: “Ви з такою енергією у голосі про це розповідаєте, що я вірю у те, що в Вас усе вийде”. Коли бачив, що Людина щось незнає, міг тут же пожартувати і сказати якісь інші альтернативи самореалізації, підкреслити якісь важливі, інші аспекти життя на які варто було б звернути увагу. Багато приємних моментів можна пригадувати про істинну діалогічність особистості і рівноправність стосунків з Георгієм Олексієвичем Баллом. Те, як спілкувався у реальному житті з усіма людьми Георгій Балл, описано у багатьох концепціях зрілості особистості (безумовне прийняття іншого, щирість, відкритість у стосунках, сприяння розвитку інших, допомога і підтримка, безоцінкове ставлення незалежно від досвіду, віку, чи інших особистісних характеристик). Більше того, таких навичок у спілкуванні прагнуть здобути у багатьох тренінгах з ефективною комунікації та особистісного зростання. Однак не всім вдається досягти такого високого рівня спілкування навіть через тренінгові технології. Як влучно висловився його однокласник по університету: “Він був Людиною, яка нікого не ображала, і ні на кого не ображалася”. Він не лише писав про

діалогічний підхід в освіті, теоретизував, як це в ідеалі мало б виглядати, а й успішно втілював цю діалогічність на практиці у живому спілкуванні із нами. Інтелігентність, доброта, чуйність, розуміння іншого – ключові риси його особистості.

У концепції особистості Петровського, в рамках якої автор виділяє інтраіндивідний, інтеріндивідний та метаіндивідний рівень можна розпізнати риси Г.О. Балла. Саме останній – метаіндивідний рівень характеризує тип, до якого він належить. Це такий тип особистості, який представлений у свідомості багатьох Людей. І дійсно, коли я зараз іду по вулиці, я часто згадую Георгія Олексійовича, нашу з ним співпрацю. Переконана, що не лише у моїй свідомості, а й у свідомості багатьох продовжує Жити – наш Великий Учитель - Георгій Олексійович Балл.

Навіть, якщо аналізувати і його публікації починаючи із більш ранніх праць і до теперішніх зовсім сучасних, то ми можемо зустріти назви статей у формі запитань, де здавалось би непримірно знаходило примирення, несумісне – ставало сумісним. Взяти хоча б одну із його статей у журналі Рідна школа, де його стаття звучить наступним чином: “Чи суперечить матеріалістичний світогляд релігійному?”, де Георгій Олексійович наводить аргументи на користь обох світоглядів так, що читач дійсно познайомившись з обома позиціями, які висвітлює вчений доходить того, що вони таки дійсно не суперечливі, а навпаки доповнюють одна одну.

У рамках нашого дослідження, коли вивчалися світоглядні діалоги у навчально-виховному процесі загадноосвітнього закладу з допомогою Георгія Олексійовича була підготовлена перша стаття до друку (вже з емпіричними результатами), яка звучала так: “Що думають учні про навчальний діалог?”. Також пригадую, скільки було у мене хвилювань з приводу такої назви статті – із питальним знаком. Лише із часом я зрозуміла, настільки ресурсними є такі назви, оскільки дають можливість не лише розгорнути виклад свого матеріалу, а й залишають багато можливостей для власних відповідей самого читача, що значно підвищує науковий та практичний потенціал таких публікацій та ініціює діалог між автором статті та його читачами.

Разом із Георгієм Олексієвичем, нами було з’ясовано, що ефективність навчальних світоглядних діалогів на уроці залежить від сформованості в їх учасників готовності до творчої співпраці у єдності її ціннісно-мотиваційних (емоційна і особистісна відкритість та взаємна повага, визнання унікальності та водночас принципової рівності один одного тощо) та інструментальних компонентів (рівня розвитку вмінь і навичок ведення діалогу: вміння проектувати, ініціювати, керувати діалогом, рівня сформованості особистісно значимого способу пізнавальної діяльності, рівня комунікативної компетентності).

Доведено, що становлення світогляду школярів у процесі діалогу стимулюється реалізацією комплексу психолого-педагогічних умов, які передбачають: а) організацію співробітництва суб’єктів навчального процесу, зокрема, через актуалізацію суб’єктного досвіду в пізнавальній активності учнів, створення на уроці атмосфери, яка сприяла б розкриттю

індивідуальності кожного з них; б) поєднання об'єктивності в оцінюванні вчителем способу вирішення обговорюваної проблеми із його загальною позитивною налаштованістю при оцінюванні діяльності учнів.

Як зазначав український мислитель Г. Сковорода, що діалог “Я-сродних” світоуявлень у процесі розвитку особистості є важливою запорукою самоактуалізації особистості у світі, досягнення щастя, відчуження повноти життя, гармонії з собою та із Всесвітом.

Слідування закону “сродності” допомагає запобігти та усунути ряд небажаних для становлення світоглядності сучасної особистості явищ: обрання поширеної серед кола близьких друзів, або ж традиційної для сім'ї моделі світоглядного визначення, але не прийнятної на глибинному рівні для даної особистості (наприклад, релігійного типу світобачення), прийняття окремих популярних в соціумі поглядів щодо життєвих цінностей, смислу буття, вибору професії (в основі яких найчастіше лежить настановленість не “бути”, а “мати”), бажання походити на кумирів (як правило, шоу-, кінозірок) – цих та інших “світоглядних кліше”, які можуть призвести (в теперішньому або майбутньому) до психологічного дискомфорту особистості, незадоволеності життям, розвитку екзистенційного кризу (відчуття відчуженості людини від себе та від світу), або ж до ситуацій, за влучним висловом Г. Сковороди, потрапляння в рабство від “сліпої натури”, коли “правління” перетворюється “в мучительство, судейство – в хищення, а науки – в орудие злобы” [3, с. 114].

Принцип суб'єктності передбачає, що становлення світоглядності особистості має здійснюватись як процес “само-вибудовування” (термін С.Кримського) нею системи духовно-світоглядних значень – конструювання образу світу та людини в ньому, стратегій життєдіяльності не під тиском зовнішніх детермінант або спонтанних внутрішніх ініціювань, а під впливом внутрішніх спонукань, що випливають з усвідомленої необхідності, – самодетермінації.

Бути суб'єктом світоглядного самовизначення означає здатність не тільки до самомотивації конституювання світообразів та смислів, а й до активного життєвпровадження останніх, вміння оцінювати, регулювати свою діяльність, готовність нести відповідальність за вчинки, здійснювані під впливом власної світоглядної парадигми.

Принцип резонансних впливів на особистість, сутність якого полягає у наступному: згідно із законом відкритості функціонування складних систем, самостановлення світоглядних уявлень старшокласників не є процесом іманентним і відбувається під дією не лише внутрішніх, але і зовнішніх факторів. Тому, знаючи логіку функціонування системи (особистості учня), можна здійснювати керування її саморозвитком.

При резонансному типі управління значущою виявляється також не сила впливу, а правильність його конфігурації – часопросторової організації. Тому малі, але архітектонічно вірні (резонансні) впливи на особистість можуть викликати більш глобальні зміни в її духовному світі порівняно з сильними лінійними детермінаціями.

Водночас, згідно із законом непередбачуваності, неможливо зі стовідсотковою достовірністю спрогнозувати результативність (резонансний ефект) певного впливу на особистість у процесі діалогічної взаємодії.

У монографії, підготовленій творчим колективом лабораторії методології та теорії психології Г.О. Балла, вказується, що важливою характеристикою діалогізму є його *динаміка* – поява, походження, розвиток. *Генетична перспектива* діалогізму включає філогенез, онтогенез, соціокультурний генез, мікрогенез (конкретної ситуації). Фактично, і на рівні мови, і на рівні висловлювання (utterance) можна спостерігати як стабільність, так і зміни. Комунікативні здібності індивідів у діалогізмі треба розуміти як потенціали і чутливості (vulnerabilities). *Значення і розуміння* – центральні поняття діалогічного підходу до світу; сенсоутворення (sense-making) – у принципі нескінченний процес, значення ніколи не є остаточним; розуміння завжди часткове і фрагментарне, діалогічно конституйоване і лише почасти поділяється партнерами [2].

Концепція діалогічності Балла Г.О., в рамках якої він обґрунтовує багатоаспектність її теоретизування та можливості її практичного застосування також знаходить своє відлуння у реалізації його у загальноосвітніх навчальних закладах. Вчений пояснював своє розуміння діалогу між вчителем та учнем на уроці, звертаючи увагу на демократичність відносин між ними, які однак не мають сприйматися ані батьками, ані дітьми як вседозволеність у зв'язку із рівністю діалогічних позицій. Діалогічність означає на його думку у першу чергу персональну відповідальність за результат і процес спільної взаємодії між вчителем та учнем у процесі якої вони обмінюються досвідом та спільно шукають істину.

А скільки у наших спільних діалогах йшлося про “Школу діалогу культур”? У такій Школі створено підручники з навчальних дисциплін у діалогічній формі, де дітей навчають із самого раннього віку мислити діалогічно, самостійно будувати діалог із автором тексту.

Дозволимо тут собі згадати ще один фрагмент нашої взаємодії з Георгієм Олексійовичем у контексті “Школи діалогу культур”. Після одного із семінарів (де були присутні представники Харківської “Школи діалогу культур”), в рамках якого обговорювався досвід використання підручників із математики у діалогічній формі, Учитель рекомендував мені прочитати книгу для глибшого знайомства - Володимира Соломоновича Біблера “На гранях діалогу культур”. Після ретельного прочитування книги, я поділилася з Георгієм Олексійовичем, що книга досить складно написана, її важко читати. Багато чого там не розумію... На що він мені відповів: “Читайте її кілька разів, Я перший раз також багато чого там не розумів. Читайте вдруге, втретє. А тоді поспілкуємося... Тобто вчений ніколи не соромився у чомусь зізнатися, а можливо подеколи і дещо приховати свій розум, свої знання з тим, щоб співрозмовник почував себе на рівних із ним. Отака душевна простота поряд із Величчю його особистості притягувала як магніт його учнів та відомих вчених з різних регіонів України: від Харкова до Севастополя, від Вінниці до Рівного,

Черкащини та Одеси, які у спілкуванні із Вченим відчували надію, підтримку та безумовне прийняття.

Із вищесказаного випливає, що Георгій Балл є діалогічною особистістю. Діалогічна особистість – це суб'єкт, досліджуваний з позиції принципів діалогічної методології, психологічні риси якого варто розглядати у зв'язку з персональною-рольовою структурою його внутрішнього соціуму, а також зі структурою і змістом його діалогічного репертуару [2].

До *діалогічного репертуару* особи, що так трактується, віднесені всі доступні для зовнішнього спостереження системи дій суб'єкта, інтерпретовані як складові діалогічної взаємодії, як форми породження і трансляції змістів. Відповідно, у репертуарі, що так розуміється, можна виділити *типологічні і тематико-значеннєві* складові – тобто ті типи діалогів і той перелік тем, які суб'єкт, розглянутий як діалогічна особистість, використовує в повсякденних, інституціональних, екстремальних та інших ситуаціях.

Відзначається істотний змістовий аспект категорії «діалогічна особистість». До зовнішньої сфери діалогічної особистості віднесені усі без винятку прояви активності суб'єкта, трактовані як семіотично опосередковані компоненти великої системи її діалогічних взаємодій. Як видається, одне з першочергових методологічних завдань, яке слід вирішити, полягає у з'ясуванні мовної (і ширше – семіотичної) своєрідності конкретної особи. Подібно до того, як для плідного проведення наукової дискусії учасникам необхідно домовитися про змісти основних для даного предмета обговорення понять, щоб розуміти хід міркувань один одного, – аналіз структури і змісту діалогічного репертуару особи варто проводити з урахуванням особливостей лексичного, семантико-синтаксичного, невербального оформлення її діалогів.

До першочергових питань, які необхідно вирішити для деталізації концепту «*діалогічна особистість*» і діалогічної моделі психологічних взаємодій, належать наступні: з'ясувати характер сполучення внутрішньої та зовнішньої діалогічної активності індивіда, закономірності зміни (розширення і звуження) складу внутрішніх суб'єктів; визначити етапи й чинники становлення діалогічної особистості; окреслити критерії *розуміння* як частини у принципі нескінченного процесу сенсоутворення в діалогах.

Безумовно важливою видається і систематизація принципів діалогічного підходу до дослідження мови, комунікації і мислення, яка здійснена П. Лінеллом і названа «діалогічною епістемологією». Один з можливих напрямків продовження досліджень у цій галузі і комплекс теоретико-методологічних проблем, з ним пов'язаних, подаються нижче.

П. Лінелл виділяє ряд основних діалогічних принципів – наведемо їх.

1. *Інтерақціонізм*. Комунікація і пізнання (cognition) завжди містять у собі інтерақції з іншими. На відміну від комунікації в мисленні відбуваються інтерақції не тільки між людьми, але і з «когнітивними артефактами» – наприклад, з письмовим текстом, комп'ютерним інтерфейсом тощо.

2. *Контекстуалізм*. Дискурс і його контекст взаємозалежні. Основні класи контекстуальних феноменів: ситуативні, текстові конотації, знання

партнерів про типи можливих дій і про референції, біографія їхнього спілкування, культурне знання (мова, енциклопедичні відомості та ін.).

3. *Комунікативний конструкціонізм*. Значення дискурсів і текстів формуються в процесі сенсоутворення, що є частиною лінгвістичного, мисленнєвого і комунікативного процесів. Комунікативне конструювання передбачає інтеракції з іншими. Знання сконструйоване в соціумі, зокрема й знання про типи комунікативної активності і комунікативних жанрів.

4. *Семіотична медіація*. Етимологічний зміст терміна *діалог* (гр. dialogos – в і через слово) визначає «третього» учасника спілкування – семіотичну систему. Водночас як такий медіатор можуть бути розглянуті не тільки мовні системи, але й, наприклад, соціальні уявлення про що-небудь.

5. *Подвійна діалогічність*. У конкретному діалозі співрозмовники спілкуються не тільки один з одним, але і з різного роду «третьими учасниками»; діалог варто розглядати не тільки всередині соціокультурних традицій, але і з ними самими. Частіше про подвійну діалогічність говорять стосовно літературних текстів, інших творів мистецтв і підручників, вказуюючи на можливість аналізувати діалогічні відносини і всередині тексту, і між текстами (та їх авторами).

Що стосується діалогічного підходу, розвинутого науковою школою Г. Германса, то видається непереконливим рішення, запропоноване в рамках моделі «dialogical Self», одного з головних питань, що стосуються діалогізму свідомості, – про зв'язок певного числа внутрішніх діалогів і одного зовнішнього, у якому діє конкретний індивід зі своїм певним діалогічним голосом. Висловлювання з цього питання досить суперечливі – то йдеться про те, що Я займає поперемінно різні позиції (треба розуміти: займаючи певну позицію, Я перетворюється на *Self* – голос індивіда); то міркування приводять автора до того, що в комплексному, наративно структурованому *DS* втілюється результуюче узагальнення діалогів усіх внутрішніх голосів [2].

Додамо, що на сьогоднішній день не менш важливим принципом діалогу є *Принцип інтегральності*, який характеризує внутрішньоструктурні особливості складних відкритих систем, що обумовлюються їх комунікацією з іншими системами, середовищем. Він відбиває стан нерозривної внутрішньої пов'язаності складових, єдності і цілісності системи; кваліфікується як вища форма взаємозв'язку і взаємодії (синергії) компонентів певного явища.

Аналіз наукових досліджень з проблем інтеграції дозволяє виокремити два основні її типи. Перший – індуктивно-взаємодіючий тип інтеграції (найбільш поширений). Його особливістю є перебування в центрі уваги процесу встановлення зв'язків між окремими компонентами змісту і, відповідно, акцентування на якості взаємопов'язаності складових в інтегративній системі. При цьому частини виконують роль активного начала, а цілісність постає як пасивний результат. Вважається, що процес взаємодії між окремими складовими і призводить до формування змістовної конструкції з властивостями цілісності.

Другий тип – холістська інтеграція (один із її варіантів під назвою «органічної моделі» активно пропагується Н. Чапаєвим. Специфіка холістської

інтеграції полягає у визнанні пріоритету за цілим і, аналогічно, цілісність визнається ключовою якістю інтегральності. В даному випадку вихідним є наступне положення: сама по собі взаємодія окремих частин не забезпечує утворення цілісності. Тому предметом уваги є об'єднуюча ідея цілого – інтегративні, “емерджентні” (за О.Сарієвим) якості системи, які і зумовлюють її індивідуальну визначеність як певної конкретної цілісності. Ціле відіграє вирішальну роль у становленні специфіки частин і задає характер взаємозалежностей між ними. Воно, на наш погляд, фігурує, і як вихідна константа (в іпостасі його загальних, сутнісних визначеностей) і виступає як результуюча взаємодії окремих компонентів змісту (у своєму “розгорнутому” вигляді, підіймаючись на більш високий рівень системності).

В якості базового ми вбачаємо холістський тип інтеграції і, відповідно, керуємося наступним розумінням даного феномена: інтеграція – це процес відновлення певної цілісності, розкриття її сутнісних глибинних властивостей і взаємозв'язків; об'єднання окремих одиниць змісту навколо певних наскрізних змістовно-сміслових стрижнів, що супроводжується глибинними перетвореннями вихідних елементів, кількісним зростанням зв'язків між ними, їх взаємопроникненням, *зрощенням* і створенням на цій основі системи більш високого рівня упорядкованості, з новими – інтегральними – властивостями, які не зводяться до суми властивостей об'єднаних складових.

Обов'язковою умовою здійснення холістської інтеграції є визначення групи системоутворюючих факторів різного рівня узагальненості – інтеграторів: виокремлення головного “ключа” для інтеграції різних культурних та особистісних сфер.

Таким чином, усі ці ідеї так чи інакше слугують орієнтиром для багатьох учнів і послідовників - Георгія Олексійовича Балла. Хочеться завершити цей текст такими словами: “Учителю наш, діалоги із Вами продовжуються і будуть продовжуватися через наукові тексти, вони звучать через живе спілкування зі студентами при вивченні відомих постатей в Історії української психології, як Живий приклад ЗРІЛОЇ, ДІАЛОГІЧНОЇ, ВИДАТНОЇ особистості!

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. Узагальнена модель наукового діалогу // Горизонти образования. – 2003. – № 1. – С. 15 – 23.
2. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки: Монографія / За ред. Г.О. Балла. Автори: Балл Г.О., Медінцев В.О., Нікуленко О.О., Російчук Т.А. – К.: Вид-во «Педагогічна думка», 2007. – 98 с.
3. Сковорода Г. С. Твори: У 2 т. – К.: АТ “Обереги”, 1994. – Т. 2. Трактати; Діалоги; Притчі; Переклади; Листи. – 479 с.

Л.О. ПОДКОРИТОВА

ГЕОРГІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ БАЛЛ: УЧИТЕЛЬ, ПОДВИЖНИК, ЛЮДИНА

Учитель. Георгій Олексійович Балл був для мене людиною, від якої я відчувала віру в себе як науковця. Ця віра спонукала мене до пошуків теми і написання багатьох варіантів обґрунтування. Увесь цей час Георгій Олексійович терпляче читав і правив мої напрацювання, ділився своїми ідеями, вислуховував мої міркування й учив, учив, учив. Він був справжнім Учителем науки: завжди доброзичливо і влучно вказував на помилки, допомагав знаходити кращі формулювання, спрямовував у потрібне річище, навчав структурувати і вибудовувати цілісність, спонукав бути уважною до слів, які використовую у науковому тексті, шукати їхні значення і співвідношення. Маючи величезний науковий досвід, високий соціальний статус, визнання й авторитет серед колег, він завжди був доброзичливим, терпимим, скромним. Ніколи не чула від нього жорсткої уїдливісті, грубості, зверхності. Завжди привітний, спокійний з чудовим почуттям гумору і доброю неповторною посмішкою. Попри те, що спілкуватися з Георгієм Олексійовичем безпосередньо вдавалось не часто, вся співпраця з ним – через телефон, Інтернет, під час відвідин Києва – дала мене дійсно багато.

Подвижник. Під час читання праць Георгія Олексійовича виникла думка, що він був насправді сміливою людиною: пропонував нові слова і категорії для, здавалося б, усталеної системи наукового слововживання. Він обстоював українське у пострадянському. Вибудовував нове наукове мовлення у психології. Відкидаючи кальковані росіянізми, такі звичні і зручні, він шукав і пропонував справжні українські слова – незвичні і, здавалося б, незвичайні, але цілком логічні і відповідні. Особисто для мене у тому полягає науковий подвиг Георгія Олексійовича – піти проти звичної течії, запропонувати нове і водночас вітчизняне

Іншим проявом наукового подвижництва Георгія Олексійовича, на мою думку, це поєднання того, що тривалий час вважалось непоєднаним – раціонального і гуманного. Чи багатьом науковцям вдається побачити у зовні (звично і загально прийнятих) протилежних речах єдність? Чи багатьом з тих, хто побачив, вистачило сил і сміливості поєднати і розказати про це? Раціогуманістичний підхід – це цілком логічне (і необхідне) єднання ідей розумності і людяності.

Людина. Хоча цей роздум про Георгія Олексійовича я «офіційно» залишила на завершення, але по суті – увесь цей допис про нього як про Людину:

- лише Людина може бути Вчителем;
- лише Людина, яка поєднує і гуманне, і раціональне у собі, може природо поєднати ідеї гуманності і раціональності у науці;
- лише Людина залишає по собі відчуття світла і доброти, розуміння відданості справі і віри у краще.

М.М. НАКОНЕЧНА

СПОГАДИ ПРО ВЧИТЕЛЯ

Я дуже радію тому, що мала честь бути особисто знайомою з Георгієм Олексійовичем. На захисті моєї кандидатської дисертації він поставив мені дуже цікаве питання – зараз я вже не пам'ятаю суті запитання, але залишилася вдячність за змістовний діалог. Пам'ятаю, як одного разу ми з Георгієм Олексійовичем відвідували одну конференцію – я тоді коротко розповіла про свої наукові пошуки. Замислившись ненадовго, Г.О. Балл сказав, що це цікаво, і навів у підтвердження думку Ф.М. Достоевського. Після засідання секції на цій конференції Георгій Олексійович був одним з небагатьох, хто взяв слово, щоб подякувати організаторам конференції та доповідачам, відзначивши і охарактеризувавши з високою оцінкою виступи майже всіх, хто доповідав на секції. У цілому слухати виступи Г.О. Балла на конференціях, круглих столах, симпозіумах – це особливе задоволення, коли водночас захоплюєшся рухом думки та особистісною глибиною, харизматичністю промовця. Г.О. Балл залишиться в моєму серці як взірць вченого, добра, порядна, мужня і чесна людина, справжній гуманіст, видатний мислитель сучасності. Звертаючись зараз до наукових текстів вченого, з глибокою повагою і шаную я ставлюся до гостроти думки, глибини міркувань, щирого прагнення до істини Георгія Олексійовича. Обстоюючи концепцію раціогуманізму в психології, сам Г.О. Балл був в рівній мірі і розумною, мудрою («раціо»), і глибоко гуманною людиною, що виражалось буквально в усьому – і в розмовах з вченим, і в його текстах, і в самій постаті людини, яка прагнула ствердити в житті ідеали правди, добра та любові. Біль від того, що Георгія Олексійовича вже немає з нами, може бути втамований тільки усвідомленням того, що пам'ять про нього з нами назавжди.

РОМАН ТРАЧ

МІЙ ПРИЯТЕЛЬ І СПІВРЕДАКТОР ГЕОРГІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ БАЛЛ

У 1994 році я вийшов на пенсію як професор психології в університеті Сейнт-Джон Фішер коледж, що у місті Рочестер штат Нью-Йорк, і поїхав до Києва дізнатися що діється в українській психології. В той час я не мав жодних знайомих психологів у Києві, знав лише психіатра Семена Глузмана завдяки моєму знайомству із генералом Петром Григоренком, але він не мав зв'язків з психологами.

В Києві я зайшов до Державної бібліотеки України з наміром переконатись чи існують україномовні тексти гуманістичної психології, яка є моїм головним зацікавленням. Я знайшов одну брошуру російською мовою, переклад праці корифея американської гуманістичної психології Абрахама Маслоу під назвою «**Самоактуалізація личности и образование**». Переклав з англійської і написав вступне слово Г.О Балл. Брошура була видана в

Донецьку 1994 р. Їхати до Донецька було тоді мені неможливим і на тому закінчилась моє бажання завітати з редактором брошури.

Наступна подія трапилась в 1996 р. в місті Монреалі в Канаді де я брав участь в Інтернаціональному конгресі психології влітку того року. Підчас однієї перерви я почув у коридорі як група осіб розмовляє українською мовою. Я підійшов, представився і познайомився із Зоєю Кісарчук, Людмилою Карамушкою і Віктором Титовим, які брали участь у конгресі від імені Інституту психології ім.Г.С.Костюка в Києві. Від того моменту я тримався їх, ми розмовляли на професійні теми і разом гуляли франкомовним Монреалем. Підчас однієї розмови я згадав прізвище Г.О.Балла. „Та він наш!“ вигукнули кияни, й пояснили що Георгій Олексійович Балл є членом Інституту психології в Києві.

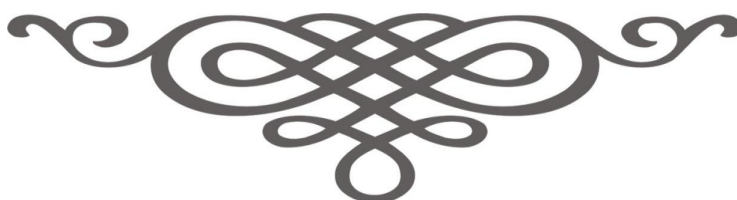
В наступному 1997 р. на запрошення Інституту психології імені Г.С.Костюка в Києві я зробив доповідь членам Інституту про американську гуманістичну психологію. У доповіді я сказав, між іншим, що в 1960-1970 роках у США існувало близько 250 так званих «осередків для розвитку особи» (під різними назвами) але вже під кінець століття з них залишилось тільки два осередки: «Есален» у Каліфонії, на заході США, й «Омега» у штаті Нью-Йорк, на сході. Після моєї доповіді був час на запитання слухачів та мої відповіді. Георгій Олексійович, якого тоді я вже знав, спитав як пояснити той факт «зникнення» осередків для розвитку особи? Я не мав доброї відповіді на його запитання, як пригадую я назвав «Zeitgeist» (нім. «дух епохи»), пізніше ми з ним ще розмовляли на цю тему.

Одна справа стала тоді мені ясною, а саме: існує велике зацікавлення серед українських психологів гуманістичною психологією. Щоби відповісти на цей інтерес, я вирішив зібрати репрезентативні тексти західних психологів і видати їх у формі «Антології гуманістичної психології». Які саме тексти вибирати стало питанням — мені треба було знати, між іншим, які переклади вже існують в російській мові. Я запросив до співпраці Георгія Олексійовича і він радо погодився. Ми стали співредакторами Антології – ми обидва були ентузіястами цього проекту. Я робив копії різних текстів в англійською і німецькою мовами, переслав їх до п.Георгія для вирішення які з них заслуговують на переклад з англійської (їх перекладав п.Георгій) та з німецької (їх перекладав я). Таким чином ми зібрали і переклали остаточно 13 текстів. Переглянули загалом біля 35. Моїм завданням стало здобути авторські права на переклади та зібрати кошти на видання книги, завдання, до якого я взявся з ентузіазмом. Перший том «Антології гуманістичної психології» з підзаголовком «Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст.» вийшов в Києві у видавництві «Пульсари» в 2001 році. Другий том вийшов у 2005 році, він мав підзаголовок «Психологія і духовність». Обидва томи отримали дуже прихильні рецензії в науковій літературі і ми з п.Георієм часто отримували запитання „Коли вийде третій том“?. Третій том не вийшов, бо в міжчасі я зрозумів, що гуманістичній психології потрібна добра наукова теорія, для того щоб вона стала справжньою «людинознавчою психологією» («human science»), а не лише одним із 56 підрозділів Американської психологічної асоціації чи

одним із 15-20 розділів типової книжки під назвою «Вступ до психології» чи «Загальна психологія».

Немає нічого більш практичного від доброї теорії, сказав німецький психолог Курт Левін. Цю справу давно вже усвідомив Георгій Олексійович присвятивши свою працю розвитку теоретичного підходу до психології, що він назвав «раціогуманізом». В цьому підході гуманізм з'єднується із розумом, але не з «інструментальною» функцією розуму, де розум служить підкоренню світу (в найширшому розумінні того слова) чи для подолання «дефіцитних» потреб людини (А.Маслов). В раціогуманізмі Георгія Олексійовича «розум» служить «буттєвим» цінностям (Маслов), тим, що їх Філіп Лерш називає «трансперсональними», в яких розум кличе людину до автентичності та належності *людини до світу* та його духовних цінностей, а не «*світу для себе*» як це діється в інструментальному мисленні. Детальному розробленні раціогуманізму Георгій Олексійович присвятив численні роки й велике число своїх праць так що поняття «раціогуманізм» завжди буде пов'язане з його іменем.

В особистісних стосунках Георгій був завжди надзвичайно гарною людиною — ввічливим, точним у своїх висловах, делікатним у спірних справах, завжди готовий помагати. Мій внесок до української науки психології був би неможливим без його співпраці. Я вдячний долі за те, що мені пощастило зустрітись і співпрацювати з Георгієм Олексійовичем Баллом.



ПУБЛІКАЦІЇ Г.О. БАЛЛА

(УПОРЯДНИКИ В.О. МЄДІНЦЕВ ТА С.О. КОПИЛОВ)

1. Балл Г.А., Барицкий К. О. Оценка погрешности за счет переменного времени задержки при измерении функции автокорреляции / Труды секции звукотехники Укр. отделения НТОРиЭ им. А.С. Попова. – Вып. 1. – К., 1958.
2. Балл Г. А., Милерян Е. А. Электронно-лучевой прибор для наблюдения динамической картины пространственного распределения электрических потенциалов / Авт. свид. СССР № 123659 с приоритетом от 16.02.1959; Бюллетень изобретений. – 1959. – № 21.
3. Балл Г.О. Книга Гірша про вимірювання слуху / Наукові записки НДІ психології УРСР. Т. XVI. – К.: Рад. школа, 1960.
4. Балл Г.О. Використання теорії інформації в дослідженнях з психології праці / Наукові записки НДІ психології УРСР. Т. XV. – К.: Рад. школа, 1961.
5. Балл Г.А. Задачи для психологических испытаний «Кратчайший дозволенный путь» / К.: НИИ психологии УССР, 1962.
6. Балл Г.А. К оценке погрешности, вызываемой непрерывным изменением времени задержки при измерении функции автокорреляции / Известия вузов СССР. Радиотехника. – 1962. – № 5.
7. Балл Г.О. Про автоматичне обчислення кореляційних функцій при нерівномірному русі носія сигналу/ Автоматика. – 1963. – № 3.
8. Балл Г.А. О принципиальной погрешности коррелометра, обусловленной непрерывным изменением времени задержки / Вопросы радиоэлектроники. Серия VIII. – 1963. – Вып. 2.
9. Балл Г.А. Об одном способе ускорения аппаратурного корреляционного анализа / Автоматика и телемеханика. – 1963. – № 9.
10. Балл Г.А. Некоторые вопросы теории аппаратурного корреляционного анализа случайных процессов: Диссертация на соискание уч. степ. канд. техн. наук / К.: КПИ, 1963.
11. Балл Г.А. Некоторые вопросы теории аппаратурного корреляционного анализа случайных процессов: Автореферат дис. на соискание уч. степ. канд. техн. наук / К.: КПИ, 1963.
12. Балл Г.О., Белоусов А.В. Измерение корреляционных функций при непрерывном изменении задержки по произвольному закону / Научно-технич. конф., посвящ. Дню радио: Тезисы. – К.: Укр. респ. правление НТОРиЭ им. А.С. Попова, 1964 .
13. Балл Г.А., Ткаченко Г.И. Попытка экспериментального осуществления коррелометра со статистическим усреднением / Там же.
14. Балл Г.А. Коррелометры со статистическим усреднением / XX Всесоюзн. науч. сессия, посвящ. Дню радио. Секция теории информации: Тезисы докладов и сообщений. – М.: НТОРиЭ им. А.С. Попова, 1964.
15. Балл Г.О., Довгялло О.М., Машбиць Ю.І. Теоретичний аналіз деяких прийомів програмування навчання / Психологія навчання і виховання: Тези доп. на респ. психол. конф. – К.: Рад. школа, 1964.
16. Балл Г.О. Навчаючі машини як засіб реалізації програмованого навчання / там же.
17. Балл Г.О. Критерії доцільності технічного ускладнення навчаючих машин / Радянська школа. – 1964. – № 12.
18. Балл Г.О. Коррелогограф із статистичним усередненням / Автоматика. – 1965. – № 1 .
19. Балл Г.А., Белоусов А.О. Временная корреляция сигналов с произвольно изменяющейся задержкой / Радиотехника и электроника. – 1965. – № 7.

20. Балл Г.А., Довгялло А.М., Машбиц Е.И. Теоретический анализ обучающих программ. Сообщение I. Постановка вопроса и исходные положения / Новые исследования в пед. науках. – 1965. – Вып. IV.

21. Балл Г.А., Довгялло А.М., Машбиц Е.И. Теоретический анализ обучающих программ. Сообщение II. Некоторые количественные соотношения для обучающих программ различной структуры / Новые исследования в пед. науках. – 1965. – Вып. V.

22. Балл Г.А., Довгялло А.М. Об использовании вероятностной модели программированного обучения при построении самоприспосабливающейся обучающей машины / XXI Всесоюзн. науч. сессия, посвящ. 70-летию изобретения радио А.С. Поповым. Секция кибернетики: Тезисы докладов и сообщений. – М.: НТОРиЭ им. А.С. Попова, 1965.

23. Балл Г.А., Довгялло А.М., Машбиц Е.И. Оптимальные приемы программирования и пути их реализации с помощью самоусовершенствующихся обучающих машин / Научно-технич. конф., посвящ. 70-летию изобретения радио А.С. Поповым: Тезисы докладов. – К.: Укр. респ. правление НТОРиЭ им. А.С. Попова, 1965.

24. Балл Г.А., Довгялло А.М. Пути построения адаптивных обучающих машин / Тезисы докладов Первой Закавказской межреспубликанской конф. по программированному обучению. – Тбилиси, 1965.

25. Балл Г.А. О психолого-педагогических требованиях к обучающим машинам / Программированное обучение и обучающие машины. Вып. 4. – К.: Наук. думка, 1965.

26. Балл Г.А., Братко О.А., Проколиенко Л.М. Украинская психологическая конференция / Вопросы психологии. – 1965. – № 3.

27. Балл Г.А., Белоусов А.О. О влиянии флуктуаций задержки на дисперсию выходного сигнала коррелятора / Радиотехника и электроника. – 1966. – № 9.

28. Балл Г.А., Глушков В.М., Костюк Г.С., Довгялло О.М., Машбиц Е.И., Ющенко К.Л. Научные проблемы программированного обучения и пути их разработки. – К.: Науч. совет по кибернетике АН УССР; НИИ психологии УССР, 1966.

29. Балл Г.О., Глушков В.М., Костюк Г.С., Довгялло О.М., Машбиц Ю.І., Ющенко К.Л. Наукові проблеми програмованого навчання і шляхи їх розробки / Радянська школа. – 1966. – №№ 6, 7. *Передруковано*: Психологія і суспільство. – 2007. – № 4.

30. Балл Г.А., Довгялло А.М. Обучающие машины, распознающие причины ошибок в свободно формируемых неверных ответах учащихся / Тезисы докладов XVI Украинской научно-технич. конф., посвящ. Дню радио. – К.: Укр. респ. правление НТОРиЭ им. А.С. Попова, 1966.

31. Балл Г.А., Довгялло А.М., Машбиц Е.И. Формирование систем умственных действий при различных методах обучения решению задач (*Рос. та англ. мовами*) / XVIII Международный психологич. конгресс. Тезисы сообщений. III. Проблемы психического развития и социальной психологии. – М., 1966.

32. Балл Г.А., Довгялло А.М., Машбиц Е.И. Формирование систем умственных действий при различных методах обучения решению задач (*Рос. та англ. мовами*) / XVIII Международный психологич. конгресс. Симпозиум 24. Формирование понятий и умственных действий. – М., 1966.

33. Балл Г.А., Баев Б.Ф., Гильбух Ю.З., Малков М.Ю., Милерян Е.А., Перепелица П.С., Петров И.И., Скрипченко О.В., Соболев О.С., Чамата П.Р., Швецов О.П. Психологический отбор летчиков / Под ред. Е.А. Милеряна / К.: НИИ психологии УССР, 1966.

34. Балл Г.А., Довгялло А.М., Ткаченко Г.И. Устройство для выбора программы обучения в обучающей машине / Авт. свид. СССР № 193179 с приоритетом от 15.05.1965; Изобретения, промышленные образцы и товарные знаки. – 1967. – № 6.

35. Балл Г.О., Довгялло О.М., Ткаченко Г.І. Адаптивна навчаюча машина широкого призначення / Радянська школа. – 1967. – № 10.

36. Балл Г.А., Костюк Г.С. Содержательная книга по психологии мышления: [Рец. на кн.: Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966] /Вопросы психологии. – 1967. – № 3.
37. Балл Г.А., Довгялло А.М. Пути построения адаптивных обучающих машин широкого назначения / Программированное обучение. Вып.1. – К.: Изд-во Киевск. ун-та, 1967.
38. Балл Г.О. Дослідження психологічних проблем програмованого навчання / Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років: Тези ювілейної наук. сесії. – К.: Рад. школа, 1967.
39. Балл Г.А. Аппаратурный корреляционный анализ случайных процессов. - М.: Энергия, 1968.
40. Балл Г.А., Гергей Т., Довгялло А.М. Об одном подходе к построению адаптивных обучающих систем / Кибернетика. – 1968. – № 3.
41. Балл Г.А., Гергей Т., Довгялло А.М. Адаптивные обучающие машины и некоторые вопросы разработки их алгоритмов / Организация учебного процесса. Программированное обучение. Обучающие машины. Вып. 2. – Новосибирск: Новосиб. электротехнич. ин-тут, 1968.
42. Балл Г.А., Гергей Т., Довгялло О.М., Ивахненко Л.М., Машбиц Е.И. Влияние размера шага на эффективность обучения / Материалы III Всесоюзного съезда Общ-ва психологов СССР. Том II. – М., 1968.
43. Балл Г.А. О некоторых требованиях к адаптивным обучающим системам / Применение вычислительной техники в учебном процессе. – М.: Сов. радио, 1969.
44. Балл Г.А., Довгялло А.М., Злочевская Л.А., Иванченко Б.Г., Машбиц Е.И. Исследование обучающих программ с различным размером шага / Программированное обучение. Вып. 4-5. – К.: Изд-во Киевск. ун-та, 1969.
45. Балл Г.А., Гергей Т., Довгялло А.М., Машбиц Е.И. Исследование размера шага как регулирующего воздействия в адаптивной обучающей системе / Сб. материалов V Всероссийской конф. по применению технических средств и программированному обучению. Симпозиум 12. – М., 1969.
46. Балл Г.А., Довгялло А.М. Повышение эффективности обучения с помощью машины, приспособляющей размер шага к учащемуся / Материалы к XIX Международному психологическому конгрессу. – М.: Общ-во психологов СССР, 1969.
47. Балл Г.О., Гергей Т., Довгялло А.М., Ивахненко Л.М., Машбиць Ю.І. Вплив обсягу кроку на ефективність програмованого навчання(*Угорською мовою*) /*MagyarPsichologiaiSzemle*. – 1969. – № 1.
48. Балл Г.А. К вопросу о количественной оценке трудности заданий / Программированное обучение и обучающие машины. Вып. 1. – К.: Науч. совет по кибернетике АН УССР, 1969.
49. Балл Г.А. Сложность заданий и алгоритмический подход к ее оценке / Программированное обучение и обучающие машины. Вып. 2. – К.: Науч. совет по кибернетике АН УССР, 1969.
50. Балл Г.А. [Письмо в редакцию – отклик на статью Ю. Шрейдера «Наука – источник знаний и суеверий»] / Новый мир. – 1970. – № 1.
51. Балл Г.А., Довгялло А.М., Злочевская Л.А., Иванченко Б.Г., Машбиц Е.И. Исследование и применение обучающих программ с различным размером шага / Вопросы программированного обучения в средней школе и педагогических учебных заведениях. – К.: Киевск. пед. ин-тут им. А.М. Горького, 1970.
52. Балл Г.А. (*Збірник; участь у науковому редагуванні*) *Співредактори*: Ростунов Т.И., Довгялло А.М. Технические средства в программированном обучении /К.: КВИРТУ; НИИ психологии УССР, 1970.

53. Балл Г.А., Гильбух Ю.З. Проблема индивидуализации обучения и адаптивные обучающие системы / Технические средства в программированном обучении. – К.: КВИРТУ; НИИ психологии УССР, 1970.

54. Балл Г.А. О выборе показателей эффективности обучения при использовании адаптивных обучающих систем / там же.

55. Балл Г.А., Довгялло А.М., Машбиц Е.И. Исследование размера шага как параметра адаптации в адаптивной обучающей системе / там же.

56. Балл Г.А., Гергей Т., Довгялло А.М. Элементы теории и методика построения алгоритмов адаптивных обучающих систем / Тезисы Первого республиканского симпозиума по программированному обучению и техническим средствам. – Тбилиси, 1970.

57. Балл Г.А. О психологическом содержании понятия «задача» / Вопросы психологии. – 1970. – № 6.

58. Балл Г.А., Бабенко Л.П., Берестова С.М., Рогач В.Д., Ющенко К.Л., В.В. Андриевская, Бондаровская В.М., Машбиц Е.И. Программированный учебник по языку КОБОЛ и результаты его экспериментальной проверки / Применение цифровых вычислительных машин для обучения программированию. – К.: Науч. совет по кибернетике АН УССР, 1970.

59. Балл Г.А., Довгялло А.М. К уточнению понятия задачи / Науковедение, прогнозирование и информатика. Вып. 2. – К.: Науч. совет по кибернетике АН УССР, 1970.

60. Балл Г.А. К характеристике способов и средств решения задач / там же.

61. Балл Г.А. О понятии учебной задачи / там же.

62. Балл Г.А. Особенности решения дидактических задач и понятие программированного обучения / там же.

63. Балл Г.О. Проблема кількісної оцінки трудності і складності завдань / Філософська думка. – 1971. – № 1.

64. Балл Г.А., Довгялло О.М. Понятие задачи в психологии и кибернетике / Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971.

65. Балл Г.А., Довгялло А.М., Забара О.В., Лозинский Л.С., Машбиц Е.И. Об одном подходе к обучению человека обработке данных на ЭВМ / там же.

66. Балл Г.А., Глушков В.М., Брановицкий В.И., Довгялло О.М., Рабинович З.Л., Стогний А.А. Определение понятия задачи. Процесс решения задачи / В.М. Глушков и др. Человек и вычислительная техника. – К.: Наук. думка, 1971.

67. Балл Г.А., Глушков В.М., Брановицкий В.И., Довгялло О.М., Рабинович З.Л., Стогний А.А. О классификации задач / там же.

68. Балл Г.А., Довгялло А.М., Лозинский Л.С., Машбиц Е.И. Обучение решению задач с помощью ЭЦВМ / там же.

69. Балл Г.А., Довгялло А.М., Кимстач Т.М., Лозинский Л.С., Машбиц Е.И., Смутьсон М.Л. Решение задач обработки данных средствами вычислительной техники: (Инструкция для пользователей ЭВМ) / К.: Ин-тут кибернетики АН УССР, 1972.

70. Балл Г.А., Брановицкий В.И., Довгялло А.М., Лозинский Л.С., Машбиц Е.И., Смутьсон М.Л. Актуальные проблемы обучения пользователей ЭВМ решению задач обработки данных / Технические средства в управлении учебным процессом. – Рига, 1972.

71. Балл Г.О. Кореляційні вимірювальні пристрої (*Нім. мовою – переклад книги: Балл Г.А. Аппаратурный корреляционный анализ случайных процессов. – М., 1968*) / Berlin: Technik, 1972.

72. Балл Г.О. Перспективи вдосконалення логічної підготовки школярів / Радянська школа. – 1972. – № 9.

73. Балл Г.А., Довгялло А.М., Розин В.М. Семинар по теории задач и способов их решения / Вопросы психологии. – 1972. – № 6.

74. Балл Г.А., Ющенко К.Л., Бабенко Л.П., Берестова С.М., Рогач В.Д., Машбиц Е.И. Система обучения языку КОБОЛ, основанная на программированном пособии и ЭВМ «Днепр-2» / Применение ЭЦВМ для автоматизации обучения и управления учебными заведениями. – К.: Науч. совет по кибернетике АН УССР, 1972.

75. Балл Г.А. К разработке системы основных понятий проблемологии / Математические и информационные модели управления наукой. – К.: Науч. совет по кибернетике АН УССР, 1972 .

76. Балл Г.А., Брановицкий В.И., Довгялло А.М., Машбиц Е.И. Пути повышения эффективности обучающих систем на базе вычислительных машин / Программированное обучение. Вып. 10. – К.: Изд-во Киевск. ун-та, 1973.

77. Балл Г.А., Бабенко Л.П., Берестова С.М., Рогач В.Д., Ющенко К.Л., Андриевская В.В., Бондаровска В.М., Е.И. Машбиц КОБОЛ: Программированное учебное пособие / К.: Вища школа, 1973. (2-е видання – 1974).

78. Балл Г.А., Брановицкий В.И., Довгялло А.М. К проблеме общения человека с вычислительной машиной / Материалы Всесоюзного симпозиума по проблеме «Мышление и общение». – Алма-Ата, 1973.

79. Балл Г.О. Про деякі основні поняття загальної теорії розв'язування задач / Проблеми філософії. Вип. 27. – К.: Вид-во Київськ. ун-та, 1973.

80. Балл Г.О. Вихідні поняття і способи розробки загальної теорії розв'язування задач / Філософська думка. – 1973. – № 3.

81. Балл Г.А., Верник Л.В., Довгялло А.М., Кимстач Т.М., Машбиц Е.И. Решение задач обработки данных в АСУ: Инструкция для пользователей ЭВМ. Части I и II. - К.: Ин-тут кибернетики АН УССР, 1973.

82. Психологія програмованого навчання/ (*Участь у написанні й науковому редагуванні*) Балл Г.О., *Співредактор*: Г.С.Костюк. *Співавтори*: Александров Г.М., Алексеева М.І., Гільбух Ю.З., Костюк Г.С., Машбиць Ю.І., Проколієнко Л.М. - К.: Рад. школа, 1973.

83. Балл Г.А., Костюк Г.С., Машбиц Е.И. О задачном подходе к исследованию учебной деятельности / Вторая Пражская конференция «Психология человеческого учения и решения проблем». Резюме. – Прага, 1973.

84. Балл Г.А., Верник Л.В., Довгялло А.М., Машбиц Е.И., Смульсон М.Л. «Задачный подход» к обучению пользователей ЭЦВМ / Диалоговые и обучающие системы. – К.: Науч. совет по кибернетике АН УССР, 1973.

85. Балл Г.А., Брановицкий В.И., Верник Л.В., Довгялло А.М., Машбиц Е.И. Опыт разработки функционально полной системы «человек – машина» / Проблемы взаимосвязи машины и человека-оператора (Тезисы докладов межвузовского научно-технич. семинара). – Свердловск: Свердлов. обл. правление НТОмашпром, 1973.

86. Балл Г.А., Забара О.В. Формирование логических умений с помощью программированного пособия / Программированное обучение. Вып. 11. – К.: Вища школа, 1974.

87. Балл Г.А. О понятиях «воздействие», «действие» и «операция» / Вопросы психологии. – 1974. – № 4.

88. Балл Г.О. Про поняття задачі і типологію задач / Психологія. Вип. 13. – К.: Рад. школа, 1974.

89. Балл Г.А. Теория задач и способов их решения (*Збірник; наукове редагування*). - К.: Науч. совет по кибернетике АН УССР, 1974.

90. Балл Г.А. О системе основных понятий теории задач / Теория задач и способов их решения. – К.: Науч. совет по кибернетике АН УССР, 1974 .

91. Балл Г.А. О применении понятий «процедура», «алгоритм» и «квазиалгоритм» для описания функционирования активных систем / там же.

92. Балл Г.А., Брановицкий В.И., Верник Л.В., Довгялло А.М., Машбиц Е.И., Смутьсон М.Л. Учебное обеспечение АСУ / Общесистемные и организационные проблемы проектирования и внедрения АСУ. – К.: Техніка, 1974.

93. Балл Г.А., Верник Л.В., Довгялло А.М., Кимстач Т.М., Машбиц Е.И., Смутьсон М.Л. Решение задач обработки данных с помощью ЭЦВМ / К.: Ин-тут психологии УССР; Ин-тут кибернетики АН УССР, 1975.

94. Балл Г.О., Войтко В.И. Узагальнена інтерпретація поняття моделі / Філософська думка. – 1976. – № 1.

95. Балл Г.А. О качественных характеристиках задач, используемых в обучении / Тезисы Всесоюзной конф. «Проблемы и методы исследования качественных и количественных характеристик знаний, умений и навыков учащихся». – М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1976.

96. Балл Г.А., Войтко В.И. Общенаучное понятие модели и возможности его применения в педагогических исследованиях / Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке: (Тезисы докладов VIII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований). Ч. I. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1976.

97. Балл Г.И., Таранов Л.М. Многоуровневые обучающие программы как средство оптимизации процесса понимания учебного материала / Программированное обучение. Вып. 13. – К.: Вища школа, 1976.

98. Балл Г.А. Психология познавательной активности учащихся: [Рец. на одноименную книгу А.И.Гебоса. – Кишинев, 1975] / Вопросы психологии. – 1976. – № 5.

99. Балл Г.А. Задачи и их знаковые модели / Семантические вопросы искусственного интеллекта. – К.: Общ-во «Знание» УССР, 1976.

100. Балл Г.А., Костюк Г.С. Основные понятия задачного подхода и их использование в исследовании учебной деятельности / Программированное обучение. Вып. 14. – К.: Вища школа, 1977.

101. Балл Г.О. Задачний підхід у психології як один з напрямків посилення її зв'язків з іншими науками / Проблеми дальшого розвитку педагогічних і психологічних наук в світлі рішень XXV з'їзду КППС: (Тези республіканської наук. конф.). 3. – К., 1977.

102. Балл Г.А., Костюк Г.С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Вопросы психологии. – 1977. – № 3.

103. Балл Г.А. Понятие действия в системе психологических понятий / Личность и деятельность: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. – М., 1977.

104. Балл Г.А. Четкие, квазичеткие и нечеткие задачи / Семантические вопросы искусственного интеллекта. – К.: Общ-во «Знание» УССР, 1977.

105. Балл Г.О., Верник Л.В., Довгялло А.М., Машбиц Е.И., Смутьсон М.Л., Забара О.В., Повякель Н.И. / Решение задач обработки данных с помощью ЭВМ. – К.: Вища школа, 1978.

106. Балл Г.А., Войтко В.И. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях / Программированное обучение. Вып. 15. – К.: Вища школа, 1978.

107. Балл Г.А. О задачном подходе к исследованию деятельности / Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Тезисы докладов Всесоюзной конф. – М.: НИИ общей и пед. психологии АПН СССР, 1978.

108. Балл Г.А. Ценное исследование по теории задач: [Рец. на кн.: Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М., 1977) / Вопросы психологии. – 1978. – № 6.

109. Балл Г.А., Ющенко К.Л., Бабенко Л.П., Берестова С.М., Рогач В.Д., В.В. Андриевская, Бондаровская В.М., Машбиц Е.И. КОБОЛ: Программированное учебное пособие: Изд. 3-е, перераб. и доп. – К.: Вища школа, 1978.

110. Балл Г.А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта / Кибернетика. – 1979. – № 2.
111. Балл Г.А. Базовые понятия общей теории задач. - К.: Ин-тут кибернетики АН УССР, 1979. (Препринт-79-23).
112. Балл Г.А. Основы типологии задач. - К.: Ин-тут кибернетики АН УССР, 1979. (Препринт-79-7).
113. Балл Г.О. Цілеспрямована дія як об'єкт психологічного дослідження / Психологія. Вип. 18. – К.: Рад. школа, 1979.
114. Балл Г.А. О некоторых основных понятиях теории действий / Вопросы психологии. – 1980. – № 1.
115. Балл Г.А. Машинное мышление и вечные проблемы: [Рец. на кн.: Орфеев Ю.В. Искусственный интеллект: миф и действительность. – М., 1978] / Знание – сила. – 1980. – № 5.
116. Балл Г.А., Таранов Л.М.. К анализу категории учебного материала / Программированное обучение. Вип. 17. – К.: Вища школа, 1980.
117. Балл Г.А., Андриевская В.В., Кисарчук З.Г., Мусатов С.А., Чмут Т.К. Социально-психологические аспекты эффективности совместного решения задач младшими школьниками / Проблемы формирования личности в коллективной деятельности и общении: Тезисы докладов республиканской конф. Ч. I.– Гродно, 1980.
118. Балл Г.А., Андриевская В.В., Кисарчук З.Г., Мусатов С.А., Чмут Т.К.. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач / Новые исследования в психологии. – 1981. – № 2.
119. Балл Г.О., *Снівредатор*: Г.С.Костюк. *Співавтори*: Андрієвська, Кисарчук З.Г., Костюк Г.С., Мусатов С.О., Ричик М.В., Чмут Т.К. Мислення в діяльності молодших школярів (*Участь у написанні й науковому редагуванні*). - К.: Рад. школа, 1981.
120. Балл Г.О. Цілеспрямована дія як психологічна і міжнаукова категорія / Філософська думка. – 1981. – № 6.
121. Балл Г.А. Категория задачи в психологическом исследовании деятельности / Тезисы научных сообщений советских психологов к XXII Междунар. Психологич. конгрессу. Ч. II. – М.: Наука, 1981.
122. Балл Г., Т.К.Чмут Побудова системи розвивальних завдань на базі математичних задач / Початкова школа. – 1982. – № 3.
123. Балл Г.О. Дія; Експліцитний; Еталон; Ефективність діяльності; Задача; Знак; Значення; Імпліцитний; Норма; Проблемна ситуація; Смысл (*Статті у словнику*) / Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982.
124. Балл Г.А., Рычик М.В., Таранов Л.Н. О содержании понятия «учебный материал» / Новые исследования в пед. науках. – 1982. – № 2.
125. Балл Г.А., Андриевская В.В., Кисарчук З.Г., Мусатов С.А. Эффективность организации учебной работы младших школьников / Психология учебной деятельности школьников: Тезисы докладов II Всесоюзной конф. по пед. психологии в г. Туле 28-30 сент. 1982 г. – М., 1982.
126. Балл Г. [Письмо в редакцию – отклик на статью Н. Наумовой «Человек рационален?»] / Знание – сила. – 1982. – № 10.
127. Балл Г.А., Маргуліс Е.Д., Рыбалка В.В., Чмут Т.К., Самойлов А.Е. Исследования процесса постановки задачи и их педагогическое значение / Программированное обучение. Вип. 20. – К.: Вища школа, 1983.
128. Балл Г.А., Костюк Г.С., Андриевская В.В., Кисарчук З.Г., Мусатов С.А., Чмут Т.К. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками / Психол. журнал. – 1983. – Т. 4. – № 5.
129. Балл Г.О. До питання про засоби опису спонукальної функції психіки: (Про співвідношення потреб, мотивів і цінностей) / Психологія. Вип. 23. – К.: Рад. школа, 1984.

130. Балл Г.А. Об основных положениях и некоторых применениях теории познавательных задач / Вопросы психологии. – 1984. – № 3.
131. Балл Г.А. Понятие задачи в исследовании и проектировании педагогического процесса / Советская педагогика. – 1984. – № 11.
132. Балл Г.А. Реализация норм и творчество в учебно-воспитательном процессе / Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1984.
133. Балл Г.А. Методы оценки количественных характеристик задач / Программированное обучение. Вып. 22. – К.: Вища школа, 1985.
134. Балл Г.А., Андриевская В.В., Кисарчук З.Г., Мусатов С.А. Психологические предпосылки эффективности совместной учебной работы младших школьников / Вопросы психологии. – 1985. – № 4.
135. Балл Г.О. Проколієнко Л.М. Проблема співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку в науковій спадщині Г.С. Костюка / Психологія. Вип. 25. – К.: Рад. школа, 1985.
136. Балл Г.А., Тищенко С.П., Жизневский Б.П., Яновский М.З. Психологические проблемы личности: [О межреспубликанской конференции-семинаре в Киеве] / Вопросы психологии. – 1985. – № 6.
137. Балл Г.А. *Співредактор: Г.С.Костюк. Співавтори: Андрієвська, В.В.З.Г.Кисарчук, Мусатов С.А., Рычик М.В., Чмут Т.К.* Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты (*Участь у написанні й науковому редагуванні*) / К.: Рад. школа, 1986.
138. Балл Г.О. У світі задач. - К.: Т-во «Знання» УРСР, 1986.
139. Балл Г.О. Посібник з розвитку мислення: [Рец. на кн.: Гайштут А.Г. Математика в логических упражнениях. – К., 1985] / Радянська школа. – 1986. – № 3.
140. Балл Г.А., Рычик М.В.. От наглядных образов к научным понятиям (*Підготовка до друку*). - К.: Рад. школа, 1987.
141. Балл Г.А., Поляков О.И.. Язык дирижирования (*Спец. редагування*). - К.: Музична Україна, 1987.
142. Балл Г.А., Скрипченко О.В. Полезное пособие для учителя: [Рец. на кн.: Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М., 1985] / Вопросы психологии. – 1987. – № 5.
143. Балл Г.О. Взаємозв'язок норми, адаптації і творчості в діяльності суб'єкта (психологічний аспект) / Філософська думка. – 1987. – № 5.
144. Балл Г.О. Засвоєння соціальних норм і творча активність особистості / Психологія. Вип. 29. – К.: Рад. школа, 1987.
145. Балл Г.О. Учебні задачі у процесі навчання / Радянська школа. – 1987. – № 6.
146. Балл Г.А. (*Співупорядники: Андриевская В.В., Губко А.Т., Проскура О.В.*) Костюк Г.С. Избранные психологические труды (*Участь в упорядкуванні*). - М.: Педагогика, 1988.
147. Балл Г.А., Проколиенко Л.М. Г.С.Костюк и его вклад в психологическую науку / Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988.
148. Балл Г.А., Андриевская В.В., Губко А.Т., Проскура О.В.. Комментарии / там же.
149. Балл Г.А., Губко А.Т., Зливков В.Л., Маценко В.Ф.. Список основных трудов Г.С.Костюка / там же.
150. Балл Г.А., Проскура О.В. Предметный указатель / там же.
151. Балл Г.А., Г.С.Костюк. Элементы диалектики в психологических взглядах Г.С. Сковороды (Переклад з української на російську) / там же.
152. Балл Г.О., Таранов Л.М. Особистісний підхід до визначення цілей виховання і шляхів їх досягнення / Психологія. Вип. 32. – К.: Рад. школа, 1989.

153. Балл Г. Значение понятия адаптации для психологии / Методология и история психологии. Экономическая психология и психология хозяйственного управления: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1989.

154. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Вопросы психологии. – 1989. – № 1.

155. Балл Г. (*Снівупорядники*: Андрієвська В.В., Губко О.Т., Проскура О.В. Г.С.Костюк). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості (*Участь в упорядкуванні*). – К.: Рад. школа, 1989.

156. Балл Г.О., Проколієнко Л.М.. Вступ / Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989.

157. Балл Г.О., Андрієвська В.В. Коментарі / там же.

158. Балл Г.О., Андрієвська В.В. Предметний покажчик / там же.

159. Балл Г.А. Исследование продолжается: [Рец. на кн.: Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Теория и методика обучения математике в начальной школе. – М., 1988] / Советская педагогика. – 1989. – № 9.

160. Балл Г.А. Проблемы взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами / Психол. журнал. – 1989 – Т. 10. – № 6.

161. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990.

162. Балл Г.А. О специфике педагогического управления / Психологическая наука: проблемы и перспективы: Тезисы Всесоюзной конф., посвящ. 90-летию со дня рождения Г.С. Костюка. Ч. I. Личность и ее становление. – К., 1990.

163. Балл Г.О. Про специфіку цілей і способів керівництва розвитком особистості / Радянська школа. – 1990. – № 9.

164. Балл Г.А. О соотношении нормосообразности и творчества / Проблемы психологии творчества в работе с людьми: Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной науч. конф. Ч. I. – Гродно, 1990.

165. Балл Г.А., Таранов Л.М. Об особенностях основных направлений воспитания / Новые исследования в пед. науках. – 1990. – № 2.

166. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Вопросы психологии. – 1990. – № 6.

167. Балл Г.А. Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект) : Диссертация на соискание уч. степ. доктора психол. наук. – К.: НИИ психологии УССР, 1990.

168. Балл Г.А. Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект) : Автореферат дис. на соискание уч. степ. доктора психол. наук. – М.: НИИ общей и пед. психологии АПН СССР, 1990.

169. Балл Г.А., Машбиц Е.И., Белоголов И.А., Комиссарова О.Ю., Маргулис Е.Д., Симак А.Д., Смутьсон М.Л. Обработка данных с помощью компьютера: Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Стогния, Е.Л. Ющенко, Е.И. Машбица / К.: Вища школа, 1991.

170. Балл Г.А., Моляко В.А., Татенко В.А. Научное наследие Г.С. Костюка и основные направления деятельности НИИ психологии УССР / Психологическая наука: проблемы и перспективы: Доклады Всесоюзной конф., посвящ. 90-летию со дня рождения Г.С. Костюка. Т. I. – К., 1991.

171. Балл Г.О. Наукова спадщина Г.С. Костюка і вихідні засади досліджень з психології навчання / Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: Тези Міжнародних наукових Костюкових читань. Т. II. – К., 1992.

172. Балл Г.А. Норма деятельности – категория педагогическая / Педагогика. – 1992. – № 3-4.

173. Балл Г.О. Про визначальні характеристики здібностей і принципи їх врахування у навчально-виховній роботі / Психологія. Вип. 39. – К.: Освіта, 1992.

174. Балл Г.А. Алгоритм; Воздействие; Вопрос; Гомоморфизм; Доопределение задачи; Задача усовершенствования знаний; Закрытые и открытые задачи; Знак; Знание; Изоморфизм; Квазиалгоритм; Коммуникативная задача; Корреляция; Критериальная задача; Модель; Нечеткая задача; Операция; Познавательная задача; Проблемная задача; Программированное обучение; Решатель; Сложность задачи; Способ решения задачи; Средства решения задачи; Трехкомпонентная задача; Трудность задачи; Учебная задача; Эвристические средства (*Статті у словнику*) / Компьютерная технология обучения: Словарь-справочник / Под ред. В.И. Гриценко, А.М. Довгялло, А.Я. Савельева. – К.: Наук. думка, 1992.

175. Балл Г., О.М.Довгялло. Задачный подход к компьютерной технологии обучения (*Стаття у словнику*) / там же.

176. Балл Г.А., Довгялло А.М., Ивахненко Е.Л. Задача (*Стаття у словнику*) / там же.

177. Балл Г.А., Валах В.Я. Информация (*Стаття у словнику*) / там же.

178. Балл Г.А., Третяк В.О. Операнд; Оператор; Процедура (*Статті у словнику*) / там же.

179. Балл Г.А., Маргуліс Е.Д. Ответ (*Стаття у словнику*) / там же.

180. Балл Г.А. О гуманистической специфике педагогической деятельности / Гуманізація і гуманітаризація – пріоритетний напрямок державної політики України в галузі вищої освіти: Тези доповідей міжвузівської науково-практ. конф. Ч. I. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 1992.

181. Балл Г.А. Гуманистическая специфика педагогической деятельности и требования к подготовке учителя / Гуманістичні проблеми освіти: Зб. наук. праць. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 1992.

182. Балл Г.А. Идеи С.Л. Рубинштейна и разработка теоретической модели свободной личности / Рубинштейновские чтения: Сб. докладов и выступлений на конф. 28–31 мая 1992 г. – Одесса: Одесский ун-т им. И.И. Мечникова, 1992.

183. Балл Г.А. К анализу стратегий психологического воздействия / Майевтика у системі психологічних знань: Тези Міжнарод. наук. конф. – К.: Т-во психологів України, 1993.

184. Балл Г.О. Про теорію і практику у психології / Рідна школа. – 1993. – № 2.

185. Балл Г.О. До розробки теоретичної моделі вільної особистості / Психологія суб'єктної активності особистості. – К.: АПН України, Інститут психології, 1993.

186. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / К.; Донецк: Ровесник, 1993.

187. Балл Г.А. Чи суперечить матеріалістичний світогляд релігійному? / Рідна школа. – 1993. – № 5.

188. Балл Г.О. Деякі визначальні риси гуманістичної та патріотичної ідеології / Куди йдемо: Матеріали науково-практ. конф. «Ідеологія та ідейно-політичні засади державного будівництва в Україні» (Київ, 24-25 грудня 1992 р.). – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1993.

189. Балл Г.А. О тройственной природе активности педагога / Психолого-педагогічні аспекти перспективних систем та технологій навчання: погляд в майбутнє. – Одеса, 1993.

190. Балл Г.О. Глобальні тенденції сучасності та діалогічний підхід в освіті / Діалог культур та освіта: (Зб. статей до семінару, 28-29 квітня 1993 р., м. Київ). – К.: Т-во «Знання» України, 1993.

191. Балл Г.О. Наукова спадщина Г.С. Костюка і засади досліджень з психології навчання / Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: (Міжнародні наукові Костюкові читання). Т. I. – К.: Т-во психологів України, 1993.

192. Балл Г.О. Психологічні проблеми побудови освіти на гуманістичних засадах / Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості: Матер. звітної наук. сесії 22-24 лютого 1993 р. I том. – К.: АПН України, Інститут психології, 1993.
193. Балл Г.А. А.Маслоу. Самоактуалізація личности и образование (*Переклад з англійської на російську*) - К.; Донецк: Ін-тут психології АПН України, Донецьке експер. Об'єднання шкільних модулів, 1994.
194. Балл Г.А. Предисловіе / А.Маслоу. Самоактуалізація личности и образование. – К.; Донецк: Ін-тут психології АПН України, Донецьке експер. Об'єднання шкільних модулів, 1994.
195. Балл Г.А. Уплющення систем нормативної регуляції діяльності як феномен тоталітарного и посттоталітарного свідання / Особистість і народ: Погляд історичної психології: Матер. Всеукраїнської наук. конф. – К.: Т-во психологів України, 1994.
196. Балл Г.О. Корисні праці з проблемного навчання: [Рец. на книги А.В.Фурмана]/ Рідна школа. – 1994. – № 5.
197. Балл Г.О. Прагнення до знань як компонент духовності / Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: (Тези доповідей та матеріали Міжнарод. конф.). I частина. – К.; Луцьк, 1994 .
198. Балл Г.А., Бургін М.С.. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Вопросы психологии. – 1994. – № 4.
199. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2 (3).
200. Балл Г.О. (*Снієупорядники: С.М.Бардонов, В.М.Титов*). Проблеми розвитку сучасної освіти: Зб. статей і розробок (*Участь в упорядкуванні*) / Запоріжжя: Управління освіти Запорізького міськвиконкому. Науково-метод. центр, 1994.
201. Балл Г.О. Плюралізм цінностей і громадянське виховання учнів / Проблеми розвитку сучасної освіти: Зб. статей і розробок. – Запоріжжя, 1994.
202. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Науково-метод. збірник. – К.: Ін-тут системних досліджень освіти, 1994.
203. Балл Г.О., Волинець А.Г. Ідейні підвалини розбудови освіти та стратегії педагогічних впливів / Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії: Тези доповідей науково-практ. конф. (Дрогобич, 10-13 ховтня 1994 р.). – К.; Дрогобич: Ін-тут психології АПН України, 1994.
204. Балл Г.О. Спадщина Г.С.Костюка і актуальні методологічні проблеми психології / Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матер. Третіх Костюкових читань. – К.: Т-во психологів України, 1994.
205. Балл Г.О. П.Я. Гальперин. К вопросу о роли установки в мышлении (*Переклад з української на російську і примітки*). - Intentio (Москва). – 1994. – № 2.
206. Балл Г.О., Довгялло О.М., Петрушин В.О., Отенко В.І., Проскуркіна Т.А., Усенко Р.Д. Державний стандарт України. Системи оброблення інформації. Комп'ютерні технології навчання. Терміни та визначення: ДСТУ 2482-94 (*укр. і рос. мовами, терміни – також англійською*). - К.: Держстандарт України, 1994.
207. Балл Г.О. Кардинальний шлях розвитку освіти і школа діалогу культур / Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської науково-практ. конф. – К.: Ін-тут системних досліджень освіти України, 1995.
208. Балл Г.О., Малкова Т.М., Мусатов С.О., Михайлюк Л.М. Ідеологія, політична культура і проблеми освіти / Рідна школа. – 1995. – № 2-3.
209. Балл Г.О. Про ментальні передумови конфліктів та запобігання їм (*Англ. мовою*) / From nonviolent liberations to tolerance: Reports and abstracts. – Vilnius, 1995.

210. Балл Г.О. Про співвідношення об'єктивних і суб'єктивних інтересів соціальних суб'єктів / Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Матеріали Всеукраїнської наук. конф. 29-31 травня 1995 р. – К.: Укр. академія політ. наук, 1995.

211. Балл Г.О. Про духовні передумови запобігання конфліктам / Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика: Матеріали Третьої Міжнарод. науково-практ. конф. – К.; Чернівці: Київський військ. гуманіт. ін-тут, 1995.

212. Балл Г.О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання / Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти: Зб. статей / За ред. С.О. Мусатова. – Рівне, 1995.

213. Балл Г.А., Волинець А.Г. Диалогический подход в образовании как путь его гуманизации / Первый Международ. конгресс по проблеме гуманизации образования: Тезисы выступлений. – Бийск, 1995.

214. Балл Г.О., Волинець А.Г. Діалогічний підхід в освіті як шлях її гуманізації (Англ. мовою) / The 1st International Congress on the Humanization of Education: Abstracts. – Bıysk, 1995.

215. Балл Г.О. Про співвідношення між нормативністю і творчістю (Англ. мовою) / Третий Международ. конгресс «Теория деятельности и социальная практика»: Тезисы. – М., 1995 .

216. Балл Г.О., Волинець А.Г. Ідейні підвалини розбудови освітніх систем та критерії ефективності їх функціонування / Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості: Матеріали звітної наук. сесії 10-11 лютого 1994 р. – К.: Інститут психології АПН України, 1995.

217. Балл Г.О., Киричук О.В., Чебикін О.Я., Слюсаревський М.М. Концепція розвитку психологічної науки в Україні: Проект. - К.: Т-во психологів України, 1995.

218. Балл Г.О., Волинець А.Г., Михайлюк Л.М., Перепелиця П.С., Шапірштейн Г.Я., Юрченко В.М. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя (*Наукове редагування і участь у написанні*). - К.; Рівне: Ін-тут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1996.

219. Балл Г.О. К.Роджерс. Свобода вчитися для вісімдесятих років (фрагменти з книги) (*Переклад з англ. мови*) / Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя. – К.; Рівне, 1996 .

220. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Спрямованість особистості і наступність допрофесійної та професійної підготовки / Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспектива розвитку: Ч. I. Нова парадигма вищої освіти: Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. 17-18 квітня 1996 р. – К.: Міносвіти України, 1996.

221. Балл Г.О., Волинець А.Г. Проблема гуманізації суспільних відносин і парадигма діалогу / Діалог культур: Україна у світовому контексті: Матеріали Перших міжнарод. філософсько-культурологічних читань. – Львів: Каменярь, 1996.

222. Балл Г.О. Про співвідношення принципності і толерантності / Толерантність як культурна універсалия: Матеріали Міжнарод. конф. – Харків: Центр освітніх ініціатив, 1996.

223. Балл Г.О. Категорія соціокультурної норми в методології кроскультурних досліджень (Англ. мовою) / International Association for Cross-Cultural Psychology. XII Congress. August 12-16, 1996: Book of Abstracts. – Montreal: Univ. de Montreal, 1996.

224. Балл Г.О. Співвідношення значень і смислів у пізнавальній діяльності та проблема єдності раціонального і почуттєвого / Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах: Наук.-метод. зб. – Харків, 1996.

225. Балл Г.О. Наукова школа Г.С.Костюка: методологічні здобутки і настанови / Українська психологія: сучасний потенціал: Матер. Четвертих Костюківських читань. Т. I. – К.: Т-во психологів України, 1996.

226. Балл Г.О. Про психологічний зміст особистісної свободи / Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3.
227. Балл Г.О. Культурологічні та психологічні засади вдосконалення вищої технічної освіти / Математика та психологія у педагогічній системі “технічний університет”: Зб. статей по матеріалах 1-ї Міжнарод. наук.-практ. конф.: Ч. II. – Одеса, 1996.
228. Балл Г.О. Він зберіг і розвинув психологічну науку (згадаймо добрим словом Григорія Силевича Костюка) / Трибуна. – 1996. – № 11-12.
229. Балл Г.О. Про співвідношення діалогічного і альтруїстичного виховання (*Сербськ. і англ. мовами*) / Development of Altruism in the Young: Internat. Scient. Conf., Belgrade, 24-25 Oct. 1996. – Belgrade, 1996.
230. Балл Г.О., Волинець А.Г. Діалогічний підхід як шлях гуманізації освіти / Філософія освіти в сучасній Україні: Матер. Всеукраїнської науково-практ. конф. (1-3 лютого 1996 р.). – К., 1997.
231. Балл Г.О. Складові гуманізації навчально-виховного процесу / Імідж сучасної школи: Практично зорієнтований посібник / За ред. І.Г. Єрмакова. – К., 1997.
232. Балл Г.О. Проблема етнічної ідентичності особи у світлі методології людинознавства / Етнонаціональний розвиток в Україні та стан української етнічності в діаспорі... : Матер. П'ятої Міжнарод. наук.-практ. конф. – К.; Чернівці, 1997. – Ч. I.
233. Балл Г. О. (*Співредактори*: Титов В.М., Юрченко В.М.). Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти: Зб. матер. Міжрегіон. наук.-практ. семінару (28-30 березня 1996 р.) (*Участь у науковому редагуванні*) - К.; Рівне: Вид-ча фірма “Ліста”, 1997.
234. Балл Г.О. Важливі складові гуманізації навчально-виховного процесу / Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти: Зб. матер. Міжрегіон. наук.-практ. семінару (28-30 березня 1996 р.). – К.; Рівне, 1997.
235. Балл Г.О. (*Співредактор*: В.М. Юрченко) Психологія – школі: Зб. матер. Другого міжрегіон. наук.-практ. семінару (Рівне, 16 - 18 січня 1997 р.) (*Участь у науковому редагуванні*). - К.: Наук. думка, 1997.
236. Балл Г., Волинець А.Г., Копилов С.О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Психологія – школі: Зб. матер. Другого міжрегіон. Наук.-практ. семінару (Рівне, 16 - 18 січня 1997 р.). – К.: Наук. думка, 1997.
237. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Освіта і управління. – 1997. – № 2.
238. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Психол. журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5.
239. Балл Г.А., Бех И.Д. Съезд психологов Украины / Психол. журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5.
240. Балл Г.О. (*Співредактори*: Киричук О.В., Шамелашвілі Р.М.; *Співавтори*: Андрієвська В.В., Волинець А.Г., Згурський Г.В., Киричук О.В., Литовський В.Ф., Мусатов С.О., Орлова Н.С., Титов В.М.) Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя (*Участь у написанні та науковому редагуванні*). - К.: ІЗМН, 1997.
241. Балл Г.О. Проблема іміджу навчального закладу в контексті гуманізації освіти / Матер. Міжрегіонального науково-дослідницького семінару “Створення іміджу сучасного закладу освіти” 8-9 квітня 1997 р. – Запоріжжя, 1997.
242. Балл Г.О. Проблема запобігання конфліктам між педагогами і учнями у світлі гуманістичного підходу / Конфлікти в педагогічних системах: Зб. доповідей наук.-практ. конф. 20-21 травня 1997 р. – Вінниця, 1997.
243. Балл Г.О., Бургін М.С. Стратегії психологічних впливів у конфліктних ситуаціях в педагогічних системах / Конфлікти в педагогічних системах: Зб. доповідей наук.-практ. конф. 20-21 травня 1997 р. – Вінниця, 1997.

244. Балл Г.О. Про стратегію педагогічного керівництва становленням вільної особистості / Проблеми розвиваючого навчання: Матер. I та II Міжнародних конференцій / За ред. С.Д.Максименка. – К., 1997.

245. Балл Г.О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології / Практична психологія: теорія, методи, технології: Матер. наук. семінару 9-10 червня 1997 р. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 1997.

246. Балл Г.О. Принцип доступності у підготовці до оволодіння складними професіями природничо-технічного циклу / Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 3-4 (спец. випуск). – Ч. 1.

247. Балл Г.О. (*Співавтори*: Бастун Н.А., Митник О.Я., Мусатов С.О., Титов В.М., Юрченко В.М.) Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах: Посібник для вчителів зони підвищеного радіаційного контролю (*Наукове редагування і участь у написанні*). – К.: Центр соціальних експертиз і прогнозів Інституту соціології НАН України, 1998.

248. Балл Г.О. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: Науково-методичний збірник (*Наукове редагування*). – К.: Наук. думка, 1998.

249. Балл Г.О. Від редактора / Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: Науково-методичний збірник. – К.: Наук. думка, 1998.

250. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалогу-культурологічний підхід в освіті / там же.

251. Балл Г.О. Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне, 15-17 червня 1998 р.): Тези доповідей і повідомлень (*Наукове редагування*). – Рівне: Ліста, 1998.

252. Балл Г.О. Категорії значення і смислу як засоби методологічної орієнтації психологічних досліджень / Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне, 15-17 червня 1998 р.): Тези доповідей і повідомлень. – Рівне: Ліста, 1998.

253. Балл Г.О. Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки / Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 8.

254. Балл Г.О. Підготовка до оволодіння професіями природничо-технічного циклу в контексті розвитку особистості (до визначення теоретико-методологічних засад) / Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Матер. доповідей та повідомлень на Міжнарод. наук.-практ. конф. 27-29 квітня 1998 р. – К.: Гнозис, 1998.

255. Балл Г.А. Некоторые методологические принципы гуманистически ориентированной допрофессиональной и профессиональной подготовки / *Wychowanie techniczne*. 2. – Czestochowa: Wyzsza Szkola Pedagogiczna, 1998.

256. Балл Г.А. О соблюдении требований научной культуры в исследованиях гуманистически ориентированных образовательных процессов / Итоги XX века: Гуманизация образования – проблемы и перспективы: Сб. научных докладов Международ. научно-методич. конф., Витебск, 19-20 мая 1998 г.: Ч. I. – Витебск, 1998.

257. Балл Г.А. Эмоциональная нагруженность человековедческих терминов как методологическая и этическая проблема / Мова і культура: Шоста Міжнародна наукова конференція: Т. I. Філософія мови і культури. – К.: Collegium, 1998.

258. Балл Г.О. Ідеї, що зберігають свою актуальність: [Про Г.С.Костюка] / Світло. – 1998. – № 3.

259. Балл Г.А. Некоторые методологические принципы гуманистически ориентированного образования / Гуманитаризация образования и гуманизация знания: поиск взаимодействия: Межвузовский сб-к научных трудов. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 1998.

260. Балл Г.О. Григорій Силович Костюк / Українська родина: Наук.-метод. посібник. – К.: Київськ. міжрегіон. інст. удоскон. вчит. ім. Б.Грінченка, 1998.

261. Балл Г.О. Проблема обґрунтування суспільної ідеології у світлі гуманістичного підходу / Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матер. методол. семінару АПН України 12 листоп. 1998 р. - К.: Гнозис, 1998.

262. Балл Г.О. Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів / Освіта і управління. – 1998. – № 3.

263. Балл Г.О. Здібності учнів та принципи їх урахування у підготовці до професійної праці / Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1.

264. Балл Г.О. В.В.Рибалка. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників (*Наукове редагування*). - К.: Деміур, 1998.

265. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів / Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5.

266. Балл Г.О. Про втілення гуманістичних принципів у підготовці фахівців природничо-технічної освіти / Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти: Матер. Міжнарод. наук.-практ. конф. 1-2 жовтня 1997 р. – Одеса: Астропринт, 1998.

267. Балл Г.О. Про передумови запобігання конфліктів між педагогами і учнями (у світлі гуманістичного підходу) / Педагогіка толерантності. – 1998. – № 3-4.

268. Балл Г.А. Образование в философском измерении: [Рец. на кн.: Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1997] / Педагогика. – 1998. – № 8.

269. Балл Г.А. (*Співперекладач*: Попогребский О.П.; *Співредактори*: Киричук О.В., Леонтьев Д.А.) А.Маслоу. Новые рубежи человеческой природы (*Участь у перекладі з англ. на рос. мову і науковому редагуванні перекладу*). - М.: Смысл, 1999.

270. Балл Г.А, Киричук А.В., Леонтьев Д.А. К читателю / А.Маслоу. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999.

271. Балл Г.О. У роздумах над перспективами освіти: [Рец. на кн.: Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1997] / Освіта і управління. – 1999. – № 1.

272. Балл Г.О. Психологічні засади становлення гуманістично орієнтованої освіти (концепція комплексного дослідження) / Актуальні проблеми психології: Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Вип. 19. – К., 1999.

273. Балл Г.О. Теоретико-методологічні засади гуманізації освіти (психолого-педагогічний аспект) / Шляхи та проблеми входження освіти України в світовий освітній простір: Зб. доповідей Міжнарод. наук.-метод. конф., м. Вінниця, 8-9 червня 1999 р. – Вінниця, 1999. – Т. 1.

274. Балл Г.А. Аналіз сутності особистісної свободи у контексті гуманізації освіти і виховання / Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4.

275. Балл Г.о. Категорії значення і смислу в аналізі духовної культури / Україна на порозі третього тисячоліття: духовність і художньо-естетична культура: Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників. – Т. 14. – К., 1999.

276. Балл Г.о. Категорії значення і смислу в психологічному аналізі духовної діяльності / Київський військовий гуманітарний інститут. Зб. наук. праць № 5'2: Духовність та злагода в українському суспільстві на перехресті тисячоліть: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (16-18 вересня 1999 р.). – К., 1999..

277. Балл Г.А. Личностная свобода и гуманизация образования / Вісник Харківського держ. ун-ту. – № 439. – Серія Психологія, політологія: Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: Матер. III Харківських Міжнарод. психологічних читань. – Харків, 1999. – Ч. 3.

278. Балл Г.А. Временные параметры поступка и личностный выбор / Актуальні проблеми юридичної психології: Матер. Міжнарод.наук.-практ. конф. 18-20 травня 1999 р. – К., 1999.

279. Балл Г.О. Гуманізація освіти природничо-наукового і технічного спрямування у контексті глобальних проблем сучасності / Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи: Матер. Першої міжнарод. наук.-метод. конф. 26-27 жовтня 1999 р. – К., 1999.

280. Балл Г.О. Про психологічний зміст і духовну сутність педагогічної складової вищої освіти / Університетська педагогічна освіта як шлях гуманізації суспільства: Матер. доповідей Міжнарод. наук.-практ. конф. 21-23 квітня 1999 р. – К.: КНЕУ, 1999. – Ч. I.

281. Балл Г.А. Педагогическая составляющая высшего образования как фактор становления духовности профессионала / Вышэйшая школа. – 1999. – № 3-4. (Спец. вып.: Матэр. IV Міжнарод. канф. “Вышэйшая школа: стан і перспектывы”).

282. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. I. – Ченстохова; К., 1999.

283. Балл Г.О. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири / Освіта і управління. – 1999. – № 3.

284. Балл Г.О. Григорій Костюк – видатний психолог України (до 100-річчя з дня народження) / Освіта і управління. – 1999. – № 3.

285. Балл Г.О. Значення і смисли у здійсненні та дослідженні духовної діяльності / Духовність і художньо-естетична культура: Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників. – Т.17. – К., 2000.

286. Балл Г.О. Ідея раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки / Розвиток ідей Г.С.Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Вип. 20, ч. 1. – К., 2000.

287. Балл Г.А. Г.С. Костюк и его методологические уроки / Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 3.

288. Балл Г.О. Діалог методологічних парадигм у психологічній науці / Творча спадщина Г.С. Костюка та сучасна психологія: До 100-річчя від дня народження акад. Г.С. Костюка: Матер. III з'їзду Т-ва психологів України. – К., 2000.

289. Балл Г.О. Особиста думка / Творча спадщина Г.С.Костюка та сучасна психологія: До 100-річчя від дня народження акад. Г.С.Костюка: Матер. III з'їзду Т-ва психологів України. – К., 2000.

290. Балл Г.О. Психолого-дидактичні засади проектування навчальних книжок / Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. матер. до Всеукр. наук.-практ. конф. (11-12 травня 2000 р.). – Тернопіль, 2000.

291. Балл Г.А. Гуманизация образования как источник личностной свободы / Психалогія (Мінськ). – 2000. – № 2.

292. Балл Г.О. Актуальні методологічні питання гуманізації професійної освіти / Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Сб. науч. трудов: Прилож. № 3 (8) к журн. “Персонал” № 1 (55), 2000. – К., 2000.

293. Балл Г.О., Рибалка В.В., Зливков В.Л. Імідж вченого як засіб стимулювання творчого потенціалу особистості / Українська еліта та її роль в державотворенні. Вип. 1: Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000.

294. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А.Зязюна. – К., 2000.

295. Балл Г.А. Категория диалога в академической и практической психологии / Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов: Сб. науч. трудов: Прилож. № 10 (15) к журн. “Персонал” № 5 (59). – К., 2000.

296. Балл Г.А. Диалогические универсалии как принципы гуманизации социальных отношений / Диалоги о Харькове: Матер. научно-практич. семинара “Основания разработки концепции развития Харькова”, май-июль 2000 г. – Харьков, 2000.

297. Балл Г.А., Волинец А.Г. К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования (*Рос. та нім. мовами*) / Гуманизация образования. – 2000. – № 1.

298. Балл Г.О., Сусська О.О. Психолого-педагогічні проблеми культурологічної освіти: Семінар на Рівненщині / Мистецтво та освіта. – 2000. – № 4.

299. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. II. – К.; Ченстохова, 2000.

300. Балл Г.О. Програма вивчення дисципліни “Методологічні та теоретичні проблеми сучасної психології”. - К.: МАУП, 2000.

301. Балл Г.О. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки / Психологія і суспільство. – 2000. – № 2.

302. Балл Г.О. Професійна діяльність і підготовка до неї у контексті розвитку особистості та становлення її духовності / Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матер. Міжнарод. наук. конф. 16-17 травня 2000 р. – Харків, 2000.

303. Балл Г.О. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. збірник / За ред. І.Єрмакова. – К.: Контекст, 2000.

304. Балл Г.О. (*Співредактори*: Перепелиця П.С., Рибалка В.В. *Співавтори*: Гільбух Ю.З., Левтик М.М., Панченко В.І., Перепелиця П.С., Побірченко Н.А., Рибалка В.В., Смільсон М.Л., Федоришин Б.О. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Навч.-метод. посібник (*Участь у науковому редагуванні і написанні*). - К.: Наукова думка, 2000.

305. Балл Г.О. Особистісна свобода і гуманізація освіти / Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1.

306. Балл Г.О. Гуманізація освіти і принцип діалогу / Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур та цивілізацій: Матер. наук.- практик. конф. 11-13 травня 2000 р. – К.: Фенікс, 2001.

307. Балл Г.О. Про духовний зміст науково-пізнавальної діяльності / Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – № 1.

308. Балл Г. Прагнення до істини як сенс наукової творчості / Матеріали 6-ї Міжнарод. наук.-практик. конф. «Творчість свободи як свобода творчості» 17-18 травня 2001 р. – К.: НТТУ «КПІ», 2001.

309. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації загальної та професійної освіти / Вісник НТТУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 1.

310. Балл Г.А. Понятие «личностная надежность» в гуманистической интерпретации / Вісник НТТУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – Кн.1.

311. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму / Гуманітарні науки. – 2001. – № 1.

312. Балл Г.О. (*Співупорядник і співредактор*: Р.Трач; *Співперекладачі*: Н.Гайдукевич-Корчинська, Ю.Рождественський). Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посібник для студ. вищих навч. закладів: У 3-х т. Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. (*Участь в упорядкуванні, перекладі, науковому редагуванні*). - К.: Університетське вид-во «Пульсари», 2001.

313. Балл Г.О. Післямова / Гуманістична психологія: Антологія: Т. 1. – К.: Пульсари, 2001.

314. Балл Г.О. Сутність і становлення особистісної надійності у контексті проблем неперервної професійної освіти / Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць / За ред. І.А.Зязюна і Н.Г. Ничкало. У 2-х частинах. – К., 2001. – Ч. 1.

315. Балл Г.О. Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї / Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посібник / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Хмельницький: Універ, 2001.

316. Балл Г.О., Рибалка В.В., Смульсон М.Л. Наукова діяльність / Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посібник / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Хмельницький: Універ, 2001.

317. Балл Г.О. Налаштування на діалог як складник духовності професіонала / Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. III. – Ченстохова; К., 2001.

318. Балл Г.О. Про світоглядні орієнтири гуманістичної психології: [Доповідь на круглому столі «Методологія і методи практичної психології»] / Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – № 2.

319. Балл Г.О. Заключне слово [на круглому столі «Методологія і методи практичної психології»] / Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – № 6.

320. Балл Г.А. К анализу понятия «личностная надежность» / Современная психология: состояние и перспективы (тезисы докладов на юбилейной научной конференции Института психологии РАН, 28-29 января 2002 г.). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – Т. 2.

321. Балл Г.О. Освітні орієнтири з погляду класиків гуманістичної психології / Стан та перспективи професійної орієнтації, трудового та профільного навчання та професійної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів: Матер. Всеукраїнської наук.-практ. конф. 13-14 лютого 2002 р., м. Бориспіль. – Бориспіль, 2002.

322. Балл Г.О. Головні аспекти застосування поняття діалогу / Менеджмент та маркетинг: досягнення і перспективи: Матер. IX Всеукраїнської наук.-практ. конф. 13 березня 2002 р. – К.: Політехніка, 2002.

323. Балл Г.О. Про методологічні засади підготовки молоді до оволодіння науковими професіями / Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. праць. – Харків, 2002. – Ч. 1.

324. Балл Г.О. An attempt to explicate the concept of motive [Спроба уточнити поняття мотиву (англ. мовою)] / 8th International Conference on Motivation, June 12-15, 2002, Moscow, Russia: Abstracts.

325. Балл Г.О. Спроба уточнення поняття «мотив» / Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – Т. IV, ч. 4.

326. Балл Г.О. Діалогічні засади гуманізації суспільних відносин / Освіта і управління. – 2002. – № 3.

327. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму як орієнтири соціальної поведінки / Зб. наук. праць викладачів та аспірантів факультету менеджменту та маркетингу НТТУ «КПІ». – К.: Політехніка, 2002.

328. Балл Г.О. Принцип гуманізації у загальноосвітній і професійній підготовці учнівської молоді / Психологія особистісно-орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Наук.-метод. посібник / За ред. В.В. Рибалки. – К.: ІПППО АПН України, 2002.

329. Балл Г.О. Деякі втілення принципів гуманістичної психології у професійну педагогіку / там же.

330. Балл Г.О. Особистісна надійність та її співвідношення з особистісною свободою / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992-2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – К., 2002. – Ч. 1.

331. Балл Г.О. (Співредактор: М.М.Заброцький). Особистісно орієнтована освіта: теорія і практика (Участь у науковому редагуванні) / Додаток до журн. «Педагогічна Житомирщина». – Житомир, 2002.

332. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта / Особистісно орієнтована освіта: теорія і практика: Додаток до журн. «Педагогічна Житомирщина». – Житомир, 2002.
333. Балл Г.О. Роджерс К. Вчитися бути вільним (*Переклад з англ. мови*) / Освіта і управління. – 2002. – № 4.
334. Балл Г.О. Узагальнена модель наукового діалогу / Горизонти образования (Севастополь). – 2003. – № 1.
335. Балл Г.О. Гуманізація освіти і парадигма діалогу / Горизонти образования (Севастополь). – 2003. – № 2.
336. Балл Г.О. Актуальні проблеми психологічної епістемології у світлі наукової спадщини Г.С. Костюка / Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матер. VI Костюківських читань 28-29 січня 2003 р. – К.: Міленіум, 2003. – Т. I.
337. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: Ліста-М, 2003.
338. Балл Г.О. Культурологічні та психолого-педагогічні проблеми гуманізації освіти: Наук.-метод. збірник. – Вип. 2 (*Наукове редагування*). – Київ-Рівне: Ліста-М, 2003.
339. Балл Г.О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Культурологічні та психолого-педагогічні проблеми гуманізації освіти: Наук.-метод. збірник. – Вип. 2. – Київ-Рівне: Ліста-М, 2003.
340. Балл Г.О., Семиченко В.А. Навчальна програма дисципліни «Методологічні та теоретичні проблеми сучасної психології» (для бакалаврів, магістрів). – К.: МАУП, 2003.
341. Балл Г.О. До аналізу сутнісного змісту внутрішньої свободи особи / Актуальні проблеми сучасної української психології: Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип. 23. – К.: Нора-Друк, 2003.
342. Балл Г.О. Категорії значення і смислу в аналізі соціальної поведінки / Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / За ред. С.Д. Максименка та ін. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003.
343. Балл Г.О. Наукова спадщина академіка Григорія Костюка і актуальні проблеми психологічної епістемології / Освіта і управління. – 2003. – № 3.
344. Балл Г.О. Розвивальна освіта в контексті культури й цивілізації / Директор школи. Україна. – 2003. – № 4.
345. Балл Г.О. Категорія “культура особистості” в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна і Н.Г. Ничкало. – К., 2003.
346. Балл Г.О. Актуальні проблеми психологічної епістемології / Мова і культура. – Вип. 6. – Т. II. Психологія мови і культури. Мова і засоби масової комунікації. – К.: Видавничий дом Дмитра Бураго, 2003.
347. Балл Г.О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9.
348. Балл Г.О. Значення і смисл як психологічні поняття / Психологічний вісник: Зб. наук. праць / За ред. С.Д. Максименка. – Ніжин, 2003. – Вип. 1.
349. Балл Г.О. Особистісна надійність у гуманістичному тлумаченні: психологічні, етичні та педагогічні аспекти / Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український журнал. IV. – Ченстохова; К., 2003.
350. Балл Г.О. Парадигма діалогу як атрибут сучасного гуманізму / Суспільство у ХХІ столітті: Психологічні проблеми гармонізації, гуманізації, демократизації: Наук. праці МАУП. Вип. 11. – К., 2003.
351. Балл Г.О. Проблема іміджу навчального закладу в контексті гуманізації освіти / Освіта і управління. – 2004. – № 1.
352. Балл Г.О. Творча особистість – людина, що трансцендує вибір: Роздуми над новою книгою Тетяни Титаренко / Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 10.

353. Балл Г.А. “Мотив”: уточнение понятия / Психол. журнал. – 2004. – Т. 25. – № 4.
354. Балл Г. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології / Психологія і суспільство. – 2004. – № 4.
355. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти як сприяння розвитку культури особистості / Психологічний ресурс простору вищої освіти: Зб. наук. праць / За ред. О.В. Винославської. – К.: Політехніка, 2004. – Вип. 1.
356. Балл Г.О. (*Співредактори*: С.Д.Максименко, М.М. Заброцький). Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: Наук.-метод. зб. / Житомир; Київ: ЖОШПО, 2004.
357. Балл Г.О. Категорія культури і особистісне спрямування освіти / Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: Наук.-метод. зб. / За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М. Заброцького. – Житомир; Київ: ЖОШПО, 2004.
358. Балл Г.А. Рациогуманизм как мировоззренческий и методологический принцип / Глобальна біоетика: сучасні виміри, проблеми, рішення: Матер. III Міжнародного симпозіуму з біоетики, Україна, Київ, 7-8 квітня 2004 р. – К.: Сфера, 2004.
359. Балл Г.О. Категорія культури в обґрунтуванні раціогуманістичної орієнтації у психології / Мова і культура. – Вип. 7. – Т. I. Філософія мови і культури. Психологія мови і культури. – К.: Видавничий дом Дмитра Бураго, 2004.
360. Балл Г.О. Раціогуманістичний світогляд і психологія / Горизонти образования (Севастополь). – 2004. – № 4.
361. Балл Г.О. Раціогуманізм як світоглядний орієнтир психологічної науки / Психологічні перспективи. – 2004. Вип. 6.
362. Балл Г.О. Внутрішня свобода й особистісна надійність як взаємопов'язані характеристики / Психологічні студії Львівського університету: Збірник наукових праць. – Вип. 1. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004.
363. Балл Г.О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Соціальна психологія. – 2005. – № 1.
364. Балл Г.О. Психологія для всіх (Рец. на навч. посіб. «Психологія» за наук. ред. О.В. Винославської) / Соціальна психологія. – 2005. – № 1.
365. Балл Г.О. (*Співупорядник*: А.Г.Волинець). О культуре, диалоге, школе: Из бесед В.С. Библера с коллегами (подготовка до друку) / Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №№ 3, 4, 7.
366. Балл Г.О. Самоідентифікація вчителя як передумова гуманізації освіти (*Рец. на кн.*: Зликов В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації) / Соціальна психологія. – 2005. – № 5.
367. Балл Г.О., Бартон Е. Гуманістичні внески до психотерапії: шанування людського начала й надання свободи терапевтові (*Переклад з англ. мови*) / Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 10.
368. Балл Г.О. Значення і смисл як психологічні поняття / Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти / Упор. С.Д.Максименко, М.В.Папуча. – Ніжин, 2005.
369. Балл Г.О. Психологічна культура і гуманістична психологія / Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навч.-метод. посібник / За ред. В.В.Рибалки. – К., 2005.
370. Балл Г.О. Внутрішня свобода і особистісна надійність як складники психологічної культури фахівця / Там само.
371. Балл Г.О. (*Співупорядник і співредактор*: Р.Трач; *Співперекладачі*: О.Комісарова, О.Семотюк, Р.Трач). Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посібник для студ. вищих навч. закладів: У 3-х т. Т. 2. Психологія і духовність (*Участь в*

упорядкуванні, перекладі, науковому редагуванні) / К.: Університетське вид-во «Пульсари», 2005.

372. Балл Г.О., Р.Трач. Від упорядників / Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посібник для студ. вищих навч. закладів: У 3-х т. / За ред. Р.Трача, Г.Балла Т. 2. Психологія і духовність. – К.: Університетське вид-во «Пульсари», 2005.

373. Балл Г.О. Післямова / Там само.

374. Балл Г.О. Категорія культури і психологічна наука / Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип. 26: У 4 т. / За ред. акад. С.Д. Максименка. – Т. 1. – К., 2005.

375. Балл Г.О. Особистість як психологічна категорія, її зв'язок з категорією культури і особистісна орієнтація в освіті / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. Т. 15. —Вінниця, 2005.

376. Балл Г.О. Вміння / Енциклопедія сучасної України. – Т. 4. – К., 2005.

377. Балл Г.О. Воля / Енциклопедія сучасної України. – Т. 5. – К., 2006.

378. Балл Г.О. Гармонійний розвиток особистості / Енциклопедія сучасної України. – Т. 5. – К., 2006.

379. Балл Г.О. Гуманістична психологія / Енциклопедія сучасної України. – Т. 6. – К., 2006.

380. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Основа, 2006.

381. Балл Г.О. До аналізу категорії особистості / Актуальні проблеми психології. Т. IV: Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві: Зб. наук. статей / За заг. ред. С.Д. Максименка та С.О. Ладивір. – К., 2006. – Вип.. 3.

382. Балл Г.О. Принцип раціогуманізму та його значення для психології / Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка. – Вип.. 25. – К.: Міленіум, 2006.

383. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті: [нарис 1] / Соціальна психологія. – 2006. – № 4.

384. Балл Г.О. Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири / Психологія і суспільство. – 2006. – № 3.

385. Балл Г.О. Про сутнісний зміст особистісної орієнтації в освіті / Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 2.

386. Балл Г.А. Обсуждение проблем Школы диалога культур / Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 10.

387. Балл Г.О. Гуманістична орієнтація у психології / Педагогічна газета. – 2006. – № 3 (березень).

388. Балл Г.А. Найти тонкую грань (Выбор времени: ответственность политика и соблазн тоталитаризма) / Газ. «Киевский телеграф». – 2006. – № 42 (336) /20-26 окт./.

389. Балл Г.А. Предпосылки адекватности междисциплинарного исследования нравственного поступка / Развитие идей биоэтики у европейскому контексті: Матер. IV Міжнародного симпозіуму з біоетики, 11-12 травня 2006 р., Київ. – К.: Сфера, 2006.

390. Балл Г.О. Про актуальні проблеми гуманізації суспільних відносин / XXI століття: альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія: Матер. П'ятої міжнародної наук.-теоретичної конференції 26-27 травня 2006 р. – Кн. V. Соціально-психологічні аспекти альтернативних моделей розвитку суспільства. – К.: Фенікс, 2006.

391. Балл Г.О. Творчість як атрибут культури і особистості / Проблеми і напрями розвитку готовності педагогічних працівників та учнів професійного ліцею до творчої інноваційної діяльності: Збірник науково-методичних матеріалів / За ред. А.П. Красовського і В.В. Рибалки. – К.: ІПППО АПН України та УПТО ГУОН КМДА, 2006..

392. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). - К.; Рівне: Видавець Олег Зень, 2007.
393. Балл Г.О. Психологічний аналіз феномена вибору / Психологічний ресурс простору вищої освіти: Зб. наук. праць / За ред. О.В. Винославської. – Вип.. 2. – К.: Видавнича компанія „КИТ”, 2007.
394. Балл Г.А. Принцип раціогуманізму и его значение для психологии / Вестник Моск. гос. обл. ун-та. – Серия «Психологич. науки». – № 1. – М.: Изд-во МГОУ, 2007.
395. Балл Г.О. Категорія культури: психолого-педагогічний аспект / Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2.
396. Балл Г.А. Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического подхода в образовании / Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 3.
397. Балл Г.А. Научная школа Г.С. Костюка: методологические уроки / Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 4.
398. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті: [нарис 2] / Соціальна психологія. – 2007. – № 2.
399. Балл Г.О. Актуальні методологічні питання дослідження моралі і моральної поведінки / Соціальна психологія. – 2007. – Спец. випуск.
400. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті: [нарис 3] / Соціальна психологія. – 2007. – № 6.
401. Балл Г.О., Медінцев В.О., Нікуленко О.О., Російчук Т.А. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки (*участь у написанні, наукове редагування*). - К.: Педагогічна думка, 2007.
402. Балл Г.О. (*Снівредатор*: Н.А.Бастун). Гуманістичні універсалії освітнього простору: можливості самореалізації особистості: Матеріали Всеукраїнської конференції (м. Київ, 28 – 29 вересня 2007 року) (*участь у науковому редагуванні*) / Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007.
403. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і психологічні аспекти гуманізації суспільних відносин / Гуманістичні універсалії освітнього простору: можливості самореалізації особистості: Матеріали Всеукраїнської конференції (м. Київ, 28 – 29 вересня 2007 року) / За ред. Г.О. Балла і Н.А. Бастун. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007.
404. Балл Г.О. Про психологічні аспекти гуманізації суспільних відносин / Педагогічна і психологічна науки в Україні: Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т. – Т. 3. Психологія, вікова фізіологія, дефектологія. – К.: Педагогічна думка, 2007.
405. Балл Г.О. Принципи сучасного гуманізму та психологія / Горизонты образования (Севастополь). – 2007. – № 3.
406. Балл Г.О. (*Снівредатор*: М.В.Папуча). Діалогічність як форма існування і розвитку особистості (*участь у науковому редагуванні*) / Ніжин: Вид-во „Міланік”, 2007.
407. Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації суспільних відносин у контексті парадигми діалогу / Діалогічність як форма існування і розвитку особистості / За заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. – Ніжин: Вид-во „Міланік”, 2007.
408. Балл Г.О. Соціально-психологічні передумови гуманізації суспільних відносин / Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н.Л. Коломінського, м. Київ, МАУП, 28 берез. 2007 р. – К.: МАУП, 2007.
409. Балл Г.О. Методологічні засади використання і вдосконалювання людинознавчої термінології / Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 38. – Рівне: РДГУ, 2007.

410. Балл Г.А. Московичи С., Маркова И. Представляя социальные представления: беседа (наукове редагування перекладу з англ. на рос. мову) / Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № №10, 11, 12; 2008. – № 1.
411. Балл Г.А. Послесловие редактора перевода [Московичи С., Маркова И. Представляя социальные представления: беседа] / Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 1.
412. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Вид. друге, доповнене / Житомир: Вид-во „Волинь”, 2008.
413. Балл Г.А. Принцип самоприменимости гуманистически ориентированной психологии / Горизонты образования (Севастополь). – 2008. – № 2.
414. Балл Г.О. До аналізу ціннісних складових професійної культури особи / Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. - Х. – Ченстохова; К., 2008.
415. Балл Г.О., Зливков В.Л. Методологічні засади формування і реалізації мовної політики в Україні / Соціальна психологія. – 2008. – № 2.
416. Балл Г.О., Зливков В.Л. Соціально-психологічні засади обґрунтування мовної політики в Україні / Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4.
417. Балл Г.А. К анализу предпосылок теории этических систем В. Лефевра / Биоэтика науки та технологій: проблеми та рішення: Матеріали V Міжнародного симпозиуму з біоетики. – К.: Сфера, 2008.
418. Балл Г.О. Категорія особистості у психології: спроба впорядкування поняттєвого поля / Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: Матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008.
419. Балл Г.О. Засади інтегративно-особистісного підходу у психології/ Актуальні проблеми психології. Т. 10. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 6 / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – Ч. 1. – К.; Ніжин, 2008.
420. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: опрацювання концептуальних засад / Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ВД «ТРОЯ», 2008. – Вип. 36.
421. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті: [нарис 4] / Соціальна психологія. – 2009. – № 1.
422. Балл Г.А. Как „усовершенствовать мысль и выразить ее еще лучше”? (Актуальные вопросы использования и совершенствования понятийно-терминологических средств человековедения) / Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 2.
423. Балл Г.О. Сутнісні складові раціогуманістичної орієнтації / Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 3.
424. Балл Г.О. Класичний твір з основ психологічної науки (Рец. на кн.: Лерш Ф. Прологомени до психології як людинознавчої науки / Пер. з нім. – К., 2008) / Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 4.
425. Балл Г.О. Інтелектуальна культура осіб і спільнот у контексті раціогуманістичного світогляду / Тези доповідей Міждисциплінарної наук.-практ. конференції „Технології інтелектуальної діяльності”, Київ, лютий 2009 р. – Режим доступу: <http://www.psy-science.com.ua/department/texty/konf0902>.
426. Балл Г.О. Лицар психологічної науки / Особистість вченого очима колег та учнів: До 80-річчя від дня народження доктора психологічних наук, професора Гільбуха Юрія Зіновійовича (1928–2000): Укладачі: Верещак Є.П., Манилова Л.М. // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 5.
427. Балл Г.А. К проблеме взаимосвязи добра и зла в социальном поведении (рациогуманистический подход) / Журнал практикующего психолога. – 2009. – Вып. 15.

428. Балл Г.О. Категория гармонії в аналізі функціонування й розвитку особи / Психолого-педагогічні засади розвитку соборності особистості: Матеріали наук.-практ. конференції 12 лютого 2009. – К.: «LAT & K», 2009.

429. Балл Г.А. Радиогуманистическая ориентация в анализе этической и этико-психологической проблематики / Горизонты образования (Севастополь). – 2009. – № 1.

430. Балл Г.А. У истоков современного гуманизма: К 100-летию книги Моисея Рубинштейна [„Идея личности как основа мировоззрения”] / Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 8.

431. Балл Г.О. Интеллектуальна культура фахівця як складова його професійної культури / Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі вимог Болонського процесу: Матеріали міжнародної наукової конференції, 21-23 вересня 2009 р. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2009.

432. Балл Г.О. (Снівредактор: О.Б. Бовть). Особистість у просторі культури: Матеріали Всеукраїнського науково-практичного симпозиуму 24 вересня 2009 р. (участь у науковому редагуванні) / Севастополь: Рібест, 2009.

433. Балл Г.О. Категория культуры в опрацюванні концептуальних засад інтегративно-особистісного підходу у психології / Особистість у просторі культури: Матеріали Всеукраїнського науково-практичного симпозиуму 24 вересня 2009 р. – Севастополь: Рібест, 2009.

434. Балл Г.О. Передмова / Особистість у просторі культури: Матеріали Всеукраїнського науково-практичного симпозиуму 24 вересня 2009 р. – Севастополь: Рібест, 2009.

435. Балл Г.О. „Правда, більша за істину” як провідна цінність вченого-людиназнавця / Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: Тези VI Міжнародної науково-методичної конференції (13-14 жовтня 2009 р., м. Київ, Україна). – К.: Азимут-Україна, 2009.

436. Балл Г.А. Гуманистически ориентированные модели социального поведения в контексте макропсихологии / Россия в глобальном мире: новые реалии и перспективы развития. Материалы VIII Международного социального конгресса 25-26 ноября 2008 года. РГСУ. – М.:Крипто-логос, 2009.

437. Балл Г.О., Розділенко І.Є. Значення ідей О.Ф. Лазурського для становлення інтегративно-особистісного підходу у психології / Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип.. 5. – Кам'янець-Подільський, 2009.

438. Балл Г.О. Мета: психологізуючи – гуманізувати! (Рец. на навч. посіб. «Психологія» за наук. ред. О.В. Винославської. – 2-е вид., перероб. і доповн. – К., 2009) / Соціальна психологія. – 2009. – № 6.

439. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Психологія і суспільство. – 2009. – № 4.

440. Балл Г.А. Понятия „значение” и „смысл” в характеристике идеалов учёного / Психологические проблемы смысла жизни и акме: Материалы XIV симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой. – М.: ПИ РАО, 2009. – <http://www.pirao.ru/ru/scilife/izdania>.

441. Балл Г.А. Категория рефлексии в контексте анализа сознания субъекта / Рефлексивные процессы и управление: Сб. материалов VII Междунар. симпозиума «Рефлексивные процессы и управление» 15–16 октября 2009 г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Когито-Центр, 2009.

442. Балл Г.А. Психологические принципы современного гуманизма / Вопросы психологии. – 2009. – № 6..

443. Балл Г.О. Идеали вченого у контексті понять про значення і смисли / Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2009. – Вип. 37.

444. Балл Г.О. Професійний ідеал ученого в контексті психолого-епістемологічних понять / Горизонти освіти (Севастополь). – 2010. – № 1.

445. Балл Г.А. Выбор в жизни человека как предмет системологического и психологического анализа / Мир психологии. – 2010. – № 1.

446. Балл Г.А. Радиогуманистическая ориентация в научной деятельности психологов / Журнал практикующего психолога. – 2010. – Вып. 17.

447. Балл Г.А. Понятия «значение» и «смысл» в характеристике идеалов учёного / Психологические проблемы смысла жизни и акме: Материалы XI–XV симпозиумов / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, Н.В. Кисельниковой. – М.; Самара, 2010 (Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12, № 5 – Приложение).

448. Балл Г.А. Личность как модус культуры и как системное качество лица / Du choc des opinions jaillit la vérité: "Из столкновения мнений рождается истина". Сб. статей в честь юбилея профессора Л.А. Месеняшиной. – Челябинск, ГОУ ВПО "Челябинский государственный университет", 2010.

449. Балл Г.О. Людинознавчі категорії та їх поняттєва конкретизація / Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-й річниці від дня народження Г.С. Костюка 19-20 квітня 2010 р. – К., 2010. – Т. 1.

450. Балл Г.О., Максименко С.Д., Чепелева Н.В. Психологічний супровід розвитку особистості в системі освіти / Біла книга національної освіти в Україні / За ред. акад. В.Г. Кременя. – К.: Інформ. системи, 2010.

451. Балл Г.О., Бастун Н.А., Завгородня О.В., Зливков В.Л., Копилов С.О., Чуйко О.В. Засади запровадження здорового способу життя української молоді (психогігієнічний аспект) / Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 12.

452. Балл Г.О., Медінцев В.О. Особистість як інтегративна якість особи / Успішність особистості: потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2010 р.) / За ред. М.Л. Смульсон, Л.М. Зінченко. – К., 2010.

453. Балл Г.О., Медінцев В.О. «Особистість» як категорія і як поняття / Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Т. XII, ч. 5 / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2010.

454. Балл Г.А., Мединцев В.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Мир психологии. – 2010. – № 4.

455. Балл Г.А. Проявление существенных для учёного смыслов в понятийной конкретизации человековедческих категорий / Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XV симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой. – М.: УРАО «Психологический институт», 2010. . (http://pirao.ru/scilife/conf/sbornik_15_simposium_razdel_1_new.pdf).

456. Балл Г.А., Мединцев В.А. Решение коммуникативной задачи как составляющая создания научного продукта / Модернизация России: наука, образование, высокие технологии: Тезисы выступлений участников II Всероссийской конференции по науковедению 15–17 ноября 2010 г. – М.: МГПУ, 2010.

457. Балл Г.А., Мединцев В.А. Личность как интегративное качество индивида / Психология индивидуальности: Материалы III Всероссийской научной конференции, г. Москва, 1–3 декабря 2010 г.: в 2 ч. – Ч. 1 / Отв. ред. А.Б. Орлов. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010.

458. Балл Г.А. (Співредактор: Бовть О.Б.) Особистість у просторі культури: Матеріали II Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозиуму 23 вересня 2010 р. (участь науковому редагуванні) / Севастополь: Рібест, 2010.

459. Балл Г.О. Аналіз суперечностей у контексті раціогуманістичної орієнтації у людинознавстві / Особистість у просторі культури: Матеріали II Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозиуму 23 вересня 2010 р. / За ред. Г.О. Балла і О.Б. Бовть. – Севастополь: Рібест, 2010.

460. Балл Г.А. Успешность индивида в контексте связи между уровнями его личностного развития и социальной адаптированности / Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Підсумки Болонського процесу: Психолого-педагогічні основи формування особистості конкурентоспроможного фахівця», Севастополь, 20-22 вересня 2010 р. – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2010.

461. Балл Г.А. Интеллектуальная культура специалиста как составляющая его профессиональной культуры / Психологические исследования интеллекта и творчества: Материалы научной конференции, посвящённой памяти Я.А. Пономарёва и В.Н. Дружинина, ИП РАН, 7-8 октября 2010 г. – М.: ИП РАН, 2010.

462. Балл Г.О. Взаємозв'язок рівнів особистісної розвиненості й соціальної адаптованості / Структура особистості обдарованої дитини у віковому вимірі: Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару 20 жовтня 2010 р., м. Київ. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010.

463. Балл Г.О. (*Співредактор: Авдєєва І.М.*) Психологічні засади особистісно орієнтованої освіти (*участь у науковому редагуванні*) / Тематичний випуск журналу: Горизонти освіти. – Севастополь, 2010. – № 2.

464. Балл Г.О., Авдєєва І.М. До читачів (укр. і рос. мовами) / Горизонти освіти. – 2010. – № 2 (тематичний випуск).

465. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація у розв'язуванні психологом методологічних дилем / Горизонти освіти. – 2010. – № 2 (тематичний випуск).

466. Балл Г.О. Ідеал вченого у контексті інтелектуальної культури професіонала / Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: 36. наук. статей методологічного семінару 17 березня 2010 р.: У 2 ч. / за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало. – К.: Педагогічна думка, 2010.

467. Балл Г.А. Раціогуманистическая установка в методологии инновационного развития / Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник: Вып. 5. Ч. II. – М.: ИНИОН РАН, 2010.

468. Балл Г.О. Раціогуманізм та його значення для психології / Актуальні проблеми психології. – Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 3 / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – К., 2010..

469. Балл Г.О. Категорія «діалог» та засади її поняттєвої конкретизації / Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2010. – Вип. 38.

470. Балл Г.О. Принципи сучасного гуманізму як ціннісно-світоглядні орієнтири розвитку готовності педагогів до творчої професійної діяльності / Розвиток професійної готовності педагогів до творчої професійної діяльності: Наук.-метод. посібник / за наук. ред. Е.О. Помиткіна. – К.; Миколаїв, 2010.

471. Балл Г.О. Принципи сучасного гуманізму та їх значення для освіти / Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 р. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Інтерпрес-ЛТД, 2010.

472. Балл Г.О. Григорій Силевич Костюк – видатний вчений, фундатор сучасної української психології / Г.С. Костюк – особистість, вчений, громадянин: До 110-ї річниці від дня народження / За ред. С.Д. Максименка; упоряд. В.В. Андрієвська. – К. Ніка-Центр, 2010.

473. Балл Г.О. Особиста думка / Г.С. Костюк – особистість, вчений, громадянин: До 110-ї річниці від дня народження / За ред. С.Д. Максименка; упоряд. В.В. Андрієвська. – К. Ніка-Центр, 2010.

474. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в опрацюванні категорії особистості у психології / Актуальні проблеми психології. – Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 4. – Ч. 1 / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – К., 2011.

475. Балл Г.О. Головні настанови раціогуманізму як світоглядної й методологічної орієнтації / Матеріали Всеукраїнської конференції «Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура» 22 лютого 2011 року, м. Київ. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011.

476. Балл Г.О. «Психология» методологии: рациогуманистический взгляд / Вопросы психологии. – 2011. – № 2.

477. Балл Г.А. Нормативный профессиональный идеал учёного / Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 3.

478. Балл Г.О., Винославська О.В., Зливков В.Л. Ідентичність викладача вищої школи в контексті ціннісних складових його професійної культури / Соціальна психологія. – 2011. – № 3.

479. Балл Г.О., Максименко С.Д. Визначні особистості України – Григорій Силевич Костюк / Вільна думка: Перший український часопис в Австралії. – Ч. 13–15 (3122–3124), Великдень 2011.

480. Балл Г.О., Медінцев В.О. Методологічні питання вдосконалювання наукової комунікації з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій / Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 2. – Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.

481. Балл Г.А. Рациогуманистическая ориентация в методологическом обеспечении разработки смысложизненной проблематики / Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XVI симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: УРАО «Психологический институт», 2011. (<http://www.pirao.ru/ru/scilife/mpirao/>).

482. Балл Г.О., Нікуленко О.О. Трагування вчинку в теоретичному доробку С.Л.Рубінштейна і В.А.Роменця / Психологія і суспільство. – 2011 – № 2.

483. Балл Г.О. (*Снівредактор*: О.Б.Бовть). Особистість у просторі культури: Матеріали III Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозиуму 17 вересня 2011 р. (участь у науковому редагуванні) / Севастополь: Рібест, 2011.

484. Балл Г.А., Медінцев В.А. Научная деятельность в контексте созидания культуры / Особистість у просторі культури: Матеріали III Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозиуму 17 вересня 2011 р. / За ред. Г.О. Балла і О.Б. Бовть. – Севастополь: Рібест, 2011.

485. Балл Г.О. Нормативні функції суб'єктів наукової діяльності / Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: соціально відповідальний вимір: Матеріали VII Міжнародної науково-методичної конференції (13-14 жовтня 2011 року, м. Київ, Україна). – К.: Дія, 2011.

486. Балл Г.А., Медінцев В.А. Рефлексия научно-коммуникационной деятельности / Рефлексивные процессы и управление: Сб. материалов VIII Междунар. симпозиума 18-19 октября 2011 г., Москва / Под ред. В.Е.Лепского. – М.: Когито-Центр, 2011.

487. Балл Г.А., Медінцев В.А. Модернизация научной коммуникации: актуальные проблемы и подходы к их решению / Регионы России: стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития: Труды VII Междунар. научно-практич. конференции. – М.: ИНИОН РАН, 2011. – Ч. 1.

488. Балл Г.О. Система принципів раціогуманізму / Психологія і суспільство. – 2011. – № 4.

489. Балл Г.А. «Отношение» в контексте двуровневой модели категориально-понятийного аппарата психологии / Мир психологии. – 2011. – № 4.

490. Балл Г.О., Зливков В.Л. Передмова / Педагогічна комунікація та ідентичність педагога: Монографія / За наук. ред. В.Л. Зливкова. - К.: Педагогічна думка, 2011.
491. Балл Г.О. Нормативний професійний ідеал вченого-люднознавця / Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. XIII. – Ченстохова; К., 2011.
492. Балл Г.О. Корисний посібник із текстотворення [(рецензія на кн.: Психологічні особливості творення наукового тексту: методичні рекомендації / за ред. В.В. Андрієвської)] / Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 2.
493. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в аналізі взаємозв'язку добра і зла в соціальній поведінці / Естетика і етика педагогічної дії: Зб. наук. праць. – Вип. 2. – К.; Полтава, 2011.
494. Балл Г.О., Медінцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Горизонти освіти. – 2011. – № 3.
495. Балл Г.А. О применении категории «личность» в исторической психологии / Матеріали інтернет-конференції «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки» (Одеса, ОНУ ім. І.І. Мечнікова, лютий 2012 р.). – Режим доступу: <http://forum.onu.edu.ua/index.php/topic.50820.html> ..
496. Балл Г.А. Психологические трудности реализации этических составляющих смысла жизни / Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XVII симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: ФГНУ «Психологический Институт РАО», 2012. – Режим доступа: <http://www.pirao.ru/ru/news/detail.php?ID=6812>.
497. Балл Г.О. (Співредактор: О.Б. Бовть). Особистість у просторі культури: Матеріали IV Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозиуму 28 вересня 2012 р. (участь у науковому редагуванні) / Севастополь: Рібест, 2012.
498. Балл Г.О. Засади дослідження культуротвірної функції психологічної науки / Особистість у просторі культури: Матеріали IV Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозиуму 28 вересня 2012 р. / За ред. Г.О. Балла і О.Б. Бовть. – Севастополь: Рібест, 2012.
499. Балл Г.А. Раціогуманістическая ориентация в разработке этических проблем / Етичні проблеми профілактичної медицини: вплив довкілля, харчування та умов праці на здоров'я населення: Матеріали VI Міжнародного симпозиуму з біоетики, 11-12 жовтня 2012 р., Київ / Упор.: Л.М. Мазур та ін. – К.: Арктур-А, 2012.
500. Балл Г.А., Медінцев В.А. Стратегии универсализации представления человековедческих знаний / Россия: Тенденции и перспективы развития. Вып. 7. Ч. II. – М.: ИНИОН РАН, 2012.
501. Балл Г.А., Медінцев В.А. Лицо в культурной среде: системное представление / 6-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (Москва, 25-26 октября 2012 г.) / Науч. ред. М.О. Мдивани. – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2012.
502. Балл Г.А., Медінцев В.А. Понятие «личность» в контексте модельной трактовки культуры / Мир психологии. – 2012. – № 3.
503. Балл Г.А. Системные представления как медиаторы взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной традиций в человековедении / Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. ☑ М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
504. Балл Г.О. (Співупорядник: Авдєєва І.М.) Психология личности и подготовка специалистов сферы образования: современные подходы: Уч. пособие для студентов гуманитарных специальностей и слушателей системы последилового педагогического образования / Под ред. С.Д.Максименко и М.И.Лапенко (участь в упорядкуванні) / Севастополь: Рибест, 2012.
505. Балл Г.А., Медінцев В.А. Анализ личности как модуса культуры и как интегративного качества лица / Психология личности и подготовка специалистов сферы

образования: современные подходы: Уч. пособие / Под ред. С.Д.Максименко и М.И.Лапенко. – Севастополь: Рибест, 2012.

506. Балл Г.О., Нікуленко О.О. Трактвання вчинку в психологічних концепціях С.Л.Рубінштейна і В.А.Роменця / Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А.Роменця: Зб. статей / Упоряд. П.А.М'ясоїд; відп. ред. А.В.Фурман. – К.: Либідь, 2012.

507. Балл Г.О. Дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату людинознавства / Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: В 5 т. – Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К.: Педагогічна думка, 2012.

508. Балл Г.О. (Передмова Георгія Балла) / Олександр Губенко. Як виховати генія або Інвестиція у Вашу дитину: Посібник для батьків, дітей, педагогів, психологів. – К.; Тернопіль, 2012.

509. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: Монографія (наукове редагування) / К.: Імекс-ЛТД, 2012.

510. Балл Г.О., Крилова-Грек Ю.М., Розділенко І.Є. Інтегративно-особистісний підхід у психології: історичні витоки й сьогоденна актуальність / Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці / За ред. Г.О.Балла. – К.: Імекс-ЛТД, 2012.

511. Балл Г.О., Медінцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці / За ред. Г.О.Балла. – К.: Імекс-ЛТД, 2012.

512. Балл Г.О. Раціогуманізм як форма гуманізму, відповідна викликам сучасності / Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. XIV. – Ченстохова; К., 2012.

513. Балл Г.А. Категория «личность» в исторической психологии / Историческая психология: истоки и современное состояние: монография / Под ред. И.Н. Коваля, В.И. Подшивалкиной, О.В. Яремчук. – Одесса: ОНУ им. И.И. Мечникова, 2012.

514. Балл Г.О., Медінцев В.О. Конкретизація психологічного трактування особистості за допомогою модельної концепції культури / Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2012. – Вип. 40.

515. Балл Г.О. Взаємодія гуманітарної та природничонаукової традицій в опрацюванні категорії особистості у психології / Психологія і особистість. – 2013. – № 1.

516. Балл Г.А., Медінцев В.А. Работа с научными знаниями в контексте модельной концепции культуры / Перспективы скоординированного социально-экономического развития России и Украины в общеевропейском контексте. Тр. Первой междунар. научн.-практ. конф. / РАН. ИНИОН. Отдел науч. сотрудничества и междунар. связей; Отв. ред. Ю.С. Пивоваров. – М., 2013.

517. Балл Г.О. (*Співредактори*: Бовть О.Б., Медінцев В.О.). Особистість у просторі культури: Матеріали V Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозиуму 27 червня 2013 р. (*участь у науковому редагуванні*) / Севастополь: Рибест, 2013.

518. Балл Г.О. Категорії «культура» і «особистість» у концепції раціогуманізму / Особистість у просторі культури: Матеріали V Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозиуму 27 червня 2013 р. / За ред. Г.О. Балла, О.Б. Бовть, В.О. Медінцева. – Севастополь: Рибест, 2013.

519. Балл Г.О. Методологічні питання взаємодії психологічної науки з науково-технічною сферою культури / II Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми», Київ, 20 травня 2013 року. – Режим доступу: <http://www.newlearning.org.ua>.

520. Балл Г.А., Медінцев В.А. Обобщенное понятие модели как средство межпарадигмального взаимодействия / Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии: К 80-летию со дня рождения: Материалы

Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013.

521. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в аналізі розв'язування ціннісних колізій / Актуальні проблеми психології. – Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Ч. 1 / Гол. ред. С.Д. Максименко. – К., 2013.

522. Балл Г.О. Категорія гармонії в аналізі проблем освіти / Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / Голова редкол. Н.Г. Ничкало. – К.: Богданова А.М., 2013.

523. Балл Г.А. Преодоление абсолютистской трактовки ценностных коллизий в контексте реализации смысла жизни / Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XVIII симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: ФГНУ «Психологический Институт РАО», 2013. – Режим доступа: <http://www.pirao.ru>.

524. Балл Г.А. Раціогуманістический подход к обоснованию нравственно релевантного поведения / Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

525. Балл Г.А. Об управлении знаниями о партнере по взаимодействию / Рефлексивные процессы и управление. Сб. материалов IX Международного симпозиума 17-18 октября 2013 г., Москва / Отв. ред. В.Е. Лепский. – М.: Когито-Центр, 2013.

526. Балл Г.А. Раціогуманізм как форма современного гуманизма и его значение для методологии познания человека / Мир психологии. – 2013. – № 3.

527. Балл Г.А. Уровневые модели категориально-понятийного аппарата как методологические инструменты в персонологии / Личность и ее жизненный мир: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии ОмГУим. Ф. М. Достоевского (Омск, 3–4 октября 2013 г.) / под ред. Л. И. Дементий. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2013.

528. Балл Г.О. Категорія особистості та її застосування у психологічному аналізі освітнього процесу / Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі: монографія / За ред. М.Т. Дригус. – К.: Імекс-ЛТД, 2013.

529. Балл Г.О. Раціогуманістичні засади духовної культури педагогів / Психологічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу: посібник / За ред. Е.О. Помиткіна, З.Л. Становських. – К.: Імекс-ЛТД, 2013.

530. Балл Г.О. Персоналізм як українська державна ідеологія: коментар до статті Володимира Сабадухи / Психологія і суспільство. – 2013. – № 3.

531. Балл Г.А., Мединцев В.А. К построению формальных моделей культурных процессов / Горизонты освіти. – 2013. – № 3.

532. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в опрацюванні етико-психологічних проблем / Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. XV. – Ченстохова; К., 2013.

533. Балл Г.А., Мединцев В.А. Формализованное представление культурных влияний/ Перспективы скоординированного социально-экономического развития России и Украины в общеевропейском контексте. Тр. Второй междунар. научн.-практ. конф. / РАН. ИНИОН. Отдел науч. сотрудничества и междунар. связей; Отв. ред. Ю.С. Пивоваров. – М., 2014.

534. Балл Г.А., Мединцев В.А. Медиаторы межпарадигмального взаимодействия в исследованиях культуры / «Психология третьего тысячелетия»: I Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2014.

535. Балл Г.А., Мединцев В.А. Дистанционное образование в перспективе развития культуры / III Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми». – Київ, 2014..

536. Балл Г.А. Общественное благо «оборона» и нравственный долг / Общественные науки и современность. – 2014. – № 3.

537. Балл Г.А. Об ориентирах и регуляторах смысложизненного социального поведения / Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XIX симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2014..

538. Балл Г.О. Категорія культури у дослідженні професійної діяльності / Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. / редкол.: І.А. Зязюн та ін.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2014.

539. Балл Г.О. Науково-психологічні знання у контексті аналізу культури і особистості / III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014.

540. Балл Г.А. Системная трактовка культуры и личности в контексте концепции рациогуманизма / Наука і освіта. – 2014. – № 9/СХХVI.

541. Балл Г.О., Мединцев В.О. Модуси культури як одиниці її аналізу / Мова і культура. (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. – Вип. 17. – Т. I.

542. Балл Г.О. Культуротвірна функція психологічної науки: монографія (наукове редагування) / К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014.

543. Балл Г.О. Передмова / Культуротвірна функція психологічної науки: монографія / за ред. Г.О. Балла. – К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014.

544. Балл Г.О., Депутат В.В., Разделенко І.Є. Вихідні засади дослідження культуротвірної функції психологічної науки / Культуротвірна функція психологічної науки: монографія / за ред. Г.О. Балла. – К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014.

545. Балл Г.О. Заключні зауваги / Культуротвірна функція психологічної науки: монографія / за ред. Г.О. Балла. – К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014.

546. Балл Г.А., Мединцев В.А. Системное описание культурных процессов и его психологические применения / Технології розвитку інтелекту. – 2014. – Т.1. – №7.

547. Балл Г.О., Зливков В.Л. Передмова / Становлення ідентичності фахівця: монографія / за ред. В.Л.Зливкова – К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014.

548. Балл Г.А., Мединцев В.А. Модусы культуры в структуре психологических воздействий / Горизонты образования. - 2014. - № 3. - Т. 2.

549. Балл Г.О. Засади слухної поведінки у складних ситуаціях: раціогуманістичний підхід / Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 19-20 лютого 2015 р.). – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015 .

550. Балл Г.А., Мединцев В.А. Познавательные задачи при рассмотрении культурных процессов с психическими составляющими / Когнитивные штудии: когнитивная парадигма в междисциплинарных исследованиях: материалы VI междунар. междисциплин. конф. Вып. 6 / Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2015.

551. Балл Г.А., Мединцев В.А. Описание преобразований модусов культуры как инструмент интеграции психологических знаний / «Психология третьего тысячелетия»: II Международная научно-практическая конференция: сб. материалов / под. общ. ред. Б.Г. Мещерякова. – Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2015.

552. Балл Г.О. Раціогуманістичний підхід до визначення засад ціннісно налаштованої соціальної поведінки / Психологія і особистість. - 2015. - № 2(8). - Ч. 1.

553. Балл Г.О. Концепт «особистість»: між елітарністю й егалітарністю / Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки: II

Міжнародна науково-практична інтернет-конференція 5 лютого – 5 березня 2015 р.: Секція № 1. Методологія та методи історичної психології. – Одеса: Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2015.

554. Балл Г.О. Концепт «особистість»: між елітарністю й егалітарністю / Історична психологія та мультикультурність: зб. статей II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки» 5 лютого – 5 березня 2015 р. – Одеса: Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2015 .

555. Балл Г.А. Синтез эгалитарности и элитарности в разработке категории «личность» / Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XX симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2015.

556. Балл Г.О. Теоретична психологія як царица науковості й духовності (до видання українського перекладу книги Ф. Лерша «Структура особи») / Психологія і суспільство. – 2015. – №3.

557. Балл Г.О. Синтез егалітарності й елітарності в опрацюванні категорії «особистість» у гуманістичній психології й педагогіці / Освіта для сучасності: зб. наук. пр.: у 2 т. / редкол.: В.Г. Кремень (голова) та ін.. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Т.1 .

558. Балл Г.А. Концепция рациогуманизма в применении к этико-психологической проблематике / От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 т.: Том 1 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б. – М.: Когито-Центр, 2015.

559. Балл Г.А., Мединцев В.А. Системное описание модусов культуры как медиатор межпарадигмального взаимодействия в психологии / От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 т.: Том 1 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б. – М.: Когито-Центр, 2015.

560. Балл Г., Вільш І. Концепція сталих індивідуальних рис особистості в контексті раціогуманізму і системного підходу / Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С.Д.Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015..

561. Балл Г.А., Мединцев В.А. Теоретико-множественный метод анализа процессов самопроектирования / Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2015. – Т. II. Психологічна герменевтика. Вип. 9.

562. Балл Г.А., Мединцев В.А. Познавательные задачи при рассмотрении культурных процессов с психическими составляющими / Когнитивные штудии: когнитивная парадигма в междисциплинарных исследованиях: материалы VI Международной междисциплинарной конференции. Вып. 6 / Под ред. А.П.Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2015.

563. Балл Г.А., Мединцев В.А. Формализованное описание социокультурных изменений / Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 10. Часть 1. – М.: ИНИОН РАН, 2015.

564. Балл Г.О. Теоретико-методологічні засади вивчення категорії «особистість» в раціогуманістичній перспективі / Становлення особистісної ефективності школярів в онтогенетичному вимірі: монографія / за ред. М.Т. Дригус. – К.: Педагогічна думка, 2015. .

565. Балл Г.О. Система принципів раціогуманізму / Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4 томах] / Упоряд., відп. ред., перекл. А.В.Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.2 .

566. Балл Г.О. Психологія і особистість / Дзеркало тижня. Україна. – №44-45, 20 листопада 2015.

567. Балл Г.О. Вільш І. Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości w kontekście racjonalistyczno-humanistycznej metodologii nauk o człowieku (Концепція стійких індивідуальних рис особистості у контексті раціогуманістичної методології людинознавства) / *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 21, 2, 2015.

568. Балл Г.А., Мединцев В.А. Системное формализованное представление культурных процессов в описании изменений в грамматике / *Мова і культура. (Науковий журнал)*. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – Вип. 18. – Т. I (176).

569. Балл Г.О. Теоретичні положення психології як засоби аналізу історичного процесу / Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки: III міжнародна науково-практична інтернет-конференція 1 лютого – 1 березня 2016 р.: Секція № 1. Методологія та методи історичної психології. – Одеса: Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2016.

570. Балл Г.О. Про значення теоретичних положень психології для суспільної практики / *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: збірник наукових праць*. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016.

571. Балл Г.А., Мединцев В.А. Формализованное описание культурных процессов как инструмент психологии / *Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Международной научно-практической конференции*. В 8 частях. Часть 1. – М.: МГБОУ ВО «МГУДТ», 2016.

572. Балл Г.А. Категория гармонии в разработке человековедческих проблем / *Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Международной научно-практической конференции*. В 8 частях. Часть 1. – М.: МГБОУ ВО «МГУДТ», 2016.

573. Балл Г.А., Мединцев В.А. Формализованное описание процессов как теоретический ресурс изучения развития / *Мир психологии*. – 2016. – № 1.

574. Балл Г.А., Мединцев В.А. Из опыта системных разработок, связывающих информатику, психологию и культурологию / *Тези IV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми»*. 2016. URL: <http://goo.gl/uw8ffv>.

575. Балл Г.А., Мединцев В.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии: монография. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 88 с.

576. Балл Г.А., Мединцев В.А. Методологические проблемы использования формализованных описаний в человековедении // *Ананьевские чтения – 2016: Психология: вчера, сегодня, завтра: материалы международной научной конференции, 25–29 октября 2016 г., в 2-х томах. Том 1.* / отв. ред. А.В. Шаболтас, Н.В. Гришина, С.В. Медников, Д.Н. Волков – СПб.: ИД «ФАРМиндекс», 2016. – Т. 1. - С. 6-7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Анішева А.Ш. – старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

Балл Г.А. – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, м. Київ

Бастун Н.А. – кандидат психологічних наук, м. Київ

Бреусенко-Кузнецов О.А. – кандидат психологічних наук, доцент Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

Галян І.М. – кандидат психологічних наук, доцент, докторант лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Дрогобич

Грись А.М. – завідувач лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка, доктор психологічних наук, професор, м. Київ

Губенко О.В. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка, м. Київ

Дітюк П.П. – старший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Кондратенко Л.О. – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України м. Київ

Федоровський Л. Л. – інструктор тактичної медицини, м. Київ

Завгородня О.В. – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Зликов В.Л. – в.о. завідувача лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка, кандидат психологічних наук, доцент, м. Київ

Лукомська С.О. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Кіричевська Е.В. – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології НАПН України, м. Київ

Копилов С.О. – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка, м. Київ

Мисрович М.И. – керівник лабораторії «ТРВЗ-педагогіка України», м. Одеса

Мединцев В.А. – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Мельник Н.Ю. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Київського інституту бізнесу та технологій, м. Київ

Мусатов С.О. – кандидат психологічних наук, доктор психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

М'ясоїд П.А. – практичний психолог Полтавської спеціалізованої школи-інтернату № 2, м. Полтава

Наконечна М.М. – доцент кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені М.В. Гоголя, м. Ніжин

Подкоритова Л.О. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, м. Хмельницький

Пророк Н.В. – завідувач лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ

Рибалка В.В. – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

Російчук Т.А. – кандидат психологічних наук, м. Харків

Сердюк Л.З. – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості імені П.Р.Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Степура Є.В. – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Титов І.Г. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава

Федан О.В. – молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Хомутинікова Н.Н. – науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Чекстере О.Ю. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (м.Київ)

Царенко Л.Г. – старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ

Шрагіна Л.І. – доцент кафедри соціальної та прикладної психології ІМЕМ Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, м. Одеса

Яковицька Л.С. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Ужгородського національного університету, м. Ужгород

Наукове видання

Гуманний розум

Збірник статей присвячений пам'яті Г.О. Балла

За редакцією О.В. Завгородньої, В.Л. Зливкова

Упорядники: С.О. Лукомська, О.В. Федан

Ум. друк. арк. 37,9

Видавництво "Педагогічна думка"

04053, м. Київ, вул. Січових Стрльців, 52-а, корп.. 2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.