

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

Заснований у травні 2011 року

Виходить два рази на рік

**№ 2 (4)
2013**

Київ – Полтава
2013

Засновники

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України, протокол № 6 від 23.05.2013 р.*

Головні редактори:

Максименко С.Д. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

Седих К.В. – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Заступники головних редакторів

Моргул В. Ф. – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
Тітов І.Г. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Редакційна рада

Моляко В.О. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Чепелева Н.В. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Боришевський М.Й. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
Карамушка Л.М. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
Смульсон М.Л. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

Редакційна колегія

Балл Г.О. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Бех І.Д.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Бондаренко О.Ф.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Бурлачук Л.Ф.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Дзаскамуці С.** – доктор психології, професор (м. Больцано, Італія); **Дьяконов Г.В.** – доктор психологічних наук, професор; **Зінченко В.П.** – доктор психологічних наук, професор, академік РАО (м. Москва, Росія); **Кочарян О.С.** – доктор психологічних наук, професор; **Москаленко В.В.** – доктор філософських наук, професор; **Мутафова М.Є.** – кандидат психологічних наук, доцент (м. Благоевград, Болгарія); **Носенко Е.Л.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Панок В.Г.** – доктор психологічних наук, професор; **Помиткін Е.О.** – доктор психологічних наук, професор; **Рибалка В.В.** – доктор психологічних наук, професор; **Саннікова О.П.** – доктор психологічних наук, професор; **Стелцер Б.** – доктор філософії, клінічний психолог (м. Познань, Польща); **Татенко В.О.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Титаренко Т.М.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Швалб Ю.М.** – доктор психологічних наук, професор; **Яценко Т.С.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Рецензенти

Іванова О.Ф. – доктор психологічних наук, професор.
Жигайло Н.І. – доктор психологічних наук, професор.

Свідцтво про державну реєстрацію: КВ №17757-6607Р від 19.05.2011 р.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Зінченко В.П.

СЛОВО ТА ОСОБИСТІСНЕ БУТТЯ.....6

Данилюк І.В.

МАРГАРЕТ МІД ЯК ФУНДАТОР НАУКОВОГО
НАПРЯМУ «КУЛЬТУРА І ОСОБИСТІСТЬ».....29

Москаленко В.В.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ
У ДОСЛІДЖЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕКОНОМІЧНОЇ
КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ..... 43

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Жорнова О.І.

ПОДОЛАННЯ БІДНОСТІ І САМОВИЗНАЧЕННЯ
У СФЕРІ ОСВІТИ: ДО ОБГОВОРЕННЯ
МОЖЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....68

Тітов І.Г., Передера О.А.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОЇ
ТВОРЧОСТІ Е.М. РЕМАРКА
(НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «ТРИ ТОВАРИШІ»).....84

Штриголь Д.В., Кібенко К.С.

УЗГОДЖЕНІСТЬ СІМЕЙНИХ НАСТАНОВ У ПАРАХ
НА РАННІХ ЕТАПАХ СТАНОВЛЕННЯ СІМ'Ї.....104

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Дьяконов Г.В.

ПРОЦЕСУАЛЬНІСТЬ ДІАЛОГІЧНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ.....117

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

Бех І.Д.

ОСОБИСТІСТЬ: ДВА НАУКОВИХ ПОГЛЯДИ НА
ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК.....132

Хоменко Є.Г.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВЗАЄМОДІЇ
ВЧИТЕЛІВ І УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ
В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ.....141

Карапузова Н.Д.

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ.....154

ОСОБИСТІСТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

ПОЛТАВЩИНА ЯК АКМЕОЛОГІЧНА ВЕРШИНА
ПЕДАГОГІКИ ДОБРА АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА.....164

ПОМИТКІН ЕДУАРД ОЛЕКСАНДРОВИЧ.....168

РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

Рибалка В.В.

125 РОКІВ ІЗ ДНЯ ВИХОДУ КНИГИ П.П. ВІКТОРОВА
«ВЧЕННЯ ПРО ОСОБИСТІСТЬ ТА НАСТРОЇ».....170

Болтівець С.І.

САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ
У САМОРУСІ ЛЮДСТВА.....176

Бурлачук Л.Ф.

КОРИСНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....186

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ
ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ
«ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІСТЬ»188

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922: 316.61

ЗИНЧЕНКО Володимир Петрович

*доктор психологічних наук, академік РАО,
професор Науково-дослідницького університету
«Вища школа економіки» (м. Москва)*

СЛОВО ТА ОСОБИСТІСНЕ БУТТЯ

Стаття присвячена аналізу слова як складного феномену, який визначає особливості психічного життя особистості і виступає універсальним механізмом вираження її внутрішнього світу. Проаналізовані погляди на значення слова в житті психологів, філософів, літераторів.

Проаналізовані теоретичні погляди на роль слова у становленні вищих психічних функцій людини, інтеріоризації та особистісному розвитку. З'ясоване співвідношення слова та діяльності людини, слова та вчинку особистості.

Підкреслено, що засвоєння норм культури особистістю відбувається за допомогою слова, в якому поєднуються його сила, ейдетична енергія, енергія дії та самого суб'єкта діяльності.

У статті проаналізовані особливості взаємозв'язку зовнішнього та внутрішнього мовлення, єдність слова, образу і дії у психічній активності суб'єкта; особлива роль внутрішнього мовлення у становленні особистості. Описано особливості гетерогенності та гетерогенезу слова у його відношенні до тасмниці творчості.

Ключові слова: *слово, буття особистості, смисл слова, мовлення, гетерогенність та гетерогенез слова.*

В моем начале – мой конец <...>

В моём конце мое начало.

Т.С. Эллиот

В начале было слово

Ин. 1.1.

От всего человека нам остается часть Речи

И. Бродский

Гетерогенність слова. Якщо *початок* співвіднести з життям окремої людини, то *між* початком і кінцем, означеними в наведених фразах, розташована хронотопія свідомого та несвідомого життя людини. *У Ньому* (у Слові) *було життя, і життя було світлом* людям (так звучить переклад С. Булгакова) (Ин. 1 : 4). *І Слово стало плоттю і було з нами, повне благодаттю та істиною* (Ин. 1 : 14).

Все ясно только в мире слова.

Все в слове истина дана.

Ф. Сологуб

Як будь-яка брехня: *Мысль изреченная есть ложь*. Для одного Слово – це Бог, для іншого бог – лише слово. Для одного Слово – Дух, для іншого – лише літери. Ми не знаємо долю слів, серед яких живемо, сказав свого часу мудрий В. Шкловський. Сьогодні важко назвати вдалою долю російського слова. На елліністичній природі російського слова не найкращим чином відобразилися багаторічні зусилля *самозванців думки, сумних наборщиків готового смислу, гендлярів сенсом життя, маніпуляторів свідомістю*. Позбавлена смаку до слова ідеологія руйнує мову не лише як засіб спілкування, але й як інструмент мислення.

* * *

Г.Г. Шпет наполягав на тому, що не чутливість, не дія, а слово, котре він розглядав як соціальну річ, є першим та головним *principium cognoscendi*. Л.С. Виготський назвав слово зародком науки. М. Гайдеггер пішов ще далі, стверджуючи, що Слово – це *Дім буття*. На увазі мається, звичайно, мова, що говорить, слово. Як воно стає ним? На якій підставі можна вважа-

ти слово головним принципом пізнання? Слово – чи воно істина, чи брехня – втілюється у справі. В.Л. Рабінович, котрий спеціально аналізував співвідношення слова й дії у біблійних текстах, продемонстрував, що в них слово прирівнюється до діла, кличе до дії, має діло наслідком. Слово Ісуса Христа підтверджується діянням, дією, дивом, вчинком. Таке виповнене й наповнене дією слово олюднюється [14, с.143-145.]. А людина стає словесною істотою, за Ж. Лаканом – *parlêtre*, буквально – словістотою. «Слово Одкровення ближче до поетичної мови, ніж до теоретичного дискурсу <...> це поетична мова, котра, однак, не може захоплюватися описами та динамічна за своєю природою. Таке слово – не розмірковування, не опис, а "ділання"» [1, с.825]. Розлад між словом та справою не безпечний:

*О бездарный разлад
между делом и словом!
Ты, разлад, как разврат:
с кем повелся – тот сломан.*

Р. Казакова

За В. Гумбольдтом слово – це енергія, сила, діяльність. Воно також дія, перформатив, вчинок:

*Солнце останавливают словом,
Словом разрушают города.*

Н. Гумільов

Що там Сонце. Коли кухарки звільнили кухні та почали керувати державою, вимовлене на них незле тихе слово порушило (чи до основ?) *Союз нерушимий*. Його кінець передрікли діти, коли в 1971 році під час під час пишних урочистостей на честь 100-ліття В.І. Леніна вони почали з дитячих садочків приносити анекдоти про нього [8]. Сподіваюся, ми побачимо на що здатне мовчазне «бульварне», голосне «з площ» і написане «блоггерське» слово? Їх об'єднує те, що вони є вільними словами. Й. Бродський, звичайно, був правий, коли говорив, що словесність – донька свободи. Так само вірним є і те, що словесність, слово розширюють число ступенів свободи поведінки й діяльності, як правий і В. Шкловський, котрий стверджує, що слово вивільнює душу з тісняви. Сподівання на слово виправда-

не тим, що саме слово вже є подією. В.В. Бібіхін ставить питання: «Де ж подія? У поєднанні слів? У «переживанні»? Або – або вона вже є у слові, слові, і лише увійти, прийняти, донести, - у словесному естві людини, тільки не зрадити його?» [4, с.376] Те ж і з ділом: «будь-яке діло завжди у слові, у тому сенсі, що будь-яке діло раніше, ніж його хочуть описати, висловити, вимовити, занести в історію, уже приєднане до смислу, основи слова» [4, с.369].

Навіть непочуте чи почуте, але витіснене й замовчуване слово має можливість збуватися.

Смисл, що знаходиться в основі слова, перебуває над ділом, дією, у тому числі й над перцептивним, мнемічним, розумовим. Бібіхін не схильний розділяти багаторазово в різних мовах переплетені слово та діло, «мову» і річ, подію, легенду, історію.

Там, де діло, потрібен також його образ – спосіб діє і його обставин. Значить, слово також світло, досвід і образ, воно дозволяє бачити незриме. Уведення ейдосів виникло з розгляду словопонять, писав Аристотель. Схоже у Б. Пастернака: *Образ мира в слове явленный*. Словом також і зведений.

У ньому явлена особистість та її внутрішній світ (*внутрішній Град*). Слово – не лише зачинатель та актуалізатор образів. Воно саме не лише термін, але й образ. «Слово – не обман, не символ лише, слово – дійсність, уся без рештку дійсність є слово, звернене до нас, почуте нами <...> Пластика, музика, живопис – словесні. Така – зовнішність їхня; через словесність, властиву їм, вони дійсні. Це – реально-художня мова» [18, с.196-197]. Наприклад, «танцеслово», балет.

У слові концентрується та в ньому виражаються наші почуття, переживання, емоції. Православна традиція прирівнює слово до любові (П. Флоренський). У слові виражаються як «доводи серця», так і «доводи розуму». Таким чином, живе слово, як і образ, як і живий рух (дія), поза якою неможлива ні актуалізація, ні втілення перших, утримує в собі найголовніші атрибути душі: пізнання, почуття і волю. *Слово – Псіхея*, сказав О. Мандельштам. У свою чергу, душа, що розглядалася Аристотелем як перша ентелехія тіла, виражає себе через тонкі вібрації,

тобто через той живий рух, у слові, в образі, у справі. Дорівнювання слова до душі не повинно бути неочікуваним. Воно не перше. Наведу неймовірно близькі за змістом висловлювання про те, що являє собою витвір мистецтва. В. Гумбольдт: «Будьякий твір мистецтва, як і художника, що створив його, можна розглядати як самостійного індивіда. Це живе ціле. Воно має внутрішню силу і життєвий принцип, завдяки котрому він впливає певним чином» [7, с.224]. В.В. Кандінський: «істинний твір виникає таємничим, загадковим містичним чином "з художника". Відділившись від нього, він отримує самостійне життя, стає особистістю, самостійним суб'єктом з духовним диханням, що має також реальне матеріальне життя, він стає *істотою* <...>. Він живе, діє, бере участь у створенні духовної атмосфери» [10, с.99]. Отже, художній твір – жива істота, суб'єкт, індивід, особистість, свого роду об'єктивована суб'єктивність Майстра. В основі художнього твору, вербальне воно чи невербальне, знаходиться слово. Воно ж обов'язково входить у його внутрішню форму. Тому наведені вище порівняння відносяться також і до слова. Керуючись близькою логікою, О. В. Запорожець відділену від людини дію розглядав як зовнішнього суб'єкта. О. Мандельштам говорив: «Голос – це особистість». Закінчу цей перелік порівнянням Г.Г. Шпета: Особистість є словом, і вимагає свого розуміння. Вона має свої чуттєві, оптичні, логічні та поетичні форми. Це твердження Шпета пов'язане з іншим. Об'єкт є предмет і суб'єкт разом. Розширюючи це положення, можна сказати, що культура, котра розглядається як об'єкт, є *слово і суб'єкт* разом. Сказане не суперечить характеристиці культури, даній Шпетом: «Слово є не лише явищем природи, але також і принципом культури. Слово є архетип культури; культура – культ розуміння, слова – втілення розуму» [18, с.207]. Немає культури без суб'єкта, котрий розуміє, без особистості, що втілює розум у слові. Значить, і слово і культура гетерогенні. Слово не лише переплетене у багатьох мовах із ділом, річчю, образом, легендою, подією, особистістю і т.п., але й реально вплетене в них, а вони в нього. Між людиною та мовою

(словом) встановлюється міцний емоційний зв'язок, часом – навіть діяльна любов до слова, до поезії.

Завершаючи розмову про гетерогенність слова, скажу, що саме вона робить слово дійсністю, дозволяє говорити про світ слова, презентований людині для безпосереднього сприйняття та дії з ним і в ньому. Звичайно, слово потрібно й навіть варто розглядати в якості засобу-медіатора, що репрезентує світ, у тому числі, і світ слова. Безпосередня та опосередковуюча роль слова однаково важливі у пізнанні й дії, котрі, у свою чергу, обумовлюють один одного.

Гетерогенез слова в антропогенному просторі культури. Якби моє завдання обмежувалося лише демонстрацією гетерогенності та гетерогенності слова, то тут можна було б поставити крапку. Однак оскільки питання стоїть про дім буття, у відповіді на нього повинно йтися про гетерогенез слова, образу та дії, тому треба продовжувати, тобто починати наново.

*И там, где сцепились бирюльки,
Ребенок молчанье хранит.
Большая Вселенная в люльке
У маленькой вечности спит.*

О. Мандельштам

І він – також про Б. Пастернака, який, за словами А. Ахматової, був нагороджений якимось вічним дитинством: «Набрал в рот вселенную и молчит. Всегда, всегда молчит. Аж страшно.

*Набравши море в рот.
Да прыскает вселенной».*

Можливо, завдяки своїй дитячій безпосередності Пастернак хотів *Во всем дойти до самой сути*. І це йому вдавалося. Думка про великий всесвіт і маленьку вічність не нова. Б. Паскаль говорив, що «у просторі всесвіт об'єднує і поглинає мене, як точку; у думці я осягаю її» [12, с.113]. Сказане Паскалем стосується далеко не всього: *Но в помыслах твоих вселенной нет, увы* (Жерар де Нерваль).

Всесвіт, що спить – це виклик, дитина повинна прикликати його словом, перервати мовчання, щоб вона прокинулася,

втїлилася в людині чим раніше, тим краще. Щоб стати мікрокосмом, треба *осягнути* макрокосм, *назвати* його та *вмістити* його в собі.

Не забуваймо, що така робота повинна бути виконана за час маленької вічності. Щоб її здійснити, недостатньо мати сталі інстинкти, короткозорі рефлексії, чуттєвість, пам'ять і навіть мову, що розуміються як певна сигнальна система. Слово не сигнал, а цілий світ, в який потрібно увійти, умістити його в собі та з його допомогою осягнути інші світи. Необхідне повноцінне та повновісне слово, що є засобом спілкування та узагальнення, слово, що вимагає роздумів, проникнення в його внутрішню форму, бо *за поверхністю кожного слова таїться бездонна мгла* (М. Заболоцький). Почути слово, зрозуміти його, знайти потрібне слово, а тим більше іменувати словом, породити нове слово – це велика праця. Людина приходить у людський світ, гарний він чи поганий, але він уже просякнутий та пронизаний словом. І людина має здійснити використаймо логіку М.К. Мамардашвілі, першоакти чи акти першомісткості світу й самого себе як його частини [11, с.323]. Для того, щоб це сталося, світ, що настільки в себе включає слово, його увесь можна назвати світом слова, домом буття, повинен задовольняти кантівській вимозі осяжності розумом, інтелігібельності, а немовля, котре приходить у світ, має володіти не рефлексями, а картезіанським *cogito*.

П. Флоренський писав, що «у слові виходять з мене гени моєї особистості, гени тої особистісної генеалогії до якої я належу. І тому словом своїм, вступаючи в нову особу, я починаю в ній особистісний процес» [16, с.271]. В Античності подібне називалося *сім'яним логосом*. Католицький теолог Клод Тресмонтан дав повчальну трактовку непорочного зачаття. Сама Діва Ізраїлю була підготовлена біблійною структурою людського мислення і мови до сприйняття слів Бога живого, а також до того, як отримати та виносити Логос, котрий став Плоттю, щоб явитися нам [15]. Ще раз звернемо увагу на те, що світ включає у свій склад слово і знову прислухаємося до Мамардашвілі: «... існування в нашій голові якихось осягнень, орієнтацій, різних думок, естетичних переживань передбачає ніби передісну-

вання тої самої речі, котру я описував як певну стихію чи феноменальну матерію, назвавши її Словом» [11, с.59-60].

А. Белий назвав це передіснуюче Слово зерном, що існує в душі. У немовляти окрім зерна, переданого матір'ю, Слова і cogito, повинен бути і кураж – могу. Повіримо Канту, що світ, скажімо м'яко, не цілковито абсурдний, хоча буває й таке, коли *Уровень бреда выше уровня жизни* (М. Цветаєва) і звернемося до cogito. Бл. Августин у «Сповіді» не припиняє дякувати Богові, що той дав йому розум, за допомогою якого він почав розуміти людську мову. Августин навіть сказав, що він цього досяг, спостерігаючи, куди направлений погляд дорослого та слухаючи його мову. Сьогодні це доведено за допомогою реєстрації рухів очей немовляти, що почергово фіксує погляд на очах та губах дорослого та простежує за поглядом (Августин не просто дійшов до цього, а спостерігав за немовлятами!). Подібні акти першомісткості Мамардашвілі, за Кантом, назвав «фактами розуму»: «не розумним знанням окремих фактів, їхнього, так би мовити, відображення, а сам розум як здійснене знання що неможливо передбачити наперед, увести припущенням, замістити «могутнім розумом» і т.д. Свідомість може бути і може не бути. І якщо такий «факт» є, він усюдисущий та усюдичасний у відкритому ним полі та полі можливостей мови й історії (чи просторі – часі первинної семіотизації)» [11, с.324].

Чи є такий акт (і «факт») в індивідуальному розвитку? Чи можемо ми довіритися спостереженням Августина, а найголовніше – його інтерпретації? Чи дійсно у немовляти є розум, ким би він не був подарований – розум (як «утілений розум»), що породжує думку раніш, ніж з'явиться мислення? Адже мислення – це апарат для обдумування думок (В. Біон), а якщо немає думок, немає на чому будувати апарат. Розум, свідомість – це не інстинкти та рефлекси, навіть не готовність до досвіду, не первинна (нефіксована) установка, не лише потенціал дії, в яких деякі дослідники бачили початок передпсихічного і психічного розвитку дитини. Може, правий був М. Волошин, коли говорив, що Дитина – невизнаний геній серед буденно сірих людей, котрим морально важко визнати дитячу геніальність? Психологам також. Із легкої

руки Ж. Піаже психологи, що вивчали поведінку немовляти, головну можна сказати, виключну увагу приділяли його сенсоричі та моторичі й сенсомоторному інтелекту. Піаже по-своєму розшифрував поняття трансцендентальної схеми, котра виступала у Канта як умова апіорних синтетичних суджень. Піаже увів поняття сенсомоторних, перцептивних, операторних систем, за допомогою котрих він описував етапи формування в дитини допонятійного, до-вербального сенсомоторного мислення. Тим самим він заклав традицію достатньо жорсткого розрізнення безсловесного інтелекту, з одного боку, та бездієвого безобразного вербального, з іншого.

Хибність такого жорсткого розділення видів мислення неодноразово усвідомлювалася та фіксувалася педагогами та психологами, однак для її подолання робиться надзвичайно мало. Будь-яке мислення поліфонічне, що не заважає тому, щоб у кожного його виду був свій контрапункт.

Піаже та його послідовники, звичайно, відзначали строки появи «протомов»: гукання, лопотіння, різновидностей плачу, але не надавали цим видам експресії потрібного значення, не бачили за ними початків семіотизації дитиною своїх власних станів, у тому числі викликаних любов'ю, піклуванням, ласкою та словом матері. С.М. Ейзенштейн назвав голос *звуковою кінечністю*, за допомогою якої мати досягає своєї дитини та доторкається до неї. Я зовсім не хочу принизити значення сенсомоторики в розвитку дитини. Сам Піаже, а до нього досвідчені педагоги і психологи відзначали, що ігри та вправи, що вимагають незначних пальчикових рухів, сприяють розвитку мовнорухового апарату. Я хочу лише сказати, що людське немовля з моменту народження є одухотвореною істотою. Відповідно, дивитися на нього потрібно духовним, а не лише тілесним поглядом. Нагадаю про досвід О.О. Ухтомського, котрий навіть на нервово-м'язовий апарат жаби дивився духовним поглядом, що дозволило йому створити вчення про доміанту і закласти основи психологічної фізіології. Поети, художники і філософи добріші, ніж психологи. До них і звернемося.

П. Флоренський наочно побачив в очах свого двохмісячного сина Васі навіть не свідомість, а надсвідомість, чого він ніколи не бачив в очах дорослих людей. Гадаю, що надсвідомість в очах Васі не була спонтанною. Вона пробудилася під зацікавленим та люблячим поглядом батька. Г.Г. Шпет на підставі феноменологічного аналізу свідомості дійшов висновку, що, незалежно від розуміння, якого ми «навчаємося», беззаперечною завжди є наявність здатності до нього. Вона може мати різні ступені – від тупості до дару. Цю здатність Шпет назвав інтелегібельною, тобто розумною інтуїцією, котра вловлює закоріненний у бутті, у світі смисл. А там, де розум, обов'язково присутнє почуття. Діяльність, дії, не здійснюються, а слова не звучать у безмістовній порожнечі. Посилаючись на Арістотеля, Шпет говорить про договір, *consensus*, котрий не може розглядатися як результат якогось розвитку, а сам є його умовою. Для його пояснення Шпет залучає *єдність народження*: «Не лише факт розуміння мови, але ще більшою мірою факт розуміння в межах роду, аж до найбільш невизначених його форм, як механічне повторення, заглиблення у почуття та інше, суть лише вияви цього єдиного «розуміння», що встановлює співжиття як функції *розуму*» [19, с.83]. За словами Августина, він, прагнучи розуміння його дорослими, діяв на власний розсуд. Аналогічні роздуми М. Гайдеггера, котрий увів термін буттєвої зрозумілості: «Ця усереднена та приблизна зрозумілість буття є фактом». Хоча зрозумілість – це ще не осмисленість, все ж певним чином для нас є доступним і смисл [17, с.19-21]. У цьому ж напрямку здійснювалися пошуки начала до досвіду В.В. Бібіхіним. Він говорив не про начало, а про начала, не роз'єднував їх, а поєднував у певну інтегральну (сходу на декартове *cogito*) єдність: *можу – мислю – розумію*, стверджуючи, що така єдність не стільки властивість людини, скільки її сутність [5]. Буттєву зрозумілість Бібіхін розглядав як розуміння, що приймає, де значну вагу може займати нерозуміння. Він ніби продовжив думку Мардарашвілі: «Істота, здатна сказати «я мислю, я існую, я можу» (навіть – мінімум – одне), і є можливістю та умовою світу. Світу, який вона може розуміти, де може за щось відповідати, і

щось із переконанням знати. І достатньо того, повторюю, що це трапляється в якійсь одній істоті у будь-який час та у будь-якому місці, щоб увесь світ міг існувати» [11, с.320]. Мамардашвілі, як і Гайдеггер, стверджував, що розуміння є елементом самого буття.

Але він відзначив важливу властивість народження думки і розуміння: те, що народжує, не передує тому, що народжується. Як у наведеному вище прикладі: самосвідомість Васі пробудилося «тут і тепер». Висловлюючись словами Шпета, до цього воно було у «потенціальному» стані, у стані *готовності бути*.

Зазначу, що усі наведені автори говорили про начало до досвіду, не заторкуючи класичної опозиції нативізму та емпіризму. Вони говорили не про вродженість розуму, свідомості, а про саму собою зрозумілу родову властивість людини. Завершу цю тему сильним аргументом Гайдеггера: «Початок приховано має в собі завершення. В істинному началі ніколи не буває примітивного починаючого. У примітивного немає майбутнього, оскільки немає стрибка, що прокладає основу і приносить дари, та стрибка вперед. Примітивне нездатне давати нічого, окрім того, у полоні чого воно саме знаходиться, бо не має нічого іншого. Початок же, навпаки, завжди має в собі невідому повноту небувалою обширу, а це значить – суперечки з усім, що бувало» [17, с.213].

М.М. Бахтін також як Л. Леві-Брюль та К. Леві-Строс заперечував проти зведення розвитку, наприклад, людського мислення до подолання давнього невігластва й незнання, розглядання первісного мислення на фоні сучасного. Не без іронії він говорив про необхідність контрольної спроби розглядати сучасне мислення на фоні первісного й оцінити його у світлі останнього [3, с.135]. Подібна контрольна перевірка осмислена й стосовно дитячого та дорослого мислення. Устами немовляти говорить істина, і це – не надто сильне перебільшення. Більша пам'ять людського роду не може бути примітивною. За всієї безсумнісної користі збагачення дитячого *cogito* засобами-медіаторами, створені ними надобви та рови опосередкувань зменшують, а той і нищать дитячу безпосередність і інтелігібе-

льну інтуїцію в її основі. Повернення до багатства витоків і начал завжди є благом. Я, правда, не переконаний, що таке повернення є вічним.

Тут доцільно пригадати Л.С. Виготського, котрий розрізнявав натуральні (нижчі) та культурні (вищі) психічні функції, і багато роздумував про те, як долається прірва між ними. Одна з його останніх гіпотез датована 1930 роком: «Вищі психічні функції не надбудовуються, ніби другий поверх, над елементарними процесами, але являють собою нові психологічні системи, що включають у себе складне переплетення елементарних функцій, котрі, коли включені в нову систему, самі починають діяти за новими законами» [6, с.58]. Із цим можна було б погодитися, якби автор указав, звідки беруться вищі психологічні системи. У версіях Августина, Шпета, Мамардашвілі, Гайдегера, Бібіхіна ми одразу маємо справу з первинною та вищою інтегральністю (розумне почуття, чутливий розум). У неї шлях подальшої диференціації та розвитку. Наслідком чого є багатство душевного життя, із чим має справу психологія. Здається, Ж. Ренан говорив, що людина росте корінням угору. Іноді так уявляють собі і Світове дерево. Звичайно, розмова про начало та начала завжди проблематична і викликає нескінчені суперечки. Що робити? *Порядок творенья обманчив / Как сказки с хорошим концом* (Б. Пастернак).

Усе ж приймемо положення про те, що немовля одразу готове прийняти запрошення, виклик з боку культури та перевершити її у певних сферах досягнення. Воно саме починає породжувати знаки, зрозумілі дорослим, тобто породжувати елементи культури. Правий був О. Мандельштам:

*Быть, может, прежде губ уже рождался шепот
И в бездревесности кружились листья,
И те, кому мы посвящаем опыт,
До опыта приобрели черты.*

Завдяки додосвідному розумінню, чутливому розуму, виявляється цілком неправдоподібною *швидкість внутрішнього прогресу*, котра, за Бродським, *быстрее, чем скорость мира*:

*Скрити, мое перо, мой коготок, мой посох.
Не подгоняй сих строк: забуксовав в отбросах,
эпоха на колесиках нас не догонит, босых*

Звичайно, висока швидкість внутрішнього прогресу не су-перечить тому, що він триває десятиліттями. Яке відношення сказане має до гетерогенезу слова, образу, дії? Як образ і дія включаються у тканину слова, що робить його основним принципом *cognoscendi*, *домом буття*?

Не будемо за Л.С. Виготським, Ж. Піаже, Дж. Брунером та багатьма іншими відкладати на 1,5-2 роки мовний розвиток дитини. Такий розвиток починається з «верхнього до». Слово су-проводжує немовля з дня народження. Мати, котру Л. Вітгенштейн назвав першим психоаналітиком дитини, безперервно коментує його поведінкові акти, так само, як і власні, пов'язані з піклуванням про нього. У такому *поєднаному спілкуванні* та *спільній дії* любляча мати дарує йому душу, піклування, слово. Слово як павутиння смислу (М. Вебер) поступово огортає дитину ззовні, проникає в його почуття, образи, рухи, дії стає *судинною смисловою системою* (Г.Г. Шпет) його внутрішньої форми. (Сказане можна розглядати як ще одну версію інтеріоризації – інтеріоризації не інтеріндивідних стосунків, не предметної діяльності, а інтеріоризацію смислу). Мати виступає в ролі сівача «сім'яного логосу», котрий дозріває та росте у благодатному ґрунті дій та образів, достатньо зрошених її власними емоціями та емоціями дитини. Нагадаю, що за Декартом дія, пристрасть, терпіння – одне. В актах такого зростання й розвитку набувається відчутний життєвий досвід опредмечування та позначення дитиною своїх відчуттів, рухів, станів, а також позначення речей, що її оточують.

Завершуючи розмову про гетерогенез, варто сказати, що протягом розвитку диференціація та інтеграція йдуть поруч. Диференціація веде не до розпаду, а до створення нового. Віддифереційовані елементи одразу ж збагачують початкову цілісність, а коли їхнє число збільшується, утворюють нову.

Іншими словами, ми завжди маємо справу з *людиною зібраною*, звичайно, ступінь чи міра цієї зібраності може бути до-

силь рiзною. Межею зтягування в одне цiле усiх людських сутнiсних сил (духовних, душевних, фiзичних) виявляється вiдповiдальним вчинком, котрий є «здiйсненням рiшення – уже без виходу, невиправно i без повернення; вчинок – останнiй *пiдсумок*, усебiчний остаточний висновок; вчинок стягує, спiввiдносить та вирiшує в єдиному, одному й уже останньому контекстi i смисл, i факт, i загальне та iндивiдуальне, i реальне та iдеальне, бо все входить в його вiдповiдальну мотивацiю; у вчинку вихiд з тiльки можливостi в *єдинiсть раз i назавжди*» [2, с.29].

У вiдповiдальному вчинку, котрий, звичайно, не може бути предметом вивчення (тiльки – захоплення, подиву, ненавистi) психологiї, ми, тим не менш, знаходимо заголовки будь-якого пiдручника з психологiї, де перераховуються усi психiчні функцiї. Не забудемо при цьому, що за М.М. Бахтiним, не лише дiя, але i слово може бути вчинком. Воно може стати твором i, тим самим, увiйти у склад духосфери ноосфери, у культуру. Невипадково П. Флоренський назвав слово амфiбiєю, що живе у внутрiшнiх та зовнiшнiх свiтах.

Зовнiшнi та внутрiшнi форми слова, образу, дiї. Слово, що досягає, стає внутрiшньою формою образiв, рухiв, дiй, афектiв, починає грати свою роль метаформи. Внутрiшнi форми, що здавалися нам невербальними, дуже рано стають вербальними, хоча вони ще не вербалiзуються. Так формується новоутворення, котрому М.К. Мамардашвлi дав парадоксальну назву: *невербальне внутрiшнє слово*. Експлозiя, що вiдбувається в 1,5-2 роки, вулканiчний сплеск мовленнєвої дiяльностi дитини, що розглядається М. Монтесорi як початок мовного розвитку, являє собою зовсiм не початок, а вихiд дозрiлого слова назовнi.

При цьому воно виходить не порожнiм, а всотавши соки того ґрунту, де дозрiвало та росло. Однак це доволi дивний «вихiд». Слово, разом зi смислом, виходить назовнi та залишається внутрiшньою формою актiв, котрi воно, здавалось би, залишило. (Це як з душею, чим бiльше даруєш її iншому, тим бiльше тобi залишається). «Залишивши» їх, ставши внутрiшньою формою, слово захопило їх з собою, але вже в якостi своєї внутрiшньої

форми. Така ось діалектика! Слово є, і слова немає. Образ є, і образу немає. Дія є, і дії немає.

Або інакше: У слові, що береться як внутрішня форма, присутні в якості внутрішніх форм образ і дія. За тою ж логікою у дії в якості внутрішніх форм слово й образ, а в образі – слово і дія (рис. 1).

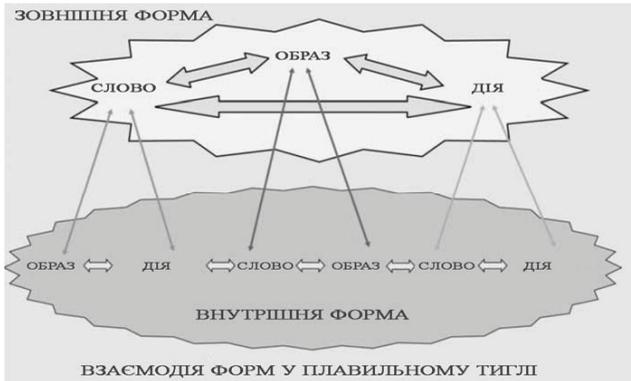


Рис 1. Зовнішні й внутрішні форми слова, образу, дії. Угорі – зовнішні форми, внизу – «бахрома» внутрішніх форм.

В актах свого становлення вони взаємно опосередковуються та збагачують одне одного (рис. 2).

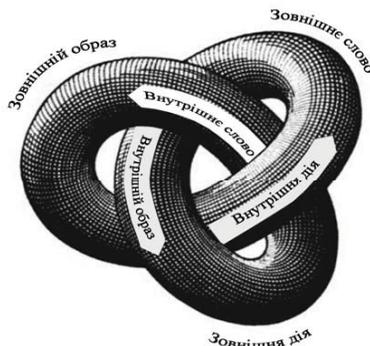


Рис. 2. Переплетення зовнішніх та внутрішніх форм і їхніх взаємоперетворень.

Вони статъ певними цілісностями, гештальтами, сенсорними еталонами, оперативними одиницями сприйняття й дії, двопоняттєвими узагальненнями-комплексами, життєвими поняттями-уявленнями, концептами, науковими поняттями і т.п. Їхніми спільними рисами є, по-перше, предметна значимість і смисл, по-друге, аmodalьні диференціальні й інтегральні моторні програми актуалізації усіх перерахованих новоутворень. Таким чином, зрозумілі образ і дія цілковито заслуговують найменування невербальних внутрішніх (і зовнішніх) слів, котри оперують не лише діти, але й дорослі. Загалом, дія, образ, поза, жест, обличчя, мовчання також можуть розглядатися як зовнішнє невербальне слово, часом значно більш виразне, ніж слово, що звучить. Саме слово, що знаходиться у внутрішній формі перерахованих новоутворень, являє нам їхній смисл.

Звичайно, бахрома внутрішніх форм слова, образу, дії набагато багатша: у них є перцептивні, операційні значення, співзначення та мовчазні, але динамічні смисли:

*В закрытїи глаз, в покое рук –
Тайник движенья непочатый*

О. Мандельштам

На початкових етапах розвитку дитини слово приваблює її не стільки власним значенням, скільки значимістю (В.В. Бібіхін), навіть значущістю (О.А. Сєдакова). Хочу попередити проти натуралістичного тлумачення внутрішньої та зовнішньої форм та їхнього співвідношення. Внутрішньою формою слова є не образ речі з усіма її чуттєвими якостями. Такий образ не під силу слову, він не під силу для думки, котра, протягнувши, увесь речний багаж, високо б не злетіла. За Г.Г. Шпетом, внутрішні форми не речні, а предметні. Предметний момент у структурі слова – це момент не чуттєвого сприйняття, а розумового, інтелектуального: «Слово вказує тепер на дещо, що презентує, що досягається не за вказівним пальцем, не за чуттєвою інтуїцією, а за інтелектуальною» [18, с.218]. Шпет не змішує «предмет» і «річ»: «І дійсно, річ є предмет реальний. А предмет є річчю ідеальною» [18, с.219]. Значить, будь-яка зовнішня форма, якщо вона слово, образ, дія, афект, має в собі перетворені

ідеальні віртуальні внутрішні форми, що, правда, ми добре знаємо за власним досвідом. Ми відчуваємо дискомфорт, зустрічаючись із порожнім словом, з ілюзорною, компенсаторною, суєтною діяльністю, мертвими картинками, оббілованим символом і взагалі, з фальшивим зайцем.

Мамардашвілі говорив про закон названості власним іменем, закон іменованості, що є передумовою історичної сили, її форми: «Глухе переплетення глухих життєвих спонукань, кожне з яких само по собі законне, але безгласне. І – нічого не виробляється. Що відбувається насправді? Що є? Якщо навіть не назване... Неможливо дізнатися. Біль того, для неназваної речі неможливо і стати. Реальність, не маючи люфту вільних іменувань і простору руху на змагання, не доходить до повноти й цілісності життєздатного й повноцінного існування, до ясного й зрілого вираження своєї самотньої природи. Як і взагалі все нове, якщо воно не опиняється у просторі, охопленому відлунням його відкритої названості. Адже це поле, де можна здійснювати зусилля і *відповідати*: воно ж є також антропогенним полем, антропогенним середовищем.

А як відповідати, якщо тебе не гукнули ... на ім'я» [11, 62]. Ще більш рішучий С.С. Аверінцев: «Творець приводив творіння у буття так, що гукав речі, звертався до них, ризикнемо сказати – розмовляв до них, промовляв до них; і вони почали бути, тому що буття – це перебування всередині розмови, всередині спілкування» [1, с.816].

В. В. Набоков, що знав цінність спілкування і пізнав його дефіцит, писав про чари недоназваного природного світу та про жах, що викликає загалом неназваний міський світ. Останній випадок – це фантазія письменника, мабуть, спровокована його емігрантським досвідом (оповідання «Жах»).

Саме антропогенне середовище (духосфера, ноосфера, семіосфера, когнітосфера, а найголовніше – сфера розмови без закінчення і без зупинки) є головною необхідною умовою гетерогенезу слова, як і гетерогенезу особистості, котра є агрегатом слів, синтезованих у слово слів – ім'я (П. Флоренський). І саме це середовище іменується словом з моменту приходу в нього

людської істоти. Від самого початку слово пов'язується зі своїм внутрішнім еквівалентом, чи то річ, чи дія, подія, обличчя, частини тіла – свої та чужі і т.п. Це і є живий принцип дослідного оволодіння словом, у тому числі й *кипіння* дитячої словотворчості. Звичайно, людина може засвоювати терміни, що позначають неіснуючі явища і побудовані за законами. Такі слова О. Шпенглер називав мовними «псевдоморфами».

Вони можливі, коли слова не пов'язані з актами спостереження, поведінки, дії, коли слово, взяте з одного світу, вживається в іншому поза своєю та з нав'язаною йому новою внутрішньою формою. Тоді слова стають знаками без плоти і крові, і ми маємо справу з дублями, утопіями, симулякрами, ідеологіями, *обманами путеводними, вечними істинами, из которых строятся казематы* (В'яч. Іванов).

Викладена логіка (і психологія) оволодіння словом змушує замислитися про те, що людина не просто засвоює, завчас слово, вона його породжує з посіяного сімені. В.В. Кандінський свого часу сказав: «Зовнішнє, не народжене, внутрішнім, мертвонароджене». Справедливе й зворотнє, висловлене Шпетом положення. Якщо «внутрішнє» лише не вирішена зовнішньо, назовні ідея, вона ніщо: «Але якщо вона – жива дійсна ідея, вона не «лише ідея», а ідея, тобто вид, перш за все, зовнішній видимий вигляд» [18, с.191]. Сказане має прямий стосунок до взаємовідносин зовнішніх і внутрішніх форм слова, образу та дій та їх породженню.

Тому-то ми з повним правом говоримо: моє слово, моя рідна (від роду) мова. Працює бахтінська послідовність: чуже слово – чуже своє – своє чуже – своє слово. Бібіхін писав, що поезія – це вхід через власне слово у власне слово [5], тобто у *дім буття*, куди вона запрошує читача. Ставши своїм, власним словом, воно стає своїм-живим словом, справжнім функціональним органом індивіда, в якому поєднуються сили слова, ейдетичної енергії, енергії дії, самого суб'єкта. Своє слово – це безпосереднє, значить – вільне слово, що скинуло з себе пута опосередкування. Воно і сприймається настільки ж безпосередньо, як і музика. Людина, що не має свого слова, сам стає органом,

тупим знаряддям мертвої букви, мертвого, не зрідка смердючого чужого слова. Власне, він навіть не орган, а незнищений щедрінський «органчик», котрий виконує дві п'єси – «Роззорю!» та «Не потерплю!» Історія цього міста триває і донині. Щасливим виключенням із цього правила стають поети, котрі самі як органи мови значною мірою визначають його розвиток.

Слово, як і образ, як і дія, повинно будуватися не лише у своїй внутрішній, але й зовнішній формі. У свою чергу, внутрішні форми будують *пространства внутренни избыток* – той сор, из какогo, не ведая стыда, растут стихи. Найголовніша таємниця окреслена А. Ахматовою: як з такого сміття ростуть вірші? Або: як зі свого надмірного бачення (М.М. Бахтін) художник створює свій твір. Як в одному, так і в іншому випадку з гетерогенного матеріалу виплавляються (викристалізуються) найчистіші гомогенні форми? Юрій Тинянов говорив про гетерогенні елементи, що занурюються в гомогенні конструкції. І ці різноманітні елементи (Тинянов називав їх еквівалентами) динамізують форму, наприклад, поезія всотує в себе образи, котрі посилає на світ [13, с.149-150], являє їх у слові. Аналогічним чином читач може бачити в картині художника рух, і навіть час. Надлишковості та багатству внутрішнього простору протистоїть порожнеча чи пуста, котра окрім марева нічого не може породити. Це добре розумів Б. Пастернак. У нього була своя версія значення *словесного сора* у творчості:

*Легко проснуться и прозреть,
Словесный сор из сердца вытрясть
И жить, не засоряясь впредь,
Все это – не большая хитрость.*

Таким чином, гетерогенність та гетерогенез мають безпосереднє відношення до таємниці творчості. Зовнішні і внутрішні форми слова, образу, дії потраплять в алхімічний чарівний *плавильный тигль* (В. Гумбольдт, З. Фрейд, Л. Вітгенштайн), де відбувається переплавлення почуттів (Л. С. Виготський)¹. За ре-

¹ Чи то побічним, чи то прямим підтвердженням високого творчого потенціалу, яким володіє melting pot, є приклад США.

цептом алхіміків у плавильню додаються кілька унцій злості, любові, таланту, генія і виплавляються поетичні, живописні, музичні форми, основою та імпульсом для яких слугує те ж саме твориме та творене осмислене та обмислене слово. Про долю слова у поезії неправдоподібно серйозно роздумував зазвичай іронічний Амброз Бірс:

*А что со словом в стихах?
Как оно там творится?
Сердцем подсказанное,
Душой поэта улышанное,
Страстью записанное,
глазами чувств прочитанное
И в звуки речь вновь облаченное,
Затем в судьбе читателя запечатленное,
Словно в мир возвращается, смыслами обогащенное.
У поэзии слово и цим словом смисли роз-мовляють.
Чудо поэзии – слово претворенное,
Вместившее душу творца,
И этим одушевленное.*

Наскільки така, наповнена смислом і пристрасною, робота тигля, що володіє творчим потенціалом, є несвідомою та чи є вона такою, - це сюжет для спеціальної розмови [9].

Для читача, котрого не впевнило похвальне слово слову, що прозвучало у цьому тексті, наведу (замість підсумків) гімн слову, який належить Томасу Еліоту:

*Если утраченное слово утрачено,
Если истраченное слово истрачено,
Если неулышанное, несказанное
Слово не сказано не сказано и не улышано, все же,
Есть слово несказанное,
Есть слово без слова. Слово
В мире и ради мира:
И свет во тьме светит, и ложью
Встал против Слова немирный мир,
Чья ось вращения и основа –
Все тоже безмолвное Слово...*

Список використаних джерел

1. Аверинцев С.С. София-Логос: Словарь. (Собр. соч. Т. 3) / Сергей Сергеевич Аверинцев. – Киев : Дух і Літера, 2006, – 912 с.
2. Бахтин М.М. Собрание сочинений : В 7 т. / Михаил Михайлович Бахтин. – М., 1996 –:
Т.1. Философская эстетика 1920-х годов. – М. : Русские словари; Языки славянских культур, 2003. – 957 с.
3. Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 т. / Михаил Михайлович Бахтин. – М., 1996 –:
Т.5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М. : Русские словари; Языки славянских культур, 1997. – 732 с.
4. Библихин В. В. Грамматика поэзии. Новое русское слово / Владимир Вениаминович Библихин. – СПб. : Издательство Ивана Лимбаха, 2009. – 592 с.
5. Библихин В.В. Мир. Курс, прочитанный на философском факультете МГУ весной 1989 года / Владимир Вениаминович Библихин. – СПб. : Наука, 2007. – 431 с.
6. Выготский Л.С. Собр. соч. : В 6 т. / Лев Семенович Выготский. – М., 1982-1984. –
Т.6. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
7. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Вильгельм Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 448 с.
8. Зинченко В.В. Слово сильнее государства / В.В. Зинченко // Альтер-Эго. – №1. – 1992.
9. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / Владимир Петрович Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2011. – 592 с.
10. Кандинский В.В. О духовном в искусстве / Василий Васильевич Кандинский. – М. : Архимед, 1992. – 109 с.
11. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация / Мераб Константинович Мамардашвили // Человек в системе наук. – М., 1989.
12. Паскаль Б. Мысли. Афоризмы / Блез Паскаль. – М. : «АСТ, Астрель», 2011. – 336 с.
13. Петровская Е.В. Теория образа / Елена Петровская. – М. : РГГУ, 2010. – 284 с.
14. Рабинович В.Л. Слово евангелиста Иоанна в учительской культуре средневековья (опыт комментария) / В.Л. Рабинович // Человек в системе наук. – М., 1989.
15. Тресмонтан К. Разум / К. Тресмонтан // Страницы. – №4. – 1996.

16. Флоренский П.А. Собрание сочинений / Павел Александрович Флоренский. – М. : Правда, 1990 – Т.2. – У водоразделов мысли. – 1990. – 446 с.
17. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? / Мартин Хайдеггер. – М. : Академический проект, 2007. – 351 с.
18. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры / Густав Густавович Шпет. – М. : РОССПЭН, 2007. – 712 с.
19. Шпет Г.Г. Мысль и Слово. Избранные труды / Густав Густавович Шпет. – М. : РОССПЭН, 2005. – 688 с.

В.П. Зинченко

СЛОВО И ЛИЧНОСТНОЕ БЫТИЕ

Статья посвящена анализу слова как сложного феномена, который определяет особенности психической жизни личности и выступает универсальным механизмом выражения ее внутреннего мира. Проанализированы взгляды на значение слова в жизни психологов, философов и литераторов.

Проанализированы теоретические взгляды на роль слова в развитии высших психических функций человека, интериоризации и личностном развитии. Определено соотношение слова и деятельности человека, слова и поступка личности.

Подчеркнуто, что освоение личностью норм культуры происходит с помощью слова, в котором сочетаются его сила, эйдетическая энергия, энергия действия и самого субъекта деятельности.

В статье проанализированы особенности взаимосвязи внешней и внутренней речи, единство слова, образа и действия в психической активности субъекта; особая роль внутренней речи в становлении личности. Описаны особенности гетерогенности и гетерогенеза слова в его отношении к тайне творчества.

Ключевые слова: *слово, бытие, личностное бытие, личностное развитие, внутренняя и внешняя речь, гетерогенность и гетерогенезис слова.*

V.P. Zinchenko

THE WORD AND PERSONAL BEING

The article is devoted to the analysis of the word as a complex phenomenon, which determines the peculiarities of the personal psychic life and becomes a universal mechanism of the personality's inner world ex-

pression. The approaches to the word's meaning and its role in the individual life of prominent psychologists, philosophers, writers, and poets are discussed.

It has been shown that the personal experiences, feelings, emotions, and cognitive peculiarities are concentrated in the word. The link between speaking and motor, sensory-motor activity, thinking, and world comprehension is postulated. The protruding ideas of different theoretical schools about the peculiarities of child's speaking development, its interconnections with the personality's becoming are analyzed. The attention is focused on the unity of the processes of integration and differentiation in that development.

The role of the word in the development of high psychic functions, interiorization, and personal becoming is shown. The correlation between word and person's activity is revealed. It has been shown that the word becomes a moral act.

We underline that personality mastering the culture by means of the word, in which the strength of the word as well as its eidetic energy, energy of act and spiritual energy unite.

In the article the peculiarities of outer and inner speaking, of word's subjectivity, image and act unity in subject's psychic activity are discussed. The outstanding role of inner speaking in the process of personal becoming is shown. The peculiarity of word's heterogenic and heterogenesis related to the mystery of creative activity are analyzed.

Key words: *word, personality, personal being, personal development, inner and outer speaking, word's heterogenic and heterogenesis, creative activity.*

Надійшла до редакції 5.11.2012 р.

Переклад з російської Б.В. Сторохи

УДК 572 (092) (73) 19: 572.026

ДАНИЛЮК Іван Васильович

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри
загальної психології, декан факультету психології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

**МАРГАРЕТ МІД ЯК ФУНДАТОР НАУКОВОГО
НАПРЯМУ «КУЛЬТУРА І ОСОБИСТІСТЬ»**

Стаття присвячена розгляду наукових поглядів М. Мід та аналізу теоретичних поглядів засновників та послідовників наукової школи «Культура і особистість». Проаналізовані вихідні теоретичні положення даної наукової школи, особливості поєднання ідей культурного детермінізму та фрейдизму у ній; зв'язки з антропологією, психологією та культурологією, використання даних досліджень цих наук у становленні наукової школи.

Подані основні напрямки теоретичних досліджень даної наукової школи: вивчення особливостей національного характеру, співвідношення норми й патології психологічних феноменів у різних культурах, аналіз ролі раннього дитячого досвіду для становлення особистості. У статті поданий порівняльний аналіз вітчизняних та зарубіжних поглядів на проблеми виховання особистості; основні методологічні принципи проведення психологічних досліджень і модель поведінки психоантрополога. Розглянуті особливості «основної особистості» та переважаючі характеристики національного характеру різних народів.

Акцентована увага на особливостях трьох типів культур, які виділяла М.Мід, – постфігуративних (домінують в патріархальному, традиційному суспільстві, орієнтовані на досвід минулих поколінь), конфігуративних (характеризуються орієнтованістю на сучасність та сучасників, рівних за віком) та префігуративних (спрямованих на майбутнє і з наданням переважної ролі майбутнім поколінням).

Ключові слова: наукова школа «Культура і особистість», культура, національний характер, інкультурація, постфігуративні, конфігуративні та префігуративні культури.

Етнопсихологічна школа Боаса, до якої належали такі найбільш відомі представники, як Абрам Кардинер, Маргарет Мід, Ральф Лінтон, Рут Бенедикт, Кора Дюбуа, Ірвінг Галлоуел, Едуард Сепір, починала дослідження культури того чи того народу з вивчення особистості, котра, на думку цих учених, існує в культурі, як людина у природі. До того ж звернення представників цієї школи до психологічного чинника культури не було чимось особливо новим. Е. Тайлор, Г. Спенсер, Дж. Фрезер та інші представники еволюціонізму постійно посилалися на психіку людини (зокрема первісної) як на чинник зародження й розвитку міфологічних, релігійних ідей. Послідовники З. Фрейда також виводили всі явища культури з людської психіки, щоправда, з її підсвідомості. Е. Дюркгайм, Л. Леві-Брюль як представники французької соціологічної школи вперше звернулися до колективної, а не індивідуальної психології й намагалися встановити закони, які керують цією психологією («колективна свідомість», «колективні уявлення», «пралогічне мислення»). Вони погоджувалися з твердженням О. Конта про те, що вищі розумові функції залишаються незрозумілими, якщо обмежуватися вивченням окремої особистості. Для того щоб їх зрозуміти, потрібно розглядати еволюцію виду. У розумовому житті людини все, що не зводиться до простої реакції організму на отримувані подразники, неминуче має соціальну природу.

З метою розроблення поняття «особистість» як первинної одиниці, що визначає структуру цілого, представники етнопсихологічної школи Боаса, на ґрунті якої зародився теоретичний напрям «Культура і особистість», повернулися до індивідуальної психології. Школа «Культура і особистість», котра посіла простір між культурною антропологією і психологією, зосередила увагу на вивченні проблем культури, хоча й не виокремлювала культурні феномени як особливу сферу дослідження, а розглядала їх у тісному зв'язку з психологічною проблематикою. Одним із перших виступив із декларацією програми нового напрямку Едуард Сепір. Він проголосив, що саме поняття «культура» є не більш як «статистична фікція», справжньою ж об'єктивною реальністю є «індивідуум» [7].

Школа «Культура і особистість» почала існувати наприкінці 20-х – на початку 30-х років ХХ ст., надавши нового звучання, з одного боку, ідеям Боаса (зокрема, ідеям культурного детермінізму: характер формується в результаті виховання) та ідеям фройдизму, з іншого (твердженню про те, що різні культурні типи особистості є результатом обмежених варіацій, заснованих на універсальних, інваріантних закономірностях індивідуального розвитку).

Особливостями напряму «Культура і особистість» є повернення до індивідуальної психології; утвердження поняття «особистість» як первинної одиниці, яка визначає структуру цілого; особливий інтерес до процесу формування особистості; акцентування уваги на сексуальній сфері; відверта тенденція обмежувати соціально-економічну структуру будь-якого суспільства елементарними психологічними чинниками.

Якщо для представників історичної школи Боаса ключовим поняттям і головним предметом дослідження була культура, то прихильники етнопсихологічної школи наголошували, що культура є лише зручною абстракцією. Зокрема К. Клакхон порівнював культуру з географічною картою. «Як карта не є територією, а абстрактним уявленням певної області, так і культура є абстрактним описом тенденцій до уніфікації слів, справ й артефактів людської групи» [3, с.50]. Справжньою ж реальністю виступає особистість, а тому з вивчення особистості й потрібно починати дослідження культури кожного народу.

Головними теоретичними питаннями, які вивчалися школою «Культура і особистість», були: дослідження особливостей формування національного характеру; проблема розуміння та співвідношення норми й патології в різних культурах; аналіз значення раннього досвіду дитинства для формування особистості.

Поняття особистості належить до тих психологічних універсалій, які стають підґрунтям для порівняння різних культур як у просторовому (наприклад, західні та східні культури), так і в історико-часовому аспектах і дають змогу вбачати в різноманітності культур їх духовну, психологічну єдність. Особистість є центральною характеристикою антропологічної константи в

культури. Формування особистості відбувається у процесах соціалізації й інкультурації (ці поняття вперше розмежувала М. Мід), де перше означає спрямоване навчання і виховання, а друге – входження людини в культуру: «навчання культури відбувається не так у межах виховної практики, як усупереч їй» [14, с.340]. Остаточний результат процесу інкультурації – людина, компетентна в культурі: у мові, ритуалах, цінностях тощо.

Отже, однією з найважливіших особливостей школи «Культура і особистість» було прагнення звести проблеми, які стосуються різних структурних рівнів суспільства, до індивідуально-особистісного аспекту. Якщо особистість багато в чому визначає більшість етнокультурних феноменів, то, своєю чергою, перед дослідниками постало запитання: а що ж детермінує особистість. Один спосіб, який пояснював зміст особистості, полягав у тому, що представники школи широко застосовували твердження Фрейда про те, що всю культуру й особистість у ній можна вивести з невротичних станів суб'єкта. Слід зазначити, що для поширення психоаналітичної теорії у психологічній антропології вирішальне значення мали історичні обставини (тріумфальний візит З. Фрейда до США, його зустріч з Боасом). Психоаналіз здійснив істотний вплив на предметну сферу досліджень напряму «Культура і особистість» (ретельний аналіз періоду раннього дитинства в різних культурах, порівняльне вивчення сновидінь, стереотипів сексуальної поведінки, моделей норми і патології, особливостей девіантної поведінки).

Суттєвим напрямом у виявленні чинників, що визначають особистість, була спроба вивчення етнопсихології дитинства. Особливо зацікавив послідовників Боаса процес розвитку та формування людини як особистості, починаючи з раннього дитинства. Найбільший інтерес для них становив «ранній досвід» людини: спосіб сповивання, регулярність годування, заколисування, привчання до гігієни тощо. «Вплив вражень, отриманих у перші роки життя, завжди недооцінювався, – стверджував на початку ХХ ст. Боас, – правильно й те, що соціальна поведінка людини великою мірою залежить від тих ранніх навичок, які утворилися раніше за зв'язну пам'ять» [1, с.525].

Маргарет Мід першою описала процес дорослішання у представників незахідних культур, зацентрувала увагу не тільки на практиці виховання дітей, а й на вивченні несвідомих настановлень дорослих членів суспільства стосовно дітей і способів комунікації між дорослими і дітьми [5].

Праці Мід руйнують усталені уявлення про вікові цикли, про неминучість так званих вікових кризових періодів у житті людини. На прикладі культури жителів Самоа показано, що психологічних змін, які нібито завжди супроводжують період статевого дозрівання, може взагалі не бути, а конфлікт поколінь – не більш аніж риса, наявна в західних культурах.

Хоча Мід і розробляла психологічну концепцію культурних моделей, але на відміну від своїх колег вона мало цікавилася модальною особистісною структурою як такою. Її цікавив насамперед колектив, вона вивчала головним чином інституціональну практику, ритуали, документи як матеріали для соціального аналізу. Індивідуальну особистісну конфігурацію вона описувала лише частково й як ілюстрацію, щоб показати деякі форми девіації. Так, вона вела тривалу полеміку з Ж. Піаже, показуючи на широкому емпіричному матеріалі, отриманому в результаті проведених нею психологічних експериментів, що його теорія не є універсальною і не може бути застосована до дітей із «примітивних суспільств».

Польові дослідження Мід проводила у країні Самоа, спостерігаючи протягом шести місяців за 68 дівчатами віком від 8 до 20 років, та Новій Гвінеї, вивчаючи дві групи дітей манус: від 2 до 6 і від 6 до 12 років. Результати польових досліджень вона виклала у працях: «Прийдешня ера на Самоа: Психологічне вивчення юності примітивних народів для західної цивілізації» (1928 р.) і «Дорослішання на Новій Гвінеї: Порівняльне вивчення традиційної освіти» (1930 р.).

Окрім безпосереднього спілкування з цими дітьми і спостереження за їхніми іграми, Мід використовувала й інші методи: тест Роршаха, аналіз дитячих малюнків і спеціальні питання, розраховані на те, щоб спровокувати анімістичні реакції. Отримані результати дали змогу Мід поставити під сумнів теорію Леві-Брюля про те, що анімістичні компоненти первісного мис-

лення аналогічні мисленнєвим процесам дитини. Дикун і дитина, стверджував Леві-Брюль, однаково оживлюють явища природи, наділяючи їх людськими властивостями [4]. Мід, своєю чергою, вважала, що наявність або відсутність спонтанного анімізму в дітей залежить від рівня розвитку їхньої уяви й, відповідно, від виховання.

Виявилось: якщо в житті дорослих манус магія відіграє важливе значення, то свідомість маленьких дітей цілком реалістична. Події, які дорослі пояснювали втручанням духів, діти приписували природним причинам. У дитячих малюнках манус (більше 30 тис.) не виявилось нічого антропоморфного. Коли дослідниця запитувала дітей: «Цей човен поплив у море тому, що він поганій?» – вона незмінно отримувала реалістичні відповіді на кшталт: «Ні, човен погано прив'язали». Результати, отримані Мід, суперечать тезі про те, що діти дошкільного віку пояснюють будь-які причиново-наслідкові зв'язки у природі за аналогією з відносинами, які існують між людьми, наприклад: «Місяця немає на небі, тому що він пішов у гості».

Таким чином, Мід жодного разу не мала свідчень того, щоб діти приписували випадковій події надприродне значення. Вона дійшла висновку, що анімістичний спосіб мислення насамперед детермінований культурою, потенцією людського розуму, а не є якоюсь стадією розумового розвитку, як стверджував Піаже [6].

За Леві-Брюлем, що нижчий рівень розумового розвитку, то анімістичніше має бути мислення [4]. Однак реалістичність мислення маленьких меланезійців порівняно з їхніми американськими ровесниками – не перевага, а недолік.

Підтримував думку Мід з цього приводу Дж. Брунер, який стверджував, що анімізм часто розглядали як відмітну особливість примітивного мислення.

«Нам, однак, видається, що бачити світ через призму своїх переживань здатна скоріше здорова, доглянута, розвинена дитина, аніж дитина, яка недоїдає, з традиційної культури племені уолф... Ми вважаємо, що анімізм не може розвиватися там, де індивідуалістська орієнтація не має підтримки. Справа в тому, що дитина в таких умовах не усвідомлює своїх власних психіч-

них властивостей, не відокремлює їх від властивостей фізичного світу й тому, не маючи уявлення про психічні властивості взагалі, не може тим паче приписувати їх неживим предметам. Суб'єктивізм особистості в таких суспільствах не культивується; навпаки, підтримується ідея реальності, єдності людини й світу» [2, с.328].

Прихильники модної у США у 20-х роках ХХ ст. теорії вільного виховання стверджували, що діти самі, без допомоги дорослих, можуть створити достатньо складну культуру, дорослі радше заважають їм. На прикладі культури манус Мід показує хибність цієї думки. Там, де дорослі не розвивають у дітей фантазію, не розповідають малюкам казок і легенд, не заохочують їхню художню творчість, дитяча фантазія виявляється збідненою. Мід зазначала, що для того, щоб дитяча уява розквітла, їй потрібно дати поживу. Хоча виняткова дитина може створити щось своє, більшість дітей навіть не зможуть уявити ведмеда під ліжком, якщо доросла людина не розповість їм про ведмеда. У психологічній літературі це питання залишається суперечливим. Більшість західних психологів вважають методи Мід ненадійними й нездатними виявити спонтанний дитячий анімізм.

Однак радянські психологи П. Тульвісте і А. Лапп, застосувавши методу Мід до 75 естонських дітей віком від 3 до 5 років, показали, що вона цілком задовільно виявляє наявність чи відсутність анімізму й що гіпотеза Мід про його культурне походження заслуговує на увагу [10].

Особистісні риси, які ми називаємо маскулінними чи фемінними, на думку Мід, мають не біологічну, а соціальну природу. Особистісні відмінності між статями є породженням культури, вимогам якої вчиться відповідати кожне покоління чоловіків і жінок. Окрім цього на прикладі різних народів вона показувала умовність наших уявлень про материнські та батьківські ролі у вихованні дітей. Так Мід доводила унікальність різних культур.

Після смерті Мід (1978 р.) австралійський етнограф Дерек Фрімен (1983 р.) опублікував книгу «Маргарет Мід і Самоа. Створення і розвінчання одного антропологічного міфу», де повністю розкритикував не тільки методологію, а й усі конкретні

висновки її важливої роботи [12]. На суто фактичному рівні суперечка між Д. Фріменом і М. Мід не вирішується, адже не всі їхні дані можна зіставити. По-перше, між їхніми польовими дослідженнями є інтервал від 14 до 42 років. По-друге, Фрімен вивчав населення Західного Самоа, яке значно відрізняється від населення Східного Самоа, описаного Мід. По-третє, вони спиралися на різні джерела: Д. Фрімен опитував переважно одружених чоловіків і батьків родин, а респондентами М. Мід були дівчатка.

Дуже складними були стосунки Мід із психоаналізом. Уявлення про визначальну роль культури у формуванні особистості й акцент на відмінностях між культурами були несумісні з біологізмом та універсалістськими домаганнями фройдизму. Результати М. Мід заперечували ортодоксальний психоаналіз і привертати увагу до психоаналізу як джерела натхнення для дослідження взаємовідносин особистості й культури. Замість того, щоб сприймати психоаналіз як вмістилище універсальних істин, застосування яких могло або мало б щось відкривати, антропологі, наслідуючи Мід, стали дивитися на нього як на комплекс концепцій, які потрібно застосовувати вибірково та з певною метою, про що його засновник та ортодоксальні послідовники навіть не знали й, можливо, не схвалили б.

На відміну від своєї старшої колеги Рут Бенедикт, М. Мід ніколи не захоплювалася створенням теорій. Це не означає, що в її працях немає концептуальних узагальнень. Але вони ніколи не домінували й не передували теоретичному матеріалу. Їх виводили з досвіду дослідницької роботи (що не означає, що вони завжди були правильними), і вони завжди мали більш або менш фрагментарний характер, були немовби «зауваженнями з приводу».

Мід допомогла визначити коло методологічних проблем, які стали центральними для школи «Культура і особистість»; вона розробила модель поведінки психоантрополога і його відносин з тубільцями й створила еталон проведення польового дослідження, який залишався актуальним з 20-х до 60-х років ХХ ст.

Мід також підказала англійському етнографові Джофрі Гореру ідею пов'язати особливості російського національного характеру з традиційною в російських сім'ях практикою тривалого тугого сповивання немовлят, під впливом якого в дітей немовби формується звичка до терпіння та слухняності [13]. Лев Толстой як представник російського етносу так описував свої відчуття раннього дитинства, коли йому хотілося випростати руки і крикнути людям, які його зв'язали, що робити цього не потрібно: «Це було перше і найсильніше моє враження життя. І пам'ятний мені не крик мій, не страждання, а складність, суперечливість враження. Мені хочеться свободи; вона нікому не важає, і мене мучать» [9, с.462].

Ця ідея отримала назву «пелюшкового детермінізму», а в Е. Еріксона вона пройшла апробацію в статті «Легенда про юність М. Горького» [11].

Дж. Горер образно поєднав цю альтернативу між тривалим періодом нерухливості й коротким періодом активності й інтенсивної соціальної взаємодії з певними аспектами російського національного характеру. Багато росіян, на його думку, зазнають сильних душевних поривань і коротких спалахів соціальної активності в проміжках довгих періодів депресії й «самокопання». Така сама тенденція характеризує й політичне життя суспільства: тривалі періоди підкорення сильним зовнішнім авторитетам змінюються яскравими періодами інтенсивної революційної діяльності.

Хоча М. Мід категорично відмежовувалася від спроб установити безпосередній причинний зв'язок між способами догляду за дитиною й переживаннями віку немовляти, з одного боку, і характером дорослої людини й типом культури – з іншого, «пелюшковий детермінізм» увійшов в історію науки як приклад механіцизму й тенденційності.

Таким чином, із окремого аспекту ставлення до дитини виводилися особливості «основної особистості» й відповідно характеристика національного характеру народів загалом. Безумовно, поведження з дітьми в ранніх періодах дитинства має значення для всього онтогенетичного розвитку людини. Але зв'язок між раннім дитинством і рисами особистості має опосе-

редкований характер, а зміст перших років життя дитини є набагато ширшим. Виводити ж характер усього народу безпосередньо з окремого елемента «ранніх досвідів», наприклад способу сповивання, не зовсім коректно, це не відповідає а ні логіці, а ні історії. Однак вивчення дитячої психології, на думку С. О. Токарева, є «чи не найпозитивнішим (або, можливо, єдине позитивним), що створила етнопсихологічна школа» [8, с.278].

Як сильні, так і слабкі сторони М. Мід яскраво виявилися в її концепції міжпоколінних відносин, нав'язаних студентськими хвилюваннями 60-х років ХХ ст. Пов'язуючи міжпоколінні відносини з темпом суспільного розвитку й панівним типом сімейної організації, Мід розрізняє в історії людства три типи культур: постфігуративні, в яких діти вчаться переважно у своїх предків; конфігуративні, в яких і діти, й дорослі вчаться насамперед у ровесників; префігуративні, в яких дорослі вчаться також у своїх дітей.

Постфігуративна культура домінує в традиційному, патріархальному суспільстві, яке орієнтується переважно на досвід попередніх поколінь, тобто на традицію та її живих носіїв – людей похилого віку. Традиційне суспільство живе немовби поза часом, а будь-яка новизна викликає підозру: «Наші предки так не робили». У такому суспільстві кожен знає своє місце і жодних суперечок не виникає.

Прискорення технічного та соціального розвитку робить опертя на досвід попередніх поколінь недостатнім. Конфігуративна культура переміщує центр тяжіння з минулого на сучасність. Для неї типова орієнтація не так на старших, як на сучасників, рівних за віком і досвідом. У науці це означає, що думка сучасних учених вважається важливішою, ніж, скажімо, думка Платона.

У вихованні вплив батьків урівноважується, а інколи переважає вплив ровесників. Це збігається зі зміною структури сім'ї, яка перетворюється з «великої сім'ї» на нуклеарну. Звідси – зростання значення юнацьких груп, поява особливої молодіжної культури й міжпоколінних конфліктів.

Нарешті, у наші дні темп розвитку так прискорився, що минулий досвід уже не просто недостатній, а й часто виявляєть-

ся дуже шкідливим, заважає сміливим і прогресивним підходам до нових обставин.

Префігуративна культура орієнтується здебільшого на майбутнє. Тому не тільки молодь вчиться у старших, як було завжди, а й старші прислуховуються до молоді. Раніше старший міг сказати юнакові: «Ти повинен мене слухатися, тому що я був молодим, а ти не був старим, тому я краще за тебе все знаю». Сьогодні він може почути у відповідь: «Але ви ніколи не були молодими за тих умов, за яких нам випало жити, тому ваш досвід для нас не є корисним». Звідси Мід виводить і молодіжну контркультуру, й студентські хвилювання у США.

В епоху науково-технічної революції питома вага молодіжних інновацій у розвитку культури, а також соціальна потреба в них стрімко зростає. Але хоч як посилювалася б ця тенденція, взаємовідносини і розподіл соціальних функцій між дорослими й молодими не можуть стати симетричними. Якби нововведення не пропонувала молодь, вони завжди ґрунтуються на досвіді минулих поколінь і, відповідно, на певній культурній дистанції.

Не слід фетишизувати і темпи культурного оновлення. Різні елементи культури змінюються аж ніяк не в однаковому ритмі. Оновлення і старіння спеціалізованих науково-технічних знань і навичок відбувається значно швидше, ніж зміна найважливіших ціннісних орієнтацій, вірувань тощо. Відповідно і ступінь міжпоколінних відмінностей буде різним.

Сучасна етнографія дитинства значно відрізняється від того, що робила М. Мід. Сьогодні вже ніхто не сподівається, що закономірності розвитку людини можна вивести тільки з етнографії, біології чи психології. Міждисциплінарна кооперація припускає докладний облік усіх підходів і даних.

Ідеї Мід дали напрям крос-культурним дослідженням дитячого середовища і розвитку до теперішнього часу. Крос-культурні відмінності у поведінці дорослих відзначалися й раніше, але процеси розвитку, які ведуть до цих відмінностей, не привертали уваги фахівців. «Примітивні» люди вважалися невинними, як діти, у своїх мисленневих процесах, й тому процес дитячого розвитку в незахідних культурах фактично нікого не цікавив (за винятком Б. Малиновського).

Список використаних джерел

1. Боас Ф. Методы этнологии / Ф. Боас // Антология исследований культуры / [отв. ред. Л. А. Мостова]. – Т. 1. – Интерпретации культуры. – СПб. : “Университетская книга”, 1997. – С. 519-527.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; [под общ. ред. А. Р. Лурии]. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
3. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию / К. Клакхон. – СПб. : “Евразия”, 1998. – 352 с.
4. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.
5. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения / М. Мид ; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост. и послесловие И. С. Кона]. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.
8. Токарев С. А. История зарубежной этнографии : учеб. пособие / С. А. Токарев. – М. : “Высшая школа”, 1978. – 352 с.
9. Толстой Л. Н. Избранные сочинения : в трех томах / Л. Н. Толстой / [редкол. : Г. Беленький, П. Николаев, А. Пучков и др.]. – М. : Худож. лит., 1989. – Т. 3. – 671 с.
10. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульвисте. – Таллинн : Валгус, 1988. – 342 с.
11. Эриксон Э. Легенда о юности Максима Горького / Э. Эриксон // Эриксон Э. Детство и общество / [пер. с англ.]. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд “Университетская книга”, 1996. – С. 502-558.
12. Freeman D. Margaret Mead and Samoa : The Making and Unmaking of an Anthropological Myth / D. Freeman. – Canberra : Australian National University Press, 1983. – 379 p.
13. Gorer G. Exploring English Character / G. Gorer. – London : Cresset Press, 1955. — 328 p.
14. Keesing R. M. New Perspectives in Cultural Anthropology / R. M. Keesing, F. M. Keesing. – New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. – 457 p.

И.В. Данилюк

МАРГАРЕТ МИД КАК ОСНОВАТЕЛЬ НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ «КУЛЬТУРА И ЛИЧНОСТЬ»

Статья посвящена рассмотрению научных взглядов М. Мид и основателей научной школы «Культура и личность». Проанализированы исходные теоретические положения данной научной школы, особенности сочетания идей культурного детерминизма и фрейдизма в ней; связи с антропологией, психологией и культурологией; использование данных исследований этих наук в становлении научной школы.

Представленные основные направления теоретических исследований данной научной школы – изучение особенностей национального характера, соотношение нормы и патологии психических феноменов в разных культурах, анализ роли раннего детского опыта для становления личности.

В статье представлен сравнительный анализ отечественных и зарубежных взглядов на проблемы воспитания личности, основные методологические принципы проведения психологических исследований и модель поведения психоантрополога.

Акцентируется внимание на особенностях трех типов культур, которые выделяла М. Мид, – постфигуративных (доминируют в патриархальном, традиционном обществе, ориентированные на опыт прошлых поколений), конфигуративных (характеризуются ориентированностью на современность и современников, равных по возрасту) и префигуративных (направленных на будущее и с предоставлением преобладающей роли будущим поколениям).

Ключевые слова: *М. Мид, научная школа, культура, личность.*

I.V. Danyljuk

MARGARET MEAD AS THE FOUNDER OF A NEW SCIENTIFIC DIRECTION “CULTURE AND PERSONALITY”

In the article scientific views of Margaret Mead as well as the theoretical outlook of the founders and followers of the school “Culture and Personality” are analyzed. The initial theoretical assumptions of this scientific school, the peculiarities of integration of ideas of cultural determinism and Freudism within this school; its relation to the anthropology, psychology, and culture studies; using of these ideas in the becoming of this scientific school are considered.

Also main directions of the theoretical researches in this scientific school are distinguished. They are: study of national character; correlation of the norm and pathology of psychological phenomena in different cultures; analysis of early child's experience role in the personality's development.

In the article the phenomenon of personality as one of the psychological universals was analyzed. Based on these universals the comparison of different cultures in spatial and historical-temporal aspects allows to reveal similarities and differences between them. Moreover personality is considered as central anthropological constant in culture. The main role in its becoming play processes of socialization and acculturation. As the result of these processes the personality's cultural competence, knowing of native language, rituals, and values appear.

M. Mead's cross-cultural empirical researches, aimed to prove the role of cultural context in personality's becoming, adults subconscious attitudes to children and their upbringing, is discussed. Besides, the comparison of native and foreign psychologists' ideas about upbringing, main methodological principles and models of psychoanthropologist's behavior is provided. The peculiarities of "basic personality" and prevailed characteristics of national character are presented.

Moreover paper deals with M. Mead's analysis of femininity and masculinity traits forming, social nature of these traits, and their correspondence to the cultural demands. Such analysis is based on three main types of culture, described by M. Mead – postfigurative culture (which dominates in patriarchal, traditional society, being oriented on previous generations' experience); configurative culture (which is characterized by orientation on modernity and contemporaries of the same age), and prefigurative culture (which is directed at future and future generations).

The ideas of interdisciplinary cooperation in the becoming of scientific schools as well as the role of crosscultural investigations of the psychological peculiarities of representatives of different culture are discussed.

Key words: *M. Mead, culture, personality, scientific school.*

Надійшла до редакції 2.04.2012 р.

УДК 159.922.27

МОСКАЛЕНКО Валентина Володимирівна

*доктор філософських наук, професор, завідувачка лабораторії
соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України (м. Київ)*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено аналіз основних понять дослідження економічної культури особистості; показано, що детермінація економічної культури визначається не тільки економічною сферою, але й усією системою культури суспільства; розглядається економічна соціалізація як механізм становлення економічної культури особистості; аналізуються структурні складові та структурно-функціональна модель економічної культури особистості.

Ключові слова: *особистість, економічна культура особистості, цінності суспільства, економічна соціалізація.*

Актуальність дослідження. Економічна культура являє собою унікальне за складністю та багатством змісту комплексне явище, з внутрішньою структурою та системою взаємозв'язків із іншими соціальними та економічними явищами. Економічна культура виконує такі важливі суспільні функції як: трансляційна – передача із минулого у сучасне і майбутнє соціально-економічних цінностей, норм, еталонів поведінки; селекційна – вибраковування морально застарілих економічних цінностей, норм, еталонів поведінки; інноваційна – оновлення економічних цінностей, норм, еталонів поведінки. Економічна культура є важливим детермінантом соціалізації особистості. Через пізнання сутності економічної культури викристалізовується певна уява про багатоаспектну соціально-економічну діяльність людини.

Проблема економічної культури особистості є актуальною у зв'язку з тим, що економічні відносини, які передбачають взаємозалежність суб'єктів цих відносин, повинні будуватись на взаємній довірі і взаємній підтримці, з урахуванням інтересів всіх учасників цих відносин, тобто економічні відносини суспільства передбачають наявність економічної культури його членів.

Однією з причин складностей переходу до ринкової економіки в Україні є низький рівень економічної культури частини населення, не сформованість економічного мислення і відповідні стереотипи поведінки. До тих пір, поки не буде подолана у членів суспільства схильність до соціального утриманства, неприязнь до приватної власності, ототожнення підприємництва із шахрайством, цивілізований ринок не може бути побудованим. У зв'язку з цим актуалізується проблема становлення економічної культури особистості як складової формування компетентної особистості. Важливим питанням у дослідженні економічної культури особистості є аналіз його теоретико-методологічних підходів.

Мета, яка поставлена у статті, полягає у визначенні концептуального апарату дослідження а також у постановці деяких соціально-психологічних питань економічної культури особистості.

Виклад основного матеріалу. Значення аналізу понять «економічна культура», «економічна культура особистості» та інших близьких до них категорій полягає в тому, що він кладе початок якісному аналізу людської діяльності з точки зору культурних цінностей, впливу культурних факторів на економічне життя людини, груп, суспільства.

Оскільки поняття «економічна культура», являючись корелятом поняття «культура», пов'язано зі змістом останнього, то є важливим у визначенні поняття «економічна культура» визначитись з розумінням сутності загального поняття «культура».

Загальне визначення культури, яке поділяється більшістю сучасних дослідників, пов'язано зі способом організації й розвитку людської життєдіяльності, який представлено в системі ма-

теріальних і духовних цінностей, соціальних норм та інституцій. Акумуляуючи й об'єктивуючи досвід людства у його узагальненій формі, культура виступає як сукупність певних зразків і вимог до індивідів, які у своїй сукупності складають ту надіндивідну приписану соціально-генетичну програму діяльності людини, засвоєння якої є обов'язковою умовою розвитку як всього суспільства, так і окремих індивідів [8, с.13-42]. У цьому сенсі культура за своєю сутністю є системою формотворень людини (Гегель). У культурі сконцентровано досвід попередніх поколінь. Оскільки в ній представлено найбільш раціональні й ефективні способи діяльності, то це дає можливість кожному індивідові через культуру, скориставшись найкращими зразками соціального досвіду для організації свого життя, не починати з самого початку. Відтворення, повторюваність діяльності, її фіксованість і масовість певної моделі поступово набуває характеру норм, які, засвоюючись особистістю, стають внутрішніми регуляторами її поведінки. Проблема культури – це завжди проблема взаємодії людей, в якій створюється особистість і людський світ.

Виходячи з того, що у сфері соціально-економічних відносин діє вся культура суспільства, *ми розглядаємо економічну культуру як проєкцію культури (в її широкому розумінні) на соціально-економічні відносини*. Саме тому економічна культура містить у собі всі складові загальної культури. Економічна культура – це соціальний феномен, що детермінується не тільки економічними законами, економічна культура зумовлена всією системою культурних факторів (моральність, релігія, право, політика тощо) бо у сфері соціально-економічних відносин діє вся культура.

Оскільки поняття економічної культури є багатоаспектним, то в літературі є безліч його визначень залежно від ракурсу, в якому досліджується економічна культура (огляд літератури з визначення поняття «економічна культура» здійснено в наших попередніх дослідженнях [8, 10]).

Різні визначення поняття «економічна культура» зумовлені передусім тим, що економічна культура є об'єктом міжпред-

метного аналізу, і різні визначення її залежать від предмету, а також аспекту дослідження. Крім того, оскільки поняття «економічна культура» є проекцією загального поняття «культура», то різні його визначення зумовлено також чисельністю визначень загального поняття «культура», яких у літературі нараховується сотні. Спираючись на наше розуміння культури взагалі, ми пов'язуємо поняття «економічна культура» зі способом регуляції, збереження, відтворення і розвитку всього людського життя індивідуального і соціального.

На відміну від економічної науки, де економічна культура традиційно, як і всі явища суспільства, пояснюється з точки зору матеріальних благ, соціальна психологія розглядає економічну культуру як найбільш всеохопне утворення; як спосіб організації, розвитку економічної діяльності; як феномен, що представлений у створених суспільством матеріальних і духовних засобах економічної діяльності і як такий, що характеризує особливості економічної свідомості, мислення, поведінку, історичну пам'ять, традиції, звички, норми економічної поведінки, тобто, все те, що стосується людського фактору.

В економічній культурі існують всі елементи культури в широкому розумінні, але також існують свої особливості, що відрізняють економічну культуру від культури, як особливе відрізняється від загального. Економічна культура охоплює ті та тільки ті цінності, норми і потреби, які виникли з потреб економіки. Це ті соціальні норми, які, виникаючи за межами економіки та набуваючи всередині неї спеціального значення у відповідності з її потребами, стають економічними цінностями, які відносно людини можуть виконувати функцію екзопсихічної системи у процесі її економічної соціалізації. У цьому відношенні актуальною стає проблема дослідження економічних цінностей як базової основи функціонування і розвитку всіх рівнів економічної культури сучасного суспільства. Важливим є аналіз співвідношення загальнолюдських і суто економічних цінностей в системі як економічної культури особистості, так і економічної культури певної спільноти.

Існування світу цінностей людини передбачено принципово новим способом організації життя, а саме: його існування призначено для збереження й розвитку соціальної єдності і, відповідно, елементів цієї єдності. Тому в культурі ціннісна сторона є її ядром. Систему цінностей суспільства свідомість особистості репрезентує через культуру. Проблему зв'язку культури та цінностей ми розглядали в нашому попередньому дослідженні в контексті соціалізації особистості [8, 10]. Цінності суспільства через механізм їх інтеріоризації наповнюють індивідуальне життя смыслом й організують персональну поведінку в напрямку взаємодії соціальних суб'єктів, примушуючи останніх виявляти властивості соціальності в залежності від рівня розвитку соціальної системи.

У літературі з економічної психології знайшли відображення дослідження таких *економічних цінностей*, як самореалізація суб'єктів у економічному житті: можливість зробити кар'єру, можливість удосконалювати професію (Л.В. Хитрош), монетарні цінності (І.К. Зубіашвілі), цінність володіння власністю (Н.М. Дембицька), споживацькі цінності, цінності праці, цінності для працівників їх статусу в суспільстві (Н.А. Журавльова).

Що стосується визначення *поняття «економічна культура особистості»*, то воно розкриває певне місце людини в економічній сфері суспільства і пов'язане, перш за все, з її соціальними якостями, які забезпечують їй це місце. Різні системи економічних цінностей суспільства детермінують різні економіко-психологічні характеристики особистості. В узагальненому вигляді вони втілюються у певному соціально-історичному типі особистості, який є відображенням умов життя. Зміни соціальних умов, що супроводжуються змінами системи економічних цінностей суспільства, пов'язані зі змінами соціально-економічних типів особистості. Належність людини до певного соціального типу, накладаючи певний відбиток на її особистісні риси, разом із тим зобов'язує її, змушує її в силу логіки групових інтересів і психології поводитись саме так, а не інакше. Жодне суспільство не могло б існувати, якби індивіди не засвоїли у

процесі соціалізації певної одноманітності дій і вчинків, якби воно не упорядковувало б поведінку багатьох індивідів у потрібному йому напрямку, формуючи у них певні загальні, їм усім характерні риси [1].

Якщо на соцієтальному рівні система цінностей відображається в соціальному типі людини, то на груповому – відбувається трансформація уявлень про тип особистості в його образну форму.

Як нами було доведено у попередньому дослідженні [7], соціально-історичний тип людини, в котрому втілена система цінностей соцієтального рівня, сприймається індивідами на міжособистісному рівні через певний образ людини. Через образну форму цінності суспільства стають ціннісними орієнтаціями, які безпосередньо регулюють життєдіяльність людей. У цьому плані соціально-історичний тип людини, трансформуючись в образну форму, виконує функцію нормативного закону людини в суспільстві, а саме: той чи інший образ людини, в якому трансформується соціальний тип особистості певного суспільства, містить відповідь на питання про можливі та необхідні якості особистості, які зумовлено експектаціями і соціальними потребами суспільства.

Дослідження проблеми соціального типу особистості як певної теоретичної моделі, що вибудовується у відповідності зі соціально-історичним типом людини, має історичні традиції. Як нами уже відмічалось [7, 8], в історії науки дослідження економічної культури особистості знайшло відображення в моделі поведінки людини в сфері економіки і, перш за все, у моделі «людини економічної». Виходячи з принципу історизму, згідно з яким сутність будь-якого феномену пов'язана з його історією, розглянемо моделі економічної поведінки людини з позиції їхньої еволюції в історії науки.

Першим питання про економічний тип людини поставив А. Сміт, розробивши модель «людини економічної». Основними властивостями цього типу людини, що визначають усю її економічну діяльність, є: схильність до обміну; власний інтерес, егоїзм; постійне прагнення поліпшити своє становище. На

відміну від Д. Рікардо, який відносив модель «економічної людини» тільки до підприємця, А. Сміт визначає зміст поняття «людини економічної» ширше, не зводячи його до отримання грошових прибутків. У його змісті він виділяє ще і приємність-неприємність, постійність або непостійність, престиж у суспільстві, імовірність успіху. Тим не менш, «людина економічна» у класиків економічної науки Нового часу за своєю суттю є раціональною. Остання розуміється як діяльність, що будується на калькуляції витрат і вигоди.

Як реакція на модель «економічної людини» виникли концепції людської природи Дж. Бентама і Т. Веблена. На відміну від економістів-класиків, котрі у характеристиці діяльності людини обмежувались тільки економічною сферою, «бентамовська людина» була універсальною, усі мотиви діяльності вона послідовно зводила до досягнення задоволень і запобігання засмучень. Модель Т. Веблена теж протиставлялась енергономічній людині. У ній головну роль відіграють способи усвідомленої і цілеспрямованої людської поведінки, яка формується у певному культурному середовищі. Народи Заходу, наприклад, відрізняються такими основними схильностями як схильність до майстерності, цікавості, батьківства, схильність до придбання тощо. Поведінка людини визначається інститутами: інститутом власності, держави, а також звичками, прибутком. Найбільш відомою стала теза Веблена про «суверенного споживача». Він довів, що споживач підпорядковується різним видам суспільного і психологічного тиску, в результаті чого змушений приймати нерозумні рішення. Він увів термін «показне споживання».

В еволюції моделей економічної поведінки людини значне місце посідає модель «людини адміністративної» Г. Саймона. «Людина адміністративна» є не просто продавцем і покупцем на ринку, а членом організації, яка пов'язана певними відношеннями. Ця модель отримала вихід на практиці в американській теорії управління – тейлоризмі.

Відомою і більш загальною порівняно з попередніми є модель М.Вебера, який не приймає ні адміністративної, ні «людини економічної», яку він вважає спрощеною моделлю.

М. Вебер визначає, що на Заході поряд з типом «літературно розвинутої культурної людини» («людини культури») виник, вступивши з ним у конфлікт, новий тип – «людина спеціальна», «вузький спеціаліст». На зміну духовно розвинутому професіоналу приходять «чистий спеціаліст», який відбирається через спеціальні екзамени і спеціалізовану освіту. Конфлікт між цими двома людськими типами виявляється конфліктом між двома типами освіти і виховання: традиційним, тобто спрямованим на розвиток індивідуальної обдарованості, і новітнім, який пов'язано з «натаскуванням» у певній галузі знань [3, с.345-415]. Як відомо, Вебер вважав, що етичний кодекс протестантизму стимулював виникнення специфічних для капіталізму форм економічної поведінки у побуті і господарському житті. Він підкреслював головну роль людського менталітету в розвитку духу капіталізму. Основні риси цього менталітету: наполегливість, поміркованість, пунктуальність і справедливість у всіх справах. У розвитку духу капіталізму важливими є уявлення про професійний обов'язок, про обов'язки, які людина відчуває по відношенню до своєї професії, систематичне і раціональне прагнення до законного прибутку в рамках своєї професії. Для людини капіталістичного типу стає необхідною умовою існування сама справа з її постійними вимогами, а невід'ємними рисами – скромність, неприйняття показної розкоші і марнотратства.

Подальший розвиток думки про місце людини в економічному житті та її ролі в ній відбувався як опозиція тейлоризму і повтор ідей Вебера. Найяскравіше це виявилось у «теорії людських відносин» Е. Мейо, що виникла у 20-ті роки минулого століття. Ця теорія основну увагу приділяла психологічній діяльності людини. Вона довела, що окрім матеріальних стимулів, для людини важливими є психологічні фактори: згуртованість групи, сприятлива атмосфера на робочому місці, задоволеність своєю працею. У період 50-60-тих років «теорія людських відносин» акцентує увагу на вирішальній ролі людського фактору в розвитку виробничих сил, а усвідомлення цього факту людиною визнається як виявлення економічної культури. Подальший розвиток моделей економічної поведінки, де акцентується увага на

психологічних особливостях особистості, що визначають її економічну культуру, відбувається в 70-80-ті роки, зокрема в теорії «людського капіталу» – одній із найбільш значимих теорій сучасності. Ця теорія відобразила культурно-історичні умови та потреби сучасного суспільства. Досвід США та Японії засвідчив, що вирішальним фактором успіху є освічена робоча сила. Ця теорія довела, що рушійною силою економічного зростання є не машини, а люди. Накопичення «людського капіталу» стає першочерговою задачею в розвинутих країнах.

Аналіз еволюції моделей економічної поведінки людини свідчить, що поняття «економічна культура особистості» відіграє евристичну роль тоді, коли воно, по-перше, визначається з урахуванням культурно-історичних умов і потреб суспільства, а, по-друге, враховує попередній досвід наукових досліджень; в якому знаходять відображення загальні культурні цінності з точки зору їхнього впливу на економічне життя людини, груп, суспільства. З цих позицій економічна культура особистості виявляється як спосіб діяльності людини у сфері економіки, який спирається на історично конкретну сукупність тих прийомів, процедур, норм, які характеризують рівень і спрямованість людської діяльності, взятої у всіх її вимірах і відносинах. Із позицій такого розуміння економічної культури особистості ми не відкидаємо тих її сутнісних характеристик, на які спиралися у своїх моделях наші попередники. Зокрема, хотілося б підкреслити значення вкоріненої М. Вебером формальної раціональності в економічній культурі людини, яку ми розглядаємо в рамках певного культурно-економічного типу суспільства. Індивід реалізує установку на раціональність в економічній діяльності також у контексті сучасного суспільства. Ця раціональність «спрацьовує», якщо її розглядати в соціокультурній і культурно-історичній динаміці. Із точки зору сучасного неklasичного ідеалу раціональності економічна культура включає в себе різні типи економічного мислення, економічних відносин, інтересів і потреб, традицій і інновацій, економічну і підприємницьку етику, соціально-філософський і соціокультурний аспекти економічної діяльності.

Узагальнюючи різні підходи до розуміння економічної культури особистості, можна стверджувати, що економічна культура особистості – це не частина її загальної культури, вона є проекцією її загальної культури на соціально-економічні відносини. Тому визначальним фактором в економічній культурі особистості в сучасних умовах стають її особистісні якості. Провідний теоретик сучасної американської політичної економії Чикагської школи Гарі Беккер довів, що витрати на освіту і медичне обслуговування та на інші соціокультурні програми, які спрямовані на збереження і відтворення кадрів, рівноцінні інвестиціям у створення і купівлю нових машин і технологій. Вони забезпечують прибуток як приватному бізнесу, так і всьому суспільству. У 1992 р. Г. Беккеру присуджено премію пам'яті Нобеля з економіки «за розповсюдження застосування економічної теорії на нові області біхевіоризму і відносин між людьми».

Отже стає актуальною проблема зв'язку економічної культури особистості з процесом її соціалізації, зокрема, аналіз економічної соціалізації як механізму становлення економічної культури особистості.

Економічна соціалізація трансформує економічні цінності суспільства в економічні ціннісні репрезентації особистості [10]. Таким чином економічна соціалізація виступає як механізм становлення економічної культури особистості.

Коли розуміти економічну соціалізацію як формування в людини сукупності особистісних якостей відповідно до соціальних норм і цінностей, які задають її рамки економічної діяльності в історичних умовах певного соціуму, то виникає питання: яким чином усезагальні форми діяльності, що акумульовані в системі економічних цінностей суспільства, стають способами індивідуальної діяльності. Це питання пов'язане з суб'єктною, ціннісно-сисловою стороною культури. Справа в тому, що в економічній культурі економічні цінності, де опредметнено економічний досвід людства, знаходять відображення у своїй заданості суб'єктові. У цьому відношенні формування економічної культури особистості – це розпредметнення не законів економічних відносин, а розпредметнення їхніх значень і смис-

лів. Економічна діяльність особистості відбувається відповідно до того значення і смислу, який вона вкладає у феномени економічної реальності, що нею інтеріоризується. У зв'язку з цим виникає проблема адекватності розпредметнення індивідами економічної культури (як формотворення людини (Г. Гегель)) в процесі економічної соціалізації.

Проблема полягає в тому, що розпредметнення індивідом культурного смислу предмету у процесі соціалізації повинно відбуватись відповідно до його культурного значення. Можна придбати річ, володіти нею, але не використовувати тих її властивостей, які відповідають її культурному смислу. У цьому випадку не буде розпредметнено культурний зміст речі. Тому виникає проблема, яка у психологічній літературі означена як «мати чи бути?» (Е. Фром). Справа в тому, що діяльність по адекватному розпредметненню значення і смислу, який втілено у минулому досвіді (предметах культури, які засвоюються), спочатку в них не міститься. Вона лише задається ними. Детермінація процесу економічної соціалізації економічними цінностями суспільства опосередковується внутрішніми психологічними особливостями людини, її ендопсихологічним комплексом (О.Ф. Лазурський). Актуальним у зв'язку з цим стає *аналіз економічної культури особистості в онтогенезі.*

Економічна культура особистості формується у процесі її економічної соціалізації як послідовне, поетапне включення людини в різні сфери соціально-економічного простору, які відповідають її віковим потребам і можливостям. Мова йде про певний рівень економічної культури, який є можливим і необхідним людині на тому чи іншому віковому етапі. Будь-яке суспільство повинно пред'являти до кожного індивіда певні вимоги до рівня його економіко-психологічних характеристик, які є обов'язковими для всіх членів суспільства. Виникає питання визначення певної норми економіко-психологічних властивостей особистості. Ця норма зумовлена, перш за все, загальними соціально-економічними цінностями суспільства як певними нормативними вимогами до окремого індивіда, що відповідають, з одного боку, суспільним експектаціям щодо економі-

ко-психологічних властивостей особистості, а з другого – індивідуально-психологічними можливостями їх реалізації людиною [10]. Йдеться про певний рівень економічної культури особистості, який можна вважати мірою її соціалізованості. Це так звана «актуальна культура», без якої не може існувати жодне суспільство.

В актуальну економічну культуру особистості включається певна система загальнозначущих економічних цінностей, оволодіння якими є обов'язковим для ефективного функціонування як цілісної соціальної системи, так і розвитку окремих індивідів. Тому стає важливим дослідження структурних складових актуальної (необхідної) економічної культури особистості на кожному віковому етапі її розвитку. Наприклад, у сучасних умовах важливими складовими економічної культури особистості є моральність, монетарна культура, уявлення про соціально успішну людину, ставлення до власності, визначення економічного статусу тощо. Аналіз економічної культури особистості з точки зору структурних її складових потребує, по-перше, визначення специфіки кожного структурного компоненту залежно від місця його, як у системі цінностей інституційованого соціального середовища, так і у внутрішній структурі самого феномену економічної культури особистості.

Найважливішою складовою економічної культури, її основним джерелом є мораль. Це пов'язано з тим, що (як ми про це вже писали [8]) в культурі, яка, по суті своїй, є всезагальними формами реальності, втілюється не будь-який зміст діяльності, а той, що сприяє єднанню й розвитку людської спільноти. Саме тому «культура» означає моральне, гуманне – те, що спрямоване на розвиток сутнісно людського, родового. Культура за своїм призначенням об'єктивно втілює в собі можливість прогресивної діяльності. Тому важливо підкреслити, що в самих предметах економічної культури, які привласнює особистість у процесі економічної соціалізації, втілено не усі можливості, а ті, що мають прогресивну спрямованість. Це пов'язано з тим, що історичний досвід, який існує у формах загальної діяльності (формах культури), втілює в собі прогресивний зміст. «Самі по собі, –

пише В.П. Іванов, – функційні характеристики предмета культури, що репрезентують його «специфічне практичне призначення», не є антигуманними завдяки своїй орієнтації на «зручне буття», бо в них «згасає» не всякий, а позитивний зміст попереднього досвіду людської діяльності з перетворення природи, суспільних структур і відносин і самого суб'єкта діяльності, той зміст, що набуває статусу загальності» [6]. Інша справа у тому, що реалізація можливостей прогресивного змісту предметів економічної культури, їхнього перетворення на реальність індивідуального буття залежить як від конкретно-історичних форм діяльності людини, що засвоює культуру, так і від індивідуально-психологічних особливостей людини, котра здійснює цю діяльність.

Реальним втіленням актуальної економічної культури є суспільно необхідний рівень економічної освіти всіх вікових категорій громадян, де система економічних цінностей суспільства повинна узгоджуватись з мотиваційно-потребовою системою особистості.

Оскільки культура «розчиняється» в суспільстві, то факторами становлення економічної культури є всі соціокультурні умови: історичний розвиток країни, релігії, етнос, гендерна стратифікація, економіко-географічні умови, інститут освіти (економічна освіта і виховання, засоби масової інформації та інформаційні технології). Це, так би мовити, – зовнішні чинники становлення економічної культури особистості.

Виявлення внутрішніх чинників становлення економічної культури особистості потребує аналізу структурних складових цього феномену. Різноманітність прояву економічної культури особистості, унікальність її функцій визначаються наявністю особливої структури, яка є втіленням цих функцій, їхнім органом.

Особливості економічної культури особистості як цілісності виявляються у зміні співвідношення основних її структурних компонентів. Взаємодія між структурними компонентами економічної культури особистості, зміна їхнього співвідношення визначає її якість, диференційованість, динаміку та може роз-

глядатися як внутрішній чинник її розвитку. Принциповим і суттєвим як для теорії, так і для психологічної практики є не тільки констатація того чи іншого структурного цілого і його елементів, а й усвідомлення їх як дійсних психологічних чинників, що визначають існування (функціонування і розвиток) цієї цілісності.

Розглядаючи структуру економічної культури особистості, ми виходимо з того, що кожен елемент структури виникає закономірно в результаті зіткнення з реальними суспільними відносинами. Тому економічну культуру особистості ми розглядаємо як соціально-психологічний феномен.

Визначення структури досліджуваного феномену в науці не є таким простим, як здавалося б на перший погляд. У вітчизняній психології ця проблема найбільш розроблена Л.І. Божович, Б.Ф. Ломовим, С.Д. Максименком, К.К. Платоновим. Розглядаючи структуру особистості як складну відкриту систему, що саморозвивається, К.К. Платонов вживає поняття «функціонально-динамічна система», тим самим наголошуючи на тому, що цілісність структури утворюється в результаті особливостей взаємозв'язку і взаємовідносин елементів структури між собою, а також між елементами і самою цілісною структурою. Взаємодія цих різних одиниць структури (підструктур) визначає особливості цілісної функціонально-динамічної структури. Акцент на розумінні структури особистості як цілісності, що відображає внутрішньо особистісні процеси, тобто процеси виникнення, існування й розвитку, зроблено також С.Д. Максименком в його генетичній психології. Із позиції генетичної психології структурна цілісність економічної культури особистості є динамічним процесом, який розуміється не тільки як поетапні зміни особистості в онтогенезі та філогенезі, але й як зміни всередині кожного етапу, всередині структурної цілісності, а також у кожному структурному її компоненті. Становлення й розвиток економічної культури особистості відбуваються як формування певного способу взаємозв'язку її структурних компонентів. Індикатором економічної культури особистості як цілісності є

домінуючий компонент у системному зв'язку її структурних компонентів, він же визначає тенденції її розвитку.

Визначення структурних складових дослідженого феномену є важливим питанням науки. Складність та багатоманітність феномену зумовлює його існування і функціонування через безліч взаємопов'язаних елементів. Маючи на увазі цю складність, Е. Фромм зауважує, що «економічні, психологічні й ідеологічні фактори взаємодіють наступним чином: людина реагує на зміни в зовнішній обстановці тим, що змінюється сама, а ці психологічні фактори, в свою чергу, сприяють подальшому розвитку економічного та соціального прогресу. Тут діють економічні сили, але їх потрібно розглядати не як психологічні мотивації, а як об'єктивні умови; діють і психологічні сили, але їхньою основою є вся психологічна структура членів певної соціальної групи. Не дивлячись на взаємозалежність економічних, психологічних і ідеологічних факторів кожен з них має також деяку самостійність...» [9, с.246-247]. Тому не дивно, що теорія і методологія дослідження структури психічних феноменів характеризується багатоманітністю поглядів вчених на це питання.

Різні дослідники виділяють різну кількість структурних елементів економічної культури та по-різному визначають їх зміст.

«Батько» культурології Леслі А.Уайт, вивчаючи систему культури, виділяв кілька рівней-підсистем. Перший рівень характеризує взаємовідносини людини з природою, використанням технічних засобів і знарядь праці, типу житла тощо; другий – соціальні відносини, включаючи систему економічних, політичних і військових відносин; третій – ідеологічний – ідеї, вірування, звички, різного виду знання. Головним із них він вважав технологічний. Сучасний російський дослідник В.К. Корольов виділяє три групи структурних елементів економічної культури: соціально-психологічну, культурологічну та гносеологічну групи – та відповідно до них такий ряд функцій, як адаптивна, інноваційно-перетворююча, організаційно-регулятивна, аксіологічна, комунікативно-інтегративна та трансляційна.

Враховуючи складність та багатоманітність культури як системно-структурного утворення з ієрархічними рівнями, доцільним є у виділенні структурних компонентів враховувати ракурс, в якому дослідник розглядає культуру. Прикладом такого підходу є концепція російського вченого Я.І. Кузьміна, який досліджує структуру економічної культури в ракурсі її суб'єктів, в якому виділяє такі її структурні компоненти як певні прошарки (суб'єкти економічної культури).

Верхній прошарок – академічне співтовариство дослідників і викладачів. Вони володіють певними економічними знаннями і економічним мисленням у більшій мірі, ніж інші суб'єкти економічної культури. Тому модифікувати економічну культуру на цьому рівні найлегше.

Другий прошарок включає економістів-практиків, керівників, підприємців, робітників державного сектора. До другого прошарку економічної культури входять також підприємці, для яких характерним є сумісництво ролі та статусу власника і управлінця.

Третім прошарком, так би мовити, фундаментом цієї піраміди з рівнів економічної культури, є все населення. Це найбільш інертна частина системи. Тут велике значення мають традиційні цінності, стереотипні установки, що змінюються повільно, переважно через стихійні форми соціалізації. Аналізуючи цей прошарок економічної культури, Я.І. Кузьмін кваліфікує його як масову культуру, котра в сучасних умовах пострадянської ринкової економіки характеризується амбівалентним ставленням людей до ринку. Дослідник відмічає характерні риси цієї масової економічної культури. Перша її риса – стихійний релятивізм. Це означає тяжіння до входження в певну групу, побоювання діяти ризиковано. Серед носіїв цієї культури розповсюдженими є зрівняльні стереотипи, недоброзичливе ставлення до чужого економічного успіху. Друга риса – завищений рівень соціальних очікувань при незадоволеності змістом і оплатою праці. Третя – незнання реалій ринкової економіки на практичному рівні (позитивна реакція на «абстрактну ринкову економіку: поняття «ринок», «приватна власність», «підприємницт-

во» і негативна реакція на ринок реальний – далекий від західного). Зміни у масовій економічній культурі відбуватимуться дуже повільно. Основними факторами, що впливають на ці зміни, є насамперед економічні умови життя суспільства: рівень розвитку макроекономіки, характер власності, економіко-правове регулювання суспільних відносин тощо.

Існування великої чисельності концепцій структури економічної культури свідчить про складність цієї проблеми.

У зв'язку з тим, що структура економічної культури особистості складається з декількох різних за змістом одиниць, виникає питання відносно особливостей взаємозв'язку між ними, а також особливостей взаємовідносин кожної з одиниць і цілісної структури. С.Д. Максименко формулює тут провідний принцип такого взаємозв'язку як принцип зв'язаності [5, с.140-142]. Розглядаючи питання виділення структурних одиниць в аналізі психічних явищ, С.Д. Максименко наголошує на тому, що структурні одиниці повинні відповідати наступним вимогам: одиниця повинна бути специфічною і самостійною, але існувати й розвиватись вона буде у складі цілісності; у ній повинна відображатись уся цілісність в її реальній єдності, але відображатись «поглиблено-спрощено» у вигляді сутнісного протиріччя; дана одиниця не є схожою на «будівельний блок» – вона динамічна і здатна як до власного розвитку, так і до гармонійної участі у становленні цілісності; одиниця повинна відображати певний сутнісний ракурс існування цілісності і відповідати всім сутнісним ознакам цієї цілісності [5, с.139].

Отже, структурна цілісність психологічного феномену створюється не тільки в результаті особливостей взаємозв'язку і взаємовідносин елементів його структури між собою, але й також в результаті взаємозв'язку між структурою як системним утворенням із зовнішнім світом людини. Важливим питанням у цьому відношенні є проблема взаємовідносин розвитку цілісності феномена і окремих структур. Традиційно ця проблема вирішується так: розвиток цілого визначає розвиток окремих психічних структур. «Розвиток кожної окремої функції, – відмічає

Виготський, – є похідною від розвитку особистості в цілому» [2, с.237].

Процес становлення економічної культури особистості відбувається як формування певного способу взаємозв'язку компонентів її структури. Жоден окремих компонент структури не може розвиватись окремо, поза цілісністю. Бо структура розвивається, змінюється тільки цілком. Тільки як цілісність і змінюється за окремими лініями. «Лінія розвитку, – пише С.Д. Максименко, – це не розвиток окремої підструктури, складового елемента – це лінія спрямування, в якому розвивається вся цілісна структура» [5, с.149]. Це не означає, що можна відкинути наявність унікальних і специфічних механізмів розвитку окремих підструктур (компонентів), проте ці специфічні механізми здатні діяти виключно у складі єдиного механізму, який забезпечує процес становлення особистості та її економічної культури.

Оскільки економічна культура особистості розглядається як цілісність, що визначається системою соціальних відносин, то, спираючись на традиції психології, нами виділено її трикомпонентну структуру з такими компонентами як когнітивний, афективний та конативний.

Когнітивний компонент економічної культури особистості пов'язаний із відображенням різних сторін економічної реальності, результатом чого є сукупність уявлень і знань у цій сфері. Він включає економічні уявлення, загальні економічні знання про те, як функціонує економіка. Важливим питанням у дослідженні когнітивного компоненту є характер відображення економічної реальності у свідомості людини, який визначається не тільки особливостями економічних об'єктів, але й особливостями суб'єкта відображення. Суспільство зацікавлене в тому, щоб індивіди відображали систему економічних цінностей через такі ціннісні орієнтації, які забезпечили б їм «входження» в сферу економіки в якості суб'єктів економічної діяльності.

У соціальній психології вивчається вплив різних факторів на формування когнітивної сторони економічної культури. Уявлення про економіку формується вдома, в учбових закладах, на

виробництві, у спілкуванні. Люди оточені економічними явищами, хоча вони й не розглядають кожен конкретну ситуацію як економічну. Функцією когнітивного компоненту економічної культури особистості є розширення пізнання й усвідомлення можливостей змін у бажаному напрямку, свого місця та ролі в системі економічних відносин.

Афективний компонент економічної культури особистості являє собою відображення ціннісно-емоційного ставлення індивідів до економічної реальності. Він представлений у ціннісних економічних репрезентаціях як сукупність суб'єктивних емоційно забарвлених думок й оцінок різних сторін економічної реальності. Емоційне є найважливішою структурою свідомості і мотивації поведінки. Функцією афективно-ціннісного компонента є розвиток здатності оцінювати та переживати свою позицію в системі економічних цінностей, на які орієнтуються особистості.

У наших попередніх дослідженнях було показано високу регулюючу значимість позитивного чи негативного ставлення людини до таких економічних цінностей як власність, гроші, праця, багатство, матеріальні блага, матеріальне благополуччя тощо [10]. Було доведено, що різного роду переживання, емоційні оцінки, які пов'язані з тими чи іншими економічними ресурсами, виявляються в особливостях економічної поведінки. У плані дослідження афективної складової економічної культури особистості цікавим є розкриття соціально-психологічної детермінації емоційної складової відображення економічних явищ світу.

Важливим у стимулюванні економічної поведінки людини є конативний компонент, який відображає мотиваційний настрій, активний стан спрямованості, психологічну готовність до певних форм економічної поведінки, тобто все те, що, по суті, відноситься до так званих психологічних феноменів «передповідки». Цей компонент економічної культури особистості є ключовим детермінантом економічної активності особистості, який відображаючи соціально-економічну ситуацію, виконує функцію стимулювання економічної поведінки. Функцією кона-

тивного компоненту є спрямованість на певні форми економічної поведінки в системі економічної діяльності.

Конативний компонент включає багато складових: настановлення, стереотипи, спрямованість економічної поведінки, економічні мотиви, економічні інтереси, норми економічних взаємовідносин суспільства, які є вагомими стимулами економічної поведінки особистості.

Найбільш часто для описання поведінкової сторони використовується поняття «установки». Цей феномен є тією межею, за якою починаються реальні дії особистості. На рівні установки у процесі реальних взаємовідносин суб'єктів найбільш виявляється соціально-психологічний контекст економічної культури. У зв'язку з цим нам вважається найбільш перспективним дослідження детермінуючих функцій економічних настановлень у становленні економічної культури особистості з позицій інтеріндивідної парадигми.

Виділені нами структурні складові економічної культури особистості покладено в основу її структурно-функціональної моделі. Перше, що її характеризує, це системний зв'язок її складових, їхній взаємовплив.

Оскільки компоненти структури економічної культури особистості пов'язані в єдину систему, то важливим питанням у зв'язку з цим є дослідження взаємозв'язку цілісного феномену економічної культури з її структурними компонентами (одиницями цілісної структури), а також визначення характеру взаємозв'язку компонентів структури, її конфігурації, домінування певного компоненту в цій конфігурації.

У наших попередніх дослідженнях було показано, що на різних етапах онтогенезу людини відбувається зміна змісту, а також конфігурації структурних складових економічної культури особистості [7, 10]. Наприклад, у конфігурації когнітивного, афективного і конативного компонентів сприймання економічних явищ у підлітковому віці домінуюче місце починає посідати конативний компонент з інтенціями, що визначають його прагнення бути включеним до економічної сфери суспільства як суб'єкта економічної діяльності. Це показує, що компоненти

структури економічної культури особистості зв'язані не тільки між собою в єдину систему, але й з цілісною особистістю, яка не є окремим ізольованим від суспільства індивідом, а існує як єдність системи «Людина-Світ». Тому сутнісні властивості індивіда, особливості його економічної культури базуються на його формах життєдіяльності і відносинах з іншими. Становлення економічної культури особистості відбувається в надрах інтеріндивідної взаємодії, яка організується як система культурно-історичних відносин. Саме тому дослідження економічної культури особистості слід здійснювати з позицій парадигми «Людина і Світ».

Становлення економічної культури особистості відбувається завдяки інтеграції нових пізнавальних, афективно-ціннісних та конативних можливостей, які несуть в собі, з одного боку, економічні цінності суспільства, а з іншого боку – індивідуально-психологічні властивості особистості як втілення в ній таких здатностей та можливостей, де відображено особливості форм її життєдіяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Згідно з проаналізованими підходами до розуміння сутності економічної культури, вона визначається як спосіб діяльності людей у сфері економіки, спрямований на регуляцію, збереження, відтворення й розвиток суспільства відповідно до картини світу, яка є характерною для певного історичного етапу суспільної свідомості.

На основі аналізу еволюції моделей економічної поведінки людини з'ясовано, що визначення економічної культури з позиції класичної моделі економічної людини, у чю основу покладено раціональність, є незадовільним із точки зору евристичності цієї категорії для сучасних умов, де вирішальну роль в економічній сфері відіграє людський фактор. Зроблено висновок, що в розумінні сутності економічної культури, визначенні поняття економічна культура особистості необхідно спиратись на теорію «людського капіталу», з позицій якої економічна культура має свої виявлення не тільки у матеріальній, але і в духовній сфері.

Зроблено висновок, що економічна культура – це не частина загальної культури, бо у сфері соціально-економічних відносин діє вся культура, а економічна культура є «проекцією культури (в її широкому розумінні) на соціально-економічні відносини. В економічній культурі існують усі елементи культури в широкому розумінні, але також існують свої особливості, які відрізняють економічну культуру від культури, як особливе відрізняється від загального.

Визначено наступні особливості економічної культури порівняно з культурою взагалі:

- економічна культура охоплює ті і тільки ті цінності, норми і потреби, які виникли з потреб економіки;
- специфіка економічної культури полягає в тому, що основним каналом впливу на економіку є не будь-яка поведінка, а, перш за все, економічна;
- економічна культура орієнтована на управління економічною поведінкою людей.

Виходячи з особливостей економічної культури, визначені основні її функції: трансляційна (передача із минулого в сучасне і майбутнє цінностей і норм, що лежать в основі економічної поведінки); селекційна (вибраковування морально застарілих економічних цінностей, норм, еталонів економічної поведінки); інноваційна (створення нових та оновлення старих економічних цінностей, норм, еталонів економічної поведінки, які потрібні для збереження і розвитку економіки).

Визначено, що становлення економічної культури особистості відбувається у процесі її економічної соціалізації, метою якої є засвоєння індивідами «актуальної» економічної культури, в яку включається певна система загальнозначущих економічних цінностей, оволодіння якими є обов'язковим для ефективного функціонування як цілісної соціальної системи, так і розвитку окремих індивідів.

Встановлено, що зовнішніми чинниками становлення економічної культури особистості є всі соціокультурні умови. Виявлення внутрішніх чинників становлення економічної культури особистості потребує аналізу структурних складових цього

феномену. З'ясовано, що особливості економічної культури особистості як цілості виявляються у зміні співвідношення основних її структурних компонентів. Тому джерелом становлення економічної культури особистості є зміна співвідношення її структурних компонентів.

Спираючись на традиції психології, нами виділено трикомпонентну структуру економічної культури особистості з такими компонентами як когнітивний, афективний та конативний, котрі покладені в основу її структурно-функціональної моделі. На основі цієї моделі визначено, що становлення економічної культури особистості відбувається завдяки інтеграції нових пізнавальних, афективно-ціннісних та конативних можливостей, що несуть у собі, з одного боку, економічні цінності суспільства, а з іншого – індивідуально-психологічні властивості особистості як втілення в ній таких здатностей та можливостей, де відображено особливості форм її життєдіяльності.

Зроблено висновок, що економічна культура кожного індивіда є продуктом тієї історичної епохи, в яку він живе, і того пласту економічних відносин, котрі він засвоїв у процесі соціалізації. Економічна культура особи та суспільства знаходиться у постійному розвитку. Це націлює дослідження економічної культури особистості не тільки на розглядання її в статичі, але й в динаміці.

Список використаних джерел

1. Авер'янова Г.М. Соціальна типізація особистості як закономірність соціалізації / Г.М. Авер'янова // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : НЕВТЕС, 2003. – С. 68-77.
2. Выготский Л.С. Собр.соч.: в 6-ти т./ Л.С. Выготский. – Т.3.- М.:Педагогика, 1983. – 440 с.
3. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. Избранные произведения / М.Вебер.; [пер с нем. Ю.Н. Давыдова]. – М. : Прогресс.1990. – 880 с.
4. Журавлёва Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н.А. Журавлёва. – М. : Изд-во «Институт психологи РАН», 2006. – 555 с.

5. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : Издательство ОООКММ, 2005. – 240 с.
6. Мирозозренческая культура личности (Философские проблемы формирования). – К. : Наукова думка, 1986. – 205 с.
7. Мищенко О.О. Економічна культура особистості та її соціалізуюча функція / О.О.Мищенко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб.наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України [за ред.. С.Д.Максименка]. – К., 2007. Т.IX, Ч.1. – С.295-371.
8. Москаленко В. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект. (монографія) / В.Москаленко, Ю.Шайгородський, О.Мищенко. – К. : Вид-во «Центр соціальних комунікацій», 2012. – 348 с.
9. Фромм Э. Бегство от свободы / Э.Фромм; [пер. с англ. П.С.Гуревмча]. – М. : Прогресс, 1990. – 272 с.
10. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект [Москаленко В.В., Білоконь І.В., Дембицька Н.М. та ін.] ; загальна редакція В.В.Москаленко. – Наук. видання. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2008. – 336 с.
11. Ямбулатова О.Ю. Экономическая культура как фактор социально-экономического развития. Диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. – Кострома, 2000. – 101 с.

В.В. Москаленко

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье проанализированы основные понятия исследования экономической культуры личности; показано, что детерминация экономической культуры определяется не только экономической сферой, но и всей системой культуры общества; рассматривается экономическая социализация как механизм становления экономической культуры личности; анализируются структурные составляющие и структурно-функциональная модель экономической культуры личности.

Ключевые слова: *личность, экономическая культура личности, ценности общества, экономическая социализация.*

V.V. Moskalenko

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES
IN THE RESEARCH OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL
PECULIARITIES OF PERSON'S ECONOMICAL CULTURE**

The article is about general conceptions of investigation of individual's economical culture as a complex phenomenon with its own unique and rich content, specific inner structure and system interlinks with other social and economical appearances. The functions of economical culture such as translational, selective, and innovational are discussed.

The special role of this phenomenon, related to necessity of elaboration of economical relationships on mutual trust, support, and accounting of interests, is substantiated. It has been shown that low level of economical culture, unformed economical thinking and behavioral culture of Ukrainian people could complicate the process of transition to market economy.

Article contains the analysis of the notions "culture", "economical culture", "person's economical culture" correspondence as well as the comparison of their similarity and difference. It has been proved that content of economical culture corresponds to the social norms that became economical values.

The main vectors of investigation and theoretical views on the nature of social types of personality ("economical man", "administrative man", "man of culture", "narrow-specialized man" etc.) are analyzed.

The correlation between person's economical culture and socialization, in particular, economical socialization, is outlined. The last one provides the forming of man's personal qualities under the influence of social norms and values of economical activity. Moreover, three main components of economical culture such as cognitive, affective and conative were distinguished. Basing on these three components structural-functional model of individual's economical culture have been proposed.

Key-words: *culture, economical culture, person's economical culture, economical socialization.*

Надійшла до редакції 14.02.2013 р.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 37:159.23:[316.344.023–058.34]

ЖОРНОВА Олена Іллівна

*доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України
(м. Київ)*

ПОДОЛАННЯ БІДНОСТІ І САМОВИЗНАЧЕННЯ У СФЕРІ ОСВІТИ: ДО ОБГОВОРЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

У дописі висвітлюється здатність особистості індивідуально вибудовувати власне повсякденне життя як свідоме долаття бідності, описуються показники такої здатності, окреслюється змістова сутність педагогічного впливу на формування особистісного досвіду спрямованого на подолання бідності як стилю життя.

Ключові слова: *подолання бідності, самовизначення особистості, повсякденна життєдіяльність.*

Постановка проблеми. Проблемно-тематична площина наукового осмислення соціальної неоднорідності в суспільстві, означеної через міру статків його громадян, центрована намаганнями розробити ефективні способи нівелювання негативних наслідків як багатства, так і бідності. Від минулих часів до сьогодні – у класичних працях Платона, Аристотеля, Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, Г. Гегеля, К. Маркса, Ф. Енгельса, дослідженнях А. Сміта, Е. Кондільяка, К. Сен-Симона, П. Прудона та ін., а також у наукових розвідках Дж. Брейтвейта, М. Вебера, Б. Вільяме, Ф. Гізо, О. Левіса, С. Лене, Дж. Пьеретті, П. Сорокіна, К. Суббаро та ін. – описуються особливості прояву бідності, висвітлюється її світоглядне, економічне, політичне, соціальне, психологічне підґрунтя, встановлюються масштаби

та вплив на розвиток суспільства, формування його інтелектуального й культурного потенціалу тощо.

Не полишають сподівань розв'язати питання бідності й різні соціальні інститути, урядові та громадські організації, політичні партії тощо. Наразі значним поштовхом до боротьби з бідністю є діяльність ООН. На початку нового тисячоліття ООН було окреслено т. зв. Цілі Розвитку Тисячоліття, котрими для всіх і кожного означили й конкретизували перспективи в їхньому житті на найближчі п'ятнадцять років. Серед задекларованих цілей чільне місце посідає намагання зменшити рівень бідності. Приєднання України до Цілей Розвитку Тисячоліття [1] ствердило зобов'язання уряду досягти цієї амбітної мети та позначилося на визначених ним пріоритетах у стратегічному поступі країни [2].

Не зважаючи на таку постійну увагу науковців, політиків, урядовців, громадських діячів до проблеми подолання бідності, досить обережно можна говорити про потужні зміни на краще в її вирішенні. Значущість заходів щодо подолання бідності, насамперед, полягає у їхній спрямованості на створення умов щодо піднесення життя помітної частки пересічних громадян, що забезпечить позитивну динаміку розв'язання проблеми нерівності – за доходами, якістю життя, доступом до базових соціальних послуг (інформаційних, комунікативних, освітніх, медичних, соціальних тощо), становищем на ринку праці. Наразі визнано дуже високий ступінь нерівності в Україні. Таке становище призводить до посилення процесів соціального відторгнення, поляризації та маргіналізації суспільства [3].

Завдання даного допису постають в окресленні змістової сутності соціально-психологічних розвідок із питань подолання бідності т. зв. не економічними способами – та потому конкретизації здатності особистості виступати суб'єктом процесу подолання бідності як стилю життя через самовизначення у сфері освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Окреслення проблемно-тематичної площини соціально-психологічних пошуків дієвих шляхів подолання бідності потребує, насамперед,

з'ясування самої сутності постановки питання про можливості т. зв. не економічних способів впливу на становище особи. Якщо за бідність в узагальненому вигляді визнати нестачу в особи ресурсів для нормального її існування, то подолання бідності є сенс розглядати як процес збільшення ресурсів, необхідних для нормального існування. Відтак можна говорити про ресурсне забезпечення життєдіяльності особи як про показник її бідності чи багатства. Звідси постає необхідним окреслення таких ресурсів у контексті того, наскільки завдяки ним убезпечено нормальну життєдіяльність особи, тобто варто визначити перелік ресурсів та міру володіння особою ними.

Пересічний погляд на подолання бідності – підвищення матеріальних статків особи через збільшення її фінансових надходжень. Така суто прагматична точка зору, заснована на здоровому глузді і, безумовно, має резон. Але, як доводять дослідження, збільшення виплат по безробіттю водночас із запровадженням пілг для малозабезпечених осіб, не мають наслідками очікуване від таких дій подолання бідності [4]. Отже, аналіз проблеми подолання бідності слід здійснювати не лише в економічній площині, але й як вивчення готовності особистості свідомо і спрямовано впливати на ресурсне забезпечення власної життєдіяльності. Зрозуміло, що такий вплив має бути в напрямі позитивних зрушень, по-перше, та, по-друге, мати умовне «закінчення», визначене на підставі сформованого уявлення про необхідне, достатнє та бажане ресурсне забезпечення. Переінакшення власної ситуації браку наявних ресурсів пов'язане з доданням суперечності між необхідним (як науково-обґрунтованим і легітимізованим рівнем), бажаним (як індивідуально визначеним) і особисто омріяним кожним рівнем та можливим (як відповідним до соціально-економічних обставин функціонування суспільства).

Соціально-психологічний аспект дослідження проблеми подолання бідності – це встановлення впливу соціального середовища на позитивні зрушення в ресурсному забезпеченні життєдіяльності особистості. Проблему неможливості подолати бідність є сенс розглядати у площині соціально-психологічної не-

здатності привносити зміни у власну життєдіяльність. Зрозуміло, що усе коло різноманітних соціально-психологічних досліджень, центровано пошуком ефективних способів впливу на переінакшення наявної у суспільстві негативної ситуації. Одним із напрямів таких досліджень є розвідки щодо резервів самовизначення особистості як встановлення кожним власних ресурсів нормального існування та оцінку в цілому ресурсного забезпечення своєї життєдіяльності.

Наразі встановлено, що міра ресурсного забезпечення пересічної особи корелює з рівнем її освіти: так, частка бідних із вищою освітою значно менша за частку бідних без вищої освіти. Але цей факт можна витлумачити не як те, що рівень освіти гарантує достатній ресурс для життєдіяльності, скільки як те, що бідні мають утруднений доступ до її отримання [5; 6]. На наш погляд, у контексті питання про подолання бідності освіту доречно розглядати вже як ресурс життєдіяльності, відтак, втрата чи здобуття доступу до отримання освіти, або, принаймні, його ускладнення чи полегшення засвідчують динамічні зрушення у ресурсному забезпеченні життєдіяльності [7].

Можна поставити питання про пов'язаність ресурсного забезпечення особи з її грамотністю, якщо прийняти за результат освіти саме грамотність як оволодіння необхідними знаннями. Справді, такий підхід до розв'язання проблеми бідності є доречним, що й задекларовано Цілями Тисячоліття. Але для України, де об'єднаний рівень залучення її громадян до початкової, середньої і вищої освіти достатньо пристойний і становить 93,2% для жінок, менше – 87% – для чоловіків, не зважаючи на її переконливі і стабільні досягнення у сфері подолання неграмотності, все ще залишається актуальною проблема подолання бідності [8].

У цілому суспільне переймання проблемою подолання бідності центроване розумінням того, що: освіта є правом, котре проголошене Всесвітньою декларацією прав людини; освіта є неодмінною умовою суспільного зростання; через забезпечення справедливого доступу до освіти уможливлено входження країни у глобальний ринок; освіта відіграє провідну роль у несило-

вому вирішенні проблем, сприяє зміцненню й розповсюдженню ідей Культури миру; освіта сприяє діалогу культур, формує толерантне ставлення до Іншого.

Проведені в Україні моніторингові дослідження засвідчили, що існує зв'язок між освітньою кваліфікацією особи та доходом, який вона отримує від основної діяльності: залежність, при чому досить виразна, виявлена між рівнем освіти і місцем на ринку праці, з чого зроблено висновок про те, що вищий рівень освіти з більшою ймовірністю гарантує зайнятість та оплату, але не забезпечує вищої оплати праці [9, с.54].

Зважаючи на зазначене, вихідними положеннями осмислення проблеми подолання бідності як стилю життя у процесі самовизначення у сфері освіти є те, що сучасне суспільство не може досягти повної гомогенізації, відтак, тією чи іншою мірою постає питання про примирення з явищем його розшарування за дискримінаційними критеріями, одним із яких є матеріальні статки особи. Оскільки повне подолання бідності наразі визнається неможливим [10] тому є сенс вести мову про управління бідністю. Наразі доведено [11; 12; 13; 14], що:

- визначення самого поняття «бідність» має відбуватися з урахуванням субстанціонального підґрунтя цього явища – соціальності;

- соціальність є виявленою комунікацією, прилюдними взаємовідносинами, а також взаємним співвідношенням людини у часі та просторі її буття;

- одним із основних станів соціальності є бідність, котра має відмінні прояви на різних рівнях соціальності – індивідуальному, міжіндивідуальному, надіндивідуальному і тому необхідно вивчати особливості прояву бідності на різних рівнях соціальності;

- носієм бідності всіх рівнів індивідуальності є людина;

- бідність – явище темпоральне, тобто історичне та актуальне; воно має місце впродовж історії людства, але при цьому може бути тимчасовим по відношенню до певного індивіда, цілого народу тощо;

- бідність людини виникає внаслідок бідного суспільства, родини, народу чи нації, але водночас бідність суспільства визначена саме бідністю людини;

- бідність, що виникає на рівні надіндивідуальної соціальності, зразу ж виявляється на міжіндивідуальному та індивідуальному її рівнях, які теж позначаються на ньому.

Аналіз психологічної структури та чинників узвичаєння і подолання бідності, здійснений у площині структурно-функціональної традиції, за котрої соціальні проблеми є наслідками макросоціальних змін, виявляє, що проблема бідності виникає в результаті впливу факторів, котрі продукують соціальну нерівність і вразливість (К. Девіс, У. Мур та ін.). Відтак висновують, що: бідність невіддільна від соціальної нерівності, низького соціального статусу (за стратифікаційною теорією Т. Парсонса); бідність є наслідком обмежених ресурсів особи, що унеможлиблює її адаптацію до образу життя середнього класу (за ситуаційною теорією бідності Р. Мертона); продуктивним є вивчення супутніх бідності явищ (за теорію соціальної ексклюзії Р. Ленуара).

За концепцією культури (О. Льюїс) у межах соціологічної теорії конфлікту, фундатори котрої сповідують критичну традицію, констатація факту відтворення бідності пов'язана з вивченням нормативно-ціннісних аспектів поведінки бідних як свідомо сформованого позиціонування інакшого, відмінного і конфронтаційного образу життя. А ось суб'єктивний підхід (М. Спектор, Дж. Кітсьюз), за яким соціальна проблема постає як позиція невдоволення тих індивідів чи/та груп, котрі більше за інших зацікавлені у переінакшенні наявної в суспільстві ситуації, утворює підґрунтя для вирішення проблеми подолання бідності через привернення уваги суспільства і влади до необхідності проведення експертизи того, що викликає невдоволення, але така увага, за сповідувачами т. зв. соціального конструктивізму, виникає внаслідок активних дій самих «невдоволених», проявленої ними ініціативи.

За соціокультурним підходом та відповідно до принципу поліфундаменталізму як ствердження несуперечливого розгор-

тання наукового пошуку водночас на засадах відмінних одне від одної наукових теорій, доцільно не відкидати можливість досягнення позитивних зрушень у розв'язанні проблеми бідності на різних рівнях (глобальному, регіональному, локальному, індивідуальному), різними засобами (економічними, культурними, політичними, релігійними), у різних напрямках (виробництво, освіта, дозвілля, медицина) тощо. Зазначимо, що при цьому за критерій бажаної динаміки визнаються зміни, яких зазнає пересічна особа через появу інакшого повсякдення.

Концептуалізація проблеми подолання бідності як стилю життя у процесі самовизначення у сфері освіти у площині соціокультурного підходу потребує, по-перше, означення повсякденної життєдіяльності як додання бідності, по-друге, визнання подолання бідності за припис, котрим регламентоване повсякдення, тобто за соціокультурну норму, та, по-третє, встановлення ролі і місця освіти у звичній і звичайній для кожного повсякденній активності змінювати міру володіння ресурсами життєдіяльності. Конкретизуємо це.

Подолання бідності як стилю життя у процесі самовизначення у сфері освіти розглянуто нами як акції, проявлені щоденно як звична та звичайна активність, при цьому усвідомлені як спрямоване вибудовування свого існування. Вихідним для розкриття змістової сутності подолання бідності визначено розуміння самовизначення як довільної активності, що: а) розгортається у звичному форматі щоденних дій; б) реалізується як інспекція наявних ресурсів, насамперед того, що освоєно і привласнено як сенс існування [15].

Дослідження процесу самовизначення особистості у контексті подолання бідності відбувається з посиланням на сучасне психолого-педагогічне та філософське розуміння самовизначення як: а) активної внутрішньої дії, що виявляє відносини з оточенням, уможливує освоєння культури; б) самооцінки, котра є зрізаним, неповним способом звіряння власної активності з значимими для культурного майбуття акціями; в) динамічного зрушення у власному досвіді носія соціокультурного потенціалу через включеність до простору спільного з іншими існування;

г) самоусвідомлення повсякденної життєдіяльності через звернення до навколишнього оточення, до Іншого; д) здатності пересічної особи впливати на формування суспільних ідеалів та самовідтворення кожного у світі культури через свідоме прикладання щоденних зусиль для цього та, загалом, діяльності як активного перетворення, як неможливості в інший спосіб виходу за межі вже набутого досвіду існування.

Під процесом подолання бідності в контексті процесу самовизначення особистості розуміємо пересічну активність, спрямовану на зміну власного існування через вплив на самого себе [15]. Відтак, вплинути на себе означає через взаємини зі світом зазнати самозмін. Основу цього складає, по-перше, усвідомлення власних дій як вихідного та визначального етапу у подоланні бідності, по-друге, зреалізовану здатність вибудувати взаємини через звернення до самого себе, по-третє, розуміння діяльності, зокрема й освітньої, як спрямованої зміни самого себе, оскільки, відповідно: а) самопізнання є рушійною силою саморозвитку; б) зміна відношення до самого себе є відкритістю до самовдосконалення та саморозвитку (В. Кудрявцев, Г. Уразалієва); в) діяльність є самокерованою активністю (Д. Ельконін).

Через пов'язаність процесів подолання особистістю бідності й самовизначення особистості репрезентовано ідею інтеграції впливу кожного з пересічного загалу на суспільство, культуру та стверджує його здатність до:

- актуалізації питання про ресурсне забезпечення власної життєдіяльності;
- самовпливу на власні особистісні якості;
- формування ідеалів життєдіяльності та винайдення способів їх втілення у повсякденні;
- оцінювання руху наближення до них на тлі реалій сьогодення.

Вихідним розумінням поняття «подолання бідності як стилю життя у процесі самовизначення у сфері освіти» є можливість посилити вплив особистості на оточення відповідним спрямуванням її активності у повсякденні.

Подолання бідності є практикою повсякдення і через його побутове оформлення набирає забарвлення звичності і звичайності. Суб'єктом такої діяльності є особистість, яка через осмислення власних ресурсів свідомо спрямовує повсякденну активність на відтворення сенсу життєдіяльності. Ми окреслюємо активність у площині досліджуваної проблеми як вияв і реалізацію ініціатив, спрямованих на самозміну у межах повсякденної життєдіяльності. Змістово активність репрезентована повсякчасним і повсюдним самовизначенням у взаєминах із оточенням, повсякденням носія певної моралі та ідеалу.

Практична здійсненність подолання бідності як масове самовираження кожного з тих, хто цього бажає, зреалізовується у повсякденні з його вже освоєним предметно-речовим оформленням та нескладним для опанування семантичним навантаженням. У реаліях соціокультури це репрезентовано опозиціями результат – процес, офіційне – побутове, праця – дозвілля, шедевральне – тривіальне, одиначне – масове, творення – споживання, життя – мистецтво, надаючи багатовимірності і рельєфності повсякденній життєдіяльності особистості.

Підґрунтям позиціонування особистістю себе суб'єктом додання бідності визначено такі положення: у культурі ціль ніколи не виправдовує засоби (О. Флієр); культура сьогодні – це засіб виживання (О. Семашко); «убогість як естетика та злидарство як життєва програма» (М. Колодобська) є неприйнятними для сучасного людства, світу; виявлення інакших смислів повсякденної життєдіяльності як підтвердження самої можливості та доцільності оприлюднювати пересічним існуванням нові культурні значення.

Визначенням соціокультурної норми саме як припису вибудовування життєдіяльності акцентується увага на тому, що така настанова, по-перше, поширюється на повсякдення, та, по-друге, стосується кожного з пересічного загалу. Зважаючи на те, що мультикультурність у глобальному світі унеможливило запровадження єдиних для всіх норм життєдіяльності, припис, спираючись на спільне для всіх, стверджує і пропонує розмаїття діянь для його втілення. За таких обставин, припис є визнанням,

а, отже, і прийняттям загалом індивідуально-особистісного формату втілення ідей відповідальності та служіння в реаліях сьогодення. Сенс соціокультурної норми вбачається в окресленні прийнятної для усього загалу мети довільної активності пересічної особи як її самовизначення, що відбувається через власний вибір життєдіяльнісних орієнтирів на засадах сформованого позитивного образу Іншого, функціонують винятково у морально-вчинковій сфері. Соціокультурна норма є нормою, утвореною щоденними акціями кожного з пересічного загалу, в яких і зреалізована ідея відповідальності і служіння через артикуляцію звітування та підлеглості.

Подолання бідності як стилю життя у процесі самовизначення в контексті відповідальності й служіння це, по суті, визнання особистістю таких переваг: а) визначати власну життєдіяльність через життєдіяльність оточення, а власне ресурсне забезпечення – через міру таких ресурсів у оточуючих; б) відчувати неподільну пов'язаність себе зі світом, внаслідок чого зміни у власному ресурсному забезпеченні не можуть не позначитися на ситуації в соціумі; в) усвідомлювати залежність культурного розвитку від власної активності, відтак, намагання долати бідність розцінювати як спрямовану підтримку певних суспільних ідеалів.

Освіта як система, процес і результат ре/трансляції здобутків людства в контексті дослідження проблеми подолання бідності розглядається як цілеспрямоване управління процесами вибудовування суб'єктом навчання моделі світу. Таке управління є спрямованим педагогічним впливом на формування досвіду повсякденної життєдіяльності [16].

Формування здатності індивідуально вибудовувати власне повсякденне як свідоме долання бідності та осмислювати його значущість для світового культурного розвитку – це процес педагогічного впливу на особистість з метою набуття нею усвідомленого ставлення до повсякденної активності та реалізації такого досвіду у власній життєдіяльності. Усвідомлене ставлення репрезентоване розумінням необхідності освоєння нових культурних смислів та визнанням значущості перебігу власного по-

всякдення для світу культури. Реалізація досвіду відбувається через зорієнтованість повсякденної активності на самозміни та адекватний (як відповідний до вимог культури) добір змісту, напрямів, форм життєдіяльності.

Показниками сформованості такої здатності є:

- осмислення сенсу власної активності у площині повсякденних культурних практик,
- вибудовування повсякдення як низки подій,
- проблемний погляд на нормативно-ціннісні переважання соціокультурного світу та сформованість персональної нормативної позиції на його засадах.

Підґрунтям активності у процесі долання бідності є знаходження спільного у повсякденні, заснованому на одних і тих самих освоєних культурних смислах, та презентація загальної переваги переосмислення вже освоєного. Здійснення впливу на оточення в такий спосіб і розглядається як результат подолання бідності як стилю життя у процесі самовизначення у сфері освіти. Мова йде про набуття досвіду впливати самозмінами на щоденне існування інших, або про соціокультурну компетентність, як здатність забезпечувати самозміни засобами звичної активності. Її критеріями є доцільність повсякденної активності, продуктивність самозмін, спрямованість на дисенсус.

Формування досвіду свідомого вибудовування повсякденної життєдіяльності, зокрема, здатності виступати суб'єктом процесу подолання бідності засвідчено змінами:

- структурно-дійовими (виявляють вироблений власний стиль повсякдення як свідоме долання бідності);
- особистісні (унаочнюють становлення поглядів на значущість власної активності на долання бідності);
- операціональні (засвідчують здійснення повсякденної життєдіяльності як долання бідності за нормами відповідальності й служіння).

Перші виявляють престижну життєдіяльність як оприлюднення культурних тенденцій організації повсякдення та прийняття її загальною; другі – зартикульованість особистості на значущості позитивної динаміки повсякденної активності; треті уна-

очнюють через когнітивну складову – поглиблення поінформованості про зміст, способи й наслідки долаття бідності, емоційну – отримання задоволення від власне прикладання зусиль у напрямі збільшення ресурсного забезпечення життєдіяльності, практичну – включеність у процес долаття бідності як вибудовування повсякденної життєдіяльності за нормами відповідальності й служіння [17].

Встановлення результатів педагогічного впливу має завданням виокремити тих, хто, по-перше, осмислює життєдіяльність у площині постійного привласнення нових культурних значень долаття бідності як повсякденної активності, по-друге, свідомо перетворює власне існування внесенням до нього подій, по-третє, здійснює долаття бідності як життєві акції за нормами відповідальності й служіння [18].

Основними положеннями вибудовування педагогічного впливу визначено такі: освіта є посередником в освоєнні сенсу повсякдення; ре/трансляція здобутків людства у площині навчально-виховного процесу є спеціально організованою взаємодією; соціокультурна детермінація інтелекту людини; перетворення особистості є її спрямованим розвитком.

За результатами аналізу психологічної структури і чинників узвичаєння та подолання бідності як стилю життя у процесі самовизначення у сфері освіти виявлено, що сутність т. зв. неекономічних способів подолання бідності полягає у створенні умов для забезпечення позитивних зрушень у вибудовуванні повсякденної життєдіяльності як можливості внесення змін до її наявного перебігу. Ґрунтом для цього слугують ідеї мультикультуралізму, концепції культури як інтеракції, як людської іншобуттєвості, подієвість повсякдення життєдіяльності, що висвітлюють способи осмислення життєдіяльності як руху для освоєння Іншого. Виокремлено такі ідентифікатори зазначених зрушень:

– статичний: засвідчує особистість, що здатна свідомо здійснювати цілепокладання щоденної активності. Виявом цього слугує спосіб осмислення повсякденної життєдіяльності, зартикульований на стані, котрий позначено як «межовий»;

– акціональний: відбиває здатність особистості докладати дієвих зусиль щодо внесення змін до власної повсякденної життєдіяльності, яка, своєю чергою, впливає на оточення. Це відбувається завдяки подієвому вибудовуванню свого повсякдення;

– кваліфікативний: визначає особистість здатною інтеріоризувати визнані громадою регламентаційні приписи спільного існування, інтерпретувати їх та поширювати серед загалу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Соціально-психологічний аспект проблеми подолання бідності вбирає питання, пов'язані з дослідженням бідності як соціального феномену, що передбачає розкриття не тільки природи бідності, але і встановлення різного її прояву, зокрема, через вплив на стиль життя особистості: свідоме підкреслення в ньому матеріально-фінансових нестатків чи, навпаки, граничне нівелювання їхньої ролі у повсякденній життєдіяльності. Відповідно до цього можна говорити про можливість подолання бідності як стилю життя у процесі самовизначення особистості у сфері освіти, через формування у неї здатності: свідомо визначати мету щоденної активності як забезпечення динамічних зрушень у наявному ресурсному забезпеченні; продуктивних намагань щодо подолання бідності; вбачати у свідомих зусиллях щодо подолання бідності норму повсякденної життєдіяльності.

Подальші розвідки розв'язання проблеми подолання бідності як стилю життя у процесі самовизначення у сфері освіти доречно спрямувати на розроблення моделі самовизначення та обґрунтування принципів педагогічного впливу на таке самовизначення та потому експериментальній її перевірці.

Список використаних джерел

1. Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна. – К. : Міністерство економіки України, 2003. – 31 с.
2. Цілі Розвитку Тисячоліття: Україна – 2010. Національна доповідь. – К., 2010. – 107 с.
3. Альтернативний звіт про реалізацію Україною положень Конвенції ООН про права дитини у 2002 –2008 роках. – К. : ЮНІСЕФ, 2009. – 90 с.

4. Porter D., Craig D. The third way and the third world: poverty reduction and social inclusion in the rise of 'inclusive' liberalism // Asian Development Bank, Manila. University of Auckland : Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1080/09692290420001672881>

5. Смит У., Лустхаус Ч. Связь между равенством и качеством в образовании / У. Смит, Ч. Лустхаус // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 74-88.

6. Фрумин И. А. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей / И. А. Фрумин // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 5-22.

7. Жорнова О. І. Бідність, освіта, особистість: до встановлення площини перетинання / Олена Іллівна Жорнова // Вища освіта України. - № 3 (Додаток 1). – 2011. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології». – Том 1. – С. 143-147.

8. Human Development Report 2009. Overcoming barriers Human mobility and development : режим доступу: www.hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/

9. Молодь України : від освіти до праці / [Оксамитна С., Виноградов О., Малиш Л., Марценюк Т.; за ред. С. Оксамитної]. – К. : ВПЦ НаУКМА, 2010. – 202 с.

10. Boltanski L., Thevenot L. On justification: The economies of worth. – Princeton : Princeton University Press, 2006. – 400 p.

11. Рыбаков Р.П. Содержание и природа феномена бедности. / Р.П. Рыбаков // Ученые записки РГСУ – М. : РГСУ, 2007. – №3. – С. 107-115;

12. Абрахамсон П. Социальная эксклюзия и бедность / П. Абрахамсон // Общ. науки и современность. – 2001. – № 2. – С. 158–166.

13. Давыдова Н.М. Депривационный подход в оценках бедности / Н.М. Давыдова // Социол. исслед. – 2003. – № 6. – С. 88–96.

14. Шмидт В. Междисциплинарный подход к проблеме социальной эксклюзии / В. Шмидт // Журн. исслед. социальной политики. – 2004. – Т. 2, № 4. – С. 547–566.

15. Жорнова О. І. Подолання бідності у процесі самовизначення особистості як соціально-психологічна проблема / Олена Іллівна Жорнова // Тези доповідей УІ Міжнародної науково-практичної конференції «Військова освіта та наука: сьогодні та майбутнє» : [За заг. ред. Балабіна В.В.]. – К. : ВІКНУ, 2011. – С. 356-357.

16. Жорнова О.І. Бідність та самореалізація особистості: до постановки питання / Олена Іллівна Жорнова // "Усвідомлення культури – запорука відновлення суспільства. Внесок сучасної науки в зага-

льнолюдську культуру", XII міжнар. науково-практичн. конф. (2010; Севастополь) XII міжнар. науково-практичн. конф. "Усвідомлення культури – запорука відновлення суспільства. Внесок сучасної науки в загальнолюдську культуру", 15-16 квітня 2011 р. [Текст]: [Матеріали] / редкол.: Головін В.В. [та ін.]. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2011. – С. 109-111.

17. Жорнова О.І. Повсякденна життєдіяльність за нормами відповідальності і служіння / Олена Іллівна Жорнова // Тиждень науки: Матеріали звітної наук. конф. Запорізького національного технічного університету. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2005. – С. 255.

18. Жорнова О.І. Соціальні та культурні норми у площині персональної нормативності суб'єкта життєдіяльності / Олена Іллівна Жорнова // Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики: Международный межвуз. сб. науч. работ : [Редкол.: Скидин О.Л. (гл. ред.) и др.]. – Запорожье : Изд-во ГУ "ЗИГМУ", 2005. – Вып. 27. – С. 91 – 99.

Е.И. Жорнова

**ПРЕОДОЛЕНИЕ БЕДНОСТИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: К ОБСУЖДЕНИЮ
ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ**

В статье освещается возможность личности индивидуально выстраивать свою повседневность как сознательное преодоление бедности, описываются показатели такой возможности, определяется сущность педагогического влияния на формирование личностного опыта, направленного на преодоление бедности как стиля жизни.

***Ключевые слова:** преодоление бедности, самоопределение личности, повседневная жизнедеятельность.*

O.I. Zhornova

**OVERCOMING POVERTY AND SELF-DETERMINATION
IN EDUCATION: TO DISCUSS THE POSSIBILITIES
OF THE INDIVIDUAL**

The article is devoted to the problem of poverty and social heterogeneity of Ukrainian society. The aim of the paper is to outline the main ways of poverty and heterogeneity overcoming by means of self-determination in education and one's lifestyle changing. Poverty is considered to be as a

lack of personal resources for normal living. So the poverty overcoming demands the increasing of resources for well-being.

It has been shown that the process of poverty overcoming should be discussed not only within economical field but within the context of person's readiness to make a conscious influence on resource providing in one's own life. Also the social-psychological aspect of such problem is outlined. This aspect is related to the social influence on positive changes in resource providing into one's life.

The analysis of correlation of the person's resource providing with its educational level and self-realization in education is discussed. This is considered to be an important factor of poverty overcoming. Interlink between person's educational qualification and level of his/her incomes in the main activity is shown.

The discussion of the problem of poverty includes analysis of social-ity related to the communication, natural relationships, and spatial-temporal aspects of being. It is proved that poverty appears due to the poor social conditions.

Analysis of the psychological structure and factors of poverty overcoming was conducted on theoretical base of structural-functional tradition. Within the framework of such approach social problems are considered to be consequences of macro social changes, therefore poverty corresponds to the social inequality and low social status.

The poverty overcoming by means of self-determination in the sphere education is considered as the daily life activity, which is regulated by inner acts and characterized by dynamic changes in person's experience. It contains self-awareness and realized in personal self-changes.

Indicators of the formed ability to self-changing such as awareness of one's own cultural activity, problematic view on the normative-valuable constants of the social-cultural world are described. Moreover forming of ability to be a subject of the process of poverty overcoming is accompanied by structural, personal and operational changes.

Keywords: *poverty, poverty overcoming, self-identity, daily life activity.*

Надійшла до редакції 22.03.2012 р.

УДК 82.09=112.2 РЕМ:159.954

Тітов Іван Геннадійович

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка*

Передера Олена Анатоліївна

*магістрант кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ Е.М. РЕМАРКА (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «ТРИ ТОВАРИШІ»)

Стаття присвячена розгляду психологічних особливостей літературної творчості відомого німецького письменника Е.М. Ремарка. За допомогою біографічного методу виявлено життєві чинники становлення його творчої особистості, що у поєднанні з контент-аналізом роману «Три товариші» уможливило опис структури особистісних смислів письменника.

Ключові слова: *творча особистість, літературна творчість, біографічний аналіз, контент-аналіз, хронотоп, особистісні смисли.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку творчої особистості набуває найбільш дискусійного характеру в контексті питання про взаємодію зовнішніх (насамперед соціальних) та внутрішніх (власне психологічних) чинників цього розвитку. Дослідження їхнього впливу на процес формування здібностей, обдарованості, таланту особистості є перспективним напрямком сучасної психології творчості, *актуальність* якого визначається недостатньою методологічною та методичною розробленістю проблеми. Одним із можливих аспектів її вирішення є побудова схеми вивчення творчої особистості у біографічному аспекті з залученням даних контент-аналітичної реконструкції психічної реальності видатної людини, її унікального особистого досвіду.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Історія становлення біографічного аналізу як психологічного методу з'ясування загальних закономірностей життєвого шляху особистості пов'язане з іменами Б.Г. Ананьєва, Ш. Бюлер, В. Дільтея, Г. Олпорта, М.О. Рибникова, З. Фрейда, В. Штерна та ін. [7]. Використання цього методу, що має на меті реконструкцію основних індивідуально специфічних фаз життєвого шляху особистості та відстеження визначальних факторів її розвитку [11], робить психологічне біографування достатньо інформативним методом дослідження творчої особистості (див., наприклад, творчі біографії Ф. Шаляпіна [3] або М. Врубеля [10]). Певне місце посідає біографічний жанр і під час дослідження творчої індивідуальності письменника, прикладом чому слугує здійснена П.А. М'ясоїдом спроба проаналізувати з позицій системно-діяльнісного підходу у психології життя видатного письменника М. Гоголя [12].

На відміну від біографічного методу процедури контент-аналізу текстів не набули широкого використання у психології творчості. Практично відсутні роботи, в яких би за допомогою контент-аналітичного методу здійснювалося моделювання саме психологічних особливостей авторів художніх текстів, що, на наш погляд, значно обмежує можливості феноменологію творчих проявів особистості.

З огляду на це, **мета** статті полягає у виявленні біографічних чинників літературної творчості Е.М. Ремарка та описі (за допомогою процедури контент-аналізу) структури особистісних смислів письменника, що відображені в тексті його роману «Три товариші».

Досягнення цієї мети потребувало вирішення наступних **завдань** дослідження: 1) здійсненні біографічного аналізу творчого шляху Е.М. Ремарка; 2) за допомогою контент-аналізу його роману «Три товариші» реконструювати особливості смислової сфери особистості письменника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз базових структур творчого потенціалу талановитого письменника Е.М. Ремарка (1898-1970) у нашому дослідженні ґрунтується на

запропонованих В.О. Моляко [4] методологічних принципах біографічного аналізу:

- 1) констатація вираженої обдарованості, наявність значних досягнень у тій чи іншій сфері діяльності, так чи інакше закріплених достовірним способом;
- 2) виявлення принципово важливих періодів у житті видатної особистості та їхнього конкретного зв'язку зі створеними продуктами;
- 3) вивчення особливостей впливу макро- та мікросередовища буття творчої особистості на її творчу діяльність;
- 4) дослідження творчого «кредо» (творчих планів, стратегій) як суми мисленневих пошуків, етичної та естетичної оцінки світу, оточення, моральних ідеалів й ін. – усього того, що ми називаємо стратегією творчості в цілому, незалежно від того, наскільки усвідомлював її сам творець і наскільки вона була очевидною для інших;
- 5) особливої уваги потребує вивчення індивідуального стилю творчої діяльності – його витоків, розвитку, форм та особливостей прояву, реагування на різноманітні ускладнюючі умови, бар'єри, перешкоди, що впливають на розвиток задуму;
- 6) необхідно встановлювати настільки, наскільки це можливо, вплив творчості досліджуваної людини на оточення (на конкретну сферу творчості, на культуру, на сучасників та нащадків тощо).

Згідно з принципами біографічного аналізу, необхідно виявити конкретний зв'язок етапів формування та становлення обдарованої особистості письменника з певними періодами його життя. На нашу думку, доцільно розглянути його життєвий шлях, акцентуючи увагу на таких аспектах, як:

- 1) дитинство письменника, побутові та соціально-психологічні умови його проживання, стосунки з членами родини, атмосферу, що склалася в сім'ї, значущі події перших років життя, які вплинули на формування творчої особистості, тобто середовище розвитку;

- 2) рівень освіти, що здобувалася вдома та в навчальних закладах, залученість до культурного й соціального життя суспільства, етапи соціалізації;
- 3) вплив на творчу особистість тогочасних соціально-політичних подій та пануючого політичного режиму, а також такої надзвичайної ситуації як війна та безпосередня участь у воєнних діях;
- 4) розвиток творчого потенціалу письменника в роки іміграції; шляхи вдосконалення літературної майстерності на даному етапі;
- 5) сфера інтересів та захоплень досліджуваного на різних етапах його життя;
- 6) стан здоров'я, перенесені письменником фізичні чи психічні захворювання.

Ремарк народився в сім'ї із невисоким достатком. Його відносини з батьком не склалися, зате він був дуже близьким із матір'ю – Анною-Марією, хоча у перші три роки життя йому й не вистачало материнської любові та турботи, через старшого брата Ерїха, Теодора Артура, що народився на два роки раніше і був хворобливою дитиною. Мати віддавала первістку більшу частину своєї уваги, однак Теодор помер, проживши трохи більше п'яти років. На той момент у родині було вже троє дітей – з'явилися на світ ще двос молодших сестер.

Батько Ремарка працював палітурником, і в домі завжди було вдосталь книг. Хлопчик із дитинства багато читав, рано захопився літературою: любив Достоевського, Гете, Пруста, Цвейга та інших авторів. Спочатку він мріяв стати музикантом, потім – художником, і, нарешті, – великим письменником. Про своє дитинство та юність він говорить так: «Мої мрії не зустрічали розуміння ні вдома, ні у школі, не знайшлося й розумного порадирика, коли пробував зорієнтуватися у світі книг. Неможливо було уявити себе у майбутньому ніким іншим, окрім як поштмейстером, учителем або аптекарем» [18].

Зі спогадів сучасників нам відомо, що Ремарк ріс живим та мрійливим хлопчиком, захоплювався дуже багатьма речами. Особливо його цікавило те, що могло би справити враження на оточуючих (наприклад, певний час йому подобалися фокуси та гіпноз), він любив бути в центрі уваги, прагнув у всьому проявити себе [9; 13].

Освіту хлопчик розпочав у народній школі, де майбутнього письменника прозвали «брудником» за те, що вже в роки учнівства Еріх любив писати – «бруднити папір». Усі члени родини були віруючими католиками, тому не дивно, що по закінченню народної школи Ремарк вступив до католицького педагогічного училища. Після цього він вирішив продовжити навчання в королівській вчительській семінарії. Там він потоваришував із Фріцем Хьорстемайером, який виявився важливою постаттю в житті Еріха, надихнувши того на літературну діяльність і також ставши однією з ранніх втрат. Писати Еріх почав у сімнадцять років, ставши учасником літературного «Гуртка мрій». Проте Ремарк не належав до числа тих, чий талант розкрився у молодості. Йому знадобилися роки, щоб заговорити своєю мовою і знайти свої теми [17].

Дізнавшись про початок Першої світової війни, він не пішов добровольцем на фронт, як це зробили декотрі з його однокласників, але у 1916 році все одно був призваний до армії. Служба тривала три роки і залишила значний слід на особистості Ремарка, його ставленні до життя, дружби, кохання та всіх людських цінностей. Фронтове життя, яке він пізнав аж надто добре – приніс на собі в госпіталь смертельно пораненого товариша, сам був поранений у руку, ногу і шию – стало переламним моментом у його долі. Перша публікація автора (1916 р.) стосувалася саме солдатського життя юнака. Як і всі пізніші твори, вона була наповнена його особистими переживаннями та враженнями. Письменник завжди дуже тісно ідентифікував себе з головними героями своїх творчих доробок, а сюжетні лінії – з особливостями власного життєвого шляху.

Майбутнього письменника глибоко вразила смерть матері, причиною якої було захворювання на рак. Це відбулося, коли Еріху виповнилося дев'ятнадцять років. Переживши таку трагічну подію, згодом він навіть змінив своє друге ім'я Пауль на материні – Марія, підписуючи так у подальшому свої твори. Часто у творах Ремарка жіночий образ пов'язується з мотивами невиліковної хвороби та передчасної смерті [13].

У одному з небагаточисленних інтерв'ю Ремарк називає себе «войовничим пацифістом», і першим кроком, що виказував світогляд письменника й таке його ставлення до політики фашистської Німеччини, стала відмова ним від присудженого йому нагородження Залізним Хрестом I ступеня. Після завершення війни в 1919 році він повернувся до вчительської семінарії, щоб закінчити свою професійну освіту. Там молодий чоловік виявляє суспільну активність, очолюючи Союз вете-

ранів війни та представляючи інтереси об'єднання студентів у Берліні та Ганновері [17].

При тому, що Ремарк безсумнівно проявляє політичну активність, у свої двадцять років він все ще живе життям мрійника, мартить про любов, песимістичний, коли замислюється про своє майбутнє. Після втрати першої дружини батько Еріха бере шлюб вдруге. У будинку батька Ремарк обладнав на свій смак кабінет, де пише вірші, любовні листи і перший роман «Притулок мрій» (якого пізніше дуже соромиться), грає на роялі, малює, дає уроки музики й займається з відстаючими учнями, на зароблені гроші ходить у театр і на концерти. Багато читає, слухає лекції в народному університеті. І в той же час виступає в іншій іпостасі: у лейтенантській формі, з орденами на грудях, канчуком в руці і собакою на повідку прогулюється вулицями Оснабрюка, сидить вечорами в кафе і пивних, п'є, жартує, розмірковує про політику, розповідає небиліці [8].

Ключовим документом даного етапу життя стає лист Ремарка до Цвейга – письменника, що вже здобув популярність. Еріх звертається до нього із такими словами: «...Мені 23 роки, у батьків я був «хлопчиком для биття», бродив по країні, пас овець, працював на фабриці, служив в армії, самоучкою набирался знань, вчителював, писав. На даний момент у моїй долі все так переплелось і заплуталось, йде така жахлива творча боротьба (бо творчість для мене не літературна забава і не академічне заняття, але кровна справа, питання життя і смерті), що я гостро потребую доброго порадирика...». Відповідь Цвейга була доброзичливою і підбадьорливою, що, можливо, послужило вагомим поштовхом до подальшого розвитку Еріхом своїх творчих здібностей [18].

Варто зазначити, що Ремарк на одному місці не працював довго. Місяця його служби змінювалися одне за одним з інтервалом всього в декілька місяців. Неуспішну вчительську кар'єру він змінив на торгівлю надгробними пам'ятниками, грав по неділях на органі у психіатричній лікарні. У 1921 році Ремарк влаштовується до фірми гумових виробів «Континенталь каучук і гутаперча» і пише для газети, що нею видається, кілька рекламних статей. Співпраця з «Ехо Континенталь» швидко міцнішає. У березні того ж року він вперше підписується під листом до редакції ім'ям Еріх Марія Ремарк. Фірма відряджає його до Італії, Англії, Бельгії, на Балкани, в Туреччину і Швейцарію [13].

До нас дійшло близько ста робіт тієї пори. Вони незаперечно свідчать про злам у його творчості. Неоромантичні мрії постають місцем реалістичним сюжетам. Помітні проблиски здорово-

го цинізму. Ремарк знаходить нові, модні теми, дія часто відбувається в далеких країнах.

Першою дружиною письменника стала танцівниця Гльза Ютта (Жанна) Замбона. Одруження відбулося 14 жовтня 1925 року. Гльза Ютта, яка страждала на туберкульоз, надихнула Еріха на створення образів кількох літературних персонажів (Пат із «Трьох товаришів» та ін.). За своє життя Ремарк одружувався тричі (два рази на Гльзі Ютті Замбоні). Його оточувало дуже багато жінок, а найбільш відомим романом виявилися стосунки з Марлен Дітріх [5].

Ремарк прагнув піти від свого походження, від свого «різничного минулого». У 1926 році Ремарк навіть придбав дворянський титул: в обмін на 500 рейхсмарок його всиновив збіднілий дворянин Хуго фон Бухвальд. Еріх Марія замовив собі візитки з короною та ім'ям «фрайхерр фон Бухвальд».

У 1928 році в газетному варіанті вийшов роман «На Західному фронті без змін», а дещо пізніше, 1929 року, – у берлінському видавництві «Пропілесн-Ферлаг» була випущена і книга. Роман став справжньою сенсацією в Німеччині, принісши Ремарку миттєву славу. Через рік цей твір було екранізовано, а фільм навіть отримав Оскар. Набувши великих статків, почав колекціонувати картини та інші витвори мистецтва [17].

У 1932 році, коли вже йшла робота над романом «Пат» (який пізніше отримав назву «Три товариші»), у письменника почалися неприємності з німецькою владою. У квітні, за дев'ять місяців до приходу Гітлера до влади, Ремарк переїхав до Порто Ронко (Швейцарія), де на своїй віллі пізніше приймав емігрантів з Батьківщини. У 1933 р. в Німеччині його книги потрапили до списку заборонених. Гестапівці вилучали їх із продажу та публічно спалювали на площах під гаслом «За літературну зраду солдата Світової Війни, заради виховання народу в дусі войовничості!». Ремарк був пригнічений, скаржився на втому, хворів і продовжував багато пити.

У 1938 р. письменника позбавили німецького громадянства. Марлен Дітріх допомагає Ремарку отримати американську візу, і у 1940 році він приїжджає до США, з часом подає документи на отримання повного громадянства [13].

У Нью-Йорку Ремарк спілкується з представниками театральних кіл, німецькими та російськими емігрантами. А тим часом у Німеччині нацисти заарештовують його сестру Ельфріду і засуджують до смертної кари «за обурливу пропаганду на користь ворога і підризу обороноздатності». Еріх був глибоко вражений загибеллю сестри. У

1945 році він завершив роман «Тріумфальна арка» і почав роботу над романом про коцтабір нацистів «Іскра життя», який мав намір присвятити її пам'яті. Цей рік був щедрим на смерті – друга дружина батька Ерїха покінчила з собою [5].

Після дев'яти років життя в Америці Ремарк повернувся до Європи. Він важко хворів. Діагноз – хвороба Мен'єра. Але не тільки фізичне нездужання мучило письменника. Куди сильніше страждав він від постійних депресій і душевного сум'яття. Стан його був таким серйозним, що Ремарк вирішив звернутися за професійною допомогою. Психоаналіз, проведений Карен Хорні, знайшов коріння неврастенії у глибокому дитинстві. Невпевненість у собі, у тому, що він заслуговує любові, складнощі у відносинах з протилежною статтю виросли, на думку психоаналітика, із браку материнської ласки у перші три роки життя Ерїха. Ремарк соромився себе і злився на свою недосконалість і у майбутнє дивився з похмурым песимізмом.

У 1952 році лікарі поставили ще один діагноз – діабет печінки. Тим не менш Ремарк з'їздив на батьківщину в Оснабрюк, де зустрівся з батьком і сестрою Ерною [17].

Під час відвідин Німеччини у 1962 р. Ремарк дав інтерв'ю, в якому виступив проти спорудження Берлінської стіни, а також нагадав про те, що його сестра була страчена нацистами, а сам він був позбавлений громадянства [5].

У 1967 році уряд ФРН прийняв рішення про нагородження Ерїха Марії Ремарка Великим Хрестом за заслуги. У 1968 році Німецька академія мови та поезії обрала Ремарка членом-кореспондентом.

Помер письменник у 1970 році від аневризми аорти [13].

Виходячи з фактів описаного життєвого шляху, можна припустити, що виховання та навчання майбутнього письменника заклало основи успішного розвитку та реалізації творчих здібностей Ерїха. Ще дитиною він доторкнувся до мистецтва, зокрема саме до світу літератури, який він відкрив для себе, у першу чергу, завдяки професії батька. На розвиток його особистості суттєво вплинуло домашнє навчання, надане матір'ю, а пізніше – і самоосвіта.

В.Л. Дранков, розглядаючи багатогранність здібностей як загальний фактор художнього таланту, наводить досить широкі дані щодо поєднання літературної та художньої творчості у низки письменників та поетів минулих часів, сучасних письменників та поетів Європи, Америки та Росії [3]. На прикладі біографії

Ремарка, ця теза також виявляється справедливою. Письменник із дитинства захоплюється різноманітними видами мистецької діяльності, виявляє акторську обдарованість, здібності до поезії, малювання, музики.

Хлопчик отримав педагогічну освіту, проте вона не була блискучою й до того ж переривалася участю у воєнних діях.

Еріх багато подорожував, накопичуючи велику кількість вражень, що яскраво відображується у його творчості, позначаючись на збагаченні сюжетів та літературних хронотопів, що підтверджує гіпотезу про значення обсягу та різноманітності наявних у людини знань для розвитку її творчого потенціалу. Набутий досвід є «матеріалом» для здійснення творчого процесу, основою, оперуючи якою письменник має можливість створювати оригінальні комбінації, аналогії, реконструкції. Іншими словами, знання відіграють базову роль для втілення людиною різних стратегій творчості, є однією з головних структур творчого потенціалу.

На думку О.І. Кульчицької, творчо обдаровану людину формує поєднання задатків (вроджених анатомо-фізіологічних особливостей людини), особливих соціальних умов розвитку та набутих у них психічних якостей – волі, наполегливості і мотивації до успіху. Дослідниця вважає, що до вродженого у цій єдності належить високоенергійна психіка, яка відрізняється високою сенсорною чутливістю, реактивністю, силою і рухливістю нервової системи, наявністю творчих здібностей і дивергентного (оригінального, творчого) мислення [4]. Проте, А.Г. Маклаков підкреслює, що властивості темпераменту не визначають творчої обдарованості людини. Великі здібності можуть зустрічатися однаково часто при будь-якому темпераменті. Серед видатних талантів у кожній сфері діяльності можна знайти людей з різним темпераментом. Якщо взяти, наприклад, найбільших російських письменників, то у О.С. Пушкіна ми можемо відзначити яскраві риси холеричного темпераменту, у О.І. Герцена – сангвінічного, у М.В. Гоголя і В.А. Жуковського – меланхолійного, у І.А. Крилова та І.О. Гончарова – флегматичного [8]. Також наявність творчих здібностей і дивергентного мислення не може

ідентифікуватися з анатомо-фізіологічними особливостями, притаманними індивіду від народження, адже ці властивості формуються у діяльності.

У різних галузях діяльності обдаровані люди демонструють схожі особистісні якості. Завдяки застосуванню біографічного методу було доведено, що такими якостями є наполегливість, працездатність, одержимість, буремний дух, схильність до ризику, інтуїція, упевненість у собі та інші. Д. Ландро вважає, що талановита людина має якусь одну з перелічених найбільш розвинену якість, яка і створює успіх, хоча одночасного їй можуть бути притаманні й інші. Крім цього відзначається, що зазвичай для обдарованої людини характерними є поява чітко виражених інтересів до певного виду діяльності ще у дитячому віці, зосередженість на цій роботі, захопленість, здатність втілити свої ідеї в життя (створити творчий продукт), виявити наполегливість у творчій діяльності [4].

Можна говорити, що більшість перерахованих особистісних якостей спостерігалися й у Ремарка, активний період діяльності якого на письменницькій ниві тривав більше сорока років, незважаючи на перешкоди та труднощі, котрі часто виникали на його життєвому шляху.

Оскільки «особистісно-біографічне потужно вторгається у творчий процес та у перетвореному вигляді входить до самої тканини художнього твору» [7, с.106], наступним етапом нашого дослідження став контент-аналізу роману Е.М. Ремарка «Три товариши». Але перед тим, як перейти до опису конкретних результатів контент-аналізу, коротко зупинимось на деяких вихідних теоретичних аспектах його проведення.

Досвід психологічних та соціологічних досліджень художніх текстів вказує на те, що використання звичних прийомів контент-аналізу не є досить ефективним. Художньо-організовані повідомлення не потребують принципово нового контент-аналітичного підходу, але вимагають виявлення його специфіки.

Традиція у виборі об'єкту дослідження настільки стійка, що можна навіть говорити про концепцію несумісності методу контент-аналізу з даного роду текстами. Сутність обмежень зво-

диться до наступного: основна вимога наукового опису – свобода від суперечностей – виключає принципову багатозначність художніх текстів [6].

Специфіка художньо закодованої інформації полягає в неявному змісті, представленість якого в тексті часто не рівнозначна наявності відповідних одиниць мови. В.В. Сазанов припускає, що мовні одиниці, які складають текст, володіють двома рівнями значення: 1) мовний знак, що потрапляє до твору, має заздалегідь дане значення – лексичне; 2) вбудовані до тексту знаки в його межах пересемантовуються залежно від контексту – контекстуальне значення. Подібної трансформації зазнають значення не тільки лексичних одиниць (слів), але й одиниць синтаксису (речень і комплексів речень). Таким чином, неявний зміст тексту має знаковий прояв і фіксується у знаках вторинної системи [15].

В якості методологічної основи для виділення ознак мінімальної смислової одиниці художнього тексту та встановлення формалізованих його меж приймається теорія художнього висловлювання [1]. До критеріїв операціоналізації належать зміна мовного суб'єкта та специфічна композиційна завершеність висловлювання.

Оле Хольсті, методом контент-аналізу досліджуючи війну 1914 р. в аспекті прийняття рішень усіма сторонами, що брали в ній участь, запропонував використовувати в якості категорій теми, а не слова. Він сформулював правила виділення такої теми: 1) тема не може виходити за межі абзацу; 2) нова тема виникає, якщо відбувається зміна: а) того, хто сприймає; б) того, хто діє; в) мети; г) категорії [14].

Аналізуючи тексти, зокрема й художні, на думку М.М. Бахтіна, можна вивчати та розуміти й особистість, і культуру. Створення текстів, які несуть в собі смисли, – є актом вільної творчості, результатом духовної активності людини, її особисте послання іншим. Творчість він розуміє як зміну сенсу, як перехід до іншого значення. Мовою смислів можуть бути символи, звідси – ідея розробки символології як нового методу гуманітарного пізнання. Важлива роль у теорії Бахтіна надасть-

ся категорії хронотопу. Вчений зазначає, що «всі абстрактні елементи роману – філософські та соціальні узагальнення, ідеї, аналізи причин і наслідків і т.п. – тяжіють до хронотопу і через нього наповнюються плоттю і кров'ю, долучаються художньої образності». Хронотоп лежить в основі художніх образів твору. Але й сам він є особливого типу образом, можна сказати, праобразом. Його своєрідність у тому, що сприймається він не безпосередньо – але асоціативно-інтуїтивно – із сукупності метафор і безпосередніх замальовок часу-простору, які містяться у творі.

Отже, зважаючи на специфіку контент-аналізу художніх текстів, категоріями нашого дослідження виступають смислові одиниці тексту (категорії), що належать до вторинної знакової системи і через поняття хронотопу відображають певні контекстуальні значення, фіксація яких обмежена правилами виділення теми (одиниці квантифікації).

Теоретичну основу аналізу становлять загальнофілософські принципи, а також наукові доробки М.М. Бахтіна, О.М. Леонтьєва, Б.С. Братуся, А.Ю. Агафонова. Зокрема, для виділення вичерпного кола категорій була використана рівнева структура особистісних смислів, розроблена Агафоновим на основі узагальнення наукових поглядів згаданих науковців та інших дослідників, що займалися дослідженнями в даній галузі [16].

Першим рівнем у такій системі є рівень біологічно обумовлених смислів. Вони виникають на базі відчуттів й обумовлюють функціонування організму і його реакції на фізичний вплив навколишньої дійсності. Тут смисли представлені як неусвідомлювані медіатори біологічної адаптації організму до змін навколишнього середовища. Безсумнівно, цей рівень смислів не можна назвати особистісним, оскільки ці смисли обумовлені не особистістю, або людиною, а самою природою життя всього живого. Це, радше, передсмисли, будівельний матеріал, на підставі якого виникає відчуття реальності. До даного рівня можна віднести екологічні категорії.

На другому рівні смисли носять індивідуальний характер і відображають потребу сферу особистості. Це ще слабоусвідомлювані утворення, що виражають відношення мотиву до ме-

ти. У якості цілей, що мотивують це відношення, виступають бажання, елементи предметного світу й обмеження соціального оточення. Часові межі обумовлюються контекстом ситуації, смисли локалізуються або в «теперішньому», або в «недалекому минулому». Цим обумовлюється й основна функція смислів цього рівня – адаптація індивіда до навколишніх умов соціальної дійсності. Відношення до елементів дійсності будуються на певних знаннях, які носять характер уявлень, а самі елементи реальності постають у свідомості в номінативній формі. Смисли другого рівня проявляються у гносеологічних та соціокультурних категоріях.

Третій рівень представляють власне особистісні смисли. Це стійкі особистісні утворення, що опосередковують всю життєдіяльність людини. На цьому рівні смисли виступають у вигляді ціннісних орієнтацій особистості, основна функція яких полягає в інтегруванні особистості в нові умови соціального життя. Особистісні смисли відображують аксіологічні та суб'єктивно-особистісні категорії.

Четвертий рівень системи особистісних смислів охоплює смисложиттєві відношення людини. Це вже не комплекс окремих ставлень до себе, інших, світу. Це цілісне сприйняття людиною свого життя як значущості. Часова перспектива охоплює широкий спектр подій минулого, теперішнього і майбутнього. Особистісні смисли на цьому рівні виконують функцію генералізації та операціоналізації смислів нижчих рівнів і виступають в якості смисложиттєвих орієнтацій особистості. Даний рівень смислів знаходить вираження в онтологічних категоріях.

Відповідно до процедури та теоретичного обґрунтування, у наведеному контент-аналітичному дослідженні була прийнята наступна категоріальна модель:

- 1) онтологічні категорії, що представлені такими дихотомічними смисловими одиницями аналізу тексту (темами): життя – смерть; дух – матерія; впорядкованість – хаос;
- 2) аксіологічні категорії: добро – зло; вдосконалення – деградація; термінальні цінності – інструментальні цінності;

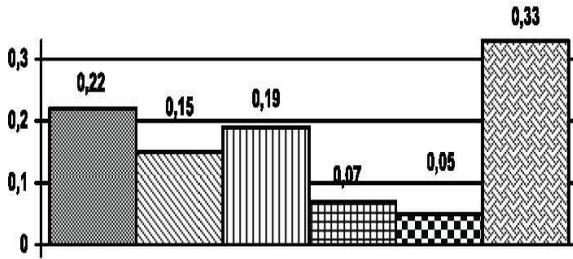
- 3) гносеологічні категорії: раціональне – чуттєве; вроджене – набуте; детермінованість – свобода волі;
- 4) екологічні категорії: заселена реальність – безжиттєва; живе – мертво; природне – штучне;
- 5) соціокультурні категорії: мир – війна; злагода – криза; інновації – традиції;
- 6) суб'єктивно-особистісні категорії: ідентифікація – автономізація (відчуженість); оптимізм – песимізм; активність – пасивність.

Для з'ясування питомої ваги змістовних категорій у тексті (К) нами була використана формула: [2].

$$K = \frac{\text{кількість одиниць аналізу, що фіксують дану категорію}}{\text{загальна кількість одиниць аналізу}}$$

Узагальнені результати підрахунків за проведенням контент-аналітичним дослідженням Е.М. Ремарка «Три товариші» подано на рис. 1.

Отримані результати дають нам змогу сформулювати уявлення про структуру особистісних смислів Е.М. Ремарка, що відображені у тексті його роману «Три товариші». Найбільш яскраво представлені в отриманих за допомогою процедури контент-аналізу даних суб'єктивно-особистісні та онтологічні категорії. Відповідно до теорії рівневої структури смислів А.Ю. Агафонова ці категорії належать до третього та четвертого рівнів, які є ієрархічно найвищими, й характеризуються когнітивною складністю особистісних конструктів (що виражається через конструкти мовні), їх гнучкістю та метафоричністю. Структура смислів письменника може вважатися стійкою. Вона опосередковує всю життєдіяльність людини, зокрема її творчість. На відміну від адаптації, процесу пристосування, що спрямований на підтримку життєдіяльності людини у певних умовах, інтеграція особистості припускає активне, усвідомлене підтримання певної напруги для творчої реалізації своїх можливостей в умовах соціальної взаємодії.



Онтологічні категорії	Аксіологічні категорії
Гносеологічні категорії	Екологічні категорії
Соціокультурні категорії	Суб'єктивно-особистісні категорії

Рис. 1. Питома вага контент-аналітичних категорій у тексті роману Е.М. Ремарка «Три товариші».

Ремарк як творча особистість наближається у своєму романі до цілісного сприйняття життя, терпимості до протиріч та невизначеності. Ставлення до себе, його Я-концепція, визначаються ідентичністю себе як суб'єкта життя, за яке людина несе відповідальність. При цьому часова перспектива автора має безперервний характер, смисли минулого, сучасного і майбутнього синхронізуються в контексті ситуації. Здатність вільного структурування часових аспектів суб'єктивної реальності говорить про цілісність творчої особистості, яка переживає цей стан.

Серед онтологічних категорій найбільш значимую виявилась категорія смерті. Серед аксіологічних – зло та термінальні цінності. У гносеологічному аспекті виявляється перевага чуттєвого компоненту, а в числі екологічних категорій роману на перший план виходять заселеність сконструйованої реальності та штучність. Криза і війна домінують відносно зображених соціально-культурних умов. Нарешті, найяскравіше представлена суб'єктивно-особистісна категорія активності людини. Даний перелік є характеристикою як зовнішнього світу, де відбувалося становлення письменника, так і внутрішнього плану автора. У

цьому яскраво прослідковується вплив соціально-історичного контексту розвитку особистості Ремарка та створення роману. Через ставлення своїх героїв письменник розкриває власний досвід життя у воєнні та повоєнні роки кризи. В описах переважають неблагополучні урбаністичні пейзажі, серед сюжетних ліній наявна тенденція до трагічності. Ремарк чуттєво, але в той же час об'єктивно сприймає й зображує реальність, зберігаючи відносну рівновагу між духовним та матеріальним, порядком та хаосом, оптимізмом та песимізмом, деградацією та вдосконаленням й ін. Як будь-яка творча людина він бачить шлях розвитку у інноваційному підході та активній позиції.

Таким чином, зі сказаного вище випливає, що для Ремарка притаманні такі особливості його індивідуального хронотопу, як особистісна ідентичність, когнітивна складність, широка часова перспектива та смислове ставлення до реальності. Можна припустити, що дані характеристики є важливими для успішної реалізації творчих здібностей на літературній ниві. Результати контент-аналітичного дослідження продуктів діяльності літературно обдарованої особистості також свідчать про безпосередній вплив умов життя на розвиток та формальні і змістові компоненти втілення творчого потенціалу людини.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У ході нашого дослідження життєвого шляху та творчості Е.М. Ремарка було з'ясовано, що серед біографічних чинників, які вплинули на розвиток та становлення його особистості, особливо значущими виявилися раннє близьке знайомство з мистецтвом (у тому числі з літературою), багатогранність здібностей та захоплень, значний обсяг знань і вражень, отриманих протягом життя. Результати контент-аналізу тексту одного з найвизначніших романів письменника «Три товариші» дають нам змогу сформулювати уявлення про структуру особистісних смислів Е.М. Ремарка. Найбільш яскраво в ній за допомогою мовних засобів художнього твору відображені суб'єктивно-особистісні та онтологічні категорії, які свідчать про когнітивну складність особистісних конструктів автора, їхню гнучкість та метафоричність. Таким чином, кількісний аналіз смислових одиниць текс-

ту сприяє поглибленню знань про особистість творця, отриманих за допомогою дослідження фактів біографії. Подальші розвідки, на нашу думку, мають лежати у сфері поєднання «зовнішнього» (біографічного) та «внутрішнього» (контент-аналітичного) методів вивчення чинників літературної художньої творчості, на стику яких і знаходяться автобіографічні художні тексти, котрі несуть для дослідника найбільш системні психологічні знання як про творчу особистість, так і про шляхи її формування.

Як засвідчили результати нашого дослідження, перспективним для психології творчості є подальша розробка процедури контент-аналізу художніх текстів, зокрема на основі категорії хронотопу, запропонованої М.М. Бахтіним. Хронотоп як смислова одиниця тексту може слугувати не лише для змістовного розуміння та мистецькознавчого тлумачення художніх творів, але й для психологічного вивчення особистості творця. Широке застосування біографічного методу може стати основою для з'ясування загальних закономірностей розвитку творчих здібностей, встановлення факторів, що сприяють чи перешкоджають цьому, виявлення особистісних якостей, притаманних творцям. Також потребують подальшого уточнення принципи здійснення біографічних досліджень у галузі психології творчості з метою стандартизації процедури та уніфікації форми отриманих результатів, що в цілому й окреслює *перспективи подальших розвідок у цьому напрямку*.

Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : «Искусство», 1979. – 353 с.
2. Григорьев С.И. Основы современной социологии. Учебное пособие / Станислав Иванович Григорьев, Юрий Ефимович Рагов. – Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2001. – 252 с.
3. Дранков В.Л. Природа таланта Шаляпина / В.Л. Дранков. – Л. : Музыка. Ленингр. отделение, 1973. – 215 с.

4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики] . – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
5. Игнашов А. Мой добрый знакомый Ремарк / А. Игнашев // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://emremarque.ru/press1.html>.
6. Куркин В.В. Контент-анализ художественных текстов / В.В. Куркин // Социс. – 1991. – № 6.
7. Логинова Н.А. Биографический метод в свете идей Б.Г. Ананьева / Н.А. Логинова // Вопросы психологии. – 1986. – №5. – С. 105-112.
8. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001 – 592 с.
9. Мартон Р. Э.М. Ремарк: «Береги себя, мой ангел». Интимный портрет писателя / Рут Мартон; пер. Александр Анваер. – М. : Арт-флекс, 2001. – 192 с.
10. Моляко В.А. Психологический анализ творческого потенциала М.А. Врубеля // Психология творчества : школа Я.А. Пономарева / [Под ред. Д.В. Ушакова]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – С. 394-407.
11. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник. 2-ге видання / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 212. – 464 с.
12. М’ясоїд П.А. Замість післямови : Аналіз одного життя (верифікація системно-діяльнісного підходу) / П.А. М’ясоїд // Загальна психологія : Навч. посіб. – К. : Вища школа, 2001. – С. 455-476.
13. Надежин Н.Я. Эрих Мария Ремарк / Николай Яковлевич Надежин. – М. : Аванта+, 2011. – 192 с.
14. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Георгий Георгиевич Почепцов. – К. : «Ваклер», 2001. – 656 с.
15. Сазанов В.В. Об исследовании ценностей в массовой информации / Владимир Валерьевич Сазанов // Семиотика средств массовой коммуникации. – М. : Изд-во МГУ, 1973. – Ч. I.
16. Серый А.В. Структурно-содержательные характеристики системы личностных смыслов / Андрей Викторович Серый // «Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов». – Вып. 2. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – 410 с.

17. Шнайдер Т.Ф. Воинствующий пицифист? / Томас Ф. Шнайдер. – Оснабрюк, 1993 г. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //www.em-remarque.ru/publ/voinstvuyuschiy-pazifist.html](http://www.em-remarque.ru/publ/voinstvuyuschiy-pazifist.html).

18. Штернбург фон В. Как будто все в последний раз / Вильгельм фон Штернбург // Иностранная литература. – 2000. – № 10.

И.Г. Титов, Е.А. Передера

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО
ТВОРЧЕСТВА Э.М. РЕМАРКА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА
«ТРИ ТОВАРИЩА»)**

Статья посвящена рассмотрению психологических особенностей литературного творчества известного немецкого писателя Э.М. Ремарка. С помощью биографического метода выявлены жизненные факторы становления его творческой личности, что в сочетании с контент-анализом романа «Три товарища» позволило описать структуру личностных смыслов писателя.

Ключевые слова: творческая личность, литературное творчество, биографический анализ, контент-анализ, хронотоп, личностные смыслы.

I.G. Titov, O.A. Peredera

**PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF E.M. REMARK
LITERARY CREATIVITY (ON INSTANCE
OF THE NOVEL “THREE FRIENDS”)**

In scientific work an attempt of psycho-biographical reconstruction of famous German novelist E.M. Remark’s vital way as well as the content-analytical interpretation of the meaning structure of his novel “Three Friends” is made.

Based on methodological principles of biographical analysis, described by V. Molyako, the most important periods of writer’s life were separated and their connection with his creativity was stated. Also the influence of micro- and macro-environment on the development of writer’s personality and his creative activity was set.

The content-analytical procedure allowed separating within the novel “Three Friends” some ontological, axiological, gnosiological, ecological, socio-cultural and subject-personal categories as well as their

quantification. It has been shown that subject-personal (identification, pessimism, activity) and ontological (death) categories are mostly represented. Among axiological categories evil and terminal values are dominating. In gnosiological aspect the sensitivity component prevails and among ecological categories the theme of constructed reality and its artificiality is shown up brightly. Crisis and war dominate in depicted socio-cultural life. This is the way of socio-historical context influence on Remark's personality development and creating of the novel.

Key words: *creative personality, literary creativity, biographical analysis, content-analysis, chronotop, personal meanings.*

Надійшла до редакції 2.09.2012 р.

УДК: 159.922-316.454.52

ШТРИГОЛЬ Діана В'ячеславівна

кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології ННІ ПМК Харківського університету внутрішніх справ

КІБЕНКО Катерина Сергіївна

магістрант ННІ ПМК Харківського університету внутрішніх справ

**УЗГОДЖЕНІСТЬ СІМЕЙНИХ НАСТАНОВ У ПАРАХ
НА РАННІХ ЕТАПАХ СТАНОВЛЕННЯ СІМ'Ї**

У роботі розглядаються питання шлюбно-сімейних настанов партнерів на ранніх етапах становлення сім'ї. Проведено порівняння сімейних настанов та цінностей партнерів на етапі дошлюбного залицяння та молодих подружніх пар (стаж подружжя від 1 до 5 років).

Виявлено, що зі збільшенням стажу партнерських відносин узгоджується орієнтація пари на сімейні обов'язки, на спільну діяльність подружжя в усіх сферах сімейного життя, ставлення до розлучення, до грошей, уявлення про роль жінки. Відмічається гармонізація сімейних цінностей подружжя – батьківства, взаємної моральної та емоційної підтримки членів сім'ї, духовної спільності, але знижується узгодженість значущості сексуальних відносин.

Ключові слова: *молода сім'я, ціннісні орієнтації, сімейні настанови, сімейні цінності.*

Постановка проблеми. Шлюб і сім'я відносяться до числа таких явищ, інтерес до яких завжди був стійким і масовим. Для суспільства питання про знання цих соціальних інститутів й умінні направляти їхній розвиток має першорядне значення вже тому, що від їхнього стану значною мірою залежить відтворення населення, створення та надсилання духовних цінностей.

Незважаючи на ряд наукових праць, присвячених проблемам сім'ї, проблеми сімейних відносин вимагають подальшого дослідження. Зміни соціального інституту сім'ї, падіння значу-

щості сімейних цінностей, зростання розлучень, ускладнення міжособистісних відносин в сім'ї – все це диктує необхідність аналізу зовнішніх і внутрішніх механізмів формування шлюбно-сімейних відносин. Одним із таких механізмів є шлюбно-сімейні настанови. Шлюбно-сімейні настанови включаються, як правило, у загальне коло питань із психологічної готовності до шлюбу, де розглядаються лише окремі сторони проблеми [2, 11].

Крім того, слід відмітити, що більшість досліджень сімей відносяться до тих, у яких є діти. Ранні етапи становлення сім'ї вивчаються недостатньо. Тим часом відомо, що сімейні цінності та настанови являються одним із фільтрів вибору шлюбного партнера. Крім того на ранніх етапах становлення сім'ї проходить первинна адаптація сімейних настанов та цінностей партнерів, тобто взаємне пристосування партнерів, узгодження та зближення думок, почуттів та поведінки.

Таким чином, можна говорити про те, що сімейні настанови й цінності є щонайпотужнішим чинником для функціонування сімейної системи. Дослідження сімейних настанов на ранніх етапах становлення сім'ї важливе для підготовки молоді до створення сім'ї, а також проведення психопрофілактичної та психокорекційної роботи з сім'ями. Усі ці обставини визначили актуальність обраної теми дослідження.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Одна з практичних задач у сфері психології сім'ї – підготовка молоді до створення сім'ї. Найважливіший аспект розв'язання цієї задачі – аналіз уявлень молодого покоління про сім'ю, тобто сімейних настанов.

У теперішній час немає загальноприйнятого уявлення про структуру шлюбно-сімейних настанов. Виділяють наступні компоненти: настанови на шлюб, настанови на народження дітей, статево-рольову настанову, настанову на сімейні цінності [7, 11, 15, 16].

Т.Ю. Сорокіна розглядає шлюбно-сімейну настанову як різновид соціальної настанови, як позицію особистості відносно шлюбу й сім'ї, сформовану на основі досвіду, яка визначає стан готовності до шлюбу і поведінку людини у шлюбно-сімейній

сфері [14]. Вона виділяє емотивний компонент настанови, який полягає у сприйнятті себе як майбутнього об'єкту шлюбно-сімейних відносин, відбиває позицію молодого людини відносно сімейного способу життя в цілому. Когнітивний компонент передбачає наявність певних знань, необхідних для шлюбно-сімейної взаємодії. Діяльнісний – визначає психологічну готовність до шлюбу.

У ряді досліджень показано, що суспільство в цілому і батьківська сім'я як частковість задають певний зразок сім'ї або певні межі його варіабельності [2, 7, 11, 16]. А конкретна особистість інтеріоризує цю зовнішню модель, її варіанти, пропускаючи зовнішній досвід криз призму своєї спрямованості та, звичайно ж, особливостей своєї статі.

Так, в юнаків значно вище, ніж у дівчат, розвинуті традиційні патріархальні і репродуктивні настанови – на верховенство чоловіка і багатодітність. Настанови на наявність дітей у сім'ї в дівчат і юнаків не відрізняються, але настанова на вірність вище у дівчат. Юнаки менш лояльно відносяться до розірвання шлюбу і більшою мірою зорієнтовані на обов'язок, ніж на задоволення, мають більш традиційне уявлення про роль жінки в сім'ї, на значущу роль дітей в сімейному житті. Дівчата більш орієнтуються на задоволення, ніж на обов'язок. Юнаки більше, ніж дівчата, орієнтуються на функції емоції та дозвілля в сім'ї. Дівчата ж більш орієнтуються на комунікативну функцію і функцію психологічного притулку. Важливе значення для дівчат має підтримка і традиційна опора на «чоловіче плече» [14].

Адекватне ставлення до протилежної статі є важливим компонентом шлюбно-сімейної настанови [2]. Молоді люди повинні враховувати особливості поведінки свого партнера, оскільки поведінка чоловіка й жінки мають свої відмінні риси, стандарти, які сформувалися в ході культурно-історичного розвитку і передаються в процесі виховання. У даний час відбуваються зміни в культурі взаємостосунків між статями: спостерігаються зміни в гендерних соціокультурних стереотипах маскуліності та фемінності, що виявляються у послабленні поляризації чоловічих і жіночих ролей, також спостерігається тенденція зміни

норм сексуальної поведінки і відповідних їм моральних настанов [6, 13].

Дослідження студентів показало, що хлопці віддають перевагу традиційним моделям поведінки чоловіка й жінки, демонструючи більшу консервативність, ніж дівчата [4]. Жінка, на думку більшості студентів, повинна бути господаркою, доброю, поступливою, ніжною, жіночною, «вміти хитрити», володіти терпінням, вірністю, дбайливістю. Чоловік же повинен володіти розумом, мужністю, відповідальністю, заповзятливістю, упевненістю в собі, цілеспрямованістю, працьовитістю і бути матеріально забезпеченим. Якості, необхідні рівною мірою як чоловіку, так і жінці для сімейного життя, – любов, взаємоповага, взаєморозуміння, довіра, чесність, здібність до компромісу.

Шлюбно-сімейні настанови є основою «шлюбного договору». П. Мартін і К. Сейджер розглядають «подружній контракт (угоду)» як неоформлений індивідуальний договір, що містить надії і обіцянки, які приносить кожен з партнерів, що вступають у шлюб. Це уявлення індивіда про те, як повинен вести себе в сім'ї він сам і як повинен поводитися інший член подружньої пари [17]. Сімейний психотерапевт Кліффорд Сегер вважає, що ми всі одружуємося (або погоджуємося жити разом, минувши законне оформлення шлюбних уз) з допущенням, що наш партнер приймає якісь основоположні очікування, що наявні в нас, й уявлення. На жаль, велика частина «умов» шлюбного контракту не була обговорена партнерами або навіть зовсім не усвідомлюється ними [17]. К.В. Ягнюк стверджує, що перед кожною подружньою парою постає завдання співвідношення власних уявлень про сім'ю, обговорення обопільних очікувань і прийняття того, що ваш чоловік або дружина відрізняється від вас і ваших уявлень, причому відрізняється досить істотно. Можливо, це – надважливе завдання перших етапів розвитку сім'ї.

Відомо, що головними завданнями етапу дошлюбного залицяння є досягнення часткової психологічної та матеріальної незалежності від генетичної (батьківської сім'ї), придбання досвіду спілкування з людиною іншої статі, вибір шлюбного партнера, придбання досвіду емоційної й ділової взаємодії з ним [9].

Завдання, які стоять перед молододу сім'єю – диференціація від батьківської сім'ї; визначення зовнішніх і внутрішніх кордонів сім'ї; розв'язання конфліктів між особистими та сімейними потребами [12, с.103-108].

Початковий період шлюбу характеризується сімейною адаптацією та інтеграцією. За визначенням І.В. Гребеннікова, адаптація – це пристосування партнерів одне до одного і до тієї обстановки, в якій перебуває сім'я [8, с.58]. Психологічна сутність взаємної адаптації полягає у взаємоуподобленні подружжя і у взаємному узгодженні думок, почуттів і поведінки, яка здійснюється в двох основних видах їхніх співвідношень, ролевих і міжособистісних. Базовим для ролевих відносин виступає уявлення про цілі подружнього союзу (прихованих для свідомості), в яких виражається мотивація подружжя. Загальна мотивація сімейного союзу включає в себе чотири провідні мотиви: господарсько-побутової, морально-психологічний, сімейно-батьківський та інтимно-особистісний [10, с.5-20]. Тобто, характер подружніх відносин багато в чому залежить від ступеня узгодженості сімейних цінностей чоловіка і дружини, та ролевих уявлень про те, хто і якою мірою відповідає за реалізацію певної сімейної сфери. Адекватність ролевої поведінки подружжя залежить від відповідності ролевих очікувань (установка чоловіка і дружини на активне виконання партнером сімейних обов'язків) ролевим домаганням подружжя (особиста готовність кожного з партнерів виконувати сімейні ролі) [5, с.65-70].

О.А. Беленькова, аналізуючи узгодженість сімейних цінностей і ролевих установок подружжя молодих сімей та сімей старшого подружнього віку, відзначає, що в сім'ях обох типів виявлена досить висока ступінь незгоди подружжя щодо цінності «зовнішня привабливість», тобто бажання подружжя мати зовні привабливого партнера не збігаються [3]. Чоловіки в сім'ях старшого подружнього віку більшою мірою орієнтуються на шлюб як середовище, що сприяє психологічній розрядці та стабілізації. А жінки не завжди готові стати «сімейним психотерапевтом» і надавати моральну та емоційну підтримку чоловікові, для них важлива взаємна моральна і емоційна підтримка в роди-

ні. Встановлено, що у жінок в обох типах родин досить висока ступінь очікування від партнера активного виконання побутових завдань. У чоловіків же існують власні установки на свою активну участь у веденні домашнього господарства, вони вважають, що реалізацією господарсько-побутових функцій сім'ї повинна більшою мірою займатися дружина [3].

Таким чином, можна говорити про те, що сімейні настанови і цінності є щонайпотужнішим чинником для функціонування сімейної системи. Але незважаючи на наявність серйозних теоретичних розробок в цьому напрямку, емпіричні дослідження поодинокі. Для більш детального розгляду цієї тематики нами було проведено дослідження узгодженості сімейних цінностей та настанов молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Об'єкт дослідження – сімейні настанови та цінності. Предмет дослідження – сімейні настанови та цінності партнерів на ранніх етапах становлення сім'ї. Мета дослідження – вивчити специфіку сімейних настанов та цінностей партнерів на ранніх етапах становлення сім'ї.

У нашому дослідженні взяли участь 25 пар на етапі дошлюбних залицянь (50 осіб) і 25 молодих подружніх пар (стаж подружжя від 1 до 5 років; 50 осіб). Вік випробуваних склав від 19 до 30 років. Для вивчення сімейних настанов були використані методики «Рольові очікування і домагання у шлюбі» А.Н Волкової (РОД) [5, с.70-75] та методика «Сімейні настанови» (Ю.Є. Альошіной) [1, с.33-43]. При обробці даних використовувався метод математичної статистики – t-критерій Ст'юдента для парних вибірок.

Порівняння сімейних настанов партнерів на етапі дошлюбного залицяння виявило розбіжності за усіма шкалами методики (таблиця 1).

Чоловікам властиве менш оптимістичне уявлення про людей. Вони менше орієнтуються на обов'язки (ніж жінки). Чоловікам більш значущою представляється роль дітей в житті людини, більш виражена орієнтація на спільну діяльність подружжя в усіх сферах сімейного життя. У чоловіків більш лояльне

відношення до розлучення та теми сексуальних стосунків; більш традиційно уявлення про роль жінки та більш бережливе ставлення до грошей.

Таблиця 1

**Показники сімейних настанов партнерів
на етапі дошлюбного залицяння ($M \pm \delta$)**

Шкали	Чоловік	Жінка	t	p
Ставлення до людей	2,09±0,22	2,38±0,33	-8,43	0,001
Орієнтація на обов'язки	2,18±0,33	2,30±0,22	-2,75	0,05
Ставлення до дітей	3,01±0,33	2,39±0,53	9,13	0,001
Орієнтація на сумісність діяльності	2,94±0,41	2,41±0,31	4,44	0,001
Ставлення до розлучення	2,22±0,59	2,57±0,11	-3,11	0,01
Ставлення до романтичного кохання	3,02±0,38	2,85±0,51	2,03	-
Оцінка значущості сексуальної сфери	2,80±0,49	2,92±0,47	-1,95	-
Ставлення до «заборонності сексу»	1,81±0,11	2,00±0,00	-8,72	0,001
Ставлення до егалітарного влаштування сім'ї	2,53±0,62	3,18±0,67	-4,75	0,001
Ставлення до грошей	2,59±0,22	2,13±0,22	24,59	0,001

Результати дослідження настанов подружжя в молодій сім'ї представлені у таблиці 2.

Порівняння показало, що чоловікам меншою мірою властиве оптимістичне уявлення про людей, їм менш значущою уявляється роль дітей у житті людини. Чоловікам більш значимою уявляється сексуальна сфера в сімейному житті, але тема сексуальних стосунків представляється більш забороненою.

Порівняння показників чоловіків до шлюбу та після нього показало наступне.

Зі збільшенням стажу партнерських відносин підвищується орієнтація чоловіків на обов'язки (порівняно з задоволенням), зменшується лояльність чоловіків стосовно розлучення.

Таблиця 2

**Показники сімейних настанов подружжя
у молодій сім'ї (M ± δ)**

Шкали	Чоловік	Жінка	t	p
Ставлення до людей	2,44±0,53	2,64±0,65	-2,19	0,05
Орієнтація на обов'язки	2,49±0,72	2,51±0,57	-0,16	-
Ставлення до дітей	2,57±0,35	3,23±0,68	-3,24	0,01
Орієнтація на сумісність діяльності	3,10±0,43	2,97±0,78	1,67	-
Ставлення до розлучення	2,41±0,42	2,50±0,87	-0,64	-
Ставлення до романтичного кохання	3,15±0,58	2,88±0,64	1,92	-
Оцінка значущості сексуальної сфери	2,23±0,44	2,71±0,39	-2,18	0,05
Ставлення до «заборонності сексу»	2,44±0,61	1,94±0,82	5,22	0,001
Ставлення до егалітарного влаштування сім'ї	2,61±0,29	2,83±0,23	-1,35	-
Ставлення до грошей	2,54±0,51	2,21±0,72	1,90	-

Щодо жінок, порівняння показників у таблиці 1 та 2 вказало зменшення настанови жінки на автономність, зниження егалітарного настрою жінки та більш бережливе ставлення до грошей.

Результати дослідження сімейних цінностей у парі на етапі дошлюбного залицяння представлені в таблиці 3.

Порівняння показників свідчить про близький рівень значущості сексуальних відносин. Тобто вони в приблизно однаковою мірою вважають сексуальну гармонію важливою умовою подружнього щастя. Але це найменш значима цінність серед інших.

Встановлено, що для чоловіків менш значуща взаємна моральна та емоційна підтримка членів сім'ї.

Для жінок властиве високий рівень орієнтації на шлюб як середовище, що сприяє психологічній розрядки і стабілізації.

Таблиця 3

**Показники сімейних цінностей у парі
на етапі дошлюбного залицяння ($M \pm \delta$)**

Шкали	Чоловік	Жінка	t	p
Інтимно-сексуальна сфера	4,12±1,69	4,36±1,29	-0,43	-
Емоційно-психотерапевтична сфера	6,10±0,82	8,1±0,74	-8,05	0,001
Особистісна ідентифікація з партнером	5,4±0,82	7,64±1,29	-10,27	0,001
Господарсько-побутова сфера	5,22±0,25	5,82±1,19	-2,52	0,05
Батьківсько-виховна сфера	4,64±1,02	6,80±0,78	-18,87	0,001
Соціальна активність	5,96±0,80	6,94±1,37	-2,28	0,05
Зовнішня привабливість	4,82±1,63	7,16±1,35	-27,45	0,001

Чоловікам менш властиве очікування спільності з партнером інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, способів проведення часу. Для них менш значима побутова організація сім'ї, сфера позасімейних інтересів, орієнтація на сучасні зразки зовнішнього вигляду. Чоловіки оцінюють батьківські функції як менш важливі, як цінність, що концентрує навколо себе життя сім'ї. Отримані результати свідчать про більш високі вимоги й очікування жінок щодо шлюбу. Ми розрахували рольову неадекватність у парі на етапі дошлюбного залицяння. Показник виявився більш високим у жінок (13,04±3,71), ніж у чоловіків (7,44±2,50). Результати дослідження сімейних цінностей у молодій сім'ї представлені в таблиці 4.

Одержані результати свідчать, що для чоловіків у молодій сім'ї більш значуща сфера сексуальних відносин у подружжі. Тобто вони більшою мірою вважають сексуальну гармонію важливою умовою подружнього щастя. Ставлення до партнера істотно залежить від оцінки його як сексуального партнера. Для них менш важлива побутова організація сім'ї, сфера позасімейних інтересів, як цінність у процесі міжособистісної взаємодії подружжя.

Таблиця 4

Показники сімейних цінностей у молодій сім'ї (M ± δ)

Шкали	Чоловік	Жінка	t	p
Інтимно-сексуальна сфера	4,20±2,74	3,08±1,80	2,30	0,01
Емоційно-психотерапевтична сфера	6,88±1,77	7,46±1,20	-1,61	-
Особистісна ідентифікація з партнером	6,20±2,90	6,88±1,45	-1,62	-
Господарчо-побутова сфера	5,62±1,22	7,28±1,00	-5,91	0,001
Батьківсько-виховна сфера	6,78±1,51	7,14±1,32	-1,03	-
Соціальна активність	6,64±1,14	7,88±1,29	-4,13	0,001
Зовнішня привабливість	6,52±1,47	7,00±1,11	-1,38	-

Решта показників суттєво не відрізняються. Вони орієнтовані на шлюб як середовище, що сприяє психологічній розрядки і стабілізації, очікують спільності з жінкою інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, способів проведення часу. Вони вважають батьківство важливою цінністю, що концентрує навколо себе життя сім'ї. Також можна говорити про близькість партнерів стосовно орієнтації на сучасні зразки зовнішнього вигляду.

Встановлена близькість рівня рольової адекватності подружжя (чоловіки(10,64±2,69) та жінки (11,36±6,49)). Тобто їх рольова поведінка в сім'ї (особисте виконання певних функцій) відповідають очікуванням партнера.

Порівняння показників до шлюбу та після нього показало зниження для жінок цінності сексуальної гармонії як важливої умови подружнього щастя. Встановлене підвищення рівня цієї цінності взаємної моральної та емоційної підтримки членів сім'ї у чоловіків та зниження у жінок. Виявлене зближення показників подружжя відносно батьківства, спільності з партнером інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, способів проведення часу, (за рахунок підвищення значущості цієї цінності для чоловіків та зниження у жінок). Щодо орієнтації на сучасні зразки зовнішнього вигляду, встановлене підвищення значущості цієї цінності для чоловіків. У цілому це свідчить про гармонізацію сімейних цінностей подружжя.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отримані результати дозволяють зробити наступні висновки стосовно узгодженості сімейних настанов у парах на ранніх етапах становлення сім'ї.

Зі збільшенням стажу партнерських відносин узгоджується орієнтація пари на обов'язки (за рахунок підвищення орієнтації чоловіків на обов'язки, порівняно з задоволенням), на спільну діяльність подружжя в усіх сферах сімейного життя (за рахунок зменшення настанови жінки на автономність), ставлення до розлучення (зменшується лояльність чоловіків стосовно розлучення), уявлення про роль жінки (за рахунок зниження егалітарного настрою жінки) та ставлення до грошей (більш бережливе ставлення).

Із реєстрацією шлюбу і початком сумісного життя, відмічається гармонізація сімейних цінностей подружжя. За рахунок зближення показників подружжя покращується узгодженість значущості батьківства, взаємної моральної та емоційної підтримки членів сім'ї, очікування спільності з партнером інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, способів проведення часу. Відмічене зближення орієнтації на сучасні зразки зовнішнього вигляду за рахунок підвищення значущості цієї цінності для чоловіків. Але знижується узгодженість значущості сексуальних відносин – за рахунок зниження для жінок цінності сексуальної гармонії як важливої умови подружнього щастя.

Отримані результати можна використовувати при підготовці молоді до сімейного життя. Психологічна освіта з даної проблеми, на нашу думку, відіграє позитивну роль у формуванні адекватного уявлення про функціонування сім'ї, ролевій поведінці в сім'ї, відкорегує сімейні ролеві очікування і домагання молоді.

Список використаних джерел

1. Алешина Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: Спецпрактикум по социальной психологии / Алешина Ю. Е., Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. – М., 1987. – 300 с.

2. Андреева Т.В. Психология семьи: Учебное пособие / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2007. – 384 с.
3. Беленькова О.А. Ролевые установки и семейные ценности супругов в семьях разного типа// Материал конференции «Психология XXI века: теория, практика, перспектива». МГУ. – 2011. – С. 37–40.
4. Блохина М.В. Гендерные представления студенчества // Женщины. История. Общество / ТвГУ. Тверь. – 1999. – С. 191–193.
5. Волкова А.Н. На пороге семьи / А.Н.Волкова, В.И.Штильбанс. — СПб., 2003 – 263 с.
6. Головнюова І.В. Зміна традиційних внутрісмейних ролей: нові моделі поведінки та конфлікти // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 4. – С. 12-16.
7. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С.И. Голод.- М., 1998. – 200 с.
8. Гребенников И.В. Основы семейной жизни : учебное пособие / И.В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
9. Гурко Т. А. Влияние добрачного поведения на стабільність молодой семьи / Т.А.Гурко // Социологические исследования. – 1982. – №2. – С. 88-93.
10. Дмитриенко А. К. Социально-психологические факторы стабільности брака в первые годы супружеской жизни/ А.К. Дмитриенко. // Автореф. на соиск. уч. степ. канд.психол.наук. – К.,1989. – 21 с.
11. Ковалев С. В. Психология современной семи / С.В. Ковалев. — М., 2004 – 368 с.
12. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н.Н. Посьсоева. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
13. Плахотнік О. Про деякі контрверсії гендерної теорії та їх практичні наслідки // Я. – 2009. – №1. – С.10-15.
14. Сорокина Т.Н. Особенности брачно-семейных установок студенческой молодежи : автореф. Дис. ... канд. псих. наук. – Самара, 2007.
15. Шапиро Б.Ю. От знакомства — к браку / Б.Ю. Шапиро. — М., 2004. – 247 с.
16. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
17. Ягнюк К.В. Тайный брачный контракт или по ту сторону бракосочетания // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – №4. – Режим доступа: psyjournal.ru/j3p.

Д.В. Штриголь, К.С. Кибенко

СОГЛАСОВАННОСТЬ СЕМЕЙНЫХ УСТАНОВОК В ПАРАХ НА РАННИХ ЭТАПАХ СТАНОВЛЕНИЯ СЕМЬИ

В работе рассматриваются вопросы брачно-семейных установок партнеров на ранних этапах становления семьи. Проведено сравнение семейных установок и ценностей партнеров на этапе добрачного ухода и молодых супружеских пар (стаж супружеской жизни от 1 до 5 лет).

Выявлено, что с увеличением стажа партнерских отношений согласуется ориентация пары на семейные обязанности, на совместную деятельность супругов во всех сферах семейной жизни, отношение к разводу, к деньгам, представления о роли женщины. Отмечается гармонизация семейных ценностей супругов – отцовства, взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, духовной общности, но становится ниже согласованность значимости сексуальных отношений.

Ключевые слова: *молодая семья, ценностные ориентации, семейные установки, семейные ценности.*

D.V. Shtrygol, K.S. Kibenko

RECONCILIATION OF FAMILY ATTITUDES IN PAIRS AT EARLY STAGES OF FAMILY FORMING

The paper discusses psychological peculiarities of matrimony-family attitudes regarded as one of the filters of marriage partnership at early stages of family forming. These stages could be characterized with the prolongation of mutual adaptation process, rapprochement and reconciliation of partners' thoughts, feelings, and behavior.

Such components of matrimony-family attitudes as marriage set, gender-role attitudes, family values set, cognitive, emotional and conative are analyzed. Family attitude is considered to be a type of social set, which related to person's position about marriage and family, determining one's readiness for marriage and behavior in matrimony-family sphere.

The comparative analysis of adolescents matrimony-family attitudes is presented. This analysis is based on criteria of power sharing, fidelity, male and female family roles, relation of satisfaction and duty. The adequate attitude (taking into account his/her behavior and psychological peculiarities) of the partners towards each other has been emphasized. These family attitudes is considered to be a base of marital contract.

The article contains description of students' typical ideal constructs of their partners' psychological peculiarities, conservatism, traditional orientations. The main motives of the marriage are also investigated. They are: motive of housekeeping, moral-psychological, parental, and intimate-personal motives.

Keywords: *young family, family attitudes, family values.*

Надійшла до редакції 23.01.2013 р.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 615.851: 331.101.4

ДЬЯКОНОВ Геннадій Віталійович

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка

ПРОЦЕСУАЛЬНІСТЬ ДІАЛОГІЧНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

У статті аналізуються методологічні й теоретичні особливості процесуальності в психотерапії та розкривається сутність і природа психотерапевтичної процесуальності з позицій діалогічного підходу. Визначені особливості процесуальності міжлюдської взаємодії, її ролі в екзистенційно-онтологічній концепції діалогу. Представлені основні сторони і функції процесу діалогічної психотерапії, феномени контактування та усвідомлення, які відображають виміри співбуття і самобуття в ході діалогічної психотерапії і виступають імпульсом до зростання.

Розкритий зміст процесу усвідомлення, результатом якого є отримання людиною особистісної цілісності. Проаналізована роль постійної уваги психотерапевта до переживань клієнта у стимулюванні зростання чутливості і наполегливості в особистісній експресії, накопиченні енергії почуттів і мотивів, що призводить до певної інтеграції учасників діалогу. Описана релевантність ролей терапевта і пацієнта. Окреслена роль процесів контакту і усвідомлення у породженні поведінкових і особистісних змін клієнта.

***Ключові слова:** процес, процесуальність психотерапії, діалог, діалогічна психотерапія*

Постановка проблеми. У багатьох популярних теоріях і навчальних посібниках з психокорекції взаємодія терапевта і клієнта розглядається як алгоритмічно організована і структурована. Таке розуміння психокорекції істотно обмежує можливості

продуктивного діалогу, тобто природного і щирого спілкування між його учасниками. На думку одного з засновників діалогічної психотерапії М. Фрідмана, у традиційній психокорекції ігнорується справжня природа взаємодії людини з людиною, бо живий діалог «...не є оволодінням спокійною неперервністю» [15, с.17].

Останніми роками в деяких напрямках сучасній психотерапії взаємодія терапевта і клієнта розглядається як процесуальне явище, тобто як природний, вільний і спонтанний процес, принципи й особливості якого мають фундаментальне значення для практики психотерапії. Проте, феномен процесуальності терапевтичного діалогу та його закономірності залишаються далеко не вивченими у своїй сутності, глибині й різноманітних формах.

У зв'язку з цим дуже актуальним стає теоретичне і практичне дослідження процесуальності реальної взаємодії психотерапевта і клієнта.

У сучасних роботах усвідомлення й дослідження процесуального характеру психотерапевтичної взаємодії здійснюється в низці напрямів психотерапії: у «людино-центрованої» терапії К. Роджерса, в глибинно-динамічній психотерапії [10], в гештальт-терапії [5, 8, 20], в екзистенційній психотерапії [9]. Проте особливого і навіть центрального значення процесуальний характер психотерапії набуває в сучасній діалогічній психотерапії – вітчизняній [6, 7] і зарубіжній [13-22].

Виходячи з цього, **мета** даної статті – концептуально-теоретичне дослідження основних закономірностей процесуальності діалогічної психотерапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не дивлячись на очевидне і фундаментальне значення принципу й закономірностей процесуальності психотерапевтичної взаємодії, спеціальному аналізу даного явища в сучасній літературі присвячені лише одиничні роботи [5, 10].

У той же час слід сказати, що різноманітні особливості і прояви психотерапевтичної процесуальності дуже глибоко і продуктивно розглядалися у дослідженнях представників вітчизняної [6, 7] і зарубіжної [15-18] діалогічної психотерапії.

Процесуальність міжлюдської взаємодії відіграє важливу роль в екзистенційно-онтологічній концепції діалогу [3, 4], згідно якої вона є одним з п'яти вимірів феномена діалогу, – разом з іпостасями події, спів-буття, самобуття та іншобуття.

Витоки процесуального розуміння діалогічної психотерапії пов'язані з екзистенційно-онтологічними ідеями М.М. Бахтіна [1] і М. Бубера [2].

Діалог у розумінні М. Бубера – це трансцендентальний *процес*, в ході якого діалогічні відносини безперервно розвиваються і поглиблюються [2]. Діалогічний процес розгортається у просторі «між» і в цьому екзистенційно-онтологічному вимірі здійснюються неперервний рух і розвиток міжлюдських відносин.

М. Бубер був переконаний, що контакт між людьми є центром людського розвитку – психологічного до духовного. Сенс цього контакту він бачить в тому, що в діалогічному спілкуванні чоловік виходить зі сфери простого виживання і сходить у простір справжньої людяності й духовності.

У сучасній психотерапії діалогічний підхід розуміється як світоглядний «спосіб буття» і як науково-практична установка у відношенні до людського існування [17, с.6]. У діалогічній психотерапії [13-22] контакт розглядають як форму діалогу, а тому процеси контакту виступають як процеси розвитку і саморозвитку.

Як і буберівська теорія діалогу, гештальт-терапія виходить із процесуального розуміння «людино-людської» реальності. З погляду гештальт-терапії, успішний процес контакту обов'язково призводить до вирішення особистісних і життєвих проблем його учасників [17, с.60].

Діалогічна психотерапія і гештальт-терапія схожі в тому, що формуючі можливості теперішнього моменту важливіші і перспективніші, ніж спроби контролювати те, що відбувається і відбуватиметься далі. Віра у креативні потенціали феномену «між» породжує переконаність, що процес контакту двох людей створює широкі можливості творчого розв'язання проблем людського буття. Справжній контакт з іншою людиною передбачає,

що сторони взаємодії не прагнуть контролювати поведінку іншого учасника діалогу [17, с.60].

Відповідно до переконань діалогічних психотерапевтів діалог як форма міжлюдської взаємодії є системою поточних процесів, що не мають будь-якого тотального або фінального стану і вимагають унікальних відповідей на унікальні ситуації [17, с.6]. Таке розуміння діалогу відповідає переконанням М.М. Бахтіна, С.Л. Франка і П.О. Флоренського про трансдефінітність особистості, незавершимості справжнього діалогу і континуальності (недиз'юнктивності) людського спілкування.

Основними сторонами і функціями процесу діалогічної психотерапії є феномени *контакту* (контактування) і *усвідомлення*, які виражають виміри (іпостасі) спів-буття і самотуття в ході діалогічної психотерапії. Взаємовідношення між цими двома сторонами життя і психічної активності породжує в людини постійну напругу, яка знов і знов розв'язується впродовж всього нашого життя і визначає якість цього життя. Один із засновників діалогічної психотерапії Р. Хікнер підкреслює, що людина завжди потребує задоволення своїх індивідуальних інтересів, але такою ж мірою вона прагне до задоволення потреби у відносинах з іншими людьми. «Балансування між цими двома полярностями часто є ключем до здорового існування» – підсумовує Р.Хікнер [17, с.6].

Діалогічні психотерапевти відзначають, що контакт і усвідомлення не тільки служать нашим біологічним або емоційним потребам, але є також своєрідним *онтологічним імперативом* й імпульсом до зростання, бо ці процеси ведуть до все більшого зростання й ускладнення біопсихічного й духовного життя людей. Л. Джейкбос пише, що «контакт і усвідомлення не є просто процесами, які виражають динаміку відносин між статикою і зростанням; вони є спіральними процесами, що розвиваються, завжди відроджуються і трансцендують. Контакт й усвідомлення оживають і розвиваються саме в ході діалогічних відносин» [17, с.83].

Уявлення про спіральність діалогічного процесу дуже співзвучить нашому трактуванню процесу діалогу як чергування

механізмів ідентифікації та відособлення, проекції та інтроєкції [3, 4], бо це чергування теж має спіральний характер.

У нашій екзистенційно-онтологічній концепції діалогу [4] основними інтенціями діалогу як процесу є феноменологічність і актуальність, континуальність і недиз'юнктивність, динамічність і «поточність», невизначеність (індефінітність) і взаємодоповняльність (комплементарність), контекстуальність і гіпертекстуальність, холістично-польовий і фігуро-фоновий характер діалогічного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз поглядів представників діалогічної психотерапії показує, що вони виділяють далеко не всі інтенції процесуальності діалогу, що основою екзистенційно-онтологічного розуміння діалогу.

Розглянемо конкретно основні моменти схожості і спорідненості процесуальних феноменів і понять діалогічної психотерапії та інтенцій процесуальності в екзистенційно-онтологічній концепції діалогу.

Процесуальність є важливим моментом і джерелом Я-Ти відносин. І хоча багато психологів розуміють феномен зустрічі Я і Ти перш за все як прояв статичних відносин між ними, М. Бубер підкреслює, що насправді Я-Ти зустріч є сукупністю різноманітних динамічних явищ, тобто діалогічних процесів, які розгортаються актуально і латентно [2].

Виходячи з цього, Р. Хікнер уточнює переконання М. Бубера і говорить про серйозну відмінність між Я-Ти моментом і Я-Ти процесом [17, с.54], що знову підкреслює специфіку процесуального змісту міжлюдського діалогу. Внаслідок цього Р. Хікнер розглядає Я-Ти відносини, тобто феномен *діалогу* як специфічну форму контактного *процесу* між двома людьми. За допомогою процесу контакту кожен учасник діалогу найповніше виявляє й реалізує свою особливу людяність, яка виникає і маніфестує тільки в діалогічних відносинах, що породжують справжню «інтерлюдяність» Я-Ти-відносин [12].

Американські діалогічні психотерапевти вказують, що Я – Ти взаємини мають багато модусів [16, 18, 19]. Так, опис М. Бубером відносин «Я і Ти» більше фокусується на найбільш

інтенсивному і піднесеному моменті Я-Ти [18]. Але в його пізніх роботах все більша увага приділяється *Я-Ти процесу* і тим варіаціям відносин, де Ти і Воно переплітаються, змішуються і несподіваним чином породжують Я-Ти моменти [11, 12].

М. Бубер починає говорити про діалогічні прояви в ситуаціях навчання і виховання. Так, він вважає діалогічним вплив учителя, який піклується про розвиток унікальності кожного учня; він бачить діалогічність у взаємодії викладача зі студентами (хоча вони і виступають як засоби його особистісного задоволення) і знаходить діалогічні моменти в люб'язному зверненні людини до людини, оскільки в щирій люб'язності виявляється визнання людяності іншої людини [2].

Я-Ти момент розглядається як особливий момент процесу зустрічі, коли учасники підтверджують унікальне буття один одного. У ході справжнього діалогу такі моменти відбуваються в різний час і нерідко є кульмінаційними точками діалогічного процесу. Я-Ти момент – це найбільш інтенсивний момент, про котрий І. Польстер, М. Польстер говорять як про контактний епізод [8; 17, с.55]. У термінах гештальт-терапії завершений контактний епізод є реалізацією форми гештальт-процесу усередині особливого контексту – М. Бубер називає його міжлюдським спів-буттям, бо в ньому стикається істотне буття обох людей.

Більшість практикуючих гештальт-терапевтів переконані, що центральну роль у психотерапевтичній роботі з клієнтами відіграє процес контакту [8; 19]. Розуміння процесу контактування авторитетними гештальт-терапевтами І. Польстер, М. Польстер дуже близько до уявлень М. Бубера про те, що процес «зустрічі» в діалогічному контакті розкриває «онтологічну повноту» людей, які здійснюють взаємодію, і звільняє «сокровенні можливості» людини.

Слід сказати, що інтерес гештальт-терапевтів до феноменології діалогу значно зріс під впливом книги І. Польстер, М. Польстер «Інтегрована гештальт-терапія» [8], де широко досліджуються проблеми контакту. Характерно те, що у своїх останніх публікаціях ці дослідники приділяють процесу контак-

ту всю більшу увагу і майже не надають значення процесу усвідомлення (який відігравав центральну роль у ранніх роботах Ф. Перлза).

На відміну від М. Бубера, сучасні психотерапевти розширюють коло ситуацій, в яких розгортається діалогічний процес. Так, І. Польстер, М. Польстер вважають, що моменти контактного епізоду «надають терапії сутності та драматичності», а критичні моменти утілюють у собі весь цілісний процес, роблячи його значущим і звільняючи можливості його учасників [8]. Л. Фарбер вважає, що Я-Воно, яке здійснює «Его-функції», закладає основи для здійснення Я-Ти моменту. Ця точка зору близька до гештальт-терапевтичного погляду про те, що цілеспрямовані і вольові дії в середній стадії контакту важливі для успішного розв'язання контактного епізоду [14; 20, с.402].

Таке розуміння дозволяє уточнити буберівську концепцію Я-Ти відносин, де далеко не всі контактні моменти є діалогічними. Дійсно, контактні епізоди, які задовольняють органічні або егоцентричні потреби, але не сприяють розвитку особистості, не можна вважати діалогічними процесами. Проте якщо в деяких контактних епізодах є певна інтенція до встановлення Я-Ти відносин, то ці процеси можна розглядати як потенційно діалогічні.

Характеризуючи діалогічні відносини як процес Я-Ти, американські психотерапевти підкреслюють, що діалог реалізує онтологічне значення процесу контактування. Внаслідок цього феномен контакту є центром психологічного і духовного розвитку людини, фокусом універсальності й унікальності нашої людської екзистенції [17, с.59]. При цьому контакт розглядається як засіб, завдяки якому люди «годують» самих себе «небесним хлібом» спілкування й за допомогою якого вони орієнтуються у своїх потребах, розуміють один одного та здійснюють екзистенційні зустрічі один із одним.

Пропонуючи гештальт-терапевтичний опис процесу контакту, І. Польстер, М. Польстер виявляють його діалогічні й екзистенційні особливості [8]. Автори пишуть, що контакт полягає не тільки у спільності або з'єднанні індивідів, але і передбачає

можливість їхнього окремого існування, оскільки постійний ризик опинитися у полоні союзу обумовлює потребу у здійсненні своєї незалежності. У момент з'єднання з іншою людиною в контакт індивід відчуває глибокий сенс свого буття і ці відчуття переносять людину в нові виміри особистісного досвіду.

У процесі контакту Я не стаю більше самого себе, але Я і Ти перетворюються на Ми. Стан «Ми» пов'язаний із ризиком розчинення індивідуальності кожного учасника контакту – мене й тебе. Але якщо ми уникаємо особистісного досвіду глибокого і повного контакту, то втрачаємо можливості розвитку особистості, бо Я утверджую і пізнаю своє незалежне існування тільки у процесі контакту з Ти і лише через функції контакту Я можу реалізувати ідентичності свого повного розвитку [8].

Приведений опис розкриває екзистенційну й онтологічну важливість відносин пацієнта й терапевта у процесі їхнього контакту. Тут доречно нагадати, що М. Бубер розглядає діалог як специфічну форму контакту, що є основою самореалізації особистості. Внаслідок цього І. і М. Польстер вважають найважливішою умовою успішної клінічної діяльності психотерапевта розвиток діалогічної сенситивності.

Діалогічний психотерапевт Л. Джейкобс указує, що у психології діалогу і гештальт-терапії контакт має дві полярні форми – злиття (конфлюенція) та ізоляція. Діалогічна зустріч пов'язана з небезпекою конфлюенції, оскільки залучення людини до контакту пов'язане з ризиком і страхом поглинання іншою людиною. Боязнь злиття виявляється й у побоюваннях, що після взаєморозкриття і взаємопоглинання у момент конфлюенції наступить ще глибша самота і важча ізоляція індивіда, ніж раніше [17, с.57]. У зв'язку з цим М. Фрідман пише, що «моменти Ти є «дивними» ліричними і драматичними, спокусливими і магичними епізодами, які доводять нас до небезпечних меж і розривають людину, вщент руйнуючи його безпеку; тоді втрачаються добре апробовані контексти і залишається більше питань, ніж задоволення» [16, с.60].

Реальну небезпеку ізоляції та конфлюенції Л. Джейкобс пояснює тим, що міжлюдський контакт не може бути статич-

ним, бо межі самобуття кожного учасника контакту дуже рухомі й завжди можливі взаємовпливи, які не можна передбачити [17, с.58]. Якщо людина дуже довго знаходиться за рамками своєї звичної ідентичності, то в неї виникають побоювання, що цей стан може привести до втрати бачення себе або до втрати шляху повернення «в себе». Буває, що особистісні межі зникають при поглинанні його іншою людиною, або навпаки, людина несподівано вибухає і виходить за колишні межі свого самобуття. За суттю, людина ніколи не досягає точного і тривалого балансу в русі між полюсами конфлюенції та ізоляції, але саме це і дозволяє йому досить повно жити в сьогоденні й пізнавати свої нові можливості.

Діалогічна психотерапія і гештальт-терапія виходять з ідеї про те, що люди завжди мають сильне прагнення до психологічного розвитку й особистісного зростання. Коли починається кожен контактний епізод, то індивід мотивований закінчити його так, щоб задовольнити свої потреби у зростанні і творчості відповідно до умов польового співвідношення організму і середовища. Л. Джейкобс вважає, що цей же самий принцип мотивує людину й до діалогу, причому діалогічний контакт розвиває існування людини більше, ніж інші види контакту.

У той же час у діалогічній психотерапії наголошується, що Я-Ти момент має й деякі жахливі риси безвиході, пов'язані з небезпекою символічної смерті. Небезпека Я-Ти моменту полягає в тому, що межі особистості можуть безперервно розчинятися й розм'якшуватися, причому іноді інтенсивність цього процесу переживається як справжній і несподіваний вибух почуттів. У той же час М.Бубер і гештальт-терапевти вважають, що здібність людини до самозабутнього переживання контакту дозволяє індивідові пройти через символічну смерть і досягти символічного відродження [14].

Наступний найважливіший аспект процесуальності діалогу у психотерапії – це *процес усвідомлення*, головним результатом якого є отримання людиною особистісної цілісності [19, с.55]. На думку Л. Джейкобс, діалогічне відносини слугують інтерперсональною моделлю феноменологічного підходу до ус-

відомлення, що є основою гештальт-терапії [17, с.63]. Слід нагадати, що для основоположника гештальт-терапії Ф. Перлза і для багатьох гештальтистів-практиків головною фігурою процесу терапії завжди був процес усвідомлення, а феномен контакту виступав як фоновий процес.

І. Польстер і М. Польстер відзначають переконання більшості представників гештальт-терапії в тому, що психічна й особистісна інтеграція в терапевтичному процесі розвивається унаслідок занурення терапевта і пацієнта в континуум усвідомлення. Ці дослідники пишуть, що коли терапевт занурений у те, що відбувається, і уважний до переживання пацієнта, то природно і неминуче починаються процеси «пожвавлення реальності» і з'являється щире милування простими подіями поточного життя пацієнта.

І. і М. Польстер підкреслюють, що одне зі значних відкриттів гештальт-терапії полягає в тому, що постійна увага до особистісних переживань пацієнта стимулює в нього зростання чутливості й наполегливості в особистісній експресії [17, с.60]. Унаслідок активної присутності психотерапевта й самого пацієнта в останнього поступово (а іноді й стрибкоподібно) накопичується велика енергія почуттів і мотивів, яка спонукає людину сказати або зробити те, що він винен. Ця прогресія веде до об'єднання переживань і до отримання ними деякої цілісності (інтеграції). У міру прогресивної інтеграції переживань до людини приходить глибоке відчуття ясності, яке красномовно й наочно показує, наскільки дезінтегрованими й незавершеними були його почуття до початку процесу усвідомлення.

Слід сказати, що процеси усвідомлення в гештальт-терапії завжди розглядаються за умови «повно-особистісної зверненості до іншої людини», яка є передумовою діалогу. Так, для Ф. Перлза «критерієм успішності звернення є досягненням того об'єму інтеграції, який фасилітує його подальший розвиток» [20]. Г. Йонтеф визначає усвідомлення як «процес буття в повному контакті з найбільш важливим елементом у полі індивідуоточення при повній сенсомоторній, емоційній, когнітивній і енергетичній підтримці» [22, с.67]. Таке розуміння усвідомлення

в гештальт-терапії підкреслює його інтеграційний характер, унаслідок чого суб'єкт усвідомлення не відчужує аспекти свого існування і є цілісним в своєму бутті [22, с.67].

У діалогічному підході терапевт і пацієнт відіграють однаково важливу роль, а їхні уявлення про переживання релевантні один одному, що дозволяє їхнім сенсорним процесам відкривати будь-яке нове явище, будь-яку нову фігуру переживань, яка виявляється за допомогою їхнього самобуття в конкретній ситуації взаємодії [22].

Процеси контакту й усвідомлення завжди породжують поведінкові й особистісні зміни, проте, фокусом діалогу є не зміни самі по собі, а відновлення повноцінного діалогу між двома людьми, між терапевтом і пацієнтом. Гештальтистське усвідомлення веде до інтеграції особистісного досвіду, і тому воно нерідко сприймається як головна мета гештальт-терапії. Проте, на думку діалогічних психотерапевтів, дійсне значення процесу усвідомлення в гештальт-терапії має глибші онтологічні засади і полягає перш за все у можливості відновлення справжнього діалогу [17, с.61].

Онтологічні функції усвідомлення виявляються в тому, що воно змінюється і трансцендує само по собі і внаслідок цього виявляє свою глибинну онтологічну схожість з діалогічним процесом [22]. І оскільки у процесі усвідомлення особистість відкрита для безпосереднього спілкування і переживання своєї спільності з іншою людиною, то повне гештальт-терапевтичне усвідомлення є виразом діалогічних відносин [17, с.62]. Проте, саме усвідомлення не є метою в діалогічній гештальт-терапії, а виступає швидше як *спосіб* відновлення повноти діалогу. Р. Хікнер і Л. Джейкобс солідарні в тому, що в діалогічній психотерапії більш важливо й істотно ставити не певну мету у вільному діалозі, а *створювати умови* для розгортання справжньої процесуальності діалогу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У результаті аналізу уявлень про психотерапевтичну взаємодію терапевта і клієнта, ми приходимо до висновку, що вона має сутнісно процесуальний характер, який глибоко й органічно вияв-

ляється у процесах контактування і усвідомлення. Науковий аналіз цілісної системи принципів і механізмів психотерапевтичної процесуальності виявляє їхню глибоку схожість і фундаментальну спорідненість із екзистенційно-онтологічними інтенціями процесуальності діалогу. Внаслідок цього стає ясно, що вигоди і принципи психотерапевтичної процесуальності впливають з екзистенційно-онтологічних особливостей феномену діалогу, а тому органічне і продуктивне вивчення психотерапевтичної процесуальності слід здійснювати з точки зору діалогічного підходу в психотерапії, з позицій діалогічної психотерапії.

Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
3. Дьяконов Г.В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : РВЦ КГПУ им. Винниченко, 2006. – 696 с.
4. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
5. Калитеевская Е.Р. Диагностика в гештальт-терапии / Е.Р.Калитеевская // Гештальт - 98. Сборник материалов Московского Гештальт Института за 1998 год / Под ред. Д.Н. Хломова и др. – М. : Изд-во МГИ, 1999. – С. 52–58.
6. Ковалев Г.А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Г.А. Ковалев. – М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1991. – 51 с.
7. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники / А.Ф.Копьев // Московский психотерапевтический журнал, 1992, № 1. – С. 31–48.
8. Польстер И., Польстер М. Интегрированная гештальт-терапия: Контуры теории и практики / И. Польстер, М. Польстер – М. : Независимая фирма «Класс», 1997. – 272 с.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. / И. Ялом. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 576 с.

10. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції : феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
11. Buber M. Between man and man. – New-York : The Macmillan, 1965.
12. Buber M., The knowledge of man: A philosophy of interhuman. – New-York : Harper & Row, 1965.
13. Jakobs L. M. Dialogue in gestalt theory and therapy. The gestalt journal, 1989, 12 (1), pp. 25 - 67
14. Farber L.H. The ways of the will: Essays toward a psychology and psychopathology of the will. – New-York : Basic Books, 1966.
15. Fridman M.S. Introduction – In: Buber M. Between man and man. – New-York : The Macmillan, 1965. – pp. XII – XXI.
16. Fridman M.S. Healing through meeting: A dialogical approach to psychotherapy and family therapy : Psychiatry and the humanitie. – New Haven : Yale University press, 1976. – pp. 191 – 234.
17. Hycner R. and Jacobs L. The Healing Relationship In Gestalt Therapy. A dialogic / self psychology approach. - A Publication of The Gestalt Journal Press, 1995. – 260 p.
18. Hycner R. Between person & person: Toward a Dialogical Psychotherapy, Highland; NY : The gestalt Journal Press, 1991.
19. Larner J. The gestalt therapy book. – New-York : The Julian Press, 1973.
20. Perls F., Hefferline F.R. & Goodman P. Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality. – New-York : Dell, 1951.
21. Stefenson F. (Ed.) Gestalt therapy primer. – Chicago : Charles Thomas, 1975.
22. Yontef G.M. Clinical Phenomenology. In V.Binder & B.Rimland (Eds.). Modern therapies. – Englewood Cliffs. – New York : Prentice-Hall, 1976. – pp. 65 – 79.

Г.В. Дьяконов

ПРОЦЕДУАЛЬНОСТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

В статье анализируются методологические и теоретические особенности процессуальности в психотерапии и раскрывается ее сущность и природа с позиций диалогического подхода. Определены особенности процессуальности межлического взаимодействия, ее роли в экзистенциально-онтологической концепции диалога. Представлены основные стороны и функции процесса диалогической пси-

хотерапии, феномены контакта и осознания, которые отражают измерения со-бытия и самобытия в ходе диалогической психотерапии и выступают импульсом к росту.

Раскрыто содержание процесса осознания, результатом которого является получение человеком личностной целостности. Проанализирована роль постоянного внимания психотерапевта к переживаниям клиента в стимулировании роста чувствительности и настойчивости в личностной экспрессии, накоплении энергии чувств и мотивов, что приводит к определенной интеграции участников диалога. Описана релевантность ролей терапевта и пациента. Обозначена роль процессов контакта и осознание в порождении поведенческих и личностных изменений клиента.

Ключевые слова: *процесс, процессуальность психотерапии, диалог, диалогическая психотерапия*

G. V. Diakonov

PROCESSUALITY OF DIALOGICAL PSYCHOTHERAPY

The theoretical and methodological peculiarities of processuality in psychotherapy as well as the essence and nature of psychotherapeutic processuality from positions of dialogical approach are discussed.

In the article the features of processuality of interpersonal relations and its role in existential-ontological conception of dialog is represented. The phenomenon of dialog has 5 dimensions – dialog proper, event, co-being, self-being, and Anderssein. The analysis of views on psychotherapeutic processuality within the framework of native and foreign psychotherapy is presented as well as the opinions of M. Bakhtin, M. Buber, S. Frank, P. Florenskiy are discussed.

The main aspects and functions of dialogical psychotherapy, phenomena of contacting and awareness, which reflect dimensions of co-being and self-being within dialogical psychotherapy and become the developmental point are analyzed.

Article discusses psychological peculiarities of “Me-and-You” relations, the role of processuality in their origin and flow, the sum total of actual and covert psychological phenomena, that accompany this process. We define dialog as a specific form of contact of two people where every participant displays as fully as possible his/her humaneness. This kind of contact (especially 2 main forms of it – fuse and isolation) allows personality to reveal its own self-realization potential. It also could become a center of

psychological and spiritual development, focus of universality and unicity of human existence.

Special psychotherapeutic state called “We-state” which provides deep personal experience of independent existence and self-identity is described.

The content of awareness process related to the obtaining of personal integrity is revealed. The role of psychotherapist is to stimulate individual’s sensitivity and personal expression. This leads to the integration of the dialog participants.

Key words: *process, processuality of psychotherapy, dialog, dialogical psychotherapy*

Надійшла до редакції 23.08.2012 р.

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК: 159.955.4:37.032

БЕХ Іван Дмитрович

*доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України,
директор Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)*

ОСОБИСТІТЬ: ДВА НАУКОВИХ ПОГЛЯДИ НА ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК

У статті розкривається проблема сутнісних відмінностей двох фундаментальних підходів у контексті особливостей взаємодії вихователя і вихованця. Розглядаються наукові позиції, на яких ґрунтується педагогіка підтримувального та педагогіка керованого виховання і розвитку підростаючої особистості. Визначається авторська позиція з точки зору позиції оптимального особистісного розвитку.

Ключові слова: *особистість, розвиток, особистісний розвиток, самоствердження, міжособистісна взаємодія.*

Проблематика, яка пов'язана зі становленням індивіда як особистості, і надзвичайно складна. Тому не випадково, що протягом тривалого часу існують різні розуміння рушійних сил, закономірностей, співвідношення природного й набутого, свободи і відповідальності у вихованні та розвитку підростаючої особистості. Від тієї чи іншої точки зору, якої дотримуються вчені, стосовно перелічених факторів залежить теоретико-методологічна сутність певної наукової школи. Щоб зрозуміти ідейну специфіку альтернативних поглядів стосовно вказаних психологічних категорій, долучимося до дискусії двох вчених: перший з них є прихильником педагогіки підтримувального розвитку, другий – педагогіки керованого розвитку.

Перший. Педагогічна ідея вільної дитини утверджує позицію, згідно якої їй надається можливість жити повністю «за

власною волею»; тут виключається будь-яка заборона, а весь навчальний процес ґрунтується на дитячих схильностях і задоволенні, на повній автономії дитини. Основна ж виховна настанова опирається на слова Ж.-Ж. Руссо: «Усе добре виходить з рук Творця, усе псується в руках людини».

Аналогічну позицію займає наш сучасник, видатний психотерапевт К. Роджерс. «Щодо мене, то хоч мені добре відомий неймовірний обсяг деструктивної, жорстокої, злої поведінки в сучасному світі (починаючи з погрожувань війною і до безглузлого насильства на вулицях), я все ж таки не вважаю, що зло внутрішньо притаманне людській натурі... Мій досвід спонукає мене вважати, що саме культурні впливи стають головним чинником нашої злої поведінки... Отже, представник біологічного виду «людина» (як і представники інших видів) є сутнісно конструктивними за своєю фундаментальною природою, але спотворюються своїм досвідом» [6, с. 70]. У дискусії з Мартином Бубером (філософом і психотерапевтом – *І.Б.*) К. Роджерс сказав: «Людина є у своїй основі доброю», на що Бубер відповів: «Людина є у своїй основі доброю – злою» [6, с. 80]. Такої ж думки дотримується і Ролло Мей: «Я вважаю, що зло в нашій культурі віддзеркалює зло в нас самих і навпаки» [6, с. 73].

Другий. Для вихователя немає нічого небезпечнішого, ніж такий утопічний погляд на доброцентровану людську природу. Адже навіть побіжний контакт з дитиною засвідчує її схильність до негуманних дій. Інколи вони переважають в її поведінці. Тож нам потрібен здоровий реалізм у розумінні людської природи, щоб вірно вибрати виховну стратегію щодо дитини. Недолік реалістичного пізнання людини витікає з нестачі конкретного самопізнання. Сучасна особистість переживає щиру відразу до серйозного самозанурення. Звідси й виникають теоретичні побудови, які міг би заперечити перший же погляд у власний внутрішній світ. У людській природі маються задатки до духовності, однак вони можуть бути розвиненими, якщо застосовувати сильні засоби протидії вродженим негативним утворенням. Зважатимемо на те, що людина від природи є трагічною подвійною істотою, і тут невиправданий педагогічний оптимізм недореч-

ний. Педагог мусить віднайти такі виховні дії, за допомогою яких можливо вивільнити підростаючу особистість від негативних індивідних (тобто природних) утворень. Наголосимо зі всією рішучістю, що природна розвивально негативна індивідна структура (або природне Я) мусить бути пригнічена, щоб розгорнувся процес духовного розвитку особистості. По-іншому, індивідні особистісно деструктивні утворення повинні підпорядковуватися законам духовності. Ще Гете говорив: «Уся таємниця полягає в тому, що ми відмовляємося від нашого існування, щоб існувати». Якщо особистісно деструктивна індивідна структура і структура духовності йдуть власним шляхом, то взаємно гальмують одна одну. Тому вищі особистісні цілі не можуть бути досягнутими.

Непомірний педагогічний ухил стосовно вільного способу буття вихованця, коли не береться до уваги його відповідальність, призводить до його морального примітивізму. Тут аргументація стосовно того, що дотримання вихованцем моральних норм і приписів призводить до формування в нього безвілля і безхарактерності не витримує критики. Історія педагогіки засвідчує, що виховний процес, який орієнтувався на свідоме прийняття вихованцем суспільних імперативів, готував сильних, самостійних і енергійних особистостей. Із уславленої «автономії» ми маємо у дійсності тільки «авто» («само»), а не «номію» («законність»); ми маємо чванливе сам, але не самозаконодавство, як сказав би Кант, моральний імператив у собі. Взагалі тільки за допомогою свідомої орієнтації на суспільні норми людина вчиться підніматися над природним напрямом своєї волі. В іншому випадку остання володіє нею все життя; і вона ніколи не досягає постійного свідомого волевиявлення, мотивованою високими духовними устремліннями. Ми не повинні забувати, що якраз природні Его-потяги (нижчі егоїстичні пристрасті) виявляються великими перепонами для прояву суспільно значущих якостей особистості. Тому без досвіду самоподолання особистість губиться в хаосі власних нижчих імпульсів. Натомість свідомо дисципліна виступає підготовкою до свободи духовної особистості.

Педагогіка керованого розвитку має на меті допомогу вихованцеві у досягненні дійсного вільного стану стосовно своєї природної негативної індивідуї структури, і в цьому вбачається істинність здорової культури свободи.

Етичні почуття, переконання і наміри, до яких постійно мусить звертатися педагог, не можна вважати даними, а слід самому вихованцеві працювати над їх породженням і зміцненням.

Перший. Виховний процес має ґрунтуватися на засадах демократизму, реалізація якого передбачає згуртованість шкільного колективу як виховного фактору. Демократизм при цьому вимагає формування і функціонування громадської думки. Тут утверджується спонтанна корпоративна організація, за якої окремих суб'єкт підпорядковується певному колу колективних цілей, і це визначає успішність їхнього досягнення.

Другий. Будемо зважати на те, що часто-густо вихованець, долучаючись до вимог групи, втрачає свою особистісну позицію. Особливо це явище стає небезпечним, коли рівень домагань колективу виявляється непомірно високим і недостатньо обґрунтованим, тож їхня доцільність може бути сумнівною. Наголосимо, що спонтанна демократична форма розвитку може створювати етичну небезпеку як прояв культу більшості. Без виховання ідейно стійкої моральної індивідуальності демократизм як спосіб групових взаємин може призвести до небажаних виховних наслідків. Особистість у життєвих планах прямуватиме за групою, своїх стійких світоглядних поглядів вона не матиме. Тож завдання педагога у цьому зв'язку полягає у тому, щоб за допомогою власних виховних впливів спрямувати силу групового об'єднання на формування у кожного його члена суспільно значущих цінностей і самовідповідальності за свої вчинки та суспільну поведінку, а також попередити особистісно деструктивні групові дії. У цілому вплив групи має бути педагогічно плідним стосовно окремого вихованця, за допомогою долучення його до реалізації морально важливих цілей.

Третій. Лише педагогіка, яка орієнтована на розуміння внутрішнього світу вихованця, його душі може вважатися про-

дуктивною. Загальна вихованість підростаючої особистості му- сить органічно виростати з духовно збагачуючих її внутрішнє життя педагогічних дій. Тут заперечуються чисто механічно- формальні впливи, які лише дратують і негативно збуджують вихованця. Тільки те, що пов'язане з цілісним виховним діянням на підростаючу особистість, відіб'ється на всій особистості. Ча- стковий виховний вплив може спричинити навіть розвивально руйнівний результат. Оскільки емоційно-особистісне Я – це єд- ність волі і переживань, то й діяти слід комплексно. З огляду на це педагог має використовувати методи (бесіди, виховні розмір- ковування), які своєю пояснювальною силою так змістовно трансформували б задуми, конфлікти, слабкості вихованців, що у них втрачатиметься можливість робити особистісні помилки.

Другий. Видається перебільшенням вважати виховні ме- тоди (навіть високоактивні з боку педагога) такими, що несупе- речливо конструктивно перетворюють особистісну структуру вихованця. За цих методів ще не гарантовано самоперетворюва- льної роботи вихованця. Більше того: виховна дія може прямо чи опосередковано зачіпати егоїстичні прагнення вихованця, емоційна сила яких блокує організований зовнішній вплив, як- що він спрямований на їх пригнічення. Тож слід, щоб вихованці навчалися краще розуміти самих себе. Якраз у цьому самодійст- ві криються розвивально виховні резерви. У цьому зв'язку ба- жано домогтися, щоб вихованці краще усвідомлювали силу дії зосередженої думки і використовували цю силу для оволодіння певною моральною нормою. Так, вихованцям пропонується протягом 5-7 хвилин зосередити думку на певному життєвому ідеалі та на засобах наближення до нього. На кожний місяць ви- бираються певний етичний предмет (цінність, самоволодіння, честь, правдивість, манери і т.д.), а потім здійснюється всебіч- ний аналіз. При цьому має дотримуватись правило, згідно з яким педагог говорить якомога менше, а прагне, щоб діти ви- словлювали свої переживання і думки. Після цього він пояснює й виправляє їх.

Перший. Наше педагогічне кредо – орієнтація на недирек- тивне спілкування, яке заперечує грубе поводження педагога з

вихованцем. Ми розуміємо, якої психологічної шкоди завдає йому принизливий тон і образи з боку педагога. Таке авторитарно-командне спілкування не рахується з почуттям гідності вихованця, навпаки, гальмує його прояв і розвиток. Основним показником недирективного спілкування для нас виявляється поважне ставлення до вихованця, який дотримується норм поведінки та діяльності, і не тільки діяльності навчальної, а й інших її видів, зокрема дозвілєвої діяльності та вільного міжособистісного спілкування.

Другий. Дотримання педагогом поважного ставлення поза межами провідної для учня навчальної діяльності може скласти для нього певну психологічну проблему. Адже є своя специфіка у кожній із цих діяльностей. Тож, коли педагог не розрізняє їх за структурними компонентами, які можуть бути змістовно відмінними (порівняймо у цьому зв'язку навчальну й дозвілєву діяльність за цілями, способами дій, результатами), ефективність поважного ставлення як з боку педагога, так і з боку вихованців може значною мірою нівелюватися. Так, у своїх недирективних діях педагог може дещо відступити від дотримання усталених мовленнєвих прийомів, стереотипних звертань, логічної побудови словесних висловлювань. Вихованець у свою чергу буде меншою мірою емоційно реагувати на дії педагога.

Основною ж ціннісною небезпекою недирективного спілкування, яке ґрунтується на діяльній основі, тобто, коли вихованець безпосередньо пов'язується з функцією суб'єкта діяльності, є те, що у такому спілкуванні не виключені ситуації хитрування для досягнення певних цілей. Це стосується рівною мірою і вихователя, і вихованця.

Слід пам'ятати, що за зовнішнім лагідним тоном суб'єктів спілкування може бути відсутня їхня глибинна душевна взаємоналаштованість, безумовне ціннісне прийняття і розуміння один одного. Виявити ступінь реальної людяності учасників спілкування буває досить важко, оскільки залишаються прихованими дійсні смисли (мотиви) такої комунікативної взаємодії. Тому кожен з них може по-своєму інтерпретувати смислові наміри, в яких розгортається певний акт недирективного спілкування.

Так, педагог з повагою звертається до учня, щоб він біля дошки вирішив певне навчальне завдання, враховуючи, що подібне минулого разу йому давалося важко. Учень же може вважати, що педагог його виставляє на посміховисько перед класом (щоб він продемонстрував свою розумову неумілість). Звідси виникнення образи учня на вчителя.

Для власне гуманістичного спілкування істотною ознакою є те, що вихователь, так би мовити, схиляється перед гідністю вихованця незалежно від того, в якій сукупності соціальних ролей він перебуває на даний час. Якщо педагог не ставиться до почуття гідності вихованця як до чогось священного, то виховні можливості спілкування різко знижуються. І навпаки – при оперті на почуття гідності воно стає підґрунтям духовно-морального вдосконалення підростаючої особистості.

Тож гуманістичне педагогічне спілкування вимагає сформованості на достатньому рівні відповідних комунікативних умінь і здібностей, якими мають володіти вихователь і вихованець. Що стосується останнього, то він мусить володіти операційною технікою процесу спілкування, тобто давати собі відповідь як правильно розмовляти.

Однак цим мовленнєвим аспектом його здібності не обмежуються. Він повинен мати уявлення про мотиваційно-спонукальний компонент гуманістичного діалогу, що означає розуміти за ради чого здійснюється процес спілкування. Враховуючи виховну важливість спонукального компоненту спілкування, педагог зобов'язаний розкривати сутність мотивації кожного свого висловлювання, зверненого до вихованця. Лише за цієї умови у нього не виникне власного негативного тлумачення комунікативних дій педагога.

У представленій дискусії ми солідаризуємося з науковою позицією представника педагогіки керованого розвитку. Якраз її фундаментальні положення у перетвореному вигляді використані нами при створенні *теорії розвивального виховання у межах особистісно орієнтованого підходу* до нього.

Список використаних джерел

1. Бояринцева А. В. Концепция саморазвития ребенка в детско-взрослой общности / А.В. Бояринцева // Современное состояние и перспективы развития дошкольного образования : Сб. науч. статей. – М. : Институт психолого-педагогических проблем детства РАД, 2010. – С. 45-50.
2. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
3. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б.Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СПУ, 1997. – 85 с.
4. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори. – М. : Московский Центр Монтессори, 1993. – 203 с.
5. Никандров Н.Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М. : Гелиос, 2000. – 227 с.
6. Роджерс К. Нотатки про Ролло Мея / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія: В 3-х т.: навч. посіб. для студентів. Т. 2. Психологія і духовність. – К. : Пульсари, 2005. – 279 с.
7. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2000. – 185 с.

И.Д. Бех

ЛИЧНОСТЬ: ДВА НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДА НА ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ

В статье раскрывается проблема сущностных характеристик двух фундаментальных подходов в контексте особенностей взаимодействия воспитателя и воспитанника. Рассматриваются научные позиции, на которых основывается педагогика поддерживающего и педагогика управляющего воспитания и развития подрастающей личности. Определяется авторская позиция с точки зрения позиции оптимального личностного развития.

Ключевые слова: *личность, развитие, личностное развитие, самоутверждение, межличностное взаимодействие.*

I.D. Bekh

PERSONALITY: TWO SCIENTIFIC VIEWS ON UPBRINGING AND DEVELOPMENT

The article is devoted to the problems of essential characteristic of two basic approaches in the context of peculiarities of interaction between

an educator and pupil. The peculiarities of supporting pedagogic, its orientation on child's autonomy, exception of prohibitions, involving into educational process pupil's inclinations are discussed.

The ideas of conducting development are presented. According to them pedagogue has to reveal personality from negative individual constructions, facilitate his/her spiritual growth.

The comparative analysis of different approaches to the control of education is presented. The protruding role of democratic relations or hard submission to the collective thought, orientation on child's individuality or making his/her behaviour subdued to the group norms is considered.

The opposition of the main theoretical positions of supporting and control pedagogics related to their productivity, orientations on pupil's inner world, level of formal upbringing influences, mastering of moral norms is discussed.

In the article the comparison of the strategies of directive/undirective pedagogical influence is provided. The role of communicative abilities, which are necessary for establishment of humanistic communication in the process of upbringing are underlined.

Key words: *personality, development, optimal personality development, self-affirmation, interpersonal interaction.*

Надійшла до редакції 2.04. 2012 р.

УДК 159.9.018.4:37.064.2

ХОМЕНКО Євгенія Григорівна

асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛІВ І УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті висвітлено поняття педагогічної взаємодії як двостороннього процесу, в якому учитель і учень – дві активні сторони – суб'єкти педагогічного процесу. За основу взято трактування педагогічного спілкування як форми навчальної взаємодії. Представлено поняття полісуб'єктності як цілісного динамічного психологічного утворення, що відображає єдність розвитку внутрішніх змістів реальних суб'єктів в сумісній діяльності. Розглянуто також варіанти феноменологічної сумісності з учителем у рамках розвиваючого навчання. В статті описані особливості учнів підліткового віку, їх ставлення до процесу навчання, до особистості педагога. Отже, розкривається суть психологічних особливостей педагогічної взаємодії учителя з підлітками як зі сторони учителя так і зі сторони учнів.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, підлітковий вік, суб'єкт, полісуб'єктність, емоційний зв'язок, мотивація досягнень, дезадаптація підлітка, педагогічний такт, психологічний контакт.

Постановка проблеми. В умовах гуманізації сучасного суспільства великого значення набуває надання навчальному процесу ознак активної взаємодії педагога та учнів, у результаті якої у школярів ефективно формувалася б цілісна система наукових знань, вмінь та навичок. Завдання вчителя – створювати і підтримувати доброзичливість і взаєморозуміння. Зважаючи на те, що на сучасному етапі зміст освіти кардинально змінюється, модифікуються і форми навчальної взаємодії, зокрема й суть педагогічного спілкування. У рамках розвиваючого навчання змінюється і взаємодія учителя й учнів у навчальному процесі. Особливо гостро стоїть питання взаємодії учителів із учнями підліткового віку, адже цей вік зумовлює багато протиріч, що

позначаються й на навчальній діяльності. Зважаючи на нестійкий психологічний стан учнів підліткового віку, учителю доцільно регулювати як свій психоемоційний стан так і психоемоційний стан школярів. Адже у процесі взаємодії люди впливають одне на одного не лише тим, що вони говорять, а й як говорять і діють.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема навчальної взаємодії учителів і учнів завжди цікавила дослідників. Серед класиків слід згадати фундаментальні дослідження Б.Ф. Ломова, О.М. Леонтьєва та В.А. Кан-Каліка, Є.І. Рогова. На необхідність розв'язання різноманітних проблеми, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені-педагоги О.В. Глузман, Т.В. Друганова, С.Т. Золотухіна, М.Б. Євтух, В.С. Курило, О.М. Микитюк, В.К. Майбородова, Н.С. Побірченко, Н.В. Пузиркова, О.А. Рацул та ін. Низка дослідників (Н.В. Єлізарова, М.И. Фрумін, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудінова й ін.) звертається до особливостей навчальної взаємодії. Роботи закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Емоційно-комунікативну сторону навчальної взаємодії аналізують у своїх працях Е.И. Беленкіна, Л.В. Жарова, В.В. Котов, М.М. Рібакова, М.В. Седова, Р.Х. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядають співробітництво з дітьми М.А. Вейт, Б.Г. Огаянц, О.В. Суботський. Позиція дорослого у співробітництві з підлітками представлена як прояв педагогічної творчості в роботах А.С. Белкіна, І.Д. Демакової, В.А. Кан-Каліка, М.Д. Никандрова.

Проблемою педагогічної взаємодії учителів з підлітками цікавляться такі автори, як І.А. Зімняя, Г.М. Андреева, Г.С. Абрамова, Н.В. Ключева, М.М. Кашапов, О.І. Власова, А.К. Маркова. Прикладні аспекти здійснення педагогічного спілкування у школі розглядають Л.М. Проколієнко, С.Н. Батракова, Т. Башинська. Міжособистісною взаємодією учителя з учнями підліткового віку у своїх працях цікавляться Т.Г. Бобченко, І. Ботіна. Сучасні дослідження взаємодії учителя

з учнями підліткового віку стосуються складностей взаємовідносин між дорослими і підлітками (Т. Драгунова), культури педагогічного спілкування (І. Зарецька), вивчення стилів роботи учителя (Р.Л. Кричевский, М.М. Рижак), значимості суб'єктів педагогічної взаємодії (Н. Бочкарева), проблем сумісної діяльності учителя і учнів у навчальній діяльності в рамках розвиваючого навчання (М.В. Камінська), вивчення джерел конфліктів між педагогами і учнями (Ю. Ангілогова). Незважаючи на те, що проблема досить добре вивчена, все ж, цікавим буде дослідити і виявити особливості взаємодії педагога з учнями підліткового віку двосторонньо – як зі сторони вчителя так і зі сторони учнів.

Постановка завдань статті. Дослідження взаємодії вчителя з підлітками у педагогічному процесі є надзвичайно важливим для змісту освіти та виховання. Велике значення для формування гармонійної особистості відіграє взаємодія підлітків з учителями. Незважаючи на зовнішні і внутрішні протиріччя, які в ній існують, підлітки відчують потребу у спілкуванні з педагогами. Аналіз стану наукової розробки проблеми педагогічної взаємодії у психологічній літературі свідчить про те, що для того щоб педагогічна взаємодія набула ознак активної взаємодії педагогів з учнями, необхідно перебороти деяку інертність мислення та діяльності педагогів традиційної школи, застосувати такі засоби і прийоми педагогічного спілкування, що сприяли б максимальній пізнавальній активності дітей.

Отже, доцільним буде здійснити теоретичний аналіз поняття педагогічної взаємодії «учитель – учень», дослідити особливості взаємодії педагога з учнями підліткового віку, визначити особливості учнів підліткового віку, показники ефективності педагогічної взаємодії педагога з учнями підліткового віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «педагогічна взаємодія» як поняття в науковій літературі трактується неоднозначно. Що стосується педагогічного процесу, то взаємодія – процес безпосереднього чи опосередкованого впливу вчителя й учнів один на одного, який породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок, взаємоперехід, взаємотворчість. Взає-

модія вчителя й учнів – цілісна соціально-психологічна система, яка складається з єдності перцептивного (співсвідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співробітництво, співтворчість) компонентів, які взаємообумовлюють один одного [4].

На думку О.І. Власової, формою навчальної взаємодії є педагогічне спілкування. Це особистісно й соціально зорієнтована взаємодія, яка створює соціально-психологічний клімат, атмосферу праці педагога й учнів, в якій розв'язуються завдання навчання і виховання [6].

Стосунки у сфері «учитель-учень» – це певна взаємодія, що спрямована на взаємне пізнання і обмін інформацією з допомогою різних засобів комунікації з метою встановлення взаємостосунків, сприятливих для сумісної діяльності [10].

І.А. Зімняя, трактує схему навчальної взаємодії як двохсторонню суб'єкт-суб'єктну взаємодію ($S_1 - S_2$), де S_1 – учитель, S_2 – учень. Навчальна взаємодія учня (підлітка) і учителя, входить в більш складну систему взаємодій в освітньому процесі (взаємодіє з системою «сім'я» і з системою «суспільство»). Всі ці зв'язки переносяться на навчально-виховний процес безпосередньо в класі в більшій чи меншій мірі. Це виражається у ставленні учня до навчання, учителів, школи, що, у свою чергу, і є проекцією системи їхніх цінностей на характер навчальної діяльності [8].

У свою чергу, І. Вачков, аналізуючи взаємодія педагога з учнем, описує поняття полісуб'єктності. Під суб'єктом розуміється людина на вищому рівні активності, цілісності, автономності, це всеохоплююче поняття, що узагальнено розкриває єдність усіх якостей людини – природних, соціальних, суспільних, індивідуальних. Але властивості суб'єктності можуть бути віднесені не лише до людини, але й до спільності людей. Така спільність і виступає як полісуб'єктність – цілісного динамічного психологічного утворення, що виражає феномен єдності розвитку внутрішніх змістів реальних суб'єктів, що знаходяться в суб'єктних відношеннях і об'єднані сумісною творчою діяльністю. Важливою характеристикою полісуб'єктності є здатність до

активності, дієвості, інтеграції, здатності бути єдиним цілим по відношенню до процесу саморозвитку, тобто здатність бути суб'єктом [5].

Вивчаючи взаємодію учителя з учнями підліткового віку, безумовно, слід враховувати особливості цього періоду життя людини. Так званий «перехідний період» – надзвичайно складний етап психічного розвитку. Загальна неврівноваженість підлітка, роздратованість, перепади настрою спричинені перебудовою організму. Анатомо-фізіологічні зміни породжують психологічні новоутворення: відчуття дорослості, прагнення до незалежності, потребу в самоствердженні й самовизначенні (щодо статусу в сім'ї, у колективі ровесників, схильностей і професійних інтересів тощо) [2, 11, 12].

З одного боку, за рівнем та особливостями психічного розвитку підлітки ще не розпрощалися з дитинством; з іншого – вони вже стоять на порозі дорослого життя, і в їхній поведінці реально виражається спрямованість на дорослі форми взаємин та поведінки.

Слід зазначити, що важливим психічним новоутворенням підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів, спричинений передусім новими, значно вищими вимогами навчальної діяльності. Також у підлітковому віці відбувається розвиток здібностей, процесів мислення, що призводить до росту свідомості, уяви, суджень та інтуїції. У цей час відбувається активне накопичення знань, які відкривають ряд питань і проблем, що як збагачують так і ускладнюють життя підлітка. Ж. Піаже, охарактеризував абстрактне мислення підлітків як ознаку заключної стадії когнітивного розвитку. Згідно з теорією розвитку Ж. Піаже підлітки використовують свої когнітивні уміння, що розвиваються у процесі інтелектуальних і моральних пошуків по відношенню до них самих, до їх сімей, і до оточення в цілому. Завдяки новим поліпшеним когнітивним навичкам вони значно розширюють межі свого мислення і збагачують його зміст. Тобто важливим аспектом формального операційного мислення є здатність аналізувати свої мисленнєві процеси [12].

Особливістю мислення у підлітковому віці є здатність до моделювання різноманітних ситуацій, оперування різноманітними гіпотезами у вирішенні поставлених завдань. Утім, теоретичне усвідомлення дійсності найчастіше випереджає її практичне пізнання, тому в життєвих ситуаціях підлітки часто не знають як поводитися, а відчуття власної дорослості заважає звертатися за порадами до дорослих [2].

Так, на думку І.С. Кона, для особистісного зростання підлітка особливої значущості набувають отримані в процесі учіння знання. Вони стають тією цінністю, яка забезпечує розширення кругозору, що дозволяє зайняти певний статус серед однолітків. Засвоюючи життєвий досвід близьких людей, підліток починає добре орієнтуватись у довіллі. Вперше у перехідному віці виявляється самостійна спрямованість на пошук нових знань: разом із однолітками підліток їздить на художні і технічні виставки, у музеї, ходить у театри, відвідує гуртки технічної творчості, мандрує [11].

У зв'язку з потребою підлітків у визнанні та самоповазі оцінки вчителя мають велике значення для формування мотивації учіння. Учні надають великого значення саме оцінкам. Це адаптація до системи навчання, що сформувалася, де контроль значною мірою залишився своєю основною функцією. Образ себе як учня й самооцінка складаються у підлітка під впливом контролю за його навчанням, стають ніби дзеркалом для розуміння ставлення оточуючих до себе [7].

На думку І.А. Зімньої, прагнення у підлітків до винятковості входить до мотивації досягнення, проявляючись у таких її складових, як «нагорода», «успіх». Навчальна мотивація як єдність пізнавальної мотивації і мотивації досягнення виражається у підлітка через призму вузько особистих значимих і реально діючих мотивів групового, соціального буття. Також можна зазначити, що підліток, як суб'єкт навчальної діяльності специфічний не лише своєю мотивацією, позицією, ставленням, «Я»-концепцією, але і місцем у житті на відрізок безперервної, багатоступеневої освіти. Саме у підлітковому віці змінюються внутрішня позиція у ставленні до школи і учіння. У цьому віці вини-

кають нові мотиви учіння: бажання бути освіченим, прагнення влаштуватися у майбутньому житті, подальше навчання, прагнення до самоствердження і самовдосконалення, необхідність виконувати вимоги батьків [8].

На думку А.В. Мудрика, характер взаємовідносин із учителями і суб'єктивне ставлення до них змінюється протягом підліткового віку. Якщо провідним мотивом взаємин і спілкування молодших підлітків є прагнення отримати підтримку, захоочення вчителя за поведінку чи навчання, то у середньому підлітковому віці виникає прагнення до особистого спілкування з вчителем. Із роками підлітків все більше хвилюють особистісні та професійні якості педагога. При цьому професійні якості педагогів у цілому задовольняють підлітків, а особистісні не завжди. Незадоволеність особистісними якостями вчителів сприймається ними частіше як проблема «справедливості» вчителя. Помітно, що з віком складається ситуація нарощування потреби в особистісному спілкуванні підлітків з педагогами і – неможливість її задовольнити [12].

Однією з основ педагогічної взаємодії учнів і учителів є наявність в останніх педагогічного такту. Він є мірою спілкування педагога з дітьми в найрізноманітніших сферах навчання і виховання. Сутність його полягає в умінні вибирати підхід до дитини, спосіб взаємин. К.Д. Ушинський вважав, що педагогічний такт – це такт психологічний, спосіб впливу на інших, який людина пережила сама й через те вмів поставити себе на місце того, на кого вона впливає. Тому, учителям потрібно спостерігати власні переживання, аналізувати їх, регулювати свої почуття, бо це шлях до розвитку педагогічного такту [6].

У взаєминах із учнями педагог повинен зважати на вікові та індивідуальні особливості психічного і фізичного розвитку дітей, схильність їх до наслідування і навіювання, на характер їх звичок, стан здоров'я, умови життя. Підлітковий вік потребує особливо великої уваги і продуманості змісту і форми взаємодії учителя з школярами. У цьому віці найчастіше виникають конфлікти учителів з учнями. Це зумовлюється не лише

такими віковими особливостями духовного розвитку підлітків, як зростання, порівнюючи з молодшими школярами, немотивованих вчинків, негативізму, бравади, прагнення бути схожими на дорослих, а й тим, що деяка частина вчителів не виявляє необхідної гнучкості у своїх стосунках з учнями середніх класів, не зважає на особливості їхнього фізичного і психічного розвитку. Статева диференціація, що відбувається у цьому віці, значно зрослий розумовий розвиток і досвід учнів, значні зміни в їхньому соціальному стані потребують особливої чутливості до вчинків підлітків-хлопчиків і дівчаток, диференціації стратегії і тактики у взаєминах з ними [11].

Як зазначає Камінська М.В., у рамках розвиваючого навчання ефективна взаємодія учителя з учнем залежить від їхньої феноменологічної сумісності. Так, Г.А. Цукерман, вбачає в цій понятті побудову учителем і учнем спільного предмету; через особливу роль педагога – спрямування орієнтації учня на практичну дію. Г.Ю. Ксензова, сумісність описує як ситуацію, в якій учень вчиться сам, а учитель здійснює всесторонній контроль – мотивує, організовує, консультує. Зміст сумісної дії вчителя й учня передбачає окрему педагогічну дію, що сприяє впливу на дії учня не санкціонуючим а ініціюючим способом. Учитель діє в якості модератора групової роботи і дискусії, а також фасилітатора ініціативи учнів, їх довірчого і «безпечного» спілкування на уроці [9].

Однією з особливостей взаємодії учителя і учнями-підлітками є вплив диференційованих стосунків з вчителями на шкільну дезадаптацію підлітка. Подібно батькам вчитель має в свідомості підлітка ряд функцій: заміна батьків; влада, що керується покараннями й заохоченнями; авторитетне джерело знання в певній області, старший товариш і друг [13].

Іншою особливістю взаємодії підлітків із учителями є підвищення вимог до педагога з боку підлітка. Так, в образі «ідеального вчителя» на перший план виходять його індивідуальні якості – здатність до розуміння, емоційної підтримки. На другому місці стає професіональна компетентність, рівень знань і якість викладання. На третьому місці – вміння справедливо

розпоряджатися владою. Звичайно не всім вчителям притаманна гармонійна сукупність якостей, звідси – диференціація вчителів і самих стосунків з ними, виникнення різноманітних конфліктів [11].

До особливостей стосунків із вчителем також можна віднести особливий емоційний зв'язок у спілкуванні. Необхідно зазначити, що нерідко зустрічаються випадки прив'язаності до улюбленого вчителя у формі пристрасного захоплення чи відданості. Але прив'язаностей не може бути багато, у більшості підлітків тісний емоційний зв'язок існує з одним чи двома учителями, і з віком ці відносини стають все більш вибірковими [1].

Ще однією особливістю у взаємовідносинах підлітка з учителем є існування перешкод, що заважають взаєморозумінню учня і педагога. На думку В.Д. Менделевича, головною перешкодою являється абсолютизація рольових відносин, наївно-бюрократична «школа» й «навчанняцентризм», за якими приховуються низький рівень підготовки педагогів, небажання, а часом і страх побачити в своїх учнях особистість. Необхідно зазначити, що особистісний підхід – це не просто врахування індивідуальних особливостей учнів. Це послідовне, природне і щире в усьому ставлення до учня як до особистості, як до відповідальної і самостійної людини [13].

Серед показників, що безпосередньо впливають на навчальну успішність учнів, є психологічний контакт. Психологічний контакт виникає в результаті спільності психологічних станів людей, викликаних їхнім взаєморозумінням і пов'язаний із зацікавленістю з обох сторін (учителя і учня) та довірою один до одного.

На думку Г.М. Андрєєвої, психологічний контакт – це умова й наслідок продуктивної взаємодії його суб'єктів, що підвищує ефективність цього процесу й результату. Контакт усвідомлюється і переживається суб'єктами як позитивний фактор, що підкріплює взаємодію. В умовах контакту найбільш повно проявляються всі особистісні властивості суб'єктів взаємодії, сам факт його встановлення приносить їм інтелектуальне і емоційне задоволення. Отже, внутрішніми механізмами контакту

являються: інтелектуальне і емоційне співпереживання, спільна мисленнева дія, спільна діяльність [3].

В основі емоційного співпереживання лежить психічне явище «зараження», механізм якого розглядається в соціальній психології як спосіб інтеграції групової діяльності. Емоційне співпереживання суб'єктів навчальної взаємодії розглядається і як фоновий та як основний механізм контакту [1].

Мисленнева спільна діяльність визначається включеністю обох сторін в одну й ту саму активність, а також спрямованістю на розв'язання певних мисленневих задач. Механізм інтелектуальної співдії обумовлюється однаковою інтелектуальною діяльністю суб'єктів взаємодії – учителя і учнів.

Внутрішньою умовою виникнення контакту між сторонами, що взаємодіють являється виявлення щирої, справжньої поваги один до одного, емпатійність і толерантність.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, педагогічна взаємодія учителя з учнями підліткового віку є надзвичайно важливою не лише для якості навчання, але і для гармонійного й цілісного розвитку особистості у підлітковому віці. Педагогічна взаємодія на сучасному етапі трактується як двохстороння суб'єкт-суб'єктна взаємодія, цілісна соціально-психологічна система, яка проявляється у педагогічному спілкуванні.

Аналізуючи психологічні характеристики учнів підліткового віку було виявлено, що анатоомофізіологічні зміни, протиріччя даного вікового періоду, виникаюча криза великою мірою впливають і на навчальну діяльність учнів. А саме – учні підліткового віку є більш вразливими до критики, спостерігається зниження продуктивності навчальної діяльності. Завданням вчителя стає не лише передача знань і вмінь, а врегулювання психологічного стану дитини і створення максимально комфортних психологічних умов для її розвитку.

Розглядаючи ж безпосередньо взаємодію учителя й учнів підліткового віку, нами було виявлено такі особливості. Однією з них є підвищення вимог до учителя з боку підлітка. Для учнів підліткового віку важливим є високі професійні та індивідуальні

якості учителя. Іншою особливістю можна виділити особливий емоційний зв'язок у спілкуванні між підлітками і вчителем. У взаємодії з учнями педагог повинен зважати на вікові та індивідуальні особливості психічного і фізичного розвитку дітей, схильність їх до наслідування і навіювання, на характер їхніх звичок, стан здоров'я, умови життя, а також особистісні новоутворення, що виражають тенденцію підлітків до самореалізації та самоствердження.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками / Галина Сергеевна Абрамова // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 96-99.
2. Алексеенко Т. Учитель – батьки – діти: пошук шляхів порозуміння / Т. Алексеенко // Шкільний світ. – 2005. – №1. – С. 1–15.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. / Галина Михайловна Андреева – М. : МГУ, 1980. – С. 89-108.
4. Башинська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі як педагогічна проблема / Т. Башинська // Початкова школа. – 2004. – №12. – С. 55-58.
5. Вачков И. Типология отношений «Учитель – ученик» / И. Вачков // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2005. – №7-8. – С. 21-24.
6. Власова О.І. Педагогічна психологія / Олена Іванівна Власова: Навч. посібник – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
7. Драгунова Т. В. Взрослый и подросток: трудности взаимоотношений / Т.В. Драгунова // Семья и школа. – 1974. – №3. – С. 16-19.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. / Ирина Алексеевна Зимняя: Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. И перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
9. Каминская М.В. Проблема совместной деятельности учителя и ученика в теории учебной деятельности и практике развивающего обучения / М.В. Каминская // Психологическая наука и образование. – 2006. – №3. – С. 54-64.
10. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. / Виктор Абрамович Как-Калик: – Грозный : Чечено-Ингушский государственный университет им. Л.Н. Толстого, 1979. – 138 с.

11. Кон И.С. Психология ранней юности / Игорь Семенович Кон: Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
12. Мудрик А. В. Самые трудные годы / Анатолий Викторovich Мудрик – М. : Знание, 1992. – 230 с.
13. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология / Владимир Давыдович Менделевич. - 5-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2005. – 432 с.

Е. Г. Хоменко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

В статье представлено понятие педагогического взаимодействия как двустороннего процесса, в котором учитель и ученик – две активных стороны – субъекты педагогического процесса. За основу взята трактовка педагогического общения как формы учебного взаимодействия. Представлено понятие полисубъектности, как целостного динамического психологического образования, которое отражает единство развития внутренних смыслов реальных субъектов в совместной деятельности. Рассмотрены также варианты феноменологической совместимости с учителем в рамках развивающего обучения. В статье описаны особенности учеников подросткового возраста, их отношение к процессу учебы, к личности педагога. Следовательно, раскрывается суть психологических особенностей педагогического взаимодействия учителя с подростками как со стороны учителя так и со стороны учеников.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, педагогическое общение, подростковый возраст, субъект, полисубъектность, эмоциональная связь, мотивация достижений, дезадаптация подростка, педагогический такт, психологический контакт.

Y. Khomenko

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CO-OPERATION OF TEACHERS AND STUDENTS-TEENS IN PEDAGOGICAL PROCESS

In the article the concept of pedagogical interaction as two-way process in which teacher and student - two active parties – subjects of pedagogical process. For basis interpretation of pedagogical intercourse as forms of educational co-operation is taken. The concept of polisubjects is

presented, as integral dynamic psychological education which represents unity of development of internal senses of the real subjects in joint activity. The variants of fenomenological compatibility are considered also with a teacher within the framework of the developing teaching. In the article the features of students of teens, their attitude, are described toward the process of studies, to personality of teacher. Consequently, essence of psychological features of pedagogical co-operation of teacher opens up with teenagers as from the side of teacher so from the side of students.

Key words: *pedagogical co-operation, pedagogical communication, adolescence, emotional connection, subject, polisubject, achievement motivation, disadaptation teenager, pedagogical tact, psychological contact.*

Надійшла до редакції 21.03.2013 р.

УДК:37.091.2:316.454.52

КАРАПУЗОВА Наталія Дмитрівна

кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри природничих і математичних дисциплін, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються проблеми соціально-психологічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, зокрема означаються окремі типи «важких» людей, представлені їхні різні класифікації, даються рекомендації та виділяється ряд прийомів, які допомагають долати труднощі у процесі соціально-психологічної взаємодії з багатьма «важкими» людьми.

Ключові слова: спілкування, педагогічна взаємодія, соціально-психологічна взаємодія, «важкі» люди, типи «важких» людей, прийоми спілкування.

Постановка проблеми. У процесі педагогічної діяльності вчитель розв'язує багато завдань одним із яких є завдання комунікативного характеру, адже процес навчання і виховання відбувається в умовах спілкування педагога та учнів. Саме спілкування як процес встановлення і розвитку контактів між людьми, викликаний їх потребами спільної діяльності, є важливою умовою взаємодії людей у групах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні основи дослідження процесу спілкування розроблені у працях В.М. Бехтерева, С.Л. Рубінштейна, О.О. Леонтьєва та інших психологів, які розглядають його як певну форму, вид діяльності, необхідну умову розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації. Спілкування завжди є взаємодією. Усі учасники спілкування є активними суб'єктами цього процесу, які визначають його динаміку та зміст.

Навчально-виховний процес є особливою системою педагогічної взаємодії, який здійснюється за формулою «суб'єкт-суб'єкт», співвідноситься зі специфікою спілкування. На це вказує О.О. Леонт'єв: «Педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці і поза ним, яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне та оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнем в учнівському колективі» [1, с.107]. В.А. Семиченко зазначає, що педагогічне спілкування – це цілісна система соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, в яку входить: обмін інформацією, виховні впливи і організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів [5, с.17]. Зауважимо, що взаємодія це прямий чи опосередкований вплив суб'єктів один на одного, який характеризується виникненням зв'язків і їх взаємозумовленістю [3]. Це один із факторів згуртування групи й утворення стійкої, відповідної рівню її розвитку структури.

На основі викладеного можна зробити висновок, що педагогічне спілкування виступає не стільки як процес обміну інформацією, скільки як соціально-психологічна взаємодія. **Метою** розвідки є дослідження проблеми соціально-психологічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна взаємодія – одне з ключових понять педагогіки та науковий принцип, покладений в основу навчання та виховання. Педагогічний зміст цього поняття представлено у роботах В.І. Загвязинського, Л.О. Левшина, Х.Й. Лийметса та інших учених. За останні роки спостерігається підвищення інтересу педагогів до цієї категорії. Педагогічна взаємодія розглядається вченими як досить складний процес, що відбувається між суб'єктами навчально-виховного процесу, обумовлюється освітніми завданнями і містить компоненти – дидактичні, виховні і соціально-педагогічні взаємодії. В основі педагогічної взаємодії лежить співробітництво, яке є початком соціального життя людини. Функціональна роль кожного суб'єкта педагогічної взає-

модії – визначається метою конкретної діяльності, його правами та обов'язками. Педагогічна взаємодія існує в усіх видах діяльності – пізнавальній, трудовій, творчій. Педагогічна взаємодія може розглядатися як процес індивідуальний (між учителем та учнем, викладачем та студентом), соціально-психологічний (взаємодія в колективі) і як інтегрований (об'єднує різні виховні взаємодії у суспільстві). Дослідженнями встановлено існування таких видів взаємодії, як співдружність, конкуренція і конфлікт.

Створення оптимальних умов для педагогічної взаємодії і перцепції у педагогічному процесі виступає важливим аспектом діяльності вчителя [6, с.7].

На особливість значення співдружньої взаємодії вчителя й учня у навчальному процесі вказували Ш.О. Амонашвілі, І.П. Волков, В.Ф. Шаталов та багато інших учених.

Зважаючи на те, що процес організації взаємодії часто має внутрішні протиріччя, у педагогічному процесі часто виникають конфлікти, викликані різними мотивами поведінки людей, неспівпадінням їхніх прагнень та цінностей, невмінням регулювати свою діяльність відповідно до діяльності інших людей, несформованістю в учнів необхідних для освітньої діяльності умінь і якостей та в силу інших причин особистісного характеру.

У практиці кожного вчителя зустрічаються такі вихованці, які не піддаються класичним методам педагогічної взаємодії. Що робити при взаємодії з особливо «важкою» людиною, певні особисті якості якої стоять на шляху розв'язання проблеми? У цій ситуації не треба також забувати про важливий психологічний нюанс – контакт з «важкою» людиною може викликати у вчителя смуток, гнів, розгубленість, пригніченість тощо, які заважатимуть нормальному ритму роботи. Існують деякі загальні принципи, якими можна керуватися у таких ситуаціях. Також можна використовувати спеціальні рекомендації у спілкуванні з «важкими» людьми, які пояснюють на що необхідно звертати увагу у процесі педагогічної взаємодії з останніми.

Кого ж з людей називають «важкими»? Кожна людина може мати власне уявлення про типи «важких» людей, яке ґрунтується на його особистісних якостях та життєвому досвіді.

Загалом «важкими» називають таких людей, спілкування з якими виявляється складним і конфліктним для більшості, хто постійно стикається з ними через свої професійні інтереси (у тому числі вчителі).

Означення й опис таких типів «важких» людей полегшує взаємодію: після ідентифікації можна знати, як саме спілкуватися з людиною даного типу, на які аспекти звертати увагу.

М. Бремсон розрізняє наступні типи «важких» людей, а саме: «агресивні», скаржники, мовчуни, надпоступливі, вічні песимісти, всезнайки, нерішучі. Напевно кожному зустрічалися й інші люди, стиль спілкування і поведінка яких викликає проблеми, наприклад: «максималісти», «скритні», «невинні брехуни», «хибні альтруїсти». В особистому списку кожного може бути і більша кількість типів «важких» людей. Однак однієї тільки ідентифікації недостатньо. Потрібно знати, як вести себе в тих випадках коли доводиться контактувати з такими особистостями.

Послідовників різних шкіл та напрямків об'єднує визначення найбільш ефективного загального принципу спілкування з «важкими» людьми будь-якого типу, який полягає в усвідомленні того, що у суб'єктів педагогічного впливу існують деякі приховані інтереси чи потреби, для задоволення яких вони діють таким чином. Наприклад, занадто агресивна людина може діяти, як паровий котел, тому, що у глибині душі вона боїться мати справу з іншими людьми або не хоче відчути страх перед можливою помилкою; спокійний мовчун може замкнутися в собі, боячись відкритися іншим людям; вічний песиміст завжди може пророчити невдачі, тому що йому зручніше жити саме з цим переконанням. Таким чином, у процесі взаємодії з «важкою» людиною, слід виявити її приховані потреби та інтереси, а також подумати над тим, як їх задовольнити. Цей підхід аналогічний до того, який рекомендується психологами використовувати при розв'язанні звичайних конфліктів.

Існують різноманітні способи подолання проблем, які виникають із подібними людьми. У багатьох випадках у спілкуванні з ними допомагає техніка комунікації, що використовується в

контактах зі «звичайними» партнерами. Але корисно знати особливості «важких» людей, щоб нормалізувати спілкування з ними. Для вибору адекватного способу поведінки з ними необхідно враховувати відмінності між окремими їх типами [4, с. 62].

«Грубіян-танк» йде напролом, не звертаючи ні на що уваги. Він часто навіть не бачить співрозмовника й не чує, що він говорить. Треба заздалегідь підготуватися до такого спілкування. Під час спілкування залишатися емоційно стриманим. Корисно вислухати його (що непросто), дати «спустити пар» і постаратися так чи інакше привернути увагу «танка». Добре використовувати для цього, наприклад, повторення його імені. Як тільки хоч на мить перевага на вашому боці – швидко висловити все необхідне. Говорити потрібно коротко і чітко. Визнайте справедливості тих претензій, які, дійсно є. Прагніть по можливості якнайшвидше закінчити розмову. Не давайте волю емоціям і після завершення взаємодії.

Тип «грубіяна-крикуна» відразу підвищує голос у стані роздратування, переляку чи смутку. Важливо не перейти на його стиль спілкування. Краще всього проявити розуміння і співчуття, хоч це й непросто, однак це єдиний спосіб втихомирити «крикуна» подібного типу.

До цього типу належить «граната» – тип досить мирної людини, яка несподівано може вибухнути. Як правило, це є результатом його відчуття безпорадності чи втрати контролю за ситуацією. Можна «розрядити гранату», давши такій людині можливість контролювати ситуацію, і заспокоїти її.

«Звичний крикун» просто не вміє вирішувати проблеми інакше і переходить на крик при першій нагоді. Насправді, він абсолютно безпечний. Найпростіше – знаючи, з ким має справу, не звертати уваги на його манери і спокійно досягати своєї мети.

Менш агресивний, але не менше дратівливий тип – «всезнайко», який постійно перебиває, принижує значущість сказаного вами і всіляко демонструє свою компетентність і свою зайнятість. Найкращий спосіб порозумітися з ним – зважити на його думку (нерідко він і справді компетентний). Краще не сперечатися з ним і не наполягати на продовженні розмови, якщо

він стверджує, що йому ніколи. Можна сказати щось подібне, наприклад: «оскільки у вас немає часу...». Цим його обеззброїте, і він, швидше за все, схоче продовжувати розмову. Варто застосувати «Ви-підхід», запитувати і враховувати думку «всезнайки», зробити його «наставником».

«Песиміст» теж може створити чимало труднощів. Варто уважно поставитися до його критичних зауважень, оскільки нерідко в них є раціональне зерно. Песимісту необхідно дати час подумати, згодитися з його побоюваннями і навіть перебільшувати ті труднощі, які він бачить. Корисно випередити песиміста в негативних висловленнях, знайти корисне в його позиції. Швидше за все, тоді він стане вашим союзником.

Один із найскладніших типів – це «пасивно-агресивний». Він не заперечує і не чинить опір відкрито, але прагне досягти своїх цілей за рахунок інших. Його вороже відношення раз у раз у чомусь виявляється, але викрити його досить важко. Наприклад, він може зробити роботу тільки наполовину, не так, не вчасно або недбало. На це у нього завжди знайдуться цілком логічні, псевдорозумні пояснення типу: «я не знав», «я забув», «я вчив». «Пасивно-агресивна» людина ззовні часто демонструє готовність до співпраці й навіть пропонує свою допомогу. Проте на ділі все закінчується невиконанням роботи. По можливості, краще не мати справ з подібними людьми, або, принаймні, не розраховувати на них при виконанні якихось важливих завдань. Важливо не приймати близько до серця їхні «витівки», не проявляти зовнішню гнів і розчарування – це якраз і є той виграш, якого вони прагнуть. Якщо ж доводиться мати справу з «пасивно-агресивною» людиною, потрібно змусити його точно записати те, що від нього вимагається. Ідеально, якщо для себе зберегти копію його зобов'язань для наступного пред'явлення. Чітко змалюйте йому значущі для нього наслідки невиконання даного завдання. Контролюйте хід виконання обіцяного. Дуже важливо бути стриманим і не висувати претензій до того, поки людина такого типу ще не зробила нічого поганого, не «програмувати» її на невиконання. Якщо ви стикаєтеся з «пасивно-агресивним» типом, який практикує перешіптування за вашою спиною, то

найкраще за все, «оприлюднити» його, зберігаючи при цьому спокій. Задайте йому, можливо, у присутності інших, запитання про те, чим він не задоволений, чого хоче. Швидше за все, він знітиться і розгубиться.

«Надпоступливий» – тип може виглядати дуже схожим на «пасивно-агресивний» – тим, що з усім погоджується. Більше того, він настирливо пропонує свою допомогу, але майже нічого не виконує, посилаючись на перевантаженість чи інші обставини. При цьому він схильний ображатися у відповідь на висловлене йому зауваження, оскільки думає, що хотів допомогти від чистого серця, а його не оцінили. Частіше за все це людина, яка дуже хоче всім подобатися, і не бачить іншого способу, окрім як бути корисною. Він панічно боїться відмовляти, і, дійсно, набирає таку кількість зобов'язань, що при всьому старанні більшість з них виконати не може. Маючи справу з такою людиною, важливо перевіряти її обіцянки на реальність, уточнювати терміни, заохочувати її щирість у висловленні сумнівів з приводу можливості реалізації тих або інших її планів з урахуванням усіх обставин. Необхідно висловлювати їй свою симпатію.

Узагальнення досвіду дозволяє виділити ряд прийомів, які ефективно допомагають долати труднощі у процесі взаємодії з багатьма «важкими» партнерами:

1. Після того, як у процесі спілкування ви відчуєте і усвідомите, що дана людина важка в спілкуванні, співвіднесіть його з відомим вам типом «важких» людей.

2. Намагайтесь не сприймати на свій рахунок слова і поведінку іншої людини. Для задоволення своїх потреб «важкі» люди ведуть себе аналогічним чином з усіма. Нагадайте собі про це, щоб уникнути негативних емоцій.

3. З'ясуйте для себе, чи не віднесли ви цю людину до категорії «важких» людей тому, що вона нагадує вам когось, з ким у вас у минулому були труднощі при спілкуванні. Якщо це так, то намагайтесь виокремити ваше сприйняття цієї людини від тих почуттів, які ви відчували до того, кого він вам нагадує.

4. Зберігайте спокій і нейтралітет, не потрапляйте під вплив емоційного заряду і світогляду опонента. Використовуйте

творчу візуалізацію чи інший спосіб заспокоєння для оволодіння емоціями, які ви відчуваєте.

5. Використовуйте ті прийоми спілкування, які дозволяють дати вихід емоціям іншої людини.

6. Розвивайте контакт, тримайте ситуацію під контролем, поступово створюйте сумісне поле діяльності.

7. Розширюйте спільний підхід до справи і використовуйте його для вироблення угоди.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, необхідною умовою успішного протікання процесу навчання і виховання, який є певною системою педагогічної взаємодії є комунікативна компетентність його учасників. При цьому вагомим аспектом виступає готовність педагогів до взаємодії у навчально-виховній роботі з «важкими» людьми, розвиток відповідних умінь для забезпечення нерозривності педагогічного процесу із педагогічним спілкуванням.

Список використаних джерел

1. Арват Ф.С. Культура спілкування: навч.-метод. посіб. / Арват Ф.С., Коваленко Є.І., Кириленко С.В., Щербань П.М. – К. : ІЗИН, 1997. – 328 с.
2. Комарова І. Культура педагогічного спілкування вчителя / Комарова І. // Шлях освіти. – 2001. – №5. – С. 19–46.
3. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – С. 52–53.
4. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя / Рыбакова М.М. – Москва : Просвещение, 1991. – 128 с.
5. Семиченко В.А. Психология общения. / Семиченко В.А. – Киев : «Магистр- S», 1997. – 152 с.
6. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения / Шейн С.А. // Вопросы психологи. – 1991. – №1. – С. 3–53.

Н.Д. Карапузова

**К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В статье рассматриваются проблемы социально-психологического взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса. Понятие педагогического общения рассматривается как целостная система социально-психологического взаимодействия педагога и воспитанников, в которую входит: обмен информацией, воспитательные воздействия и организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. При этом, профессиональное общение учителя с учащимися имеет определенные педагогические функции и направлено на создание благоприятного психологического климата.

Проанализированы трудности в организации учебно-воспитательного процесса, вызванные различными мотивами поведения людей, несопадением их стремлений и ценностей или неумением регулировать свою деятельность. Определены направления оптимизации взаимодействия со сложными людьми, предусматривающие признание имеющихся у них скрытых интересов или потребностей, использование специальных техник и приемов общения, учет их психологических особенностей и наличие выраженной готовности у педагогов к взаимодействию с ними.

Определено понятие сложных людей, описаны присущие им психологические характеристики и их типология.

Ключевые слова: *социально-психологическая система взаимодействия, педагогическое общение, сложные люди.*

N.D. Karapuzova

**TO THE PROBLEM OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL
INTERACTION OF THE PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL
PROCESS**

Article deals with the problem of social-psychological interaction of the participants of educational process. The notion of pedagogical communication as a social-psychological system of interaction between teacher and pupils is defined. This system includes exchange of information, upbringing influences, organization of interrelations by communicative means. Pedagogical interaction is considered to be individual, social-psychological, and integrated process.

Thus the professional communication between teacher and pupils has several functions. Among them there are creation of productive psychological climate, optimization of educational activities, to normalize relations between pedagogue and pupils within the collective.

The main difficulties in the organization of educational process were analyzed. Those difficulties are caused by different motives, lack of coincidence of aspirations and values, inability to regulate one's own activity.

The notion "difficult person" is defined. The communication with such person is complicated and conflict for those who have to contact with them due to their professional interests. The typology of difficult persons, their individual-typological feature, character traits that complicate interaction is proposed.

Due to that the main ways of optimization of interaction with such persons are proposed. This includes sharing their covert interests or needs, using special of communicative techniques, taking into account their psychological peculiarities, having readiness to interact with them.

Key words: *pedagogical communication, social-psychological system of interaction, difficult person.*

Надійшла до редакції 19.04.2013 р.

ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ



ПОЛТАВЩИНА ЯК АКМЕОЛОГІЧНА ВЕРШИНА ПЕДАГОГІКИ ДОБРА АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА

Блискучі трудові та наукові досягнення доктора філософських наук, професора, дійсного члена НАПН України, заслуженого працівника вищої школи України, Почесного члена Російської академії освіти, директора Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України Івана Андрійовича Зязюна охоплюють другу половину ХХ і початок ХХІ століть, мають широку географію у межах України та за кордоном, але чи не найбільш плідний (акмеологічний) період його творчості, на наш погляд, пов'язаний з Полтавщиною (1975 – 1990 рр.). У ці часи лідером області Ф.Т. Моргуном впроваджувалася ґрунтозахисна екологічна система землеробства, яка сприяла потужному економічному зростанню села.

Гуманітарний аспект відродження освіти та культури регіону очолив ювіляр, на той час – наймолодший у країні ректор педінституту, запрошений і відстояний на цій посаді також Ф. Моргуном («Розкажи, поле... », «Куди йдеш, Україно?», «Правда про кривду»). Зязюн почав із підготовки сільських учителів із числа найкращих випускників, які, закінчивши педагогічний інститут, поверталися б у рідні села.

Для виконання цього стратегічного завдання ним була розроблена і реалізована інноваційна освітня програма «Вчитель: школа – педвуз – школа». Тисячі старшокласників області пройшли школу «Юний педагог», систему експертного профвідбору і, відшліфувавши свою педагогічну майстерність у стінах ВНЗ, у будівельних загонах, у тепер всесвітньо відомому народному хорі «Калина», інших художніх гуртках і спортивних секціях, свідомо та відповідально несли кращі зразки української культури та сучасної освіти рідному краю.

При кафедрі психології були створені автоматизований психологічний практикум, лабораторія психодіагностики та профорієнтації, соціологічна служба. Колективу науковців кафедри була доручена від України на замовлення ЮНЕСКО профорієнтаційна тема з формування студентських контингентів ВНЗ, за успішне виконання й демонстрацію якої вони були нагороджені Дипломом I ступеня ВДНГ України. Пізніше програма «Вчитель» набула всеукраїнського державного статусу («Основи педагогічної майстерності», «Вчитель, на якого чекають», «Краса педагогічної дії»).

Будучи філософом, істориком і патріотом України, Зязюн разом із керівництвом області й колективом педінституту домігся достойного відзначення 100-річчя від дня народження А.С. Макаренка, створення музею-заповіднику видатного педагога в с. Ковалівка, організації Міжнародної Макаренківської асоціації, другим президентом якої був обраний особисто (зараз є віце-президентом), та Української Макаренківської асоціації («Педагогіка добра: ідеали і реалії»).

Як один із кращих менеджерів освіти – зумів об'єднати спеціалістів різного профілю (філософів, педагогів, психологів,

фахівців-предметників та ін.) для розв'язання потужних комплексних освітніх програм. Ці здібності ювіляра проявилися згодом на посаді міністра освіти України та директора новостворених науково-дослідницьких установ: Інституту педагогіки і психології АПН України, а згодом – Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України.

Високоповажному Івану Андрійовичу Зязюнові, до учнів, соратників і друзів якого маємо честь належати і пишаємося цим, з нагоди 75-річного Ювілею бажаємо й надалі залишатися палким патріотом України, лідером макаренківської трудової педагогіки добра, зичимо карпатського здоров'я, плідної наукової творчості, особистого родинного затишку на многая літа! Прийміть, будь ласка, шановний Ювіляре, у подарунок також оду на Вашу честь.

УЧИТЕЛЬ, НА ЯКОГО ЧЕКАЛИ

*Ода високоповажному Івану Андрійовичу Зязюнові
з нагоди 75-річного Ювілею і на щастя –
присвячується!*

*Ваш шлях з Чернігівщини довгий
Проліг крізь шахт Донбасу дим,
Але філософ, серцем добрий,
В Вас переміг ще молодим.*

*В «Дніпрі» сільгоспників навчали
Про єдність світла й темноти.
В Карпенка-Карого всі знали,
Що й з Станіславським Ви – на «ти».*

*Федір Моргун кличе в Полтаву
І посаду ректора проб'є,
Програма «Вчитель» небувало –
У села вчителів дає!*

*Спочатку вірилось замало
У педмайстерність, профвідбір,
А потім – кафедри зростали
І факультети – навздогін.*

*Дівчата вскочили в спідниці,
Хлопці краватки всі вдягли,
Пісні «Калини» стали литься,
Студ-буд-загони почались...*

*Увесь Союз на нас дивився,
Японці, німці й інші завітали,
Щоб збагнути – в Полтаві з'явився
Той «Учитель, якого чекали»!*

*На всю країну стали звісні,
Після «Останкіно» – знає світ!
Хоч часто лише смерть в Вітчизні
Могла визнанням одарить...*

*І недарма зійшлися близько
Три ювілеї, зразу й не збагну:
Сто двадцять п'ять – Макаренку,
дев'яносто п'ять – Сухомлинському
Й сімдесят п'ять – Івану Язюну!*

*Бажаєм Вам здоров'я, щастя,
Руїни хай не повернуться,
Многая літа – так триматься
Й вершин – в любові та науці!*

Микола Лебедик,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки ПНПУ імені В.Г. Короленка (у 1983-1992 рр.);

Володимир Моргун,

кандидат психологічних наук, професор психології ПНПУ імені В.Г. Короленка;

Андрій Остапенко,

доктор педагогічних наук, професор Кубанського державного університету та Єкатеринодарської духовної семінарії, заступник директора Азовського педагогічного ліцею Краснодарського краю (Росія);



ПОМИТКІН ЕДУАРД ОЛЕКСАНДРОВИЧ

– доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України 25 січня 2012 року відсвяткував 50-річний ювілей.

Едуард Олександрович відомий в Україні та за її межами спеціаліст у галузі педагогічної та вікової психології, педагогічної майстерності, підготовки психолого-педагогічних кадрів для професійної школи. Особливу увагу він приділяє дослідженням проблеми психологічного забезпечення процесу духовного розвитку дітей і молоді, вивченню психологічних закономірностей і механізмів духовного розвитку, розробці духовно-особистісного підходу у психологічній теорії і практиці.

У творчому доробку ювіляра розроблена та експериментально апробована в навчально-виховному процесі закладів дошкільної, шкільної, позашкільної і вищої освіти програма психологічних занять «Запроси друзів», авторські спецкурси «Гармонія» (для учнів початкової школи), «12 шляхів духовності» (для учнів підліткового віку) та «Життєвий вибір» (для старшокласників і студентів). Едуардом Олександровичем розроблено та впроваджена в навчально-виховний процес ЗНЗ та ВНЗ мето-

дика комплексної оцінки гармонійного розвитку дітей і молоді, психодіагностичні методики «Здійснення бажань», «Духовний потенціал особистості», методика дослідження духовної самореалізації учнів і студентів.

Е.О. Помиткін здійснює наукове керівництво експериментальними майданчиками інститутського та академічного рівня, зокрема, Миколаївської спеціалізованої школи I-III ступенів мистецтв і прикладних ремесел «Академія дитячої творчості» та Навомосковського колегіуму №11, які отримали золоті медалі на Всеукраїнській виставці «Сучасні навчальні заклади» (2011 р.), Київської гімназії № 153 ім. О.С. Пушкіна, Палацу творчості дітей і юнацтва Солом'янського р-ну м. Києва. Під науковим керівництвом Е.О. Помиткіна захищено 3 кандидатські дослідження з психологічних наук.

Едуард Олександрович є автором близько 150 наукових праць з проблем духовного розвитку особистості (які представлені у фондах наукових бібліотек України, Польщі, Болгарії, Італії, Америки), 3 збірок віршів і 2 дисків пісень духовної спрямованості.

Едуард Олександрович – іменний стипендіат Кабінету Міністрів України для молодих вчених (2000 р.), нагороджений Грамотою і медаллю Верховної Ради України за заслуги перед українським народом (2003 р.), нагрудним знаком «Антон Макаренко» (2008 р.), Грамотою Академії педагогічних наук України за творчі здобутки в дослідженні проблем педагогічної та вікової психології (2008 р.). Переможець конкурсу «Громадське визнання» в галузі психології у номінації «Академічна психологія» (2011 р.).

Щиро вітаємо Едуарда Олександровича з ювілеєм та бажаємо здоров'я, творчої наснаги та благополуччя!

РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

РИБАЛКА Валентин Васильович

доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

125 років із дня виходу книги П.П. Вікторова «Вчення про особистість та настрої»



Наша личность есть все тот же наш организм, только выраженный в объективно-субъективных терминах нервно-психического аппарата.

П.П. Викторов

Одним із перших у вітчизняній, а, можливо, й у світовій, науковій психології, слід, очевидно, вважати вчення про особистість, запропоноване у кінці XIX ст. Петром Петровичем Вікторовим (1853-1929) – російським психіатром, лікарем-психологом (як він сам себе називав у своїх роботах). Його біографія як вченого і громадянина насичена подіями та суперечностями. Він народився у сім'ї дворової людини князя Голіцина в Орловській губернії та був приписаний до міщанської спільноти у Лівенському уїзді цієї губернії. Навчався у Сибірській гімназії, був студентом Медико-хірургічної академії, з якої пізніше перейшов на медичний факультет Московського університету. У 1874 році був допитаний за революційну пропаганду серед робітників у Сибірській губернії, а у 1875 році зазнавав обшуку з боку поліції через політичну неблагонадійність. Брав активну участь у московських революційних кружках, був кореспон-

дентом журналу «Земля і воля». У 1879 році був заарештований у Москві та висланий під нагляд поліції у Вятську губернію. У 1880 році повернувся з заслання та продовжив навчання у Московському університеті. У 1881 був виключений із університету за революційний виступ під час публічного захисту дисертації та висланий під нагляд поліції у Вологодську губернію. У першій половині 1880-х років жив на поселенні в Іркутську.

У 1885 році отримав медичну освіту та звання лікаря. Пізніше працював лікарем-психіатром в Казані, а після переїзду у 1887 до Москви – асистентом у Бахрушинській лікарні. Займався науковою діяльністю в лабораторіях Москви та Санкт-Петербурга, зокрема у Петербурзькому університеті під керівництвом проф. О.Ф. Брандта, якого вважав своїм вчителем. Знаходячись під загрозою переслідування з боку влади за революційну діяльність у період першої революції 1905 року, П.П. Вікторов був вимушений пізніше емігрувати з країни.

Систематизований виклад вчення Вікторова про особистість поданий у його книгах: «Учение о личности как нервно-психическом организме. Выпуск первый» (1887 р.); «Учение о личности и настроеніяхъ. Выпускъ первый: Общія основы ученія о личности, чувствах и настроеніяхъ въ связи съ вопросами усовершенствованія и вырожденія человека. Изданіе 2-е, дополненное» (1903 р.); «Учение о личности и настроеніяхъ. Дальнейшее развитіе ученія об основах личности, чувств, настроеній въ связи съ вопросами усовершенствованія и вырожденія человека» (1904 р.) та ін.

У розумінні особистості П.П. Вікторов погоджується з тими, хто говорить і пише «о силе личности, ее творческой роли, о настроениях и их значении для развития различных направлений в общественной мысли, философии, литературы, искусстве, критике и даже в науке» (Вікторов, 1903, с.ХІІІ). Він нагадує про свій пріоритет у постановці «вопроса изучения настроений и определения их огромного индивидуально-общественного значения», питання, яким він займався ще на початку 80-х років ХІХ сторіччя. Вже тоді він відмічав, що «настроение есть одним из важнейших и величайших факторов

всей нашей деятельности: оно влияет на течение наших мыслей, чувств, воли, деятельности. Определишь поэтому даже только физиологические условия и причины наших настроений значит дать нам могучее орудие для господства над собственно личностью» (Викторов, 1903, с. XIII-XV).

П.П.Вікторів констатує, що в науці та практиці на той момент не було створено цілісного клінічного вчення про особистість. Це заважало точному встановленню того, що слід вважати психічно здоровою та хворою особистістю. Більш того, *«одна из интереснейших и наиболее привлекательных для истинно образованного исследователя глав – учение о личности – до сих пор остается мало разработанной и даже как бы игнорируемой в среде самих специалистов»* (Викторов, 1903, с 2). Він закидає сучасній йому науковій, передусім, фізіологічній психології В. Вундта, котра *«тесно связана с разработкой и успехами нервной физиологии в обширном смысле слова»,* але *«не дала и, вероятно, еще долго не даст полного учения о личности»* (Викторов, 1903).

На його думку, для того щоб наука про особистість складалася як цілісне вчення, *«необходимо все явления нормальной и больной человеческой личности, все элементы разрозненного психо-физиологического и психо-патологического анализа свести в один органический фокус, показать их в том виде и в тех соотношениях, в которых они встречаются на деле, в живом человеческом организме, больном или здоровом. Только при таком изучении мы получим более или менее удовлетворительное представление о личности как живой единице... Наша попытка может пойти дальше и вступить на путь опытного исследования вопросов личности в ее трех главных отделах: индивидуальной, клинической и общественной психологии. Мы и теперь уже видим, в какой тесной зависимости находятся между собой только что названные отделы; так, известно, в какой степени психические факторы влияют, прямым или косвенным путем, на возникновение соматических болезней, и наоборот, соматическая болезнь на психическую личность»* (Викторов, 1903, с.3). Так, вчений наводить приклади, коли пригнічений стан ду-

ху є основою на якій виникають малокров'я та туберкульоз, травматичні пошкодження кісток, зокрема переломи, можуть породжувати дратівливість, зміни характеру, а іпохондричний настрій – хвороби системи травлення, шлунку, печінки тощо.

У зв'язку з цим П.П. Вікторов як лікар-психолог наголошує на важливій ролі при вивченні особистості *«клинической психологии, которая с этой точки зрения является учением о состоянии и переменах личности как при различных соматических и душевных болезнях, так и при тех аномальных состояниях организма, которые, не будучи болезнью, не могут быть названы в то же время и здоровьем. Уже эти последние случаи действительно побуждают к клиническому же, если можно так выразиться, изучению нормальной личности..., в смысле того взаимодействия между личностью и физиологическим состоянием организма, которым характеризуется пребывания личности в многообразных условиях физической, частной, а затем и общественной среды. Необходимо следовательно попутное изучение и самих этих условий, и их обратного отношения к личности»* (Вікторов, 1903, с. 4-5).

Як вважає вчений, *«для полного понимания вопросов личности психические явления должны быть сводимы на физиологические, не отрываются от них, как это делается в некоторых психологических исследованиях»* (Вікторов, 1903, с. 5). Він знаходить ще один переконливий зовнішній, об'єктивний аргумент для підтвердження цієї думки. Адже, *«психические явления... сами по себе были бы для внешнего наблюдения неощутимы и не выразительны, если бы не сопровождалась физиологическими признаками: звуком, жестом, мимикой... Без этих спутников психическое состояние одного человека навсегда оставалось бы непонятным для другого, и все мы вместе представляли бы собою ряд живых существ, вращающихся в мертвых сферах»* (Вікторов, 1903, с.7).

Для П.П. Вікторова нерозривність психічних явищ з їхніми «фізіологічними співвідношеннями», котрі двома сторонами одного і того самого явища відкриває шлях до розуміння особистості. Він відмічає, що *«личность, индивидуальность, Я мета-*

физических психологов, есть прежде всего самочувствие по отношению к внутренней среде нашего собственного тела и затем, самочувствие же, но по отношению к переменам окружающей внешней среды. Самочувствие по отношению к собственному организму резко отличается от самочувствия по отношению к внешней среды тем, – что в то время, как первое дано нам непосредственно и от рождения, второе вырабатывается главным образом под контролем внешних органов чувств, при участии умозаключающего аппарата и накапливающегося сознательного опыта. Только благодаря умозаключению, мы в состоянии внутреннее самочувствие отличить от внешнего и, в конце концов, до того забываем о присутствии этого последнего, что всякое изменение во внешнем самочувствии прямо относим к переменам в окружающей среде и научаемся, таким образом, как бы без нот, читать в пространстве. Таково определение личности с субъективной стороны; с объективной же стороны это будет деятельность всего организма как по отношению к внутренней, физиологической, так и по отношению к внешней, физической среде, постоянно превращаемая деятельностью же нервно-мозгового аппарата в феномен ощущения и представления. Таким образом, личность является психическим выражением как самого нашего организма, с его переменами, так и внешней среды, тоже с ее переменами, а так как эти последние сводятся на физиологические перемены в состоянии периферических органах чувств, то мы без особой ошибки можем сказать: наша личность есть все тот же наш организм, только выраженный в объективно-субъективных терминах нервно-психического аппарата» (Викторов, 1903, с.10).

П.П. Вікторів стверджує, що «от этой органической почвы психическая личность так же не может оторваться, как не может растение оставить питающей ее почвы без того, чтобы не засохнуть» (Викторов, 1903, с.10). У своїх подальших розмірковуваннях він послідовно дотримується вказаних принципів положень.

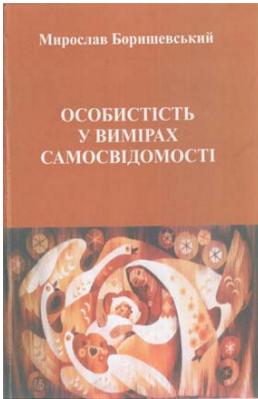
Тут ми не будемо переказувати зміст двох томів книги П.П. Вікторова. Вкажемо лише, що в них розглянуті наступні важливі аспекти теорії особистості: визначення особистості з позицій фізіологічної психології як нервово-психічного апарату організму людини; розкриття співвідношення темпераменту й характеру як основних елементів структури особистості та їхній антагонізм; характеристика настроїв особистості відповідно до теорії Майнерта як основи «фізіологічної психології серця» П.П. Вікторова; аналіз залежності настроїв особистості від фізичних та психофізіологічних факторів – часу доби, віку та потреб людини, апноетичного та диспноетичного стану системи кровообігу мозку; розкриття зв'язку настроїв із мімікою та поведінкою особистості; опис хвороб, пов'язаних із пригніченим (надмірно диспноетичним) та чуттєво-піднесеним (надмірно апноетичним) настроєм особистості; простеження впливу настроїв на фізіологічні та психічні функції органів тіла, на розумову та моральну сферу особистості; роль несвідомої та свідомої особистості у мисленні, бажанні, настроях та творчості; фізіолого-психологічний погляд на кохання, шлюб та статеве спілкування як акт взаємного живлення та фактор оновлення організму й особистості тощо.

Читаючи книги П.П. Вікторова, дивуєшся рівню психологічної науки в тогочасній Росії, її зв'язкам із психіатрією, медициною, мистецтвом тому, який стартовий потенціал мала вітчизняна персонологія, котра розвивалася на рівні Європейської науки, посідала передові позиції та, можливо, мала пріоритет у теоретичному осмисленні проблем особистості у загальноєвропейському просторі. Викликає жаль, що у вирі соціальних конфліктів, революцій та війн у Росії була втрачена цікава та перспективна теорія особистості талановитого вченого-практика Петра Петровича Вікторова. Настав час повернути її до складу вітчизняної персонології, належним чином оцінити її історичне значення для психологічної науки.

БОЛТІВЕЦЬ Сергій Іванович

*доктор психологічних наук, професор, заступник директора
з науково-експериментальної та організаційної роботи
Інституту психології імені Г.С.Костюка Національної АПН України
(м. Київ)*

**САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ
У САМОРУСІ ЛЮДСТВА**



Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості : [монографія] / Боришевський Мирослав Йосипович. – Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.

Вихід у світ нової вельми об'ємної, обсягом більше 600 сторінок, монографії члена кореспондента НАПН України, завідувача лабораторії психології особистості імені Павла Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України Мирослава Йосиповича Боришевського є значною подією у піднесенні свідомості усєї української нації й кожної особистості в ній.

Духовність, як стверджує автор, – це здатність бачити незвичайне у буденному, що зумовлює піднесеність, оптимістичний настрій сприймання життя духовно довершеною людиною. *Духовність – це спрямованість у майбутнє, шлях до якого пролягає через подолання буденності та нікчемності* – перш за все, у своїх власних думках, почуттях, намірах, реальних вчинках. І першим таким вчинком автора, з якого починається книга, є посвята професора Мирослава Боришевського духовній пам'яті свого вчителя – визначного українського психолога Павла Ро-

мановича Чамати, ім'я якого носить лабораторія психології особистості, що її очолював учений.

Відтак дійове втілення процесу становлення духовності, духовного самовдосконалення особистості, що передається з покоління у покоління, полягає у складній, напруженій діяльності, спрямованій на позитивну зміну себе: своїх думок, почуттів, вчинків, на розвиток своїх можливостей, здібностей, на позитивні зміни навколишнього середовища, на подолання буденності, на оволодіння вищим сенсом життя людського, закономірні шляхи до якого ґрунтовно розкриває автор. Зрозуміло, що початок і продовження цієї складної внутрішньої роботи великою мірою залежить від таланту наставника, його людяності, мудрості, його відповідальності за долю вихованця – як дитини, так і зрілого вченого, що засвідчують взаємини Павла Чамати і Мирослава Боришевського

Розглядаючи духовний розвиток особистості в контексті процесу її соціалізації, М.Й. Боришевський наголошує на необхідності суттєвої перебудови системи освіти і виховання в Україні, усього нашого освітнього простору. З-поміж багатьох напрямів перебудови особливу роль він відводить вихованню у молоді духовності: якими видатними не були б успіхи в освіті учнів, студентів у оволодінні ними найскладнішими видами інформації, уміннями та навичками, – усе це ніколи не сягне здатності до рефлексії, емпатії, виникнення потреби у подоланні егоцентризму. Без зв'язку з цими здатностями процес розвитку духовності неможливий, а, отже, без цього на людину чекає суспільне відчуження.

Вельми важливу роль у виникненні та розвитку духовності вчений відводить емоційній сфері людини, її почуттям. Духовно розвиненій людині притаманна багатобарвна палітра емоцій, почуттів, розмаїття форм і способів їх вияву: від зворушливих, бурхливих емоційних спалахів до стриманого, зовнішньо майже непомітного, але тим не менш сильного, внутрішньо напруженого переживання. Очевидно, тому, спілкуючись з духовно довершеною людиною, ми відчуваємо багатство і красу її внутрішнього світу. У ній самій – естетика сприйняття

навколишньої дійсності, здатність відчувати невечерпність, безкінечність можливостей вибудовування за законами краси власного «Я», нескінченність у розгортанні гуманістичних людських взаємин. Серед різноманітних почуттів, які заслуговують на особливу увагу у процесі пізнання духовності людини, особливий наголос Мирослав Боришевський ставить на почуттях любові та ненависті з відповідними кожному з них формами вияву. Либонь, у цьому і виявляється незнищенність у віках української психологічної традиції: три століття тому творець першої в світі теорії емоцій Феофан Прокопович у книзі «Про трактування афектів душі» назвав любов і ненависть єдиною емоцією, адже ненависть як біль з приводу бажаного предмета і є любов'ю до нього. У парадигмі цього розуміння Мирослав Боришевський називає *любов і ненависть* двома діаметрально протилежними за змістом і наслідками психічними переживаннями людини, в яких виявляються її ставлення. Якщо любов є абсолютно необхідною умовою виникнення, функціонування й розвитку духовності людини, то ненависть є переважно руйнівним, деструктивним чинником. Життєдайна сила любові є джерелом багатьох морально релевантних чеснот: терпимості, доброти, поваги до людської гідності, прагнення допомогти іншим, а також включає альтруїзм як найвищий вияв моральності. На противагу любові, ненависть заважає виникненню в людини згаданих чеснот, а якщо раніш вони і були їй притаманні, – знищує їх.

Ненависть, озлобленість, зневажливе ставлення до людей, жадібність, заздрість – риси абсолютно несумісні з духовністю. Такою ж мірою *несумісними з духовністю є невагомні, безконтрольні пристрасті – зажерливість, прагнення до насолоди*, що розбещують людину, руйнуючи, знищуючи у ній все людське, перетворюючи її у безвільного раба власних нікчемних потреб.

Разом із тим у житті людини є чимало випадків, ситуацій, явищ, коли ненависть виступає морально виправданим почуттям, котре вимагає від людини не тільки ненавидіти щось, ко-

гось, але й активно протидіяти всьому тому, що породжує зло, принижує людську гідність, є втіленням бездуховності.

Фундаментальну гіпотезу стосовно сутності феномену духовності Мирослав Боришевський пов'язує зі сферою підсвідомості, в якій упродовж життя індивіда за сприятливих умов та соціальних обставин може акумулюватися нездоланна енергетична потребово-емоційна, морально релевантна потуга, котра й забезпечує людині іманентну детермінацію її життєдіяльності, у якій добро перемагає зло.

Цю гіпотезу, що стосується сфери підсвідомості, М. Боришевський інтерпретує як оптимістичну, а отже аксіоматичну філософсько-психологічну квінтесенцію.

Зрозуміло, що експериментальна перевірка цієї гіпотези, безумовно, передбачає тривалі спеціальні психологічні дослідження розвитку особистості, але тепер, після виходу у світ цієї монографії українського вченого, психологам стає ясно, що саме шукати і, що найголовніше, – в яких саме особистісних утворах сучасної людини.

Слід наголосити на тому, що у монографії «Особистість у вимірах самосвідомості» ведеться аналіз психологічних механізмів розвитку особистості якраз із урахуванням названого нами положення. Вважаючи свідомість провідним, ієрархічно вищим, визначальним утворенням у структурі особистості, М. Боришевський водночас висловлює неможливість заперечення суттєвої ролі в її становленні та розвитку психофізіологічних і психофізичних властивостей людини (темперамент, статеві [гендерні, тобто наявні за походженням], вікові відмінності), специфіки її психічних процесів (відчуття, сприймання, емоції, пам'ять), досвіду (звички, уміння, навички, знання). Однак названі складові є істотними для якісної характеристики особистості як системи лише тією мірою, якою вони спроможні впливати на свідомість, забезпечувати життєдіяльність людини.

Враховуючи висловлені міркування, автор розглядає утворення, які в системі особистості складають підсистему як свідомості, так і самосвідомості теж, або органічно пов'язані з нею. До таких утворень належать: *світогляд, переконання, ідеа-*

ли, ціннісні орієнтації, спрямованість, соціальні потреби, мотиви та інтереси, прагнення, соціально орієнтоване мислення, почуття, воля. Очевидним є те, що наведений М. Боришевським перелік утворень у структурі особистості загалом становить її свідомість. Проте може виникнути запитання: як співвідносяться ці утворення з самосвідомістю? Відповідаючи на це запитання, вчений нагадує, що кожне з названих утворень може виконувати притаманну йому функцію детермінації активності й само активності особистості лише за умови, коли остання усвідомлює себе носієм, суб'єктом того чи іншого утворення. Хіба можна уявити, приміром, переконання, як таке, що фактично визначає дії, поведінку людини, яка б не усвідомлювала себе суб'єктом переконання?

Особистість, як справедливо відзначає М. Боришевський, є системою, що може бути активною, розвиватися, у ній можуть злагоджено взаємодіяти підсистеми, а, отже, й функціонувати психологічні механізми за наявності у свідомості і самосвідомості людини інтегрувального та стимулювального начала, тобто чинників, у ролі яких виступає певна життєво важлива ідея. Така ідея викристалізовується зі змісту названих вище структурних компонентів підструктури свідомості особистості. Як продукт свідомості, вона водночас перетворює, активізує й регулює останню. Тому дуже важливим є сам зміст ідеї, її соціальна спрямованість, соціальна сутність. Якщо така ідея відзначається соціально позитивним змістом, несе в собі морально цінне навантаження, вона спричиняє розвивальний ефект в усіх структурних утвореннях підсистеми свідомості, а також може конструктивно впливати й на інші підсистеми та систему особистості загалом. Сказане добре ілюструється на прикладі самосвідомості.

Відомо, що самосвідомість може характеризуватися як егоцентричною, так і алоцентричною спрямованістю. В останньому випадку особистісна самооцінка та пов'язані з нею утворення – домагання, соціально-психологічні очікування, оцінні ставлення до навколишніх – відзначаються, як правило, високим ступенем адекватності та стійкості. Їхнім об'єктом є переважно

морально релевантні якості – доброта, справедливість, терпимість, власна гідність, повага до навколишніх, відповідальність, працьовитість. Ці властивості позитивно характеризують духовну сферу людини, стрижнем, центром цієї якої є головна життєва ідея з притаманними їй передусім гуманістичними характеристиками. За таких умов злагоджено взаємодіють особистіші утворення. Система вдосконалюється і самовдосконалюється, оскільки їй притаманний саме той стан, який у визначенні поняття психологічних механізмів вчений називає станом оптимальних співвідношень і взаємодії між підструктурами особистості як психологічної системи. У протилежному випадку, яким є егоцентричність, системі властиві збої і збурення, котрі, якщо і не руйнують її остаточно, то все одно спричиняють значні девіації у функціонуванні.

Дуже важливою умовою конструктивного, соціально цінного функціонування і становлення особистості, за висновками М. Боришевського, є гармонійність, сумірність розвитку її новоутворень. Тому постійно актуальним у педагогіці є принцип комплексності та системності, адже згідно з цим принципом дитину неможливо виховувати почастинно. Навіть на початкових стадіях виховання дитини педагог мусить чітко уявляти перспективну модель особистості вихованця. Така модель має визначати зміст та напрям стратегічної мети, що повсякчас співвідноситься з віковими потенціями дитини у кожен конкретний момент. Неможливо, приміром, виховати у маленької дитини таке складне почуття, як патріотичність, якщо, посилаючись на його складність, почати турбуватися про виховання цього почуття десь аж у підлітковому віці. Очевидно, правомірно вважати, що фрагментарність, односторонність, гіперболізація значення одних утворень, а тому й нібито нагальну необхідність їх формування за рахунок інших, відкладання на потім є однією з основних причин, які гальмують процес становлення особистості, оскільки через брак у ній належного співвідношення складових несповна діють психологічні механізми. У цьому особистість як система має, безумовно, багато спільного з усіма іншими системами, які теж нездатні нормально функціонувати, розвиватись

внаслідок їх однобокості, несумірності складових, недооцінки значення одних і перебільшення ролі інших. Так, для прикладу, автор бере настановлення неуспішних у загальносуспільному вимірі політичних діячів: «Спочатку підніmemo економіку, а вже потім візьмемося за освіту і культуру», «Спочатку треба нагодувати народ, а вже потім – якщо комусь так вже дуже хочеться – візьмемося за національну ідею, яка здатна хіба що пересварити наших громадян» і, як підсумок власного політичного фіаско – «Національна ідея не спрацювала...».

Вирішального значення у становленні і розвитку особистості М. Боришевський надає одній з найсуттєвіших умов її ефективного функціонування як системи – наявності саморегуляції. Завдяки здатності до саморегуляції ця система забезпечує оптимальний рівень взаємодії як між власними підструктурами, так і належну взаємодію з зовнішніми впливами, що є закономірною потребою підтримки й активізації дії психологічних механізмів. Врахування цього факту є необхідним у програмуванні головних цілей формування особистості дитини, серед яких пріоритетне місце має посідати заохочення усіх позитивних проявів самоактивності, зокрема самовиховання як найвищого рівня саморегуляції.

Розгляд ученим сутності психологічних механізмів та їхньої ролі у становленні й розвитку особистості включає визначення співвідношення психологічних механізмів та близьких за змістом і функціями феноменів психічного. Це стосується, зокрема, співвідношення психологічних механізмів та мотивів у структурі особистості. Виникає, приміром, запитання: чи можна поставити знак рівності між ними? Адже обидва феномени мають у своєму змісті значення «рушій», «приводів». Однак, їхня близькість і подібність у цьому сенсі не дає підстав для ототожнення, оскільки між ними існує принципова відмінність: якщо мотиви окрім неусвідомлюваної форми, можуть виступати також як елемент свідомості індивіда, як, наприклад, мотив, що є складником морального вчинку, то психологічні механізми є переважно продуктом теоретичного аналізу сутності особистос-

ті і закономірностей її функціонування як системи, що є предметом наукового аналізу й інтерпретації.

Звернення автора до розкриття логіки розвитку особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи, до вивчення самосвідомості як визначального особистісного виміру зумовлене важливим запитом сучасної суспільно-освітньої практики.

Так, завдяки самосвідомості через механізми самоідентифікації людина нарощує свої суб'єктні можливості, перетворюючись поступово на володаря й орудника власної долі. Залежно від змісту й спрямованості самосвідомості цей процес може спричиняти як конструктивні наслідки – за алоцентричної спрямованості, так і руйнівні – за спрямованості егоїстичної.

Результативність дослідження особистості М. Боришевського як соціально-психологічного феномена відзначається належною валідністю й надійністю завдяки реалізації в ньому абсолютно необхідної умови: втілення конкретно-історичного підходу в сучасному вимірі самосвідомості людини. Без цього подібне дослідження було б позбавлене будь-якого сенсу. Адже, незважаючи на те, що особистість як соціально-психологічна реальність є автономним від соціуму утворенням, вона не може бути цілковито вільною від конкретно-історичних умов, за яких виникає й ненастанно розвивається.

Переконливим підтвердженням сказаного М. Боришевським досьогодні служить феномен «простої радянської людини». Відомо, що апологети комуністичної ідеології з московського штабу безуспішно намагалися хоча б «теоретично» розвиток особистості обмежити рамками політичної доцільності. У зв'язку з такими ірраціональними намаганнями вони навіть відмовляли своїй інноваційній «простій радянській людині» у праві бути носієм національної, що включає її етнічність за природним походженням, самосвідомості.

Нині ж можна з приємністю відзначити, що серед багаторічних теоретико-емпіричних дослідженнях, які проводились за різних соціально-політичних реалій, починаючи з другої половини 70-х років минулого століття і дотепер, уперше в українсь-

кій психологічній науці, національній самосвідомості приділено належну увагу. Вихід у широкий світ монографії Мирослава Боришевського «Особистість у вимірах самосвідомості» уможливорює виокремлення констеляції значущих соціально-психологічних особистісних характеристик сучасної людини: її самоусвідомленої громадянськості, почуття відповідальності за долю співвітчизників, особистої причетності до втілення в життєву реальність державотворчих процесів, індивідуально осмислених способів втілення національної ідеї у процесах розбудови суверенної, демократичної Української Держави.

Дослідження національної самосвідомості як вельми суттєвого виміру особистості дали змогу нашому талановитому вченому охарактеризувати низку чинників, які упродовж тривалого історичного періоду бездержавності української нації спричинили процес соціальної інвалідизації значної частини громадян. Так, у контексті психологічного дослідження М. Боришевським самосвідомості виразно розкрито закономірності морального розвитку й саморозвитку особистості, становлення психологічних механізмів саморегуляції моральної поведінки, що з усією очевидністю підтверджує філософську думку Георга Гегеля про те, що переконання є найбільш глибинними моментами самосвідомості.

Багаторічне теоретико-емпіричне дослідження психологічних закономірностей становлення та розвитку духовності як універсального багатовимірного утворення у структурі свідомості й самосвідомості особистості, в якому у формі морально релевантних ціннісних орієнтацій віддзеркалюються найактуальніші погляди, інтереси, потреби, ставлення, що стали для людини суб'єктивно значущими регуляторами її життєдіяльності, дало змогу вченому створити нову унікальну класифікацію ознак і критеріїв духовності з метою її психологічного діагностування та визначення рівнів її розвитку.

Ціложиттєва зорієнтованість психологічних конструктів, висвітлених М. Боришевським, дозволила побудувати теоретично-емпіричну і рефлексивно-гуманістичну модель суб'єктного становлення та розвитку особистості як володаря й орудника

власної самосвідомості та розгортання цього процесу в онтогенезі.

Важливим для сучасної суспільної свідомості підсумком праці вченого є те, що багаторічні дослідження М. Боришевського в царині означених проблем засвідчують некоректність постановки питання про пріоритетність загальнолюдських характеристик особистості стосовно індивідуально неповторних, про пріоритет колективного над індивідуальним, всезагального над одиничним. Ставити питання таким чином означає не що інше, як нехтування тим фактом, що всезагальне, або так зване «загальнолюдське», є абстракцією, яка виникає на ґрунті того, що існує, функціонує як реальність. І чим більшою мірою реальне відзначається індивідуальною неповторністю, тим більш виразним є його психічне відображення у всезагальному, що є абстракцією. Прихильники пріоритетності всезагального намагаються заперечувати, приміром, значення національно своєрідного у зв'язку з начебто прискоренням (чи хтось вимірював в об'єктивних величинах цивілізаційні швидкості?) останнім часом глобалізаційних процесів. Воно й справді не має жодного значення, коли йдеться про глобалізацію зденаціоналізованого, нікчемного «ніщо», у якому, за Олександром Потебнею, панує «мерзенисть спустошення».

Проте перспектива розвитку людства – в індивідуальному саморозвитку кожної людини, в тих вимірах самосвідомості особистості, які нині ґрунтовно й ясно представив у своїй новій науковій книзі український психолог Мирослав Боришевський. А тому певні, що проникнення в глибинні сфери людської особистості – її підсвідомості, як на це вказує автор, – покличе до життя нові, незглибимі сили творчого розвою й піднесення як індивідуально неповторних задатків здібностей кожної людини, її унікальної самосвідомості, так і самоусвідомлення усієї української нації, її неповторної духовної місії у глобалізаційному саморозвитку людства.

БУРЛАЧУК Леонід Фокович

*доктор психологічних наук, професор дійсний член НАПН
України, завідувач кафедри психодіагностики та клінічної
психології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

**КОРИСНИЙ ПОСІБНИК
ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**



Моргун В.Ф., Москаленко Л.С.
Кваліфікаційні наукові роботи з психології: курсова, бакалаврська, магістерська. Метод. посібник для студентів / за ред. В.Ф. Моргуна. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 168 с.

Підготовка кваліфікаційних робіт є важливою формою індивідуальної навчальної та наукової роботи студентів, що в умовах входження України до освітніх стандартів Болонського процесу потребує відповідного методичного забезпечення. Існуючі посібники щодо виконання студентами кваліфікаційних робіт мають або ж загальне спрямування, розкриваючи основи наукових досліджень в усіх галузях науки, або ж присвячені особливостям написання кваліфікаційних робіт педагогічного спрямування. Робота, що рецензується, надає рекомендації з виконання саме психологічних кваліфікаційних наукових досліджень, враховуючи як загальні вимоги до наукових робіт, так і специфіку організації досліджень у сфері психології. Зазначені міркування підкреслюють актуальність та безумовне практичне значення названої роботи.

У методичному посібнику крім загальної характеристики кваліфікаційних робіт студентів та вимог до них детально сха-

рактизовано всі етапи написання наукової роботи студентом: від вибору теми дослідження до захисту роботи перед комісією. Автори пропонують методичні поради до виконання найбільш складних для студентів завдань наукового дослідження. Посібник складається з розділів, в яких подано загальні засади написання кваліфікаційних робіт, характеристику їхніх типових структур, методичні поради з визначення теми дослідження та його концептуального апарату, пошуку та опрацювання літературних джерел, написання реферативної частини роботи, планування і проведення емпіричного дослідження, опису його результатів, оформлення роботи та процедури її захисту. Крім того, методичний посібник містить глосарій, список рекомендованої літератури та додатки зі зразками написання та оформлення окремих структурних елементів кваліфікаційної роботи.

Заслугує на увагу стиль викладу методичного посібника. Чіткість та простота формулювань, велика кількість прикладів, особливості оформлення тексту роблять роботу доступною та зручною в користуванні, навіть для тих студентів, які ще не мають досвіду виконання наукових робіт.

Методичний посібник представляє собою доповнене видання попередньої праці авторів «Кваліфікаційні наукові роботи з психології: курсова, дипломна, магістерська» (2007) та має вагомое практичне значення для наукових керівників кваліфікаційних робіт із психології та студентів вищих закладів освіти, які навчаються за напрямом підготовки, спеціальністю 6.030102, 7.03010201, 8.03010201 Психологія.

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІСТЬ»

Журнал «Психологія і особистість» публікує оригінальні наукові роботи, виконані в контексті актуальних проблем психології особистості та пов'язаних із нею галузей психологічної науки у різних аспектах: теоретико-методологічні статті; статті, що описують результати емпіричних досліджень; статті, в яких поданий опис нових методичних (діагностичних, корекційно-розвивальних та ін.) прийомів; огляди літератури; повідомлення та звіти про наукові заходи (конференції, конгреси, з'їзди, симпозиуми тощо); інформаційні матеріали, присвячені відомим психологам.

Основна проблематика журналу: теоретичні та методологічні проблеми психології особистості; експериментальні та прикладні дослідження у галузі психології особистості; особистісно орієнтований підхід у практичній психології; акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування; особистість психолога: історія, сучасність, перспективи.

Стаття має відповідати тематиці журналу, сучасному етапові розвитку психологічної науки. Рукопис повинен бути відредагований, мати концептуальну строгість, логічну зв'язаність, зрозумілість та чіткість викладення.

Обсяг статті – **не менше 12 сторінок** (виключенням є огляд літератури – 1-2 сторінки та інформаційні повідомлення – 0,5-1 сторінка).

Матеріали до друку подаються українською мовою в електронному вигляді на e-mail редакції: **psychologiyaiosobystist@mail.ru**.

Текст статті має бути набраний в редакторі Word (версія після шостої), без переносів, збережений у форматі doc або rtf, шрифт Times New Roman, 14 кегль, міжрядковий інтервал – полуторний, відступ – 1,25 см, вирівнювання – по ширині, поля: верхнє, нижнє, праве та ліве – по 20 мм, відступ між словами – 1 пробіл, тире (а – б) не ототожнювати з дефісом (а-б). Таблиці,

діаграми створювати у редакторах Word або Excel (версій не раніше 1997 року), елементи графіки мають бути згрупованими, колір тексту, графіки – чорно-білий.

Перед основним текстом статті, ліворуч з абзацу, надрукувати УДК, а нижче через полуторний інтервал праворуч – ініціали та прізвище автора (співавторів) – *напівжирними курсивними рядковими літерами*.

Нижче, через один полуторний інтервал, по центру – назву статті – **НАПІВЖИРНИМИ ПРОПИСНИМИ ЛІТЕРАМИ**.

Після назви статті через один інтервал, має бути подана *анотація статті* (не більше 800 знаків) та *ключові слова* (5-10 основних використаних у тексті термінів) *українською мовою*.

Після анотації через один інтервал подається текст статті, який повинен обов'язково містити (згідно Постанови ВАК від 15.01.2003, № 705/1) такі наукові елементи:

– **постановку проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями;

– **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;

– **формулювання ідей статті (постановка завдань)**;

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження** (що відповідають поставленим завданням) і **перспективи подальших розвідок у даному напрямку**.

Посилання на джерела у тексті робити у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок *Список використаних джерел* (рядковими, напівжирними, курсивними), по-

тім з абзацу подати автопронумерований список використаних джерел згідно діючих державних стандартів (Бюлетень ВАК України 2008. – №3).

Після закінчення списку джерел – подати переклади анотації російською та англійською мовами, які містять прізвище та ініціали автора (співавторів), назву статті, зміст, ключові слова (зразки оформлення статей дивись вище). **Анотація англійською мовою має бути за обсягом не менше 1 сторінки.**

До статті додається:

– довідка про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, номери телефонів, e-mail;

– одна рецензія науковця із завіренням за основним місцем роботи підписом рецензента (для авторів без наукового ступеня).

Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, достовірність фактів, цитат, власних імен, правильне цитування джерел та посилання на них. Редакція залишає за собою право розташовувати за рубриками, редагувати, скорочувати та передавати рукописи статей на зовнішнє рецензування, листуватися у разі необхідності з авторами. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

№ 2 (4) 2013

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*

Літературний редактор – *Б. В. Стороха*

Художньо-технічний редактор – *О. М. Болюх*

Дизайн та верстка – *О. М. Нарижна*

Комп'ютерний набір і верстка – *В. А. Лавріненка*

На 1 сторінці обкладинки:

зверху – будівля Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

(вул. Паньківська, 2, м. Київ), світлина С. Болтівця;

портрет засновника інституту, психолога Г.С. Костюка

(5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпр'яний;

знизу – будівля Полтавського національного педагогічного університету

імені В.Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка;

портрет письменника В.Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Міненко.

Здано до друку 3.06.2013 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 11,16.
Наклад 100 прим. Зам. № 19

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
e-mail: psychologiyaiosobystist@mail.ru. Тел. (05322) 2-94-19
Web-page: psychpersonality.inf.ua