

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

**ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ:
Л. С. ВИГОТСЬКИЙ ТА СУЧАСНА НАУКА**

Збірник статей

ВИПУСК 1

За редакцією М. В. Папучі

Ніжин
2018

УДК 159.9.019(092)(082)

П86

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 15 від 29.06.2017 р.

Рецензенти:

Швалба Ю. М. – професор, доктор психологічних наук;

Литовченко Н. Ф. – доцент, кандидат психологічних наук

П86 **Психологія** людини: Л. С. Виготський та сучасна наука :
зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. –
Вип. 1. – 127 с.
ISBN 978-617-527-182-7

У збірнику представлені роботи, присвячені культурно-історичній психології Л. С. Виготського. Розглядається система наукових поглядів Л. С. Виготського та його ідеї, які можуть бути покладені в основу сучасних досліджень проблем переживання, емоцій, допомоги іншому та ін.

Збірник буде корисний у першу чергу фахівцям у галузі психології, а також філософам, соціологам, педагогам.

УДК 159.9.019(092)(082)

ISBN 978-617-527-182-7 © М. В. Папуча, загальна редакція, 2018
© НДУ ім. М. Гоголя, 2018

ЗМІСТ

Папуча М.В. Передмова	4
Папуча М.В. Л.С. Виготський – у пошуках предмету психології ...	12
Наконечна М.М. Просоціальна активність особистості в контексті культурно-історичної психології Л.С. Виготського	42
Шилова Г.П. Емоції в контексті культурно-історичної теорії Л.С.Виготського.....	61
Никоненко Ю.П. Роль генетичних, соціальних, психологічних чинників у патогенезі психосоматозів у дітей та принципи їх лікування в світлі вчення про психічний розвиток Л. С. Виготського.....	72
Кричковська Т.Д. Культурно-історичний контекст діяльності Л.С.Виготського.....	87
Папуча М.В. Післямова.....	113
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	114
АННОТАЦІИ.....	115
ANNOTATIONS	126

ПЕРЕДМОВА

М.В. Папуча

Ця невеличка збірка наукових робіт є першою із запланованого циклу, присвяченого аналізу творчості вітчизняного психолога зі світовим ім'ям – Льва Семеновича Виготського. Наша мета не має історичного спрямування. Ми впевнені в тому, що теорії та ідеї великого психолога мають зовсім не історичну цінність. Вони є актуально-необхідними сучасній науці та практиці. Абсолютно погоджуємося із думкою Катерини Завершневої та Рене ван дер Веєра: там, де Виготський поставив останню крапку, наша робота ще тільки починається. Якщо сучасна психологія не хоче залишитися історично недалекоюглядною, їй необхідно знову і знову звертатися до його відомих та маловідомих праць.

...Дивна річ відбулася з вітчизняною психологією. Поки жив Виготський, вона, фактично, жила ним – його працями, ідеями, його ювелірною практичною діяльністю. Після його смерті (Лев Семенович не дожив до 38 років) його міцно забули: майже півстоліття не видавалися твори, на нього перестали посилатися (але реально використовували його ідеї) навіть учні та співробітники... Зараз у цьому кульбіті звинувачують ідеологічну репресивну політику держави. Але чи тільки вона винувата? В 1960-х роках Виготського спробували повернути у вітчизняну психологію, у 80-х – повернули, видавши фактично вісім томів класика (шеститомник плюс "Педагогічна психологія", плюс "Психологія мистецтва"). Але і тут доля лише посміхнулася його пам'яті на мить. Виготського дуже швидко визнали класиком, і більшість фахівців почала відповідно ставитися до його спадщини, тобто не вивчати уважно та ретельно, а... цитувати, читаючи навкис... дуже невелика кількість дуже серйозних учених аналізувала роботи Виготського по-справжньому. Це були люди, які ще пам'ятали живого Льва Семеновича, і люди, близькі до нього особливою людською близькістю. Ми не будемо називати прізвищ – повторимо, нас цікавить не історія питання. Хоча, зазначимо в дужках, цю історію треба би вивчити, оскільки це справді дивна та повчальна історія людей. Не можна не сказати лише про одне – Л.С.Виготський використав у вигляді епіграфа до великої роботи "Історичний сенс психологічної кризи" вислів із Євангелія від Матвія: "Камінь, що його будівничі відкинули, той нарешті став каменем". Цим "каменем" Виготський вважав практику та філософію.

І не лише вважав – він довів це! Але, смішно та сумно – сучасні дуже численні "практики" просто не знають про це. Більшість із них, так сталося, і Віготського не знають, а тому й до науки ставляться... ніяк або дуже погано. І тому перетворюються, не помічаючи цього, на таких собі шаманів-заробітчанин. Віготський дослідив та дав нам цей "камінь", але його ніхто не хоче брати - бо важко це – зрозуміти і відрефлексувати свої дії науково. Значно легше побудувати їх на якомусь псевдонауковому міфічному ерзаці... Може й краще, що він цього не побачив.

Між тим, ніхто інший, як сучасні вчені та практики в США та Японії побачили дійсну, актуальну сучасну цінність спадщини Віготського. І зараз у цих країнах активно досліджуються та дуже швидко впроваджуються його ідеї щодо психологічної сутності психотерапії, "зони найближчого розвитку", переживання як одиниці аналізу особистості та оточення etc. Може, й справді суспільству в цілому треба дорости до Віготського.

Ми далі побудуємо текст в логіці антитез деяким поширеним уявленням про теорію Віготського. При цьому не будемо додержуватися хронологічних, змістовних вимірів, а також не будемо цитувати – кого щось "зачепить" - той може звернутися до першоджерела. Чи не найчастіше у дослідників творчості Віготського проходить рефреном думка "Він не встиг...". І далі вказують, що саме "не встиг" Лев Семенович (навіть один із найкваліфікованіших та найдобросовісніших дослідників – М.Г. Ярошевський, доволі часто вживає цей вираз). Дійсно, тут є своя правда: геніальна людина, яка померла в 37 років, природньо багато чого не встигла. Але ми вважаємо, логіку треба обернути – йти не від негативу (чого не встиг Віготський), а від позитиву – що він встиг!

А встиг він дуже багато. Він створив, фактично, зовсім нову психологію, до якої ми лише зараз доходимо, буквально продираючись через частокіл необ'єктивних інтерпретацій та конкуруючих ідей. Мабуть, найголовніше – це нова, струнко вибудована методологія та відповідність їй всієї системи досліджень та практичних дій. Філігранна філософська освіченість дозволила Віготському, чи не єдиному в сучасній психології, вибудувати науку. І головне тут – метод. Він створив філософсько обґрунтований метод, і таким досягненням міг би похвалитися хіба що З. Фрейд, якщо, звісно, не вважати Методом якийсь методичний прийом. Але ж метод дослідження – це не лише засіб отримання емпіричних даних.

Це, за Виготським, "одночасно і спосіб і результат дослідження". Більше того, метод це не інструмент, а спосіб аналізу фактів, і спосіб теоретичного їх осмислення. Виготський назвав свій метод "аналітичним" та встановив його вузлові методологеми, яких дотримувався завжди. Це дуже відомі положення, але ми їх нагадаємо. По-перше, будь-яке психічне явище можна зрозуміти лише в його розвитку, тобто, досліджуючи не "як річ, а як процес". Звідси виникає необхідність вивчення генези. Важливе уточнення Льва Семеновича – для вивчення генези вищих (власне, людських) форм психіки, необхідно конструювати в дослідженні спеціальні умови їх вияву та розвитку. Виготський називає це "конструктивним принципом" дослідження, і це є друга вихідна методологема. Метод Лев Семенович тепер називає "конструктивно-генетичним". Насправді ця друга вимога є ключовою і, на жаль, не здійснена психологією (її витримав лише сам Виготський). Навіть той спосіб дослідження, який отримав назви "формуючий експеримент", "розвивальне навчання" - в сутності своїй не виконує цю другу вимогу Виготського, а прямо суперечить їй: Виготський говорив про створення умов прояву якості (конструктивізм), а в формуючому експерименті ми спеціально, зовні, включаємо (примушуємо) дітей в діяльність. Виготський взагалі не вживав терміну "примусово" і мав на увазі зовсім інше, і він показав - що саме. Але, щоб це зробити, треба внутрішньо відмовитися від авторитаризму та від схеми $S \rightarrow R$. Цього, в науці, ніхто ще не зробив. В практиці це зробив та описав К.Роджерс.

Третя вимога стосується самого аналізу. Це мусить бути "аналіз за одиницями", а не за елементами. І цей аналіз повинен пояснювати та виявляти детермінанти явищ, а не лише описувати їх. Виготський дуже зрозуміло та багато разів пояснив, що таке "одиниця" на відміну від "елементу": одиниця – найменше ціле, яке містить в собі в найнерозвиненішій формі, в "знятому" вигляді, в своїй суперечливості, всі складові цілого, що вивчається (він шукав і знаходив ці "одиниці" і у вивченні мовленнєвого мислення ("значення") і у дослідженні особистості ("переживання") тощо). Виготський експериментально довів, що психіка само-детермінується. Ми підкреслюємо це тому, що в сучасній психології багато говорять про психічну детермінацію психічного, але не доводять цього і... зовсім не посилаються на Льва Семеновича, який це відкрив науково. Наступна вимога до "аналітичного методу" -

підвищена увага до так званих "окам'янілостей", ширше артефактів – як до матеріальних або ідеальних утворень як результату втілення психічної активності людини. З цього, власне, все почалося... Виготський на прикладі кількох таких утворень показав відмінність та закономірність утворення "вищих психічних функцій" - тобто, власне, "конкретної психології людини" (так він назвав книжку, яку, на жаль, так і не написав). Аналізуючи, в рамках методології методу "вузлик на пам'ять", Лев Семенович відкрив специфіку вищих психічних функцій – опосередкованість, довільність, логічність, усвідомленість. І вже потім були дослідження в межах онтогенезу.

Нарешті, остання вимога Виготського – вимога до дослідника: ні він сам, ні його поведінка, ні його інструкції не повинні бути стимулом із схеми $S \rightarrow R$. Він повинен не стимулювати (примушувати), а співпрацювати з досліджуваним. Це вдалося, на наш погляд, лише Ш.О. Амонашвілі і вдається зараз тим американським дослідникам, які працюють у межах теорії "зони найближчого розвитку".

Метод Виготського, на наш погляд, дуже евристичний та креативний. Виникає питання – чому він не використовується? Чому про нього майже не знають, або знають уривками? Нам здається – причина (основна) в дуже слабкій методологічній підготовці більшості дослідників (адже, якщо Ж.Піаже через 30 років після смерті Виготського згодився з його критикою, ґрунтованою емпіричним та теоретичним матеріалом – це багато що говорить).

Попри думки багатьох, Виготський залишив нам "теорію особистості". Вказана думка виникла, мабуть, тому, що він не вживав термін "теорія особистості". При цьому і в великих, і в невеликих роботах у нього є матеріал із психології особистості (спеціальні розділи в роботах "Педологія підлітка", "Історія розвитку вищих психічних функцій", глибокі і цікаві ідеї щодо інтересів, характеру, здібностей тощо). Зазначимо науковість і ґрунтовність підходу Льва Семеновича до вивчення особистості. Він вважає сутністю і "початком" особистості появу вищих психічних функцій, свідомості, її системно-сміислової побудови. І початок цей – в розвитку і функціонуванні пізнавальних процесів людини (дивно, але жодна з відомих теорій особистостей навіть не згадує про пізнавальну сферу!?). Виготський вважає драмою появу вже в ранньому віці особистості як істотного, третього джерела життя і розвитку людини психічної детермінанти (поряд з соціальними і біологічними джерелами). Ця драма (термін вживає Лев Семенович) полягає фактично в постійній боротьбі людини за

саму себе... В останній своїй друкованій роботі "Проблема розумової відсталості", полемізуючи з К.Левінім (якого, до речі, дуже поважав і з яким дружив), Виготський дає розгорнуту картину психології особистості здорової людини. Як і чому не помічені положення і, в цілому, теорія особистості Виготського – залишається лише здогадуватися... Адже вони не просто цікаві, вони евристичні і вкрай необхідні сучасній науці.

Вважають, що Виготський не створив системи нової психології. І це ще одна вкрай хибна точка зору. Починаючи з 1932 року він наполегливо намагався провести свій новий погляд на психіку людини, як таку, що являє собою особливу міжфункціональну психологічну систему. Це зовсім не та система, яку так і не змогли впровадити в науку радянські психологи (саме тому цей радянський підхід, гучно заявивши про себе, дуже швидко і тихо сконав). Для Виготського міжфункціональна система – це постійно змінюваний динамічний зв'язок вищих психічних функцій між собою та з "нижчими" функціями. При цьому, в різному віці, в різних ситуаціях, за наявності дефекту, в центрі цих зв'язків знаходяться різні функції, що й визначає специфіку протікання психічних процесів. Лев Семенович в практичній роботі реалізував та довів правильність та значущість цієї ідеї. Її реалізував у нейропсихології О.Р.Лурія, але, на наш погляд, ідея виходить далеко за межі нейропсихології та патопсихології. Її розробка, використання як підґрунтя наукових досліджень і практики зможе далеко вперед і в неочікуваних напрямках продвинути психологію.

Навіть такий компетентний та грамотний дослідник, як О.В.Запорожець, скаржився на те, що Виготський надто захопився вивченням вищої психіки і мало уваги приділяв її "нижчим" поверхам. Це просто неправда. Виготський дуже багато разів і в різних контекстах проводив думку, що саме складне переплетіння вищих та нижчих психічних процесів визначає розвиток та існування психіки людини. Це його ідея, що "нижче" не зникає, і не атрофується з появою вищого, а продовжує функціонувати в системі психіки. Не зміни окремих функцій, а зміна зв'язків між ними лежить в підґрунті розвитку і функціонування. І саме тому психіку треба розуміти не як "річ", а як процес. Лев Семенович на конкретному прикладі розвитку підлітка показав цю складну взаємодію. Він довів, що інтереси підлітка пов'язані, як це не дивно, зі статевим дозріванням. Адже нові потяги, пов'язані зі статтю, "потрапляють" у внутрішній світ

культурної людини (якою, безумовно, є підліток) і, з іншого боку, "зустрічаються" з соціальністю. Це знову драма, але важливо, що стать і соціальність виявляють єдність на "мікропсихологічному" рівні. Відсутність уваги до спадщини Виготського призвела до того, що радянська психологія дуже довго шукала, які ж основні новоутворення в підлітковому віці? Всі авторитетні дослідники пропонували своє і дуже боялися навіть згадувати про статеве дозрівання. Між тим, виявляється, Виготський вже давно вирішив цю надскладну проблему...

...Взагалі при незаангажованому вивченні робіт класика дуже часто доводиться згадувати метафору про "винахід велосипеда" (причому, поганого велосипеда)... Але ми скажемо про "гарний велосипед": можна лише захоплено уявляти, якою би глибокою та результативною була теорія та терапія К. Роджерса, якби він знав роботи Виготського. А він читав би їх обов'язково та уважно – адже ґрунтовні погляди цих двох чудових вчених є дуже близькими. Зауважимо тут про З.Фрейда і його теорію. Загальна думка – Виготський жорстко, якщо не жорстко, критикував Фрейда, як, власне і всі радянські вчені. Думка абсолютно хибна. Виготський писав, що "психологія стала справжньою наукою тільки після появи теорії Фрейда". Критика стосувалася не самої теорії, а її (і Фрейда) зазіхань на всезагальність ідеї і, з іншого боку, хибної точки зору, що це теорія, нарешті пояснює психічне з психічного, не притягуючі інші детермінанти. Тут Виготський не згоджувався і дуже чітко показав, що теорія Фрейда насправді біологізаторська, адже за Фрейдом у кінцевому рахунку життя людини детемінують цілком природні інстинкти. Проте Виготський не залишав поза увагою теорію безсвідомого, про що свідчать його записники та опубліковані роботи.

Зазначимо дуже важливе, що з невідомих причин пройшло повз увагу науковців. Вся сутність ідеї вищих психічних функцій знаходиться, можна сказати, в площині психотерапевтичній. Адже Виготський наполегливо й неодноразово підкреслює – вища психіка є найперше культурним засобом оволодіння й керування людиною власним внутрішнім світом та поведінкою. А це є наріжним завданням психотерапії в будь-якій із її численних іпостасей. Тож, за Виготським виходить, що кожна людина з дитячих років має можливості та засоби управління власною психікою. І вона це робить. І лише у випадку неможливості це зробити самій, їй потрібна

фахова допомога. Нам видається, що Виготський сенс допомоги бачив не стільки у нормалізації переживань клієнта, скільки у тому, щоби він сам, маючи поруч фахівця, навчився застосовувати психологічні засоби оволодіння собою. З погляду сучасного, це дуже схоже на центральну ідеологему екзистенційної психології – не боротися з симптомами, а забезпечити людині аутентичність існування...

Відзначимо ще кілька дуже істотних моментів. Виготський не зупинився, як це прийнято вважати, перед проблемою свідомості – він її вирішив і впевнено йшов далі. Встановивши системно-смыслову природу свідомості, він відкрив новий метод її вивчення, назвавши його семічним. Метод полягає у вивченні внутрішніх, прихованих особливостей, значень і сенсів. Лев Семенович вважав, що саме тут відкриваються "небачені" перспективи вивчення психології людини. Ініціатива, на жаль, не отримала розвитку (про це дещо нижче). Важливою і неоціненою була думка про явище усвідомлення – Виготський відкрив, що усвідомлення є процес, предметом якого виступає саме явище свідомості. Виникає серйозне ускладнення: Лев Семенович наводить приклад – я можу користуватися мовленням, не усвідомлюючи цього. Що маєється на увазі? Адже, в нормі я завжди усвідомлюю те, про що говорю... Для Виготського це – лише перший пласт усвідомлення. Дійсне ж усвідомлення відбувається, коли свідомість спрямована не на комунікацію, а на сам процес мовлення – я розумію, що саме роблю – підбираю слова, розміщаю їх в певній послідовності, даю собі звіт про звукосполучення тощо... Виготський цілком справедливо вважає, що таке усвідомлення можливе лише у зрілих людей, та й то далеко не у всіх і далеко не завжди. І це стосується не лише мовлення. Тож Виготський відкриває зовсім новий безмежний обрій існування психічного. І він починає до нього йти, розуміючи, що справа не у свідомості, яка хоч і розімкнута на світ, але лишається обмеженою в самій собі. Він звертається, тепер уже на новому рівні, до особистості і знаходить одиницю її аналізу – переживання. Виготський залишається вірним власній логіці – термін має з'явитися із необхідності, із недостатності інших термінів, а не навпаки, як це відбувається зараз – вживається нове для науки слово (наприклад, благополуччя), а "під нього" створюються теорії. Виготський саме приходив до реальної необхідності: потрібне поняття, яке б охоплювало не лише всю особистість, а й єдність її зі світом. І саме

таким новим змістом він наділяє старе слово "переживання" (яке, не дивлячись на свій більш ніж "похилий вік", ніколи до (і після!) Виготського не аналізувалася як наукове поняття). Виготський робить цей аналіз в своїй останній лекції для студентів ЛДПІ 1934 року: півтори сторінки тексту – і ми маємо теорію переживання (видано в четвертому томі 1984-го року). Ми не будемо тут її аналізувати, звернемо увагу на головне: переживання – "одиниця" аналізу єдності "особистість-середовище". І лише тут стає до кінця зрозумілою ідея Виготського, що для особистості немає просто середовища, є лише переживання його – поняття соціальної ситуації розвитку, зони найближчого розвитку, смислової природи свідомості складно переплітаються, і психологія підходить науково до розуміння психічного життя людини в усій його складності. Тут ми торкаємося ще однієї неприємної оцінки – ніби Виготський "плигав" від однієї проблеми до іншої, щось яскраво відкривав, переключався, а системи так і не залишив. Це – абсолютна неправда. Навпаки, всі його опубліковані й неопубліковані роботи, починаючи від "Психології мистецтва" становлять єдину складнорозгалужену систему, і виникає подив та захват – як одна людина могла таку складність не лише втримувати, а й розвивати. Історія з поняттям "переживання" засвідчує, що Лев Семенович відчував – для нього все закінчується... – А що б було, якби... В.Висоцький у вірші "На смерть В. Шукшина" написав:

А был бы "Разин"¹ в этот год.
Натура где - Онега, Нарочь?
Всё печки-лавочки, Макарыч!
Такой твой парень не живет.

Відсутність розуміння системності творчої спадщини Виготського "забороняє" тим, у кого вона відсутня – опиратися на її результати. Вивчати, наприклад, "освітнє середовище" без знання сутності вчення про соціальну ситуацію розвитку і переживання – це абсолютно некомпетентний, аматорський і недопустимий в серйозній науці крок. Те саме стосується багатьох інших питань, зокрема свідомості і сенсів.

Нарешті про сумне... ніхто не знає і вже ніколи не знає, що сталося між двома великими людьми у галузі стосунків, але відомо документально: Виготський важко переживав розходження з

¹ В.М. Шукшин перед смертю виношував задум фільму про С. Разіна.

Леонтьєвим. Останній назвав "словоцентризм" подальші плани Виготського. Група розпалася. Час засвідчив правоту Виготського, принаймні і сам Леонтьєв у своїх лекціях у зрілому вже віці був як ніколи близький до свого Вчителя.

Ми впевнені – вивчення спадщини Виготського, його активного і водночас трагічного життя є необхідністю. Не треба винаходити давно і надійно знайдене, треба йти далі. А це можливо, якщо буде на що спиратися. Психологія, створена Виготським, є таким підґрунтям.

Л.С. ВИГОТСЬКИЙ – У ПОШУКАХ ПРЕДМЕТУ ПСИХОЛОГІЇ

М. В. Палуча

Сучасна психологія спонукає до постійної методологічної рефлексії. Парадоксально, що за умови величезної кількості емпіричного матеріалу, "втягування" в галузь практичної психології вже здавалося б неймовірно далеких галузей дійсності, фундаментальні питання залишаються без вирішення. Що ж тоді робити з "морем" фактів і напрямів? Одним з таких питань, на жаль, залишається проблема предмету психології. Тут ми наважилися зробити крок "до Виготського" – великого і неймовірно своєрідного методолога, надбання якого саме в цій галузі є найбільш цінними і найменше використовуються. Існують, і інші, більш сучасні проблеми, які перешкоджають розвиватися психології як галузі власне наукового знання (в сенсі В.І.Вернадського). Ми маємо на увазі те, що отримало назву редукції психологічного знання.

З боку тілесного, косного, біологічного (краще – вживатимемо термін – природного) все складається аналогічно питанню походження життя: ніяких емпіричних (наукових) фактів ніколи не було отримано відносно того, що непсихічне може народити психічне. Ми не знаємо живих істот Землі, у яких би не було психіки, нехай і в найпримітивніших її формах. Більше того, таке уявлення суперечить і самому природознавству, про що дуже яскраво висловився свого часу Г.І.Челпанов: "довести походження духу з речовини ніяк не можна, якщо ми захочемо залишитись вірними основним положенням природознавства" [21, с. 4].

Стосовно впливу соціального ми також дуже гарно і чітко знаємо, що не психіка людини є наслідком дії соціального, а, навпаки, соціальне (культура) з'явилося на планеті ("артефакт") внаслідок дії психіки людини.

Про духовне ми знаємо мало, але коли виникають питання сенсу існування і розвитку психіки, питання моральності і довічності людських цінностей, які не пов'язані з соціальним, а часто – суперечать йому, виникає потяг говорити про те, що пізнати психіку ми зможемо, лише пізнавши дух, тобто – ніколи не зможемо...

Уявити можна все і це є дуже гарним і корисним, зокрема, в кінцевому рахунку, і для науки. Але – саме, в кінцевому рахунку. Будувати і розвивати науку на уявах замість науково-достовірних

узагальнень непродуктивно і хибно. Таким же непродуктивним, з іншого боку, є вивчення зв'язків об'єкту дослідження (психіки) з іншими частинами реальності замість дослідження самого об'єкту. Ми хочемо сказати, що зв'язки вивчати треба, і це цікаво, і корисно, але не забуваючи, що це завдання – вторинне, порівняно з вивченням самого об'єкту. В психології поки що це не зрозуміло переакцентовано. Але ж із зв'язків об'єкт не народиться.

Безумовно, щоб щось стало об'єктом певної науки, воно має виокремитися зі світу як своєрідна і несхожа цілісність. Як життєвий факт психіка такою сприймається, власне, з початку людської культури. Як науковий факт, це виокремлення має дуже довгу суперечливу історію (і також довге і суперечливе сьогодення). Нам здається і це, безумовно, суб'єктивна точка зору, що найбільш плідною є спроба Л.С.Виготського відрефлексувати предмет психології і тим самим надати їй остаточного і беззаперечного наукового статусу.

Л.С.Виготський, перш за все, констатує положення речей: "Можливість психології як самостійної науки до самого останнього часу ставилась в залежність від визнання психіки самостійною формою буття" [8, с. 133]. І він цілком логічно зауважує, що в такому визнанні закладено фактичне закреслення можливості входження психології в сферу науки, оскільки воно означає "допущення самостійності і відпочатковості духу нарівні з матерією" [8, с. 133]. Л.С.Виготський безумовно правий, оскільки дійсно, таке допущення нічого спільного з наукою не має і мати не може. І тут зовсім неважливо – правильне це допущення, чи неправильне (його, власне, ніхто й ніколи перевірити не зможе). Головне, що для науки такого роду допущення створюють невирішені вузли – антиномії: якщо психіка не існує як самостійна форма буття – тоді нема чого й вивчати, а якщо вона існує в такому вигляді (як дух), то наука її вивчати не може і не зможе ніколи. В цій фразі – вся довга, строката і драматична історія психологічної науки (якщо говорити саме про науку, а не про умоспоглядальність). Наважимося зазначити (згадавши В.І.Вернадського): якщо б біологія будувалася так, як психологія, тобто, як говорить Л.С.Виготський, сама її можливість була поставлена б в залежність від визнання життя самостійною формою буття – ми б мали біологію в тому ж стані, що психологія зараз і нічого (або майже нічого) не знали б ні про генетику, ні про клітину, ні про багато інших важливих і цікавих речей. Довести цю тезу зовсім не важко, адже життя (не живе тіло, не група живих істот), а життя як

феномен, як категорія – така ж складна і науково не осягнута і незрозуміла річ, як і душа, дух, психіка. Що таке життя як явище ми не знаємо (крім, звичайно, визначення Ф.Енгельса, яке, хоч і ухоплює певну істотну рису, але дуже далеко від охопленого явища). Ясно, що як і психіка, життя, безумовно щось нематеріальне, але й не духовне... ну і так далі – прямо до твердження Виготського... На щастя, біологія не була в такій ситуації – поряд з цілком нормальними і корисними (але лише в своїй функціональній сфері) споглядально-абстрактними побудовами й ідеями, в ній все ж таки активно відбуваються процеси суто наукового дослідження. В психології, щоправда, це також відбувається, але деструктивно-самозвинувачувальні тенденції все ж таки переважають. Свого часу з цього приводу дуже чітко і жорстко висловився К.-Г.Юнг. Відповідаючи на питання про своє розуміння особливостей взаємовідносин фізичного і психічного (питання, відношення до якого і зараз розглядається мало не як допуск в сферу психологічних досліджень) він сказав наступне: "Наш розум не в змозі помислити тіло і розум як єдине ціле і вірогідно, це й є єдине ціле, ми просто не можемо цього уявити. ... Оскільки ми не в змозі помислити їх разом, я віддаю перевагу тому, щоб говорити, що ці дві речі стаються разом деяким чудовим способом... Насправді це філософське питання, а оскільки я не філософ, то ніякого рішення і не пропоную" [23, с. 38-39]. Більше того, в даній роботі К.-Г.Юнг відповідає і на те, чому такі питання не просто постають (це було б нормально), але затуляють науковий об'єкт, не даючи проводити змістовні дослідження і побудовані на них узагальнення. Він пов'язує це зі стилем мислення людей західної культури у порівнянні зі східними особливостями мислення, в яких, відзначимо спеціально, Юнг розбирався, як не розбирався жоден інший серйозний психолог (принаймні, в літературі ми не маємо таких свідчень). Критикуючи принцип причинності, домінування якого дійсно зумовлює редуційність сучасної психології, Юнг говорить: "Коли східний розум спостерігає сукупність фактів, він сприймає її як таку, а західний розум розділяє її на окремі сутності, на малі елементи. Наприклад, ви дивитесь на деяку групу людей і говорите "Звідки ви прийшли?" або "Навіщо вони зібрались разом?" Східний розум це абсолютно не цікавить. Східний розум говорить: "Що означає, що ці люди зібрались разом?" Для західного розуму такої проблеми немає" [23, с. 77]. Ми не наважуємося говорити в межах понять "східне" – "західне" – просто не відчуваємо

себе компетентним в цьому, але Юнг, насправді помічає річ кардинальну: питання "звідки?", "навіщо?", "чому?" – особливі і, власне, не для наукового дослідження, адже вони зміщують фокус уваги науковця з явища на те (хай і дуже важливе), що лежить за ним... Питання – "як?", "що це може означати?" – навпаки саме ті, що концентрують увагу на явищі, і тільки знаходження в сфері дії цих питань дозволяє ретельне вивчення і явища і його сутності. В цьому сенсі, питання, які ми формулювали по аналогії з питанням В.І.Вернадського, має чітку відповідь: ніякої логічної необхідності для наукової психології в такій постановці питання немає (питання сформульовано нами вище). Це дуже чітко показує аналіз Л.С.Виготського: жодна лінія руху психології, в межах якої акцент ставиться на причинному взаємозв'язку психіки з біологічним (рефлексологія), соціальною поведінкою (біхевіоризм), духовним (психологія духу Шпрангера), не є продуктивною. Причому, Виготський підтверджує це, як не парадоксально, думками самих авторів даних напрямів – І.П.Павлова, Дж.Уотсона, Е.Шпрангера [17; 20; 22]. Відбувається так тому, що частина цих ліній виводить центр досліджень в галузі інших наук (біології, соціології), а частина – в галузь межево абстрактних світоглядних здогадок і побудов. Що залишається, власне, для психології – "психології у власних межах"? На перший погляд, вважає Виготський – це, так звані, "описова психологія" і "розуміюча психологія". Але – лише на перший погляд. Центральна заявочна теза цих напрямків – пояснювати психічне з психічного ж є дійсно суттєвою, довгоочікуваною, але вона не реалізується і не може реалізуватися, тому Е.Шпрангер і тяжіє до "духовної детермінації" психічного, що для науки є просто зміною точок відліку і нічим не відрізняється від тяжіння до біологічної детермінації в смислі зсуву предмету дослідження в бік від психічного. Загальну причину неефективності даних напрямів Л.С.Виготський цілком слушно вбачає в їх вихідній методологемі. Він наводить думку Гуссерля: "В галузі свідомості різниця між явищем і буттям знищена" [8, с. 125]. Отже, в цьому просторі все, що явлено, є дійсним і отже, по-перше, все психічне ототожнюється тільки з свідомим (адже, навіть "інтуїція передбачає безпосереднє усвідомлення своїх переживань" [8, с. 135]), а, по-друге, немає потреби власне наукового дослідження: оскільки явлене і сутнісне ототожнено – необхідним залишається лише описувати "чисті форми свідомості Гуссерля", явлені суб'єкту. Тут "те, що здається, - явище,

феномен – і є істинна сутність. Нам залишається лише констатувати цю сутність, углядіти її, розрізнати і систематизувати, але науці в емпіричному сенсі тут роботи нема чого", - справедливо констатує Л.С.Виготський [8, с. 141].

Може здатися, що критика Виготського є дещо занадто жорсткою, адже в будь-якій науці ретельний опис об'єкту дослідження є обов'язковою і дуже важливою процедурою і концептуально необхідним етапом дослідження. Але, по-перше, ототожнення явища і сутності є, насправді, звичайною спекуляцією, хоча й зі спробами аргументації (правда, зовсім не наукової), у всякому разі – ця чергова не-наукова гіпотеза, як і всі вони, має право на існування і стимулювання евристичне, але до наукового дослідження вона жодного відношення мати не може. Адже сама сутність і сенс науки полягає у "проникненні до сутності явища" і цілком правий тут К.Маркс (на якого посилається і Л.С.Виготський), в тому, що якби явище і сутність співпадали – неможливою і непотрібною була б і сама наука. Відзначимо – саме наука. Філософія, мистецтво, релігія – цілком востребувались би в такій ситуації. По-друге, опис об'єкту є дійсно важливим, але лише – етапом наукового дослідження, логічно "вбудованим" в його тканину з чітко визначеним смыслом і метою – наблизити дослідника до розуміння сутності явища. З огляду на історичні паралелі, психологія в цьому сенсі могла б бути доволі довгий час описовою наукою, адже всі природничі, та й інші, науки проходили етап описовості, який подекуди тривав протягом сторіч. Але при цьому самим по собі описом, власне, ніхто з вчених не обмежувався. Адже природною властивістю особистості є її прагнення до розуміння. Тому описові етапи завжди містили в собі і подальші процедури – класифікацію, систематизацію, спроби узагальнень. Все це, звичайно, було дуже довгий час випадковим і штучним, але пошук тривав і, принаймні, ніхто з серйозних вчених будь-яких епох не вважав, що форма листка або його колір є сутністю цього об'єкту, як і форма або колір кристалу чи швидкість руху планети по орбіті. Але в психології цей етап опису виявився неможливим, і саме через те, і це – по-третє, що ці "чисті форми свідомості", феномени не є реально існуючими, в тому сенсі, в якому реально існують предмети, явища, організми, зірки тощо. Але справа і не в матеріальності-ідеальності, як це іноді представляється і після цього робляться епатажні вигуки про унікальну і неосяжно-складну природу психічного. Ми, насправді,

маємо масу ідеальних, але, при цьому, абсолютно реально існуючих форм (або – речей, явищ, - термінологія тут великого значення не має). В філософії це дуже відома річ, і не вдаючись до аналізу, можна порадити звернутися хоча б до яскравих робіт Е.В.Ільєнкова "Об идеальном", "Идеальное" та ін. [10]. Ще від Платона відомо про такі реальні ідеально форми, як правила, норми, державний устрій, в цілому. Інструкції і звичаї, вимоги і цінності, нарешті – знаки, символи – вся ця безліч "чистих" ідеальних форм реально існує і може бути описана і досліджена науково (і досліджується дуже ефективно!). Все перераховане є продуктом функціонування психіки людини так само (хай аналогія і далека, але – правильна), як геологічні пласти землі є мертвим продуктом функціонування життя. Вивчення таких продуктів, схоже, дійсно відкриває серйозні перспективи власне наукового дослідження в психології. Принаймні, інші науки дуже ефективно використовують цей шлях, який, хоча і обмежено та опосередковано, все ж дає можливості отримання наукових фактів (знову "далека" аналогія – увага біолога до кам'яного вугілля чи до вапнякових залишків гірських порід дозволяє йому не так вже й мало зібрати науково обґрунтованих фактів щодо форм життя у відповідні епохи). На жаль, реалізації цього дуже заважає примітивна інтерпретація в педагогічній психології методу "аналізу продуктів діяльності".

Повертаючись до третього фактору неуспішності "описової психології", ми повинні зазначити, що Гуссерль і його послідовники мали на увазі, на жаль, зовсім не ці ідеальні реально існуючі форми. Їх цікавили ті "форми", які безпосередньо явлені даній конкретній людині, ніби-то, в її свідомості зараз. Не вдаючись зараз до аналізу довгого шляху інтроспективної психології і її змістовної критики, зауважимо очевидне і беззаперечне – надійних даних про існування, специфіку і зміст таких безпосередніх форм свідомості ми не маємо і мати не можемо. Хоча б тому, що вони тільки фантоми, тільки у вигляді ідеального і неіснуючого предмету ("ідеальний газ") бачаться такими. Адже й сама людина, при уявній безпосередності, сприймає щось в своїй свідомості, як саме це, а не інше, і отже – опосередковує (факт опосередкування має безумовно суттєве значення в психології) це і системою вже засвоєних значень, і "залученням" інших складових психіки, в тому числі, й "взятих" не з свідомості. Чиста вигадка може слугувати певний час якоюсь, скажімо, точкою відліку (як той же "ідеальний газ" або "нескінченно

рівномірний рух" Ньютона) для доведення вченим якоїсь своєї думки, але потім вона повинна зайняти своє місце в системі науки і не претендувати на статус предмету дослідження. В психології, на жаль, вийшло жорсткіше і зовсім неефективно. Фетиш "чистої форми свідомості" не тільки змусив всю психологію звестися до усвідомлюваної частини психіки, але й саму свідомість поставив у таку позицію, в якій їй просто неможливо претендувати на статус предмету вивчення науки. Але Л.С.Виготський, приходячи, в цілому, до досить невтішного висновку щодо науковості психології, все ж таки відшукує раціональне зернятко, яке все ж породжує надію. Його він бачить у теоретичних поглядах Фрейда. Говорячи про значення центрального для Фрейда поняття безсвідомого, Л.С.Виготський зазначає: "Тільки з введенням цього поняття стає взагалі можливою психологія як самостійна наука, яка може об'єднувати і координувати факти досвіду в певну систему, підпорядковану особливим закономірностям" [8, с. 132]. Цілком зрозуміло, що приваблює Виготського – адже дійсно, чи не вперше, в психологію потрапило складне системне явище, наявність якого, як емпіричного факту, не викликає жодного сумніву. З іншого боку, його поява тут означає, що явище і сутність все ж таки – не одне й те саме, і отже науковій психології "є що робити". Але, ще з іншого боку, Виготського зовсім не вдовольняє те, що зробив з цим поняттям сам Фрейд. Зазначається, і цілком справедливо, що поняття безсвідомого використовувалось Фрейдом суперечливо і непродуктивно: з одного боку воно перетворилося на ще один пояснювальний принцип і не підлягало науковому дослідженню, з іншого ж, - оскільки Фрейд був прибічником строгого детермінізму психічних явищ, а основою безсвідомого для нього виступили суто натурально-біологічні, інстинктивні потяги, його структура виявляється повною мірою редуційною в бік біологічних детермінант психіки. Виготський зазначає, що для Фрейда поняття безсвідомого є, з одного боку, засобом опису фактів, а з іншого – чимось реальним, що призводить до безпосередніх дій" [8, с. 146]. Сам Фрейд, за словами Виготського, висловився таким чином, що безсвідома ідея точно так неможлива фактично, як неможливий ефір, який нічого не важить і не здійснює тертя" [8, с. 145]. І в той же час, Фрейд говорить, що він замінив би всі психологічні терміни, що ним вживаються, на фізіологічні, але сучасна фізіологія не надає таких понять в його розпорядження" [8, с. 145].

І однак, саме в своєрідному поєднанні свідомості і неусвідомлюваного, Л.С.Виготський, цілком справедливо, на наш погляд, вбачає перспективу наукової психології. Сутність ідеї – в визнанні єдності психологічних процесів. Але ця єдність Виготським розуміється дуже своєрідно і досить неочікувано: "Ми приходимо, таким чином, до визнання своєрідних психофізіологічних єдиних процесів, що являють собою вищі форми поведінки людини, які ми пропонуємо назвати психологічними процесами, на відміну від психічних і по аналогії з тим, що називається фізіологічними процесами" [8, с. 138] (підкреслено нами. – М.П.). Л.С.Виготський передбачає очевидне питання, чому відмовлятися від подвійної назви ("психофізіологічні"), тим більше, що вона, ніби, відповідає природі самих процесів. Він відповідає: "Нам уявляється: головний привід полягає у тому, що, називаючи ці процеси психологічними, ми виходимо з чисто методологічного визначення їх, ми маємо на увазі процеси, які вивчає психологія, і цим підкреслюємо можливість і необхідність єдиного і цілісного предмету психології як науки" [8, с. 138]. Поряд з тим, зауважує вчений, зберігається "місце" і для, власне "психофізіологічних досліджень", якщо вони ставлять на меті встановлення зв'язків і залежностей між окремими сторонами цього єдиного явища. Л.С.Виготський попереджає про можливу істотну помилку: "це діалектична формула єдності, але не тотожності психічного і фізіологічного процесів", - отже не може йти мова про протиставлення їх одне одному, і як наслідок, про те, що – психологія повинна складатися з чисто фізіологічного вивчення умовних рефлексів і інтроспективного аналізу, які механічно об'єднуються одне з одним. Нічого більш антидіалектичного і уявити собі не можна" [8, с. 139]. У нас складається таке враження, що дослідники і наступники Виготського дуже гарно зрозуміли і впровадили в життя другу частину цієї його думки (власне, негативну частину), але зовсім не захотіли розібратися в позитивній частині. Що ж, власне, мав на увазі класик психології під цією дивовижною єдністю, яку, й це правда, так і хочеться механістично спростити до простої суми... Але тоді, ясна річ, це вже не буде думка Л.С.Виготського. В чому резон такого розділення термінів "психічне" і "психологічне"? В тому, що ця ідея Виготського залишилася незайманою, дуже легко переконатися. Адже в кожному вітчизняному підручнику предмет психології визначається через термін "психічне", а не "психологічне", а автори

цих підручників ну просто обов'язково якесь та мають відношення до спадщини вченого...

Л.С.Виготський наголошує, що дійсно намагається "зовсім по-новому" визначити предмет вивчення наукової психології. "Це є цілісний процес поведінки, який тим і характерний, що має свою психічну і свою фізіологічну сторони, але психологія вивчає його саме як єдиний і цілісний процес, тільки таким чином намагаючись вийти із створеного глухого кута" [8, с. 139]. Звичайно, термін "поведінка" тут може турбувати. Але, нагадаємо, йдеться про одну з останніх робіт Л.С.Виготського, а його відношення до біхевіоризму є гарно відомим, і воно не мало тенденції до пом'якшення. Крім того, йдеться про вищі форми поведінки, а отже сюди абсолютно доречно додавати епітети "опосередкована", "усвідомлена", "довільна", "вербалізована", тобто, йдеться зовсім не про поведінку як суто фізичний акт, "взятий" виключно ззовні. Йдеться про дуже важливу річ – Л.С.Виготський вносить в психологію ту реальність, яка може бути сприйнята, і яка створює тканину наукового дослідження. І разом з тим, вказується на те, що має цікавити психологію в цьому об'єкті (схоже, чи не один лише М.О.Бернштейн проникнувся до кінця цією ідеєю Виготського в своїй теорії живого руху [2]). Л.С.Виготський дуже точно і тонко розуміє єдність і застерігає від спрощень. Скажімо, ця єдність дуже довгий час розумілася у вітчизняній психології спрощено-механістично, втілюючись у примітивне: психіка – функція мозку (ніби цим щось можна було пояснити!). Виготський вже тоді говорив про неправильність самої постановки проблеми: "Недоречно раніше вирвати певну якість із цілісного процесу і потім запитувати про функцію цієї якості, так ніби воно існує саме по собі, абсолютно незалежно від того цілісного процесу, якістю якого воно є..." [8, с. 139]. Але, говорить Л.С.Виготський, "саме так і вчиняла психологія до цього часу. Вона відкривала психічну сторону явищ і потім намагалася показати, що психічна сторона ні для чого не потрібна, що сама по собі вона нездатна здійснити ніякі зміни в мозковій діяльності. Уже в самій цій постановці питання закладене хибне уявлення, що психічні явища можуть діяти на мозкові" [8, с. 140]. Далі Виготський говорить так: "Інакше кажучи, треба запитувати про біологічне значення не психічних, а психологічних процесів, і тоді нерозв'язувана проблема психіки, яка, з одного боку не може явитися епіфеноменом, зайвим додатком, а з іншої – не може ні на йоту зсунути жоден мозковий атом, - ця проблема виявляється

такою, що може бути розв'язана" [8, с. 140]. Ми повинні зазначити, що даємо собі звіт в надто ретельному цитуванні. Але існує виправдання: рух думки Виготського настільки тонкий, що виникає острах відірватися від неї і тут-таки зробити неправильний крок (адже гарно видно, що йдеться буквально про "міліметри"). З іншого боку, нас і професійно, в контексті даної теми дослідження, дуже цікавить, як вдається автору вибудувати нову форму, що дозволяє йому зовсім по-іншому бачити надскладну і надзаплутану проблему.

Виготський, посилаючись на Коффу, зазначає, що психічні процеси виступають як дороговказ на більш складні психофізіологічні цілісності, частиною яких вони самі є. "Ця моністична точка зору і полягає в тому, щоб розглядати ціле явище як ціле, а його частини як органічні частини цього цілого... вміння взяти психічний процес як органічний зв'язок більш складного цілого процесу – в цьому й полягає основне завдання діалектичної психології" [8, с. 140]. В цілому, нам уявляється, що головний методологічний сенс даної ідеї Л.С.Виготського полягає в тому, що психологія-таки отримує свій реальний предмет наукового дослідження і при цьому уникає "глухого кута" як біхевіоризму разом з рефлексологією (з одного боку), так і численних варіантів наук "про дух і безпосередність його даності" (з іншого). А фактично, ці два "боки" є одне й те саме з однієї, найсуттєвішої для нас, позиції: в них психіка взагалі виноситься за межі хоч якоїсь можливості дослідження і віддається на відкуп виключно уявленню і інтерпретації. Л.С.Виготський дійсно знаходить вихід і, до речі, ніде, мабуть, він не підтверджується більш яскраво, як в галузі медичної психології. Адже в чому полягає реальний сенс тієї дуже актуальної і кон'юктурно-модної сучасної проблематики, яка обіймається терміом "психосоматика"? Він полягає в підсиленій увазі до звичайних житейських (не наукових) фактів, згідно з якими психічні явища якимось чином впливають на біологічні процеси, які забезпечують функціонування людського організму, а з іншого боку – розлади організмичних систем відбиваються на психічних явищах – переживаннях, настроях, мотивації etc. Відзначимо, що ці факти є гарно відомими настільки давно, що їх появу цілком можна сумістити з появою людської культури взагалі. Але зараз вони отримали статистичні докази (принаймні, у галузі деяких соматичних відхилень – інфаркти, виразки, інсульти і т.ін.). Власне, нічого іншого, крім цих статистичних даних, не з'явилося за всі ці тисячі років. Над чим працюють вчені?

Вони намагаються довести те, про що писав Виготський – що психічні явища ніби й насправді "можуть хоч на йоту змістити атоми" біологічного носія. Тобто – шукається (при цьому – суто умоспоглядово) те, що, за визначенням знайти не вдасться. Ідея Виготського не закреслює психосоматичну проблематику, як це можна уявити з першого погляду. Але вона ставить її дійсно "з голови на ноги": йдеться про предмет наукової психології остільки, оскільки діяльність будь-якого органу людини є процесом психологічним (не психічним), в тому сенсі, що психічне і фізіологічне (біологічне) в цій діяльності являють єдине нерозривне ціле. І зовсім, виявляється, нема потреби шукати як одне переходить в інше, бо воно – не переходить, воно відпочатково є одне і як таке має досліджуватись психологією. І в цьому сенсі стає нарешті зрозумілим штучність ажіотажу: А.Менегетті абсолютно чітко визначився відносно того, що будь-яка хвороба людини є явищем психосоматичним (дещо спрощуючи, скажемо, що в руслі ідеї Виготського, вона є явищем психологічним), а сам термін "психосоматика" "введено для підсилення значущості аспекту взаємодії соми і психіки" [16, с. 75].

Сам Л.С.Виготський блискуче реалізував свою ідею щодо предмету психології в побудові методологічного підґрунтя педології, а також розгорнув її в роботі "Про психологічні системи" [3] (звертаємо увагу на термін "психологічні"). З приводу цієї ідеї можуть виникати різні питання, і перше з них закономірно стосується того, навіщо знадобився новий термін, або, інакше, чому Виготський вивів за межі науки поняття "психіка"? Звичайно, ми можемо лише гіпотетично спробувати реконструювати думку вченого, але, разом з тим, уявляється, що для цієї реконструкції підстави все ж існують. Одне з головних і довготривалих переживань Виготського-вченого полягало у бажанні ввести психологію в простір науки. Аналіз творчості В.І.Вернадського дав нам змогу зрозуміти – що це за простір, які його вимоги, можливості і обмеження. Психологія ніколи не могла туди потрапити, попри те, що в її межах здійснювались і суто наукові дослідження, однак їх частковість і обмеженість взагалі-то не давали змоги говорити про науку як таку. Причини цього досліджувались довго, досліджуються і зараз, але сутність тепер може бути сформульована досить однозначно, і вона дуже споріднена з тим, що відбувалося з гіпотезою про походження життя, і з іншими подібними гіпотезами в інших галузях. Тільки тут це

охопило весь предмет дослідження: психіка як цілісність, душа, завжди і дуже вперто виносилась з науки в інші галузі – філософію, метафізику, житейське споглядання, релігію, містику, нарешті. Причому це стосувалося всіх, без жодного винятку, напрямів. І це, ще раз повторимо, саме по собі не є поганим, адже для розвитку науки філософські умовиводи і знахідки є дуже важливим і потрібним матеріалом. Але - не науковим матеріалом. І... власне науки і не було. Можна сказати так, що Л.С.Виготський шукав форму, в якій би психіка могла б бути сприйнята саме як реальність (а не плід уяви поколінь) і в такому вигляді стати предметом наукового дослідження. І він, як бачимо, знаходить цю форму у вигляді цілком реальних проявів вищих форм поведінки людини. Так виявляється, що не існує логічної причини вивчати в науковому плані, чим детермінована психіка і від чого вона похідна – від біологічного, чи вона є частка духу, привнесена в тілесну субстанцію індивіда. Питання явно виходить за межі інтересів науки. Можна сказати й так, що в реальності існування психіка набуває єдиної відомої форми – єдиної психологічної системи, в якій об'єднані біологічні і духовні складові існування людини. Це, повторимо, підлягає науковому вивченню. Отже, новий термін "психологічне" виникає, нам здається, суто з історико-публіцистичних причин: адже поняття "психіка" все ж-таки ніколи не розглядалося як наукове. Якщо ж подивитися в суто логічному плані – термін "психіка" в даному контексті для Виготського був фактично синонімом терміну "дух" (не наукове, не пізнане, але обов'язково присутнє). І тепер можемо повернутися до вислову, який вже написаний: як науковий предмет психології психіка є складною психологічною системою, що забезпечує єдність існування людської особи, оскільки є змістовною єдністю біологічного і духовного аспектів буття, втілених в життя конкретного індивіда. Так, фактично, уявляє собі Виготський "науково-придатне" розуміння психіки (далі вже немає сенсу відмовлятися від цього терміну, навпаки, він є повною мірою виправданим і адекватним). До речі про духовну ("психічну", - в тодішній термінології Виготського) складову цієї реально існуючої системи у самого автора є, як буде показано глибокі рефлексії в роботі, присвяченій психології емоцій [9]. Але нам здається система в такому вигляді є незавершеною. І швидше за все, сам Л.С.Виготський просто не мав часу її завершити, оскільки йдеться про те, чим він, власне, і відомий більше всього в науці. Вищі форми поведінки безумовно являють собою єдність не лише

біологічного і духовного, але й соціального, причому, йдеться далеко не лише про інтеріоризацію. Соціальне, якщо його розуміти, перш за все, як стосунки людей, втілюється в цілісність існування особи на самих перших етапах її виникнення, починаючи від запліднення статевих клітин (людських!). Таким чином, психіка є цілісність, яка в межах життя одного індивіду об'єднує в собі всі відомі нам форми існування у Всесвіті – духовне, матеріальне, соціальне. І в такому вигляді вона може виступати предметом наукового дослідження, оскільки, повною мірою "присутня" як в матеріальних та ідеальних продуктах своєї активності, так і в будь-яких найменших виявах вищої поведінки, в тому числі, і передусім – вербальної. Хоча не тільки, і тут ще раз є сенс згадати поняття М.О.Бернштейна "живий рух". Взагалі, лише в такій постановці виникає реальна можливість досліджувати власне психіку, відповідаючи на суто наукове питання "як?", не сповзаючи в філософське споглядання або природничий детермінізм. Центральним, зрозуміло, є питання: як саме виглядає в межах єдиної структури психіки об'єднання таких різних за природою і змістом світових начал. Але цікаве те, що виявляється можливим відповідати на нього на підставі узагальнень емпіричного матеріалу, а не будуючи гіпотези-здогадки. З іншого боку, актуальним виявляється функціонування такої складної і різномірної цілісності, з приводу чого можна відштовхуватись від розуміння Виготським поняття міжфункціональних психологічних систем. Говорячи про психологічні системи, Виготський пише: "Я маю на увазі ті складні зв'язки, які виникають між окремими функціями в процесі розвитку і які розпадаються або ж патологічно змінюються в процесі розпаду" [3, с. 110]. Далі він говорить про приклад утворення зв'язків між мисленням і мовою в онтогенезі людини. "Основна ідея (вона надзвичайно проста) полягає в тому, що в процесі розвитку, і зокрема, історичного розвитку поведінки, змінюються не стільки функції, як ми це раніше вивчали (це була наша помилка), не стільки їх структура, не стільки система їх руху, стільки зміцнюються і модифікуються відношення, зв'язки функцій між собою, виникають нові угруповання, які були не відомі на попередньому ступені" [3, с. 110]. Ця теза Виготського є ключовою.

Виготський проводить ідею в контексті психології розвитку і тому зауважує, що при аналізі переходу дитини від однієї вікової стадії до іншої важливо досліджувати не зміни окремих функцій, а зміни міжфункціональних зв'язків. Ми можемо зараз зауважити, що, на жаль,

ця дуже вірна і продуктивна ідея так і не реалізована в віковій психології, причому, ні в науково-дослідницькому, ні в практично-прикладному її аспектах.

"Виникнення таких нових рухливих відношень, в які ставляться функції одна до одної, ми будемо називати "психологічною системою", вкладаючи сюди весь той зміст, який зазвичай вкладається в це, на жаль, занадто широке поняття" [3, с. 110].

В цілому Виготський зазначає: "Перед психологією стоїть задача показати виникнення єдиної системи як наукову істину... Мені здавалося, що системи і їх доля – в цих двох словах для нас повинні полягати альфа і омега нашої найближчої роботи" [3, с. 131]. Можна говорити, що влаштування психіки як складної розгалуженої і постійно рухливої системи є емпірично доведений факт. Він, в свою чергу, дозволяє змінити напрям подальшого пошуку. Якщо в кожному акті вищої поведінки (краще, нам здається, вживати термінологію акт активності, адже внутрішнє продукування, наприклад, думки чи образу, теж можна і треба вважати актом вищої поведінки у запропонованій Л.С.Виготським системі відліку – див. у О.М.Леонтьєва положення про внутрішню діяльність) тим чи іншим шляхом "задіяна" вся цілісна система психіки (психологічна система за Л.С.Виготським), то немає сенсу вже на цьому етапі наукового розвитку, розкладати цей акт на складові елементи (адже це зроблено). Слід зацікавитись тим, як сполучаються і узгоджуються, змінюються і взаємоперетворюються в кожному такому акті системні одиниці. І, з іншого боку, як спрямовується і управляється цей процес. Отже, перед нами питання механізмів функціонування і розвитку цілісності, поставлене як суто наукове, в межах, можливих і достатніх для наукового дослідження на сучасному етапі. Таким чином, ми приходимо до висновку, що психологія, в усякому разі, методологічно відрефлексована Л.С.Виготським, дозволяє формулювати мету дослідження в дещо незвичній формі як до традиційних підходів. Більш того, вона дозволяє цю мету досягти.

Але виникає додаткова необхідність аналізу теоретичних поглядів на цілісність природи психічного, на реальність цієї природи, що, в дійсності, означає необхідність адекватного меті розуміння особистості і її внутрішнього світу. Останнє питання, на наш погляд, найбільш ємко відображає предмет дослідження, як ми його розуміємо і бачимо в контексті поєднання ідей Л.С.Виготського з

інтересом власне до особистості (точніше – особистісної форми існування психіки).

Зазначимо, що така необхідність виникає в зв'язку з тим, що в даний час проаналізована нами ідея Виготського, з одного боку, і уявлення про внутрішній світ людини – з іншого, існують, ніби-то в різних площинах. Уявлення про внутрішній світ традиційно тяжіють до більш філософсько-світоглядних побудов і не охоплені на даний момент логікою науки в її розвиненій формі. Нам уявляється, що теоретичний синтез цих двох площин дозволить впритул підійти до питання психологічних механізмів існування і розвитку внутрішнього світу людини, як суто людської форми існування психіки (психологічної системи – в руслі ідеї Л.С.Виготського).

Співвідношення навчання і психічного розвитку не є, на наш погляд, науковою проблемою. Її свого часу вирішив Л.С. Виготський у циклі робіт та експериментів. Насправді проблема в іншому: уважне вивчення спадщини великого психолога, а також її втілення у науковій та педагогічній площині засвідчує, що якраз цього втілення не було. Чому так сталося – питання не для нас. Досить довести, що воно таки сталося, хоча вирішення Л.С. Виготським питання є дуже науковим і повинно було розвиватися його учнями та співробітниками, але... не розвивалося. Спробуємо показати це.

Л.С. Виготський бачить саморух (саморозвиток) психіки дитини, її особистості в площині, що задається трьома векторами: "соціальна ситуація розвитку", "зона найближчого розвитку" та "основне психічне новоутворення віку". Можна впевнено говорити, що Л.С. Виготський задає дуже змістовну і евристичну площину та лише намічає шляхи її дослідження і втілення, але всі ці явища залишаються недослідженими дотепер. Натомість є теорія і практика "учбової діяльності" та "розвиваючого навчання", які майже не корелюють або корелюють дуже незначно мірою з відкриттям класика психології. (Зазначимо в дужках, що аналіз творів Л.С. Виготського засвідчує: він дуже мало вживав термін "діяльність", а в роботі, присвяченій грі дошкільників, прямо написав, що її, гру, не можна вважати провідною діяльністю віку).

Ми маємо зазначити, що не збираємося критикувати названі напрями, а хочемо лише показати, що відкриття Л.С. Виготського має власну цінність та змістовність.

Так, "соціальна ситуація розвитку" являє собою не просто (і не лише!) зовнішні умови, а є відношенням людини до соціального ото-

чення та до власного внутрішнього світу переживань. Якщо усвідомити цю ідею Л.С. Виготського до кінця, то можна зрозуміти, що мається на увазі змістовний вузол саморуху особистості. Якщо поєднати ці уявлення з навчанням як організованим співробітництвом учнів між собою та з учителем – будемо мати надскладну картину саморуху особистості, а не лише її розумового розвитку. Аспект співробітництва акцентується Л.С. Виготським неодноразово, але й тут, на жаль, ми майже не маємо розвитку цієї ідеї ні в галузі психології, ні в конкретній організації навчання. Хоча відомий специфічний експеримент Ш.О. Амонашвілі та досвід вчителів-новаторів, але це не є реалізацією задумів Л.С. Виготського. Якщо ми проаналізуємо інші вектори саморуху особистості, то побачимо, що і там відсутня наступність.

Нам здається, що, поряд з іншими напрямками вивчення та практичної реалізації психології розвитку та навчання дитини, зазначені ідеї мають право на існування та наступність. Це може дуже позитивно вплинути на ситуацію навчання в сучасній школі.

Метод

Починати, звичайно ж, слід з Л.С.Виготського, з його усвідомлення необхідності відмови від існуючого способу науково-психологічного аналізу і твердження про те, що "до нового розуміння аналізу приводить нас не експериментальна, а генетична психологія" [7, с. 95]. І далі Л.С.Виготський пояснює, який аналіз, на його думку, буде адекватним психічному розвитку як предмету дослідження. Це, пише він, "аналіз процесу, а не речі, аналіз, що відкриває реальний каузально-динамічний зв'язок і відношення, а не розтинаючий зовнішні ознаки процесу, отож – пояснювальний, а не описовий, аналіз генетичний, що повертається до вихідної точки і поновлює всі процеси розвитку якоїсь форми, яка в даному вигляді є психологічною закам'янілістю" [7, с. 100]. І трошки далі йде межево точна формула: "Величезна трудність генетичного аналізу полягає як раз в тому, щоб за допомогою експериментально-викликаних і штучно організованих процесів поведінки проникнути в те, як здійснюється реальний природній процес розвитку" [7, с. 129]. Вже тут ми мусимо відзначити дві важливі речі. З одного боку, зараз зрозуміло, що подолати вказану Виготським трудність не вдалося: експериментально відстежуються (причому, виключно в "теорії розвивального навчання") особливості розвитку цієї ззовні створеної "штучності" (наприклад, розвиток поняття, яке "вводиться"), але ніхто не може гарантувати, що саме так розвиваються поняття в природній, не експериментальній ситуації. І це відбулося, нам здається, через занадто спрощене (випрямлене) розуміння сутності ідеї експериментально-генетичного методу (він залишився власне експериментальним, слово "генетичний" можна сміливо прибирати). Дослідників захопив процес "введення", а сам субстрат (цілісна психіка), куди, власне, щось "вводиться", процеси цієї цілісності так і залишилися поза увагою психологів. Ми підкреслюємо – саме психологів, оскільки, безумовно констатувалися зміни в мисленні, але вони були вже зовнішніми, вони були – показниками того, що відбулося, і про що так ніхто й не взяв. З іншого боку, Виготський веде мову далеко не лише тільки про даний експеримент. Потрібна методологема, ідеологія дослідника, який може винайти процедуру, що висвітлить йому процес розвитку. Кінець кінцем, можливим є метод "точної уяви" (Гете), коли ми, спираючись на науково обґрунтовані позиції вибудовуємо (моделюємо) той чи інший процес.

Але повернімося до Виготського. Що не влаштувало його в існуючому на той час способі психологічного аналізу? Він виявив в поведінці людини факти створення і застосування знаків (сигніфікація), що приводило до принципової перебудови поведінки: людина сама керувала власним психічним життям. Він зрозумів дійсне значення цих фактів (явище опосередкування), але існуючий методологічний апарат психології не дозволяв пояснити (нагадаємо, мова велась про процес вибору в невизначеній ситуації, опосередковане запам'ятовування й "вощування" операції рахування). В житті зрілої людини (або дитини, що в своєму віці досягла рівня опосередкування), ці вищі психічні функції дійсно очевидні, але пояснити їх за допомогою будь-яких маніпуляцій в межах традиційних методів виявляється неможливим. Для цих методів вони дійсно створюють враження закам'янілості (в тому сенсі, що тверді, як камінь і "не пускають" дослідника всередину себе). І разом з тим вони важливі принципово, оскільки тільки вони й перетворюють природню психіку в культурну. Отже, потрібен адекватний аналіз. Тут, нам здається – найважливіший поворотний пункт. Але навіть не тому, що був створений принципово новий метод дослідження, а тому, що тут була закладена фундаментальна і до нашого часу унікальна для психології наукова традиція (ми, принаймні, не зустріли аналогів, звідси й редукціонізм в психології). Звернімо увагу: Виготський, помітивши і виділивши дійсно ключові факти, знайшов в собі мужність поставитись до них все ж таки як до фактів життєвих, і не став поспіхом інтерпретувати і створювати "теорії імені себе", а зробив істотно вірний крок як учений: він почав створювати метод, для того, щоб життєві факти наповнились теоретичним сенсом, підтвердились, відкинулись або уточнились, і лише потім були покладені в основу теоретичної конструкції. Ця позиція – унікальна, вона повинна була стати ідеологією учнів і колег і забезпечити якісно новий рівень розвитку психології.

Що собою має являти адекватний метод дослідження? В принципі, проблема методу є однією з центральних в генетичній психології, і при цьому вона активно і змістовно розробляється. Можна говорити про окремих напрям генетичної психології (С.Д.Максименко [13]), об'єктом якого є генетико-моделюючий метод. Ми тут визначимось лише схематично, оскільки саме на підставі модифікації методу дослідження, головним чином, сформувалися окремі напрями генетичної психології.

.....

Щоб подолати окам'янілість психічних структур, що дозріли, треба, вважає Виготський, штучно викликати і створити генетичний процес психічного розвитку. Це й є визначення експериментально-генетичного методу дослідження. Але що і як треба викликати? Знову повертаємось до фактів. Вони, як і весь онтогенез особистості, засвідчують, що вищі процеси розвиваються в напрямі оволодіння людиною своєю психікою за допомогою штучних (соціальних за природою) засобів, тобто – опосередковано. Це стосується не лише окремих вищих функцій, але й становлення внутрішнього світу в цілому. Він змінюється, структурується і розвивається самою особистістю за допомогою тих же засобів. А вже потім сам внутрішній світ стає засобом управління людиною собою (подвійне опосередкування). Л.І.Анциферова сказала про це, що людина "є суб'єктом становлення власного внутрішнього світу" [1, с. 5].

В цілому, дослідження, виконані Виготським та його учнями, дозволили встановити важливі механізми психічного розвитку. Крім того, вони відкрили напрями подальшого пошуку. Власне, ці напрями виявляються закладеними в самому експериментально-генетичному методі. Першою і основною лінією розвитку генетичної психології стала можливість побудови вищих психічних процесів дитини з попередньо заданими показниками. Тут вихідними були роботи П.Я.Гальперіна по формуванню орієнтовної основи дії (образа дії) і перетворення його у внутрішню складову свідомості (інтеріоризація дії). Цілковитим закономірною ця лінія "вийшла" у сферу навчання і водночас перетворилась на наймогутнішу частину генетичної психології (теорія розвиваючого навчання). Яка ж наукова сутність цього напрямку?

Якщо виходити з відпочаткової схеми (інструментальний метод), залишається загадковим, як саме суб'єкт перетворює "другий" стимул в засіб. Природно, при цьому розвивається певна активність. Для нього це – цілий вузол проблем: треба "утримати" завдання, розпізнати в оточуючому той об'єкт, який найбільше (за якимись критеріями) "підходить" бути засобом його виконання, здійснити систему дій по перетворенню його в засіб, вернутись до завдання і виконати його. Зазначимо, перераховане – далеко не все, що треба мати, робити і переживати суб'єкту і проблема ця (так, ця, здавалося б класична, відпрацьована, зрозуміла першокурснику проблема перетворення об'єкту в засіб, в психологічній своїй частині залишається невирішеною й зараз). Лише частину схеми

розробляли П.Я.Гальперін зі своїми учнями і співробітниками, і, як відомо, робилося це доволі успішно. Найбільш вражаючими все ж були результати спеціального навчання сліпоглухонімих дітей (І.А.Соколянський, О.І.Мещеряков). В цьому випадку природа надала генетичній психології, якщо можна так висловитись, ідеальні умови для експерименту, і можливості методу були блискуче підтверджені. Однак і тут власне психологічний зміст проблеми розкритий не був – що переживають діти, що відбувається з їхньою психікою об'єктивно, як "пробуджується" Я-система – ці питання навіть не ставились.

Але лише підхід Гальперіна-Давидова (включити і теорію розвивального навчання) всіх проблем вивчення генези психіки не вирішує і вирішити не може. Він являє собою (тепер це гарно видно) лише один аспект – функціональний (згідно вдалого формулювання Л.Ф.Обухової), тобто такий, що відкриває і реалізує можливості спрямованого формування психічних структур. Залишається, однак, ще одна, власне змістовно-генетична проблема, пов'язана як з віковим розвитком, так і з актуалгенезом, який (розвиток) здійснюється поза втручанням експериментатора. Питання про те, чи можна за допомогою експериментально-генетичного методу, не стільки сформуванню, скільки вивченню процесу розвитку, дало початок другій лінії досліджень, пов'язаній з іменами О.В.Запорожця, О.М.Леонтьєва, Г.С.Костюка. Є ще одна лінія генетичної психології – найменш розроблена, але, безумовно, найбільш цікава. Це проблема становлення особистості. Мабуть, логічно і справедливо вважати, що вона розпочата дослідженнями Л.І.Божович.

Ще одна, зовсім вже ледь помічена лінія досліджень, пов'язана із застосуванням положень і схем генетичної психології в психотерапії і реабілітаційній роботі (посттравматизм). Приводяться в межах напрямку і філософсько-методологічні пошуки, але, в цілому, ми хочемо сказати наступне. Науковий потенціал теоретичних ідей Л.С.Виготського і його школи далеко не вичерпано. Розвивальне навчання (штучне формування теоретичних понять) – одна і далеко не головна ідея цієї теорії. Між тим, вона дійсно може дуже багато: якщо вибудувати діалог ідей різних шкіл (сітьовий принцип постнекласичної парадигми) – те, до речі, що робив і сам Виготський, – можна отримати зовсім нову, неочікувано складну і барвисту психологію внутрішнього світу людини і її розвитку.

Про переживання

Л.С.Виготський пише про переживання: "Дійсною динамічною одиницею свідомості ... де всі основні властивості свідомості дані як такі ... тобто повною одиницею, з якої складається свідомість, буде переживання" [4, с. 383]. Л.С.Виготський під переживанням розумів особливу інтегральну одиницю свідомості, яка відпочатково пов'язана з соціальними обставинами розвитку особистості. Саме переживання є всеохоплюючою, цілісною, найповнішою (в порівнянні з іншими) величиною в структурі свідомості, воно є динамічною одиницею, що визначає поведінку особистості, це явище, в якому особистість представлена в соціальній ситуації розвитку. За Л.С.Виготським віковий розвиток може бути представлений як історія переживань особистості, що формується. Апробація цього поняття була здійснена Л.С.Виготським в його аналізі онтогенезу, де він прагнув теоретично осмислити "зміну особистості як цілого". У цій зміні виділяються "поворотні" переживання. В переживанні, за Л.С.Виготським, "дане, з одного боку, середовище в його відношенні до мене, з другого – особливість моєї особистості" [4]. В цьому вислові відображена діалектично осмислена динамічна складова переживання як одиниці аналізу свідомості. Переживання, за Л.С.Виготським, – це динамічне і мінливе утворення. Робота переживання спрямована як на об'єднання людини зі світом, так і на їх розмежування.

Внутрішнє життя індивіду, за Л.С.Виготським, пов'язане з "хворобливими і болісними переживаннями, з внутрішніми конфліктами" [4, с. 250]. Це "психологія в термінах драми", внутрішньої, незримої для зовнішнього спостерігача. Об'єктивно вона виявляється у вигляді впертості, негативізму. "Середовище набуває спрямовуючого значення завдяки переживанню дитини, зазначає Л.С.Виготський, це зобов'язує до глибокого внутрішнього аналізу переживань дитини, тобто до вивчення середовища, яке переноситься в значній мірі всередину самої дитини" [4, с. 383].

Л.С.Виготський йшов до визнання переживання одним із ключових психологічних явищ досить довго і нелегко. Пошук "одиниці" аналізу психічного (фактично – предмету психології) був доволі різноспрямованим і складним. Тільки в останніх своїх текстах Л.С.Виготський звертається до переживання як "дійсної одиниці" свідомості, і уявляється дуже цікавим рух його думки. Адже знав він прекрасно роботи і Дільтея, і Шпрангера, і Гуссерля, і не задовольняли його їх трактування переживання. Та, загалом, і не

задовольнили. У нього з'явилось своє розуміння цього явища, хоча він і не дає нам дефініції, як і взагалі їх не дає, практично, ніколи (може тому розуміння переживання Виготським не знайшло розвитку і згодом, тобто – не тільки заперечувало старе, але й не було підхоплене). Відмітимо, що не претендуємо тут на об'єктивність, і подальший виклад є нашою інтерпретацією можливих поворотів ідей великого психолога. Спроба концептуалізації поняття "переживання" робиться Л.С.Виготським, на наш погляд, в роботі "Кризис семи лет" [6]. В той же час "готуються" ці ідеї в роботах "Психика, сознание, бессознательное" і "Учение об эмоциях" [9]. В цих роботах дуже чітко визначено головний напрямок пошуку Виготського – він шукає (фактично, створює) таку методологічну базу, яка дозволяла б психології науково вивчати психічне як цілісність (психічного, духовного, соціального), тобто – науково вивчати психологію людини.

.....

Як ми вже зазначали, Л.С.Виготський починає статтю "Психика, сознание, бессознательное" досить неочікувано, стверджуючи, що тільки з введенням поняття "безсвідоме" "стає взагалі можливою психологія як самостійна наука, яка може об'єднувати і координувати факти досвіду у певну систему, яка підпорядковується особливим закономірностям" [8, с. 132]. Далі, в гострій полеміці із представниками описової психології, психології свідомості, феноменології (Дільтей, Шпрангер, Гуссерль), – з одного боку, і з рефлексологами (І.П.Павлов, В.М.Бехтерев) і з тим же Фрейдом, – з іншого, Л.С.Виготський переконливо показує, як цілісна психологічна система – особистість розривається на частини і чому наука про неї (наукова психологія) залишається неможливою. Він настійливо говорить про єдність людини і пише: "Психічний процес шляхом абстракції штучно виокремлюється чи виривається із того цілісного психофізіологічного процесу, всередині якого він тільки й набуває свого значення і свій смисл... Напроти, визнання цього психофізіологічного процесу приводить нас з необхідністю до зовсім нової методологічної вимоги: ми повинні вивчати не окремі, вирвані із єдності психічні і психофізіологічні процеси, які при цьому стають зовсім незрозумілими для нас; ми повинні брати цілий процес, який характеризується з боку суб'єктивного і об'єктивного одночасно" [8, с. 137]. Взагалі, нам здається, цю роботу Виготського важко переоцінити. В ній явно відчувається полемічний настрій відносно рефлексології і описової психології, і Виготський, як бачимо, тут

вирішує-таки ці довічну проблему. Але якщо розібратися спокійніше, також вирішується і проблема соціальності. Вплив соціального на психічне гарно відомий, але психологія вивчає тільки те, що є тут психічного, зовсім не заважаючи і не змішуючись з соціологією. Цей крок якраз і робить Виготський в роботі "Кризи семи лет". В цитованій же роботі необхідно відмітити ще одне формулювання предмету психології: "...це є цілісний процес поведінки, який тим і характерний, що має свою психічну і свою фізіологічну (і – ризикнемо додати: свою соціальну – М.П.) сторони, але психологія вивчає його саме як єдиний і цілісний процес, тільки так прагнучи знайти вихід із утвореного глухого кута" [8, с. 139]. Виготський підкреслює, що ми не повинні протиставляти названі процеси, а повинні знаходити їх цілісність, і ось тут, на наш погляд, робиться перший імпліцитний крок до явища переживання (тому що ні "знак", ні "значення" не можуть, за визначенням, претендувати на роль одиниці тієї нової цілісності, яку побачив в психіці Л.С.Виготський). Яскрава цитата, яка все пояснює: "Інакше кажучи, треба запитувати про біологічне значення не психічних, а психологічних процесів, і тоді не вирішувана проблема психіки, яка, з одного боку, не може виявитись епіфеноменом, зайвим придатком, а з іншого – не може ні на йоту зрушити ні один мозковий атом – ця проблема виявляється вирішуваною" [8, с. 140]. Нам уявляється, що саме з цієї методологічної позиції Л.С.Виготський знову підходить до пошуку "одиниці" психологічного в особистісному контексті, і бачить її в переживанні.

В роботі "Кризис семи лет" – та ж ідеологія цілісності, тільки вона більше стосується середовища. Л.С.Виготський пише, що середовище ніколи не є для дитини зовнішнім: "Таким чином, найістотніший поворот, який повинен бути зроблений при вивченні середовища, – це перехід від його абсолютних показників до відносних – вивчати треба середовище дитини: насамперед треба вивчити, що воно означає для дитини, яке відношення дитини до окремих сторін цього середовища" [8, с. 381]. Л.С.Виготський намічає одиницю для вивчення особистості і середовища. "Ця одиниця в патопсихології і в психології отримала назву переживання. Переживання дитини і є така найпростіша одиниця, відносно якої не можна сказати, що вона собою являє – середовищний вплив на дитину чи особливість самої дитини; переживання і є одиниця особистості і середовища як вона представлена в розвитку, так що в розвитку єдність середовищних і

особистісних моментів здійснюється в ряді переживань" [8, с. 382]. І далі: "В сучасній теорії переживання вводиться як одиниця свідомості, тобто така одиниця, де основні властивості свідомості дані як такі, в той час як в увазі і мисленні не дані зв'язки свідомості" [8, с. 382]. Таким чином, перед нами розуміння переживання, яке дуже відрізняється від сучасних трактувань, які його, на жаль, зовсім не використовують. Це тим більше дивно, що в цій зовсім невеликій роботі Л.С.Виготський не просто задекларував, він розгорнув зміст переживання в своєму розумінні. Насамперед, треба відмітити не випадковість введення терміну саме відносно даного віку. Л.С.Виготський вказує: "Найістотнішою рисою кризи семи років можна було б назвати початок диференціації внутрішньої і зовнішньої сторін особистості дитини" [6, с. 377]. Взагалі, численні згадування про втрату зовнішньої безпосередності, появу "внутрішньої позиції", явно вказують на те, що Виготський пов'язує переживання з внутрішнім світом особистості. Дається досить розгорнута характеристика переживання. "Переживання треба розуміти, як внутрішнє відношення дитини як людини до того чи іншого моменту дійсності" [6, с. 382]. Тобто переживання – активне і виразне за своєю природою, і може змінювати внутрішній світ, тобто "усяке переживання є моє переживання". "В переживанні... дане, з одного боку, середовище в його відношенні до мене, в тому, як я переживаю це середовище, з іншого – відбиваються особливості моєї особистості. В моєму переживанні відбивається те, якою мірою усі мої властивості, як вони склалися у ході мого розвитку, приймають участь тут в певну хвилину" [6, с. 383]. Тобто переживання концентрує структурно-динамічний тезаурус особистості, реалізуючись "тут і тепер". Переживання, за Виготським, "переносить" значну частину середовища "всередину самої дитини, а не зводиться до вивчення зовнішніх обставин її життя" [6, с. 383]. Далі Виготський показує, що в критичних вікових періодах дитини відбувається зміна її переживань, але він же в іншому місці доводить, що в ці вікові періоди принципово змінюється структура, "вся будова особистості". Здається, ми можемо припустити, що Виготський наділяє переживання функцією структурування особистості (у всякому випадку в критичних вікових періодах). Він пише: "сутністю усякої кризи є перебудова внутрішнього переживання, перебудова, яка кориниться в зміні основного моменту, який визначає відношення дитини до середовища, саме в зміні потреб і спонукань"

[6, с. 385]. Тобто мова таки йде про те, що переживання структурує внутрішній світ. Ми не можемо в межах даної роботи розглянути всі характеристики переживання, дані Л.С.Виготським, хоча вони дуже важливі – і зв'язок переживання із смыслом і цінностями [6, с. 379], і явище узагальнення переживань [6, с. 379], і багато іншого. Скажемо лише одне – прагнення Л.С.Виготського до цілісності вивчення психології приносить найактуальніші і найважливіші результати, до яких сучасна психологія ще тільки підходить.

Про емоції

Л.С.Виготський в останній своїй роботі, присвяченій питанням дослідження емоцій в психології [9] здійснив дуже ретельний методологічний аналіз проблеми і прийшов до умовиводів, які, на наш погляд, стали гостро-актуальними тільки в наш час. В цілому, необхідно зазначити, що дана робота цікава і показова не лише цими умовиводами. Л.С.Виготському вдалося (невідомо, чи ставив він це за мету) максимально експлікувати рух і всі складні повороти дослідницької думки при вирішенні серйозної проблеми. Вся ця робота – постійний драматично-напружений полілог авторської думки з безліччю думок інших авторів, постійні рефлексії і повернення до вихідних позицій, звернення до емпіричних фактів і аналіз аналізу їх дослідниками, апеляція до найбільш глобальних і вивірених методологом, знову аналіз фактів... При цьому авторська думка не зникає і не розчиняється в безодні матеріалу та інших думок. Але вона і не дискутує – намагається зрозуміти і збагатитися. Ми не можемо, на жаль, зараз аналізувати цю роботу, яка є недооціненою, на наш погляд, являючи собою дійсно багатогранний смарагд думки Л.С.Виготського. Нам важливо, крім всього іншого, пояснити, чому сам стиль цієї праці є дуже важливим і показовим в контексті наших дослідницьких завдань. Нам не дано, на жаль, знати того дійсного внутрішнього контексту, який зумовив такий гострий і глибокий інтерес Л.С.Виготського до питання, яке сам він характеризує, як найзаплутаніше, взагалі – "безнадійне" в психології. Але автор говорить про відсутність адекватної теорії емоцій в психології і дуже швидко стає зрозумілим, що це його хвилює посправжньому. Чому? Відсутність теорії з точки зору суб'єкта пізнання означає відсутність чіткої внутрішньої форми, в яку має втілитися різноманітний матеріал. Далеко не завжди, а лише в окремих випадках, людина може переживати це як власний дискомфорт. Ці випадки відомі – коли пізнання якоїсь галузі дійсності цією, даною

людиною переживається як її особистісна цілісність, або, сказав би В.Франкл, людина знайшла в цьому свій сенс. Текст цієї роботи Л.С.Виготського – особливе утворення – незавершений нарратив (останнє дуже яскраво видно, завдяки пристрасності автора, яка виявляється в його відступах, зауваженнях, окликах). Зовні все виглядає ніби звичайно – автор створює текст, щоб пояснити іншим те, що зрозумів сам. Але дуже швидко виявляється, що це не зовсім так – пояснювати поки що нема чого, він сам хоче спочатку зрозуміти, через свій власний текст. Але в нього не виходить. (М.К.Мамардашвілі в одному місці дуже глибоко підмітив, що посправжньому людина (письменник, науковець) розуміє, що вона хотіла сказати в тексті, тільки після того, як текст завершено) [15]. В даному випадку цього не відбулося, а Виготський вже просто не встиг повернутися до цієї проблеми... Тут дуже непогано видно іншу, внутрішню сторону процесу, причому доволі нетипову як для наших часів. Виготський ніяк не може отримати певну внутрішню форму, яка хоча б більш-менш, хоча б на даний момент задовольняла його самого якоюсь, нехай і тимчасовою, завершеністю, стрункістю, зрозумілістю. Від цього – драматизм тексту. Нескінченні звернення до теорії Джемса-Ланге, її різних критиків, емпіричних даних. Кільканадцять різноманітних "заходів" до тлумачення філософських ідей Р.Декарта і Б.Спінози як по окремоті, так і в спробах якогось синтезу, сполучання, знову повернення до Джемса й Ланге. Перед нами – квінтесенція "психології духу" (Шпрангер), "психології переживання" (Дільтей), психофізіології, генетичної психології. Свято діалогізму: залучається все, що можливо, ніякого страху еkleктики. Це – саме життя, а зовсім не лише цитати класиків і корифеїв: ти раптом відчуваєш себе саме в живому, чутливому і суттєвому оточенні. І це – драматично, оскільки рішення так і не знаходиться: диво-текст залишається незавершеним (зовнішнє), а автор – відкритим і напруженим, налаштованим на подальший пошук. Чому це нетипово для сучасної науки? Дуже просто – Виготський явно напружений, явно – в "життєвосенсовій" ситуації, але, помітьте, він не хоче придумувати нову, свою ("імені себе") теорію, хоча може, явно може!. Адже він, як людина, не відрізняється в чомусь від інших – в даному випадку, якраз в тому, що йому безумовно, дуже хочеться зменшити цю внутрішню напругу, вибудувати цю довгоочікувану структуру (форму), в якій би знайшли місце і більшість фактів, і його тогочасне гостре переживання сенсу як

цінності, і прагнення самореалізуватися. Тим більше, що й текст би вийшов іншим, з соціальної точки зору більш успішним, ефективним, таким, що б сприяв збільшенню авторитету і значущості. Тим більше, що – чекали саме такого, тим більше, що явно було достатньо компетентності і досвіду. Але він не хотів дурити себе, не хотів придумувати, а хотів відкрити і зрозуміти. В нього не вийшло... Що ж до сучасності, то, на жаль, створення власної теорії вже починає набувати статусу необхідної для визнання вченого умови. І вони дуже легко придумуються, і придумуються часто красивими, витонченими, ефективними, - це вже залежить від рівня художньої обдарованості і загального розвитку та ораторського мистецтва. З нашої точки зору, тобто – з позиції урахування внутрішніх процесів, це виявляється і зручним, і комфортним, як для автора, так і для читачів (слухачів): вибудовування внутрішньої форми, що об'єднує мисленнєві побудови з досвідом, мотивацією, смыслом та цінностями, на певний час стає фактором стабілізації переживань і автора, і слухачів. Але Виготський, повторимось, не був таким дослідником – він, насправді, не створив жодної теорії і Теорії взагалі, залишаючись відкритим і неспокійним шукачем істини. Це, до речі, дуже легко спостерігати і в творі, про який йдеться. Основна проблема, що хвилює автора – проблема редукції психологічного знання у питанні вивчення емоцій. Причому, йдеться про дуже розповсюджений тип редукції, коли пошук пояснень детермінант тих чи інших явищ виводить дослідника за межі психічного, і він, непомітно для себе, вже там (за межами) і залишається. Хоча створює враження, та й сам вірить в нього, що займається психологією. В галузі емоцій Л.С.Виготський знаходить два таких способи редукції предмету: один з них – механістична логіка, інший – телеологічна абстракція. Виникаючи як спосіб пояснення непсихічних причин виникнення емоцій, кожна з них потім вважає своїм обов'язком пояснювати психологію емоцій. Таким чином, останні роботи зводяться до своєї схеми, сліду, іноді – достатньо спотвореного. Виготський пише: "Кожну емоцію слід розглядати з обох точок зору, котрі, якщо їх розвинути до кінця, приводять нас до двох різних способів розуміння нашого внутрішнього життя, до двох принципово протилежних теоретичних дисциплін, з яких одна описує душевне життя, як сукупність змісту свідомості і пояснює його, інша інтерпретує і розуміє те ж саме душевне життя як сукупність цільових і смислових відношень. Одна з дисциплін є каузальна психологія,

інша – телеологічна і інтенціональна" [9, с. 303]. І далі – дуже показова думка: "...до такого висновку приходять і сучасна психологія емоцій, яка стоїть і падає разом з визначенням цих двох рівноправних і однаково важливих, незалежних одне від одного способів розгляду емоційного життя людини" (підкреслено нами – М.П.) [9, с. 304]. Емоція – або детермінується фізично і сама є фізичний процес, який якось відображається в свідомості (механістичний детермінізм), або ж – детермінується духовно, є духовно цілісним переживанням, яке дане кожному лише безпосередньо і лише у його власному внутрішньому світі. Тобто – емоція як психологічне явище, яке може і повинне бути об'єктом вивчення науки, виявляється, просто не існує. Звичайно, не все так просто, і Виготський дуже довго і важко йде до цих висновків. Нам важливо показати інше: от саме тут, в цих гостро і болісно чітко сформульованих останніх тезах твору, ми чекаємо – а зараз він запропонує своє, і, звичайно, щось соціально-детерміноване, щось культурно-історичне... Але наші очікування не справдовуються – Виготський, насправді не захищає і не розповсюджує соціально-культурну детермінацію на афективну галузь: він не вибудовує цю сферу "під себе" (хоча і це "під себе" – лише данина традиції: ретельне вивчення наукової спадщини зовсім не підтверджує, що він хотів і створив психологію як культурно-історичну науку про соціальну детермінацію психічного, немає такої вибудови у Виготського). В цій роботі, написаній за рік до смерті автора, взагалі нічого немає про культурно-історичні аспекти, натомість дуже часто і в дуже серйозно-змістовному сенсі зустрічаються слова "дух", "духовність", "цінності", "переживання", "сенс", (правда не частіше, ніж терміни "тілесне", "фізичне", "біологічне", "природне"). Натомість, зовсім неочікувано, проходить надзвичайно важливе, на наш погляд, формулювання. Аналізуючи сильні і слабкі сторони психології Дільтея і Мюнстерберга, Виготський дуже ґрунтовно визначається: "Її (цієї галузі, - М.П.) правота і сила – виключно в тому, що вона висуває на перший план першочергово важливі проблеми вищого в людині і таким чином вперше взагалі ставить на повний зріст проблему психології реальної живої людини" [9, с. 295]. І тут вже серйозно йдеться про "логіку серця", "переживання цінності і сенсу". І нарешті, найважливіше, що у Спінози дослідники знаходять деякі фундаментальні відношення, що проходять через життя почуттів і мають вирішальне значення для розуміння людини. Таким є,

наприклад, основне відношення, що полягає в тому, що і Гоббс, і Спіноза визначили як інсайт самозбереження або зростання "я": прагнення до повноти душевних станів, до я-проживання (в російській транскрипції, вираз – "изживание себя"), до розвитку сил і прагнень" [9, с. 298]. Таким чином Спінозою закладено, вважає Виготський, не тільки метод, але й зміст для розпочатку "досліджень в певному напрямі – в напрямі урозуміння людини" [9, 298]. Виготський, щоправда, тут же доводить, що це не може реалізуватися в межах психології Дільтея, оскільки вона відкидає можливість об'єктивного психологічного дослідження. Але, на наш погляд, це вже про метод, методику, тобто – технічну сторону питання. Сам же висновок явно авторський і явно (за контекстом) дуже суттєвий для нього. Ми, в дужках, звернемо увагу читача на те, що він ну зовсім не відрізняється від методологем гуманістичної психології, які ми так довго відкривали для себе, і до яких ніяк не звикнемо. Сам Виготський, схоже, не вважає цей висновок тією цеглинкою, що завершує формування нової форми (теорії емоцій). Все ж, він здається нам дуже важливим. Чи не вперше в історії науки пропонується пояснювати психіку з психіки ж, без редукації до духовного чи біологічного, чи соціального. Вперше стає зрозумілим, що вона здатна сама себе детермінувати, і отже – реально існує, існує як цілісність. Інша справа – що це за цілісність і як її вивчити. Але це, повторимо, питання, яке для Л.С.Виготського тоді не могло бути актуальним.

Саме цей поворот думки Виготського ми хочемо зробити центральною методологією нашої роботи. Коротко суть така: не визнавати зв'язок внутрішнього світу людини (її психіки як цілісності) з соціальним оточенням, духовними витокami чи біологічною природою є безглуздя. Таким же безглуздя є невизнання серйозного взаємовпливу цих субстанцій. Але, в той же час, визнання цього не означає, що саму психіку слід звести до одного, або, механічно, до всіх трьох субстанцій, чи визнати, що вона, буцімто ними детермінована. Вона є самостійною (і в цьому сенсі, цілком природно-існуючою) формою існування буття, вона сама себе детермінує і в цьому сенсі є завершеною і цілком самодостатньою. При вивченні її як такого предмету дослідження дуже важливо це утримати в актуальному усвідомленні. Які б опосередковані і об'єктивні не були методи, ми повинні не забувати, що в дійсності вивчаємо психіку, а зовсім не поведінку чи фізіологічно-біологічні

процеси організму. В контексті висловленого, необхідно серйозну увагу приділити думці, висловленій кожним у свій час – М.М.Бахтіним і К.Роджерсом: пізнання суб'єкту (людини) не може обмежитись природно-об'єктивними методами, які б опосередкування ми не вводили. Суб'єкта треба спитати, зробити так, щоб він захотів відкритися і висловитися. Останнє не слід розглядати як повернення до інстропекції в її класичному розумінні. Йдеться про створення методичного підходу, який забезпечить в цих умовах (висловлювання людини) можливість отримання об'єктивних даних для розуміння процесів, що відбуваються у внутрішньому світі.

Якщо повернутися до думки Виготського, слід зауважити, що ці дві "інстанції" (біологічне і духовне) знаходяться по відношенню до психології в дуже різних позиціях. Якщо до біологічного (фізичного) психіку зводили вже багаторазово, то з духовним інше – його просто не враховують в сучасній науці. І це – збіднює, обмежує саму психологію, внутрішній світ людини як об'єкт дослідження. Хотілося б, щоб нас зрозуміли вірно – психологи не повинні вивчати духовне – це не їх об'єкт і для психології це – редукція. Але не враховувати його – така ж небезпечна редукція, ще й з сильно-негативними життєвими наслідками. Фрейд в розмові говорив: "так, дух це – все, але я хотів показати людям, що в них є ще й тіло" [За: 24].

Література

1. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И.Анцыферовой. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
3. Выготский Л. С. О психологических системах // Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти т. - Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 109-131.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. Соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 243-403.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 336 с.
6. Выготский Л.С. Кризис семи лет. Вопросы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собр.соч. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 376-385.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5-361.
8. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под

ред. А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – С. 132-148. – (Академия педагогических наук СССР).

9. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Выготский Л.С. Собр.соч. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – С. 91-318.

10. Ильенков Э.В. Идеал // Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. - С. 204-212.

11. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии / Т.В.Корнилова, С.Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с. - (Серия "Учебное пособие").

12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Ю.М.Забродин, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 445 с.

13. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.

14. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2-х тт.] / С.Д.Максименко. – Том 1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – Київ, 2002. – 325 с.

15. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / Мэраб Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

16. Менегетти А. Психосоматика. – М.: ННБФ "Онтопсихология", 2005. – 354 с.

17. Павлов И.П. XX-летний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Полн.собр.соч. Т.III. – Кн. 1. – М., Л., 1950.

18. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. - М.: ИНФРА-М, 1998. - 528 с.

19. Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 528 с. – (Серия "Методология, теория и история психологии").

20. Торндайк Э., Уотсон Д.Б. Основные направления в психологии в классических трудах. Бихевиоризм /Э.Торндайк, Д.Б.Уотсон. – М.: Издательство АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с. – (Серия "Классики зарубежной психологии").

21. Челпанов Г. Мозг и душа. – С.-Петербург, 1903. – 566 с.

22. Шпрангер Э. Два вида психологии // История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты. – 2-е изд. / Отв.ред.: П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во Моск.унта, 1992. – 364 с.

23. Юнг К.-Г. Символическая жизнь / Пер. с англ. - М.: "Когито-Центр", 2003. – 326 с.

24. Ясперс К. Общая психология. – М.: Практика, 1997. – 1053 с.

ПРОСОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ Л.С. ВИГОТСЬКОГО

Наконежна М. М.

Просоціальна дія – це одиниця просоціальної активності особистості. Якщо ми зрозуміємо генезу просоціальної дії, наприклад, дії допомоги іншому, ми розкриємо основні закономірності генези просоціальної активності особистості. Один з продуктивних шляхів в цьому напрямку пропонує нам культурно-історична психологія Л.С. Виготського. Культурно-історична психологія є вершинною і водночас, безумовно, відноситься до кульмінаційних моментів світової психологічної думки. Цю школу в психології називають ще неklasичною, і в цілому вона пропонує зміну парадигми – від людини в світі асоціацій, потягів, стимулів та реакцій до людини, здатної оволодіти власною поведінкою в процесі розвитку вищих психічних функцій.

Культурно-історична психологія особливим чином досліджує допомагаючу взаємодію дорослого і дитини. У просоціальному плані – плані винесеного зовні, інтерпсихологічного функціонування – вперше з'являється вища психічна функція, що переходить потім у внутрішній, згорнутий, інтрапсихологічний план. Допомагаюча взаємодія будується на зверненнях однієї людини до іншої. Одиницею просоціальної активності є допомагаюча дія, дія, породжена допомагаючим суб'єктом.

Л.С. Виготський писав: "Оволодіти правдою про особистість і самою особистістю не можна, поки людство не оволоділо правдою про суспільство і самим суспільством" [11; с. 436]. Аналогічно можна стверджувати, що поки ми не оволоділи правдою про суспільство, доти ми не зможемо повністю зрозуміти феномен просоціальності. Тріада особистість – суспільство – просоціальна активність була і залишається *terra incognita*, скільки би не створювалося теорій особистості, концепцій суспільного або морального розвитку. Зрозуміти сутність проблеми просоціальної активності – означає доторкнутися до сутності суспільних і міжособистісних процесів у цілому.

Особистісне і просоціальне в нас – це та тонка грань, де зовнішнє стає внутрішнім, спільне – приватним, а виражене інтрапсихічно – вираженням зовні. Тут народжується "моральний закон у мені" (І. Кант), тут він розвивається і стає іманентним і мені, і

іншому, і нашій спільній діяльності, а точніше – спільно-розподіленій діяльності. І тоді діяльність виявляється причетна до особистості, особистість – до суспільства, суспільство – до просоціальності і моралі. Просоціальне ставлення особистості до Іншого конституює унікальний і неповторний світ, що є одночасно і світом зовнішнім, інтеріндивідуальним, і внутрішнім світом людини.

Особистість є альфою і омегою просоціальної дії. Істинна, справжня просоціальна дія є наскрізь особистісною.

Перед дослідником також встає проблема співвідношення просоціальної активності і просоціальної діяльності. Активність – ширше поняття, що позначає систему відповідей на зовнішні і внутрішні запити, опосередкованих внутрішньоособистісним змістом. Діяльність має в своїй основі мотив або декілька мотивів. У разі просоціальної діяльності цей мотив або хоч би один з декількох мотивів є просоціальними, тобто мають допомагаючий, емпатичний або ж альтруїстичний характер. Допомога іншому як одиниця просоціальної активності включає всі сутнісні характеристики просоціальності: спрямованість на благо Іншого, розвивальний характер, орієнтованість на зону найближчого розвитку як допомагаючої людини, так і того, кому допомагають. Особистісний характер допомагаючої дії містить в собі потенціал її продуктивності, ефективності.

Допомога іншому може розглядатися з погляду культурно-історичної психології Л.С. Виготського як акт, спрямований на розширення зони актуального і найближчого розвитку того, кому допомагають. Побічним ефектом допомагаючої взаємодії є її розвиваючий характер щодо допомагаючого суб'єкта. Допомагаючи іншому, розвиваєшся сам.

Розвиток стає можливим, коли в організацію поведінки вводиться інша людина. Предмет просоціальної діяльності – ставлення до іншої людини.

Сенс допомоги іншому в оволодінні власною поведінкою полягає у привнесенні знаку, означенні певних дій і структур. Процес інтеріоризації як подвійний процес перенесення всередину зовнішніх опор і переходу від звернення до іншого до дії на себе є сутнісним для розуміння просоціальної активності. У просоціальній активності, зокрема в таких її формах, як допомога, емпатія, доброчинність інтерпсихологічні функції стають інтрапсихологічними. Просоціальна активність, перефразовуючи Л.С. Виготського, з'являється на сцені

двічі: спочатку як функція колективна, потім як внутрішнє ставлення до Іншого.

Просоціальна активність є перетворюючою і такою, що розвивається. Суб'єкт, включений в просоціальні відносини з іншими людьми, здійснює стрибкоподібний перехід від реальної до ідеальної форми. Взаємопереходи зовнішнього і внутрішнього, реальної і ідеальної форм характерні для будь-якої діяльності, що носить творчий характер, і тим в більшій мірі це справедливо для просоціальної діяльності.

Народжуючись як означування етичного ставлення до Іншого, просоціальна активність сприяє становленню смислового поля суб'єктів, у неї включених. Просоціальна активність існує в просторі етичних значень і сенсів, направлених на сприяння, співпереживання іншим людям. Сприяння і співпереживання – це два взаємозв'язані способи реалізації просоціальної активності. Сприяння розглядається нами як одиниця спільно-розподіленої діяльності, а співпереживання як єдність афекту і інтелекту в цілісному ставленні до Іншого.

Просоціальна активність здійснюється дискретно, у подієвості особистості. Людина не завжди, а тільки в певні моменти живе для інших. Подієвість просоціальної активності означає особливу роль допомагаючого ставлення до інших людей в житті особистості.

Просоціальна активність в її вищих формах є етичним вчинком суб'єкта. Людина, включена в допомогу іншому, знаходить один із шляхів самоактуалізації, розкриваючи свої здібності, можливості і таланти в просоціальній активності допомагаючого характеру. Самоактуалізація в просоціальній активності могла б розумітися в контексті культурно-історичної психології як цілісна єдність інтеріоризації і екстеріоризації, як розширення меж зони найближчого розвитку, нарешті, як опосередкована соціальною ситуацією розвитку діяльність зрілої особистості або суб'єкта у його становленні. Проблема просоціальної активності особистості розкривається у всій повноті в генетичному аспекті як проблема породження етичного ставлення до іншої людини. Розвиток просоціальної активності особистості здійснюється на основі процесу інтеріоризації з урахуванням специфіки зони найближчого розвитку.

Б.Д. Ельконін пише: "І в спостереженнях Д.Б. Ельконіна, і в експериментах А.В. Запорожця зовнішня наочна дія – реальна маніпуляція реальними речами – ніколи не виступала як

самодостатня, рівна самій собі поведінка. Ці маніпуляції в той же самий час виявлялися жестами, зверненнями до іншої людини, яка знаходилася поряд і виявляла дитині "те, як треба", "те, як правильно", тобто зразки вірної дії, - виявлявся сенс і значення дій дитини, тобто їх ідеальна форма" [26; с. 26]. У просоціальній активності також важливий момент звернення до іншої людини. Звернення і відповідь на нього складають діалог, що виступає суттю просоціальної активності.

Діалогічна взаємодія суб'єктів допомоги є тією основою, на якій можливі стрибки в розвитку цих суб'єктів. Розвиток – нелінійний процес, що супроводжується взаємопереходами ідеальної та реальної форм. Далі Б.Д. Ельконін указує: "Діючи, людина самим цим актом звертається до Іншого – носія ідеї дії" [26; с. 26]. У акті допомоги взаємодіючі суб'єкти звертаються один до одного. При цьому суб'єкт надання допомоги є носієм ідеї дії, яку повинна освоїти інша людина. У суб'єкта отримання допомоги є мотив освоїти нову діяльність, дію або операцію. Часто допомога виражатиметься в підказці або уточненні орієнтувальної основи дії.

Допомагаюча взаємодія припускає стрибок у розвитку. Ось у суб'єкта отримання допомоги формується запит; ось шукаються способи вирішити поставлену проблему. І ось – інсайт, осяяння, здогадка. У допомагаючій взаємодії інсайт діалогічний: це внутрішнє продовження зовнішнього діалогу. І навіть коли йдеться про самопомогу, інсайт діалогічний: це нелінійна, стрибкоподібна, вибухова розмова з собою. Після такої розмови або діалогу людина стає відкритою для різних варіантів розвитку і подальшої активності; це "точка біфуркації", що відкриває множинність можливостей життя.

П.Г. Щедровицький пише: "Дійсно, якщо звертатися до платонівського розуміння "практики", як визначеності етичної дії, що підтримує цілісність життя і зберігає спадкоємність ситуацій взаємодії, то ми вимушені весь час ставити питання про межі тих соціо-культурних і життєдіяльнісних структур, які необхідно уявити і охопити в мисленні (розумінні) для встановлення практичного ставлення" [25]. Якщо "практика", за Платоном, є визначеністю етичної дії, то просоціальність як дієвість і діяльність у певних межах є також практичною. Просоціальність тільки і може існувати як практика, будучи сукупністю або ж системою дій на благо Іншого. Практичність просоціальності обертається даністю того, що не можна допомагати лише в думках, а ргiорi, iнакше це не буде

допомога, емпатія, фасилітація, добродійність у повному розумінні цих слів. Допомагаюча дія з необхідністю включає і ідеальну, і реальну форми, і мислення, і свідомість, і діяльність. Просоціальна дія узгоджується з думками суб'єкта і його практичною орієнтованістю. У розрізі просоціальної дії стають реальними, існуючими, дієвими – і знак, і значення, і сенс, і знаряддя, і слово, і думка.

Активність, спрямована на благо іншого, стає засобом подолання суб'єктом самого себе і способом виходу людини в трансцендентну або ж суб'єктну позицію рефлексії. Реальна допомога, що надається в житті, може не бути так само схожою зовні на описані нами схеми, як не схоже (на думку Л.С. Виготського і Б. Спінози), сузір'я Пса на собаку, гавкаючу тварину. Проте глибокий психологічний аналіз феномена допомоги свідчить про те, що вимірювання суб'єктності завжди в ньому присутнє.

Що ми розуміємо під суб'єктністю? Це здатність людини оволодіти власними психічними функціями, подолати опір мимовільності і піднятися над щохвилинною плінністю до трансцендентних, нумінозних, духовних основ власного буття.

Посередництво (у його розумінні Б.Д. Ельконіним) у ранньому дитинстві відповідає основним сутнісним характеристикам допомоги, де дорослий виступає допомагаючим суб'єктом. Таким чином, педагогічна, навчальна дія є просоціальною за своїм характером.

Допомога як дія є мультисуб'єктною. Допомога іншому – це мінімум дві дії (дія суб'єкта надання допомоги та дія суб'єкта отримання допомоги), а кожна з цих дій, за Б.Д. Ельконіним, є двосуб'єктною. Дія допомоги іншому задається континуумом орієнтування "для себе" та "для іншого" в онтології продуктивної дії людини.

Допомога іншому як сприяння становленню досвіду суб'єктності обох (всіх) партнерів взаємодії виростає з практики оволодіння дитиною культурно заданими способами дій з предметами. При цьому психологія особливостей спілкування та психологія особливостей предметних дій – це не дві різні галузі, а частини цілісної психології людини, її різні сторони. Б.Д. Ельконін пише: "Дія необхідно обертається перетерпіванням" [26; с. 133]. Допомагаюча дія також з необхідністю обертається зворотною дією на суб'єкта надання допомоги.

"Суб'єктність – це певний режим життя, а не характеристика індивіда, який спостерігається" [26; с. 140], – пише далі Б.Д. Ельконін.

Допомога іншому входить в режим життя просоціального суб'єкта, і в допомозі цей суб'єкт якнайповніше реалізує свою суб'єктність, переживаючи її як зусилля та будучи посередником між способом виконання дії та іншим суб'єктом. Це посередництво нагадує відому притчу про те, що краще навчити голодного ловити рибу. Суб'єктність в оволодінні власною життєвою ситуацією – одна з суттєвих ознак справжньої допомоги особистості.

Допомога іншому – це посередництво, яке ініціює та реалізує взаємоперехід реальної та ідеальної форм дії. Причастя (за Б.Д. Ельконіним) в допомозі переживається як відчуття себе частиною більшого цілого, а здійснення – як зусилля по зміні об'єкту дії, яке водночас суб'єктивно відчувається як таке, що протистоїть суб'єкту, стимулюючи людину проявляти таку фундаментальну якість свого буття, як суб'єктність.

Допомога іншому – це дія зі значенням, яка є мультисуб'єктною, навіть у ситуації взаємодії двох людей будучи звернена до суб'єкта надання допомоги, його ж як "іншого" та суб'єкта отримання допомоги в мінімум двох його іпостасях: "себе-нужденного" та "себе-для-іншого".

Допомога іншому предметна. Її предметом є простір можливостей допомагання, тобто реалізації себе як допомагаючого суб'єкта в системі суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин.

У свідомості виявляється просоціальна активність особистості, свідомістю вона породжується і її ж розвиває. Просоціальна активність особистості здійснюється на всіх трьох структурних рівнях свідомості, виділених В.П. Зінченком: буттєвому, рефлексивному і духовному, але провідну роль, на нашу думку, відіграє духовний рівень, рівень Я – Ти.

Л.С. Виготський писав: "Свідомість відображає себе в слові, як сонце в малій краплі води. Слово відноситься до свідомості, як малий світ до великого, як жива клітина до організму, як атом до космосу. Воно і є малий світ свідомості. Осмислене слово є мікрокосм людської свідомості" [7; с. 361]. На наш погляд, осмислена допомога іншому є мікрокосмом людського становлення, особистісного розвитку, розвиваючої просоціальної активності. Свідомість відображається в допомагаючій діяльності, відсіваючи зерна від плевел: істинність, справжність допомоги від її псевдо- і невротичних форм. У справжній допомозі так само важлива свідомість, як світ осмислених значень в макрокосмосі свідомості.

Осмисленість є найважливішою характеристикою справжньої допомоги.

Слово при наданні допомоги є медіатором, знаком, знаряддям, засобом, виразом і втіленням людської суб'єктивності й особистісності. Просоціальна активність вся пронизана словами, вимовленими чи ні. Словесне оформлення допомоги визначає її істинну або псевдо-форми. При дотриманні виділених К. Роджерсом умов емпатії, конгруентності і безоціночного безумовного прийняття словесний діалог суб'єктів надання і отримання допомоги надає розвивальний вплив щодо їх особистості, свідомості і креативності.

Усвідомленість здійснення просоціальної активності є необхідною передумовою істинності, справжності допомоги, що надається. Усвідомленість в цьому випадку виявляється тісно пов'язаною з етичними вимірами людського життя.

У разі деструктивних форм просоціальної активності – псевдодопомоги і невротичної допомоги – здійснення просоціальної активності виявляється тісно пов'язаним з можливим наміром, маніпулятивними мотиваціями. Останні можуть бути усвідомлені або несвідомі, але у будь-якому випадку вони не належать до духовних рівнів людської свідомості. Онтологія свідомості, її біодинамічна і чуттєва тканина виявляються розузгодженими, роз'єднаними з духовністю людини, її "Я" і "Ти".

Свідомість пов'язана з допомогою іншому, оскільки справжня, дійсна допомога діалогічна і відкриває нові аспекти семіосфери свідомості. Справжня допомога вимагає усвідомленості і є медіатором відкритості свідомості і духовного становлення людини. Невротична допомога і псевдодопомога особливої усвідомленості не вимагають і не сприяють виходу в нові шари свідомості, не ініціюють духовний і особистісний розвиток.

Розуміння Л.С. Виготським свідомості як "рефлексу рефлексів", як "переживання переживань" відображає "подвоючу" функцію свідомості в житті: свідомість подвоює для людини її ставлення до себе і світу – безпосереднє переживання себе або світу поглиблюється переживанням цього переживання. Поза сумнівом, в цьому виражається функція рефлексії свідомості, це вихід на, як сказав би В.П. Зінченко, рівень рефлексії в структурі свідомості людини.

Свідомість діалогічна, поліфонічна, має структуру ("сміслова будова свідомості" [11]) і розвивається (саморозвивається). За Г.Г. Шпетом, свідомість не іманентна суб'єктові, вона не має "влас-

ника" [Див: 13]. К.О. Абульханова [1] же, дотримуючись діяльнісного підходу, розробленого С.Л. Рубінштейном, навпаки, вважає свідомість іманентною особистості. Ці дві позиції, ми вважаємо, є взаємодоповнюючими, оскільки є доля психологічної правди і в тій, і в іншій. Потрібна особлива методологічна робота, щоб окреслити точки зіткнення цих двох позицій і більш глибоко зрозуміти сутність свідомості.

У основних положеннях доповіді Л.С. Виготського "Проблема свідомості" вказується: "Значення відноситься не до мислення, а до всієї свідомості" [11; с. 167]. Ця віднесеність значення до всієї свідомості проливає світло на проблему означення сенсів і осмислення значень. Якщо і значення, і сенси відносяться до всієї свідомості, то в складному русі останньої можливі взаємопереходи значень і сенсів. Крім того, слід відмітити, що значення допомагаючої дії пов'язує цю дію з свідомістю людини.

Свідомість людини розвивається. Л.С. Виготський довів, що значення розвиваються, а якщо розвиваються ці одиниці мислення і мови, то розвивається і те ціле, в що вони включені – людська свідомість. Просоціальна активність людини також розвивається. Поки що важко виділити одиницю такої активності. Імовірно такою одиницею є акт допомоги іншому. Різноманітні форми і способи здійснення просоціальної активності. Феноменальна по своїй різноманітності онтологія і гносеологія людської свідомості. Звичайно ж, це приводить до думки про те, що свідомість і просоціальна активність тісно взаємозв'язані.

Чи може просоціальна активність бути несвідомою? Несвідомість як негативна характеристика відсутності свідомості в одній з ланок просоціальної діяльності, поза сумнівом, може бути властива людині, що допомагає іншому. Прикладом може бути імпульсивне або компульсивне надання допомоги. Імпульсивна просоціальна активність – це система дій, мотивом для яких є раптово виникла і найчастіше неусвідомлювана спонука допомогти іншому. Імпульсивна допомога частково неусвідомлювана: якщо мотивація цих дій може бути несвідомою, то самі дії усвідомлюються суб'єктом. Компульсивне надання допомоги – це нав'язливе прагнення облагодіяти інших. Компульсивна і невротична допомога дуже тісно пов'язані: по суті, перша є різновидом другої.

Просоціальність, можливо, слід розглядати як психологічну міжфункціональну систему. Ця система розподілена між мною,

іншим, моїм уявленням про Іншого і образом мого сприйняття іншою людиною – це когнітивний рівень міжфункціональної системи просоціальності. Можна виділити також та інші її рівні: мотиваційний, емоційний, діяльнісний, інтеракційний, соціальний, етично-духовний.

У генетичному аспекті перші просоціальні взаємодії слід віднести до періоду дитинства. Правда, на цьому етапі дитина виступає скоріше реципієнтом, одержувачем допомоги. Так, В.П. Зінченко писав: "Дорослі проникають в сенс дитячого крику, інтерпретуючи його як крик про допомогу" [13; с. 451]. Породжувані цими першими допомагаючими діями або взаємодіями відношення в подальшому, ймовірно, будуть тією основою, на якій буде ґрунтуватися просоціальна особистісна позиція людини.

Допомога іншому опосередковує процеси розвитку свідомості і особистості. При цьому допомога іншому – це складна діалектична єдність безпосереднього і опосередкованого, свідомого і неусвідомленого, особистісного і діяльнісного. Культурно-історична концепція Л.С. Виготського дає нам ключ до розгадки питань, що вічно турбують душу людини, які наповнюються тепер конкретним науково-психологічним змістом.

Дія допомоги іншому в контексті культурно-історичного підходу Л.С. Виготського

Дія може бути психологічним засобом розвитку, причому однією з таких дій виступає допомога іншому. При цьому допомагаюча дія є двічі засобом розвитку – і засобом розвитку особистості допомагаючого суб'єкта [17], і засобом розвитку особистості реципієнта допомоги. Можна розглянути це на прикладі взаємодії дорослого і дитини. Причому очевиднішим тут буде розвиток саме дитини, але, на наш погляд, дорослий теж розвивається. Коли дорослий допомагає дитині, то, сприяючи становленню особи останньої, він сам розвивається. Психологічним засобом цього розвитку є допомагаюча дія.

Розглядаючи проблему в тезаурусі культурно-історичної теорії (Л.С. Виготський [10]), відмітимо, що надання допомоги пов'язане із "зоною найближчого розвитку" особистості. Причому зв'язок тут подвійний: з одного боку, важливу роль має зона найближчого розвитку того, кому надається допомога, і суб'єкт надання допомоги повинен чітко розрізняти, де іншому потрібне керівництво, а де реципієнт допомоги може діяти самостійно. З іншого боку, це зона

найближчого розвитку того, хто допомагає, адже, допомагаючи іншому, тим самим людина розширює свої можливості, розвивається, збільшує зону свого актуального розвитку, щоб мати усе більші можливості для росту.

Л.С. Виготський вказує: "Зона найближчого розвитку допоможе нам визначити завтрашній день дитини, динамічний стан її розвитку, що враховує не лише вже досягнуте, але і те, що знаходиться в процесі дозрівання" [8; с.331]. Через визначення зони найближчого розвитку людини можливо проектувати необхідну допомогу іншому. У свою чергу, допомога як дія також сприяє зміні зони найближчого розвитку суб'єкта надання допомоги.

Рефлексія своєї позиції у світі, яка є стимулом для розвитку, конструктивної самозміни і перетворення, дає можливість будувати допомагаючі стосунки. Л.С. Виготський відмічає: "Зараз для дитини ці процеси (внутрішні процеси розвитку. – М. Н.) можливі тільки у сфері взаємин з оточенням і співпраці з товаришами, але, подовжуючи внутрішній хід розвитку, вони стають внутрішнім надбанням самої дитини" [8; с. 334]. Так може бути пояснений процес розвитку особистості, який починається на перехресті міжособистісних стосунків і піднімається до самоактуалізації як опредметнення свого "Я".

У допомагаючому типі стосунків істотним є те, що обидва учасники взаємодії активні і суб'єктні, і при цьому детермінантою ефективності є зв'язок із зоною найближчого розвитку (ЗНР) як того, кому допомагають, так і суб'єкта надання допомоги.

Л.Ф. Обухова й І.О. Корепанова відмічають: "Допомога дорослого спрямована на розширення можливостей дитини, на створення умов, що забезпечують виділення і усвідомлення зв'язку мети дії і засобу її досягнення. Тим самим у ЗНР дитина виявляється здатна зробити сама те, що без допомоги дорослого їй недоступне" [18; с.24]. Допомагаюча дія сприяє становленню суб'єктності індивіда. Підтвердженням цьому є той факт, що дитина може перейти до самостійного виконання дії після етапу загальної з дорослим діяльності.

Людина створює або використовує певні засоби власного розвитку. Л.С. Виготський вважав, що засобами оволодіння власною поведінкою, а, відповідно, і засобами особистісного розвитку, є знаки. "Таким чином, знак спочатку виступає в поведінці дитини як засіб соціального зв'язку, як функція інтерпсихічна, стаючи потім засобом оволодіння власною поведінкою, він лише переносить

соціальне відношення до суб'єкта всередину особистості" [10; с.866]. Отже, знак переносить соціальне відношення до іншої людини всередину особистості. Коли індивід допомагає іншому, то це соціальне відношення за допомогою певного знаку переноситься всередину особистості і виступає засобом її розвитку.

Процес допомоги опосередкований знаками (згідно з культурно–історичною концепцією Л.С. Виготського [8]). Є знаки, які свідчать про потребу в допомозі, є знаки, які виступають засобом надання допомоги, є знаки, які свідчать про ефективність допомоги.

Л.С. Виготський, підсумовуючи дослідження розвитку вищих психічних функцій, відмічає, що "за змістом процес культурного розвитку може бути охарактеризований як розвиток особистості і світогляду дитини" [12; с.315]. Іншими словами, розвиток особистості включений в контекст процесу культурного розвитку і становлення вищих психічних функцій. Дія допомоги, виникаючи в просторі інтерперсональної, інтерсуб'єктної взаємодії, опосередковано сприяє розвитку інтрапсихічних функцій.

Згідно з культурно–історичною теорією Л.С. Виготського спілкування з навколишніми людьми є основним психологічним засобом розвитку в онтогенезі. При цьому спілкування слід розуміти як засіб осмислення і переосмислення світу, як засіб суб'єктного ставлення до оточення. Допомога іншому за своїм психологічним змістом є комунікативним актом. Допомога іншому є засобом осмислення, переосмислення і перетворення стосунків індивіда з іншими людьми; ці інтерперсональні стосунки є складовою частиною процесу розвитку особистості.

Проблема опосередкування і психологічних засобів розвитку є ключовою в культурно–історичній теорії. А.М. Кричевець [15], аналізуючи позицію культурно–історичної теорії відносно розвитку і його внутрішніх умов, відмічає, що для Л.С. Виготського визначальним є інтерпсихічне буття, тобто розподілене між дитиною, що розвивається, і виховуючим дорослим, який допомагає в її становленні. Л.С. Виготський говорить про те, що дитина від народження включена в загальне психічне поле, яке поступово перетікає, вращується, стає її внутрішнім, інтерпсихічним станом закріплених суспільним буттям значень і функцій [12; с.145]. А.М. Кричевець робить висновок: "З такого розуміння психічного розвитку дитини витікає важливість оцінювання не лише наявного стану функцій, які

вже стали інтрапсихічними, але і тих, які готові до врощення, хоча доки знаходяться в розподіленому стані"[15; с.6].

Функції, які знаходяться в розподіленому стані, на нашу думку, можуть бути інтеріоризовані завдяки опосередковуючому характеру дії допомоги. Дорослий, взаємодіючи з дитиною, створює умови, в яких інтерпсихічне стає інтрапсихічним. Таким чином дорослий допомагає дитині створити (засвоїти) психологічні засоби оволодіння власною поведінкою і психікою.

За даними О.О. Смірної, В. Г. Утробіної [22], до шести років у багатьох дітей виникає безпосереднє і безкорисливе бажання допомоги одноліткові. Дослідження особливостей допомоги іншому на ранніх етапах онтогенезу може розкрити істотні психологічні механізми і закономірності допомагаючої дії і допомагаючих стосунків.

Вивчення психологічних особливостей діяльності допомоги в онтогенезі дозволить глибше зрозуміти суть розвитку і саморозвитку особистості людини. У дослідженні цієї проблеми ми виходимо з того, що розвиток особистості – це безперервний процес, який здійснюється за певними лініями. Розвиток особистості має такі характеристики, як безперервність і цілісність. Як відмічає М.В. Папуча, "в особистості нічого не розвивається окремо; розвивається лише уся особистість за окремими лініями і цей рух призводить до набуття специфічно–своєрідної форми особистості" [21; с.313].

Можна припустити, що одним з психологічних засобів цього розвитку є допомога іншому. Адже, щоб здійснити цей акт, треба заздалегідь провести велику внутрішню роботу, аналізуючи власні можливості і потреби іншої людини. Причому часто це – симультанний акт, коли рішення про допомогу приймається за лічені секунди.

Розвиваючий потенціал дії допомоги пов'язаний з розширенням зони актуального розвитку суб'єктів взаємодії – того, кому допомагають, і того, хто допомагає.

Допомога іншому – ця дія з конструктивної побудови стосунків, яка сприяє розкриттю суб'єктності партнерів інтеракції. Будучи такою, ця дія виступає психологічним засобом розвитку особистості. Допомагаючи іншому, людина вивільняє розвиваючий потенціал свого ставлення і дії. Основою для цього є внутрішній досвід особистості, її аутентичне переживання. Тоді допомога усвідомлюється як особистісна дія, в якій суб'єкт будує розвиваючі стосунки. Коли дорослий

допомагає дитині, то, сприяючи росту особистості в процесі становлення, він сам розвивається. Психологічним засобом цього розвитку є допомагаюча дія.

Однією з головних умов допомоги іншому як взаємодії являється діалогічність. Т.О. Флоренська [24] вказує на два витoki діалогічності: "домінанта на співрозмовнику" (за О.О. Ухтомським) і "позазнаходження" (за М.М. Бахтіним).

Допомагаючи дитині, дорослий розвивається як допомагаючий суб'єкт. Дорослий глибше розуміє свої можливості допомоги і те, як потрібно побудувати взаємодію з дитиною, щоб вона було максимально ефективною. Дорослий усвідомлює себе, дитину, інтерперсональну взаємодію і віддалені наслідки цієї взаємодії. Дорослий змінює себе, щоб бути з дитиною в стосунках "Я – Ти", по Буберу, а це не може не чинити розвиваючої дії. Дорослий вибудовує відношення до дитини, виходячи з обмежених можливостей останньої на сьогодні, щоб розвивати ці можливості в дні завтрашньому.

Свідомість та просоціальна активність в перспективі культурно-історичної психології

Проблема свідомості – одна з центральних у психології. Починаючи від часів Р. Декарта проблема свідомості довго входила в предмет психології, змінивши уявлення про психологію як знання про душу. Культурно–історичне розуміння свідомості відрізняється від інших його трактувань, зокрема, опорою на філософію і методологію марксизму. Уявлення Л.С. Виготського про системну і смислову будову свідомості, про роль вищих психічних функцій в її становленні і функціонуванні значно розширили круг ідей, що торкалися цієї проблематики, ввівши її в парадигму неklasичної психології.

Проблема просоціальності торкається активності, спрямованої на благо іншої людини. Просоціальність і свідомість тісно пов'язані, адже здійснюючи добрі вчинки, ми це робимо свідомо, а усвідомлюючи істотні характеристики міжособистісної взаємодії, зокрема потребу іншого в допомозі, ми можемо вчинити на благо іншої людини.

Сучасний фахівець в області психології свідомості Г. В. Акопов писав: "В різноманітті дослідницьких підходів можна угледіти доки "слабкий" вектор руху від "культури корисності" (утилітаризм, прагматизм) до культури цінностей (етично–естетичний план)"[2; с. 7]. Наше

дослідження також відноситься до "культури цінностей" (етичний план), хоча в історичному розрізі дослідження просоціальності включали і утилітарно–прагматичний аспект. До таких досліджень можна віднести передусім виконані у рамках зарубіжної соціальної психології проекти, зокрема ідеї про просоціальність як взаємну вигоду або прихований егоїзм.

Просоціальна активність особистості в контексті неklasичної психології

Проблема особистості в неklasичній психології є, безумовно, змістовною і актуальною. О.Г. Асмолов вважає: "Неklasична психологія – це зміна стилю мислення, яку принесли Спіноза, Виготський, Бор і ті дослідники, які поміняли і пішли від жорстко детерміністичної картини світу" [3; с. 21]. Таким чином, неklasична психологія задає ідеали, що значно розширюють класичний образ раціональності. Особистість в неklasичній психології Л.С. Виготського, зокрема, досліджувалася в творчості Л.І. Божович, яка писала: "Людина як особистість характеризується наявністю у неї власних поглядів і стосунків, власних моральних вимог, визначеністю життєвих цілей, до досягнення якої вона прагнула" [4; с. 364–365]. До "власних моральних вимог" особистості можуть бути віднесені і вимоги просоціального характеру, тобто переконання в тому, що належним є робити добро людям. І при цьому такі переконання – не плід беззмістовних роздумів і не данина вихованню, а власна позиція особистості, просоціальні імперативи, які проростають в її досвіді, свідомості, внутрішньому світі.

Просоціальна активність особистості – це активність, спрямована на добро для інших людей, служіння людям, надання допомоги. У перспективі неklasичної психології просоціальна активність особистості розуміється як інтерсуб'єктний процес, що розширює зону найближчого розвитку як суб'єкта цієї активності, так і, по можливості, реципієнта(–ів).

Важливо розібратися з тим, що ховається за терміном "неklasична психологія" і які її методологічні передумови. М.М. Вересов вважає, що підхід Л.С. Виготського полягає в початково поставленому завданні методологічної побудови психології на моністичних засадах: "Соціальне (зовнішнє) не протистоїть індивідуальному (внутрішньому) – соціальне і індивідуальне є дві форми існування однієї і тієї ж вищої психічної функції: усі вищі

функції спочатку існують як соціальні стосунки (не у соціальних стосунках, а саме як ці самі соціальні стосунки)"[6]. Відповідно, як підкреслює М.М. Вересов, неklasичість психології в теоретичних побудовах Л.С. Виготського полягає в єдиній природі, єдиній структурі і єдиній генезі психічних функцій, тобто в методологічному підході монізму.

Стосовно просоціальної активності особистості моністичний підхід означає, що існує єдина система свідомої активності, атрибутами якої виступають добрі справи людини. Ця система є такою, що саморозвивається. У загальну систему свідомої активності – або активності свідомості, за М.К. Мамардашвілі, – входить увесь процес самотворення людини як особистості, і, відповідно, атрибути цієї системи, пов'язані з вчиненням добра, називатимуться просоціальною активністю.

Ще одним важливим принципом неklasичної психології є принцип генетичного аналізу [6], який узяла на озброєння, зокрема, українська генетична психологія [16; 20]. Л.С. Виготський писав: "Процес дитячого розвитку на кожному кроці представляє величезну безліч подібних прогенетичних форм, які можуть бути зрозумілі не інакше, як з відношення до майбутніх, наступних етапів розвитку" [9; с. 24]. Генеза просоціальної активності особистості, на наш погляд, може бути зрозуміла з трансспективи минулого, сьогодення і майбутнього. Минуле в генезі просоціальної активності представлено особистісним досвідом доброго ставлення до людей; сьогодення – динамічним моментом взаємопереходу потенційного і реального, процесуального і структурного, суб'єктного та інтерсуб'єктного; майбутнє – ідеальною представленистю результатів творення добра, служіння людям, допомоги ближньому у свідомості суб'єкта.

Питанням про те, "Що ж таке особистість"?, задавалося не одне покоління філософів і психологів. "Особистість, таким чином, є поняття соціальне, вона охоплює надприродне, історичне в людині" [12; с. 315], – писав Л.С. Виготський. Якщо особистість – поняття соціальне, то тоді можна припустити, що просоціальна активність – поняття особистісне, що охоплює моральний розвиток, когнітивні, поведінкові і мотиваційні аспекти допомоги, турботи і співпереживання.

Аналізуючи динаміку проблеми особистості в роботах Л.С. Виготського, М. Є. Осіпов пише: "Узагальнення суб'єктом його

власних переживань, виражене за допомогою знаків мови, дозволяє йому вступати в соціальні взаємодії, оскільки є умовою розуміння переживань іншої людини" [19; с. 114]. Розуміння переживань іншої людини є необхідною передумовою здійснення просоціальної активності особистості. М. Є. Осіпов вважає, що існують два дослідницькі підходи відносно того, наскільки важливою є проблема особистості для культурно-історичної концепції Л.С. Виготського. Представники першого підходу – О.О. Леонт'єв, Л.І. Божович, М.Г. Ярошевський, Г.Г. Кравцов та інші – переконані, що "ця концепція не просто містить передумови розвитку теорії особистості, вона сама є такою" [19; с. 100]. Представники іншого підходу – К.О. Абульханова-Славська, Є.Є. Вахромов, Д.О. Леонт'єв, А.В. Петровський, В. А. Петровський та інші – вважають, що єдиної і закінченої теорії особистості в працях Л.С. Виготського немає, є тільки "загальні принципи, які можуть лягти в основу теорії особистості" [19; с. 100]. Сам М. Є. Осіпов в результаті проведеного аналізу приєднується до другої групи дослідників.

Особистість завжди перебуває в процесі становлення, розвитку. А.В. Брушлінський відмічав, що "психологія вивчає психіку як таку, що відпочатково і завжди розвивається (хоч би в мінімальній мірі)" [5; с. 34]. Таким чином, ідея генези просоціальної активності особистості повністю виправдана як звернення до потенціалу суб'єкта, який розвивається. Недиз'юнктивність (термін А.В. Брушлінського) психічних процесів проявляється також і в просоціальній активності.

У вітчизняній психології наукова традиція пов'язувала поняття особистості і діяльності. Тому цікавим було б проаналізувати взаємозв'язок особистісної дії і просоціальної дії як одного з її варіантів. Є.В. Субботський відмічає: "Під особистісною дією ми розумітимемо моральний акт в широкому сенсі: не лише дія, що відповідає тій або іншій фіксованій моральній нормі, але і все інше, що задовольняє критерію безкорисливості" [23; с. 105]. Тим самим особистісна дія тісно пов'язується з просоціальною дією, тобто дією на благо іншій людині. Просоціальна дія, по суті, також є "моральним актом в широкому сенсі". Справжня просоціальна дія альтруїстична і безкорислива. Іншими словами, є основи для виділення глибокої сутнісної відповідності між поняттями особистісної дії і дії просоціальної.

Найбільш тісно поняття допомагаючої поведінки пов'язано з таким концептом в культурно-історичній теорії, як зона найближчого розвитку. О.Є. Кравцова пише: "Так, по-перше, навчання може бути розвиваючим тільки у тому випадку, якщо воно розвиває саму зону

найближчого розвитку" [14; с. 34]. А оскільки зона найближчого розвитку прямо пов'язана з допомогою дорослого, то необхідно вивчати допомагаючу поведінку дорослого як основу для реалізації розвиваючого навчання.

Принцип цілісності у вивченні особистості детально описується в працях українських психологів С. Д. Максименка [16] і М.В. Папучі [20]. У класичних працях Л.С. Виготського зустрічаємо згадки про необхідність цілісного підходу до особистості: "Особистість розвивається як ціле, і тільки умовно, тільки в цілях наукового аналізу ми можемо абстрагувати ту або іншу сторону її розвитку" [12; с. 316]. Те ж можна сказати і про просоціальну активність – вона існує і розвивається як цілісна система, в яку входять складові частини, що довільно виділяються дослідником. Якщо при цьому виділяються одиниці, а не елементи (у термінології Л.С. Виготського), то дослідник значно ближче наближається до розуміння сутності явища, що вивчається, і при цьому залишається можливість наблизитися до розуміння цілісного, спрямованого на добро для інших інтерсуб'єктивного простору, що іменується просоціальною активністю.

У Л.С. Виготського знаходимо згадку те тому, що "Сутність культурного розвитку, як ми бачили, полягає в тому, що людина опановує процеси власної поведінки, але необхідною передумовою для оволодіння є утворення особистості, і тому розвиток тієї або іншої функції завжди похідний від розвитку особистості в цілому і обумовлений ним" [12; с. 316]. Отже, ми тут бачимо складну діалектичну єдність культурного розвитку і оволодіння психологічними процесами, що виростає з цілісності особистості. При цьому розвиток окремих функцій залежить від розвитку особистості, а значить, можна припустити, що генеза просоціальної активності похідна від єдиного процесу особистісного розвитку. Важливим положенням в концепції Л.С. Виготського є також те, що розвиток особистості є інтегральним процесом, від якого залежать психологічні функції, а не навпаки.

Таким чином, просоціальна активність особи в руслі неklasичної психології може бути зрозуміла виходячи з основного генетичного закону культурного розвитку, сформульованого Л.С. Виготським: "...всяка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, в двох планах, спершу – соціальному, потім – психологічному, спершу між людьми, як категорія інтерпсихічна,

потім усередині дитини, як категорія інтрапсихічна" [12; с. 145]. Так і просоціальна активність, виникаючи в інтерсуб'єктному просторі, між людьми, стає інтрапсихічною, надбанням цілісної особистості як активного суб'єкта в системі творення добра.

Література

1. Абульханова К.А. Способность сознания личности как субъекта жизни // Мир психологии, №2, 2006. – С. 80-95.
2. Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2010. – 272 с.
3. Асмолов А.Г. Л.С. Выготский сегодня. Неклассическая психология // Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 15-17 ноября 2000 / Под ред. И.А. Петуховой. – М.: Смысл, 2001. – С. 20-26.
4. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований личности // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – С. 357-366.
5. Брушлинский А.В. Субъектно-деятельностная теория и ситуация выбора // Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 15-17 ноября 2000 / Под ред. И.А. Петуховой. – М.: Смысл, 2001. – С. 26-34.
6. Вересов Н.Н. Выготский, Ильенков, Мамардашвили: опыты теоретической рефлексии и монизм в психологии // Вопросы философии, 2000, № 12. – С. 74-88.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5-361.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология.– М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
9. Выготский Л.С. Педология школьного возраста // Выготский Л.С. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – С. 19-106.
10. Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
13. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.

14. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основания зоны ближайшего развития // Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 15-17 ноября 2000 / Под ред. И.А. Петуховой. – М.: Смысл, 2001. – С. 46-48.
15. Кричевец А.Н. Внутренние условия развития и психофизическая проблема // Вопросы психологии. – 2005. - №1. – С.3-18.
16. Максименко С. Д. Генезис существования личности. – К.: Издательство ООО "КММ", 2006. – 240 с.
17. Наконечна М. М. Допомога іншому як психологічний засіб розвитку особистості. Автореферат дис. ... канд. психологічних наук. – Київ, 2009. – 20 с.
18. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. – 2005. - №6. – С.13–25.
19. Осипов М.Е. Динамика проблемы личности в работах Л.С. Выготского // Вопросы психологии, № 2, 2012. – С. 100-116.
20. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
21. Папуча М.В. Теоретичні проблеми психологічного дослідження розвитку особистості // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах, том 3. – С. 311 – 318.
22. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность / Сост. и науч. Ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Издательский центр "Академия", 1999. – С. 202-211.
23. Субботский Е.В. Генезис личности: Теория и эксперимент. – М.: Смысл, 2010. – 408 с.
24. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
25. Щедровицкий П.Г. Философия развития и конструктивная психология // http://www.archipelag.ru/authors/shedrovicky_petr/?library=1312
26. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 144 с.

ЕМОЦІЇ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ТЕОРІЇ Л. С. ВИГОТСЬКОГО

Г.П. Шилова

Емоції в культурно-історичній теорії Л. С. Виготського виявилися тим питанням, відповідь на яке потужно готувалась і визрівала в роботах вченого ("Психология искусства", "Учение об эмоциях", "Эмоции и их развитие в детском возрасте"), однак не отримала, швидше не встигла отримати вигляду завершеної теорії людських почуттів. Цей факт свого часу привертав увагу Л. І. Божович [1; 2], О. В. Запорожця [11], М. Г. Ярошевського [21], М. В. Папучі [16] та ін., породжуючи самоцінні теоретичні й експериментальні дослідження емоційної сфери людини. Не представлені в творчому спадку Л. С. Виготського навіть у вигляді короткого есе, ключові позиції дослідника вже проглядаються, зокрема, в роботі "Эмоции и их развитие в детском возрасте" [7] в здійсненому ним глибокому аналізі існуючих на той час теорій розуміння природи емоцій. Напрямок розгляду тут емоційних явищ відбиває притаманний в цілому Л. С. Виготському методологічний підхід до аналізу вищих психічних функцій – рух міркувань щодо природи, розвитку, фізіологічних, психофізіологічних, патопсихологічних аспектів, завершується наприкінці думкою: "Ми побачимо, як в розвитку емоційного життя систематична міграція, зміна місця психічної функції в системі визначають і її значення в усьому ході розвитку емоційного життя" [7, 635]. А отже, Л. С. Виготський поміщає емоції в контекст вищої психіки, на жаль, не прописуючи детально як, наприклад, це було розглянуто стосовно уваги, пам'яті, уяви, волі та ін. Серед важливих ідей Л. С. Виготського відзначимо наразі його увагу до психологічної природи естетичних емоцій як власне вищих проявів емоційної сфери, положення про єдність афекту та інтелекту та ін. Розробка в останніх роботах проблеми зустрічі "афекту" з інтелектом чи не найбільш змістовний аспект проблеми розвитку емоцій і виникнення вищих почуттів, охоплений Л. С. Виготським. Як відмітила свого часу Л. І. Божович, "ймовірно саме тут він шукав ключ до розуміння тих особливих системних утворень, того вищого психічного синтезу, який як він писав "з повною підставою має бути названим особистістю дитини" [1, 359]. Важко реконструювати невисловлений рух думки визначного психолога, однак вже те, що він розглядає переживання як вихідну складову соціальної ситуації

розвитку дитини, називає його одиницею свідомості [6], свідчить про те, що він вбачав особливе значення вищих емоцій в розвитку не лише емоційного життя, а й у формуванні та існуванні самої особистості.

Концептуальний погляд на емоції в контексті культурно-історичної теорії здійснює Л. І. Божович в своїй останній роботі (1981 р.) [1]. Вона пов'язує розвиток вищих емоцій з розвитком потреб. Наведемо міркування Л. І. Божович. "Аналіз формування людських емоцій дає підстави стверджувати, – говорить Л. І. Божович, – що воно також пов'язано з процесом культурно-історичного розвитку потреб (про що свого часу говорив уже Л. С. Виготський). І це зрозуміло, оскільки потреба є не що інше, як нужда, яка отримала своє відображення у відповідному їй переживанні. Сама по собі нужда не спонукає людину до дій. Отже, розвиток потреб і почуттів є двома сторонами одного й того ж процесу. Дослідження підтверджує думку про те, що почуття, які виникають у процесі соціального розвитку людських потреб (моральних, естетичних, інтелектуальних та ін.), є новими за своєю психологічною природою системними утвореннями. Порівняно з елементарними ("натуральними") емоціями вони мають якісно іншу, опосередковану будову, займають інше місце в структурі особистості і виконують іншу функцію в поведінці, діяльності та психологічному розвитку людини" [1, 363-364].

І далі вона визначає дві особливості вищих емоцій. По-перше, виявляється, що при якихось, ще недостатньо вивчених умовах переживання, які виникають у зв'язку із задоволенням тієї чи іншої потреби, можуть набути для людини самостійної цінності і самі стати предметом її потреби (наприклад, потреба в любові, естетичному переживанні, переживанні успіху та ін.). Так переживання перестають бути лише засобом орієнтації в пристосувальній діяльності індивіда, а стають важливим психологічним змістом його життя: "відсутність цього змісту приводить до знецінення життя людини" [1, 364]. Таким чином, мова йде про зміну місця психічної функції в психічному розвитку людини: а/із природного обслуговування потреб, емоції стаючи вищими самі перетворюються на предмет потреби; б/змінюється і характер "обслуговування" потреб – тепер поряд з "натуральним" включається ще й опосередкування вищими емоціями, які стають психологічними засобами поведінки і саморегуляції самої людини. Обмеження чи відсутність даного змісту в житті людини знецінює його, призводить

до домінування натуральних емоцій та регуляторів поведінки в існуванні індивіду.

Далі, "коли переживання пов'язане з процесом і результатом задоволення потреби, саме стає для людини цінним, вона починає прагнути викликати його знову і знову. Так виникають, в термінології Л. Brentano, "ненасичувані потреби", специфічні тільки для людини. Вони не згасають в результаті насичення, а посилюються, спонукаючи людину до нових почуттів, творчості, до створення предметів їх задоволення" [1, 364]. Дана думка перегукується з тим, що А. Маслоу називає "буттєвими потребами", "піковими переживаннями", М. Чиксентмихайї – переживанням "поток". При цьому Л. І. Божович підкреслює, що "для формування особистості істотним є те, яка саме з "натуральних" потреб набуває ненасичуваного характеру" [1, 364], адже саме це забезпечує зміст вищих емоцій в контексті духовного, ціннісного аспекту існування людини. Важливе підкреслення Л. І. Божович того (на відміну від А. Маслоу, М. Чиксентмихайї), що ненасичуваного характеру можуть набувати принципово різні потреби, однак їх самоцінність для індивіду не рівнозначна.

В даній статті ми маємо на меті прослідкувати онтогенетичні аспекти розвитку естетичних емоцій.

Естетичні емоції – це емоції, які викликаються естетичним предметом, зокрема, художнім твором, в якому естетичне представлене у, так би мовити, рафінованому вигляді. Однак, те, що об'єктом відображення виступає твір мистецтва (естетичний об'єкт), само по собі не робить емоцію естетичною. Підвищена емоціогенність також не є ознакою виникнення естетичної емоції. (Необхідність розгорнутої аргументації знімається прикладом: сприймання, приміром, незнайомої західноєвропейському слухачеві музики сходу породжує у нього велику кількість різних емоцій, однак подібно до емоційної реакції на будь-який природний об'єкт, дуже далекої від власне естетичного переживання).

Естетичні емоції мають ряд особливостей.

1. Загадкова відмінність естетичної емоції від звичайної, за тонким спостереженням Л. С. Виготського, в тому, що вона "розряджається лише занадто посиленою діяльністю фантазії" [5, 201]. Відповідно "закону загального емоційного знаку" Л. С. Виготського, "будь-яке почуття, будь-яка емоція націлена на втілення у відомі образи, які відповідають цьому почуттю. Емоція володіє, таким

чином, ніби здатністю обирати враження, думки і образи, які співзвучні до того настрою, який володіє нами в дану хвилину" [4, 13]. Цей закон діє як при дуже сильних емоціях, так і тоді, коли емоція довготривала й не відрізняється особливою психофізіологічною інтенсивністю; йому підлягають, за В. К. Вілюнасом [3], і естетичні емоції.

2. З іншого боку, існує і зворотна залежність між образами уяви та емоціями, коли "будь-яка побудова фантазії впливає на наші почуття, і якщо ця побудова і не відповідає сама по собі дійсності, все ж почуття, які вона викликає є дійсними, такими, що реально переживаються і захоплюють людину" ("закон емоційної реальності уяви", за Л. С. Виготським) [4, 15].

Це співвідношення між емоцією і уявою є діалектичним: естетичною вважається лише та емоція, що входить і "розгортається" в діяльності уяви; з іншого боку, естетичним є тільки те уявлення, в яке включена естетична емоція.

3. Естетичні емоції пов'язані передусім із смисловою сферою людини. Те, що естетичне переживання включене в естетичне споглядання (в термінології С. Л. Рубінштейна), означає, що воно відноситься не до зовнішніх ознак естетичного предмету (власне фарб, кольорів, звуків тощо). Предмет естетичних емоцій є внутрішній – переживання людини, які виникають через проходження за зовнішні значення "в сферу значень та особистісних смислів" (О. М. Леонтьєв). При чому, тут переважає друга складова – особистісний смисл (це показано свого часу О. М. Леонтьєвим [14, 239], і, зокрема, аналізується нами щодо естетичного сприймання музичних творів (див. [20]). А відтак, естетичні емоції – "розумні емоції", тісно пов'язані з мисленням, те, що Л. С. Виготський називав зв'язок афекту з інтелектом.

Динаміка естетичних переживань, зокрема при естетичному спогляданні художніх творів, обумовлюється "рухом" людини по траєкторії, запропонованій автором твору (а не є відліт у сферу вільних асоціацій чи відреагування значимих особистісних переживань людини).

4. Естетичні емоції розширюють емоційну сферу особистості. Художній твір, дозволяє людині вийти за межі індивідуального в сферу загальнокультурного загальнолюдського досвіду, пережити емоції, яких не було в її досвіді. Через переживання художнього

твору індивід отримує і специфічний психологічний засіб оволодіння своїми емоціями.

5. Естетичне переживання художнього твору пов'язане з явищем катарсису. Це у свій час прекрасно показав Л. С. Виготський стосовно літературної художньої творчості [5]. Для вирішення цього завдання автор використовує спеціальні прийоми, наприклад, формує твір так, щоб у слухача виникав ефект катарсису. Відомо, що це досягається своєрідним поєднанням двох площин висловлювання: одна повинна відповідати життєвим, буденним проблемам людини, "запліднюючи" їх високими морально-узагальненими смислами; друга – бути оптимістичною, світлою, надихаючою. Їх поєднання і породжує катарсис.

6. Естетичні емоції можуть набувати самостійної спонукальної сили – мотиву. Якщо О. М. Леонтьєв формулював свою позицію дуже гостро: емоція не повинна бути мотивом, людина не повинна йти на руйнацію особистості через емоцію; то Б. І. Додонов навпаки підкреслює, що у людини є потреба у певних переживаннях, емоції самі виступають як позитивні самостійні цінності [8, 49].

Спробуємо прослідкувати рух розвитку емоцій від природної, натуральної до вищої, зокрема, естетичної. Незважаючи на цікаві дослідження В. К. Вілюнаса, О. В. Запорожця, К. Ізарда, О. О. Прохорова, О. Є. Хухласва та ін., онтогенетичні аспекти розвитку емоційної сфери в сучасній психології представлені поодинокі. Зупинимось на декількох аспектах.

Вроджені способи емоційної експресії ідентичні у всіх дітей [12, 33]. Так, зокрема, посмішка, сміх як ознаки задоволення є вже у немовлят. Перша посмішка немовляти вроджена, універсальна, і за тонким зауваженням К. Ізарда, відпочатково соціальна, викликана присутністю іншої людини [12, 147]. Морфологічна подібність посмішки з'являється вже в перші години життя дитини, а справжня соціальна посмішка – лише через декілька тижнів. Спочатку високий жіночий голос викликає у трьохтижневого немовляти посмішку, а близько 4-5 тижня дитина починає відповідати посмішкою на обличчя людини [12, 164]. Слід погодитися з дослідником, адже, як вказує А. В. Брушлінський, у своїй цілісності природа людини є відпочатково специфічною, тобто соціальною: "у психіці людини з моменту її виникнення в онтогенезі, немає нічого, щоб було лише природнім (але не соціальним), чи навпаки, лише соціальним (але не природнім)" [17, 12]. Це одного боку. З іншого, "соціальність"

посмішки новонародженого обумовлюється інтерпретацією з боку дорослого. Дорослий – носій вищих психічних функцій – осмислює вроджені реакції немовляти як посмішку, як знак, надає їм певного значення (з боку ж дитини ще нічого цього немає) та відповідним чином реагує. Схоже на те, що емоція є тією психічною функцією, яка найпершою стає вищою, тобто – узагальненою, опосередкованою і означеною. Вся справа в поведінці дорослого. Можна уявити з достатньою долею ймовірності, що відпочатково і посмішка, і крик, і рухи дитини дійсно є засобами вираження емоції, але засобами натуральними і випадковими. Дорослий інтерпретує їх як засоби саме таких емоцій, більше того, він називає ці емоції і, отже, емоція дитини майже одразу стає культурною, йдучи від засобу (дуже схоже на своєрідну конфігурацію теорії Джемса-Ланге, яку так ретельно критикував Л. С. Виготський). Але факт є факт: випадковий рух (посмішка) стала засобом виникнення "культурної емоції задоволення", тому що неодноразово сказане слово і побудована відповідна поведінка оточуючих. От і виходить, що дитина практично одразу ж знає значення слова "задоволення" і зміст відповідної емоції. Як і багато інших. Інший механізм того самого, коли і емоції, і назви їх, і способи вираження йдуть від самого дорослого. З цього можна спробувати уявити, що, наприклад, емоція страху відпочатково являє собою цілий конгломерат емоційних реакцій, відмінність яких полягає в тому, що для них поки що нема слова, нема засобу, а отже – нема дорослого поруч як "провідника". Саме тому – страшно. І все-таки, навіть на цьому етапі страх – вже культурна (вища) емоція.

Ми переконуємося, таким чином, що питання генези емоцій виявляється складним в експериментальному плані. Адже момент переходу (розвитку) натуральної емоції в культурну припадає на такий вік, коли експериментальні процедури вимагають особливої фахової техніки. Ми впевнені, що цей же механізм зберігається і у власне розвитку вищих емоцій, зокрема стосовно появи емоцій естетичних. З одного боку, О. В. Запорожець, безумовно, правий, коли говорить, що для того, щоб для дитини щось набуло естетичної цінності, воно спочатку має набути цінності практичної. Але.. лише з одного боку. Естетична емоція не інтеріоризується, вона – відкривається самою дитиною в середовищі краси, приємності, художнього твору (передусім казки). Роль дорослого не в тому, щоб

сформувати (це неможливо), а в тому, щоб допомогти затримати, відчуті, оцінити і "ввімкнути" фантазію.

Безумовно важливим є і питання еталонів. Емоційний розвиток пов'язаний із засвоєнням дитиною емоційних еталонів. Якщо особливості присвоєння вироблених суспільством систем сенсорних еталонів – своєрідних мірок, до яких відносяться, наприклад, решітки фонем різних мов, системи геометричних форм, розмірів, кольорів, шкала музичних звуків тощо, які засвоюються та використовуються індивідом для обстеження об'єкта сприймання і оцінки його властивостей [10, 198], – активно досліджувалися в психології (О. В. Запорожець, В. С. Мухіна), то про наявність особливих емоційних еталонів, що засвоюються дитиною в ранньому онтогенезі, звернемося до даних дефектології².

Як відомо, експресивність емоцій сліпонароджених дітей з віком збільшується. Так, в школі для сліпоглухонімих професора Івана Афанасійовича Соколянського проводилася спеціальна робота при навчанні вроджено сліпих і глухонімих дітей адекватному мімічному вираженню звичайних буденних емоцій. Діти систематично обмацували обличчя педагогів-дефектологів у моменти переживання ними різних емоційних станів. Окрім того, була спеціально виготовлена колекція з двадцяти чотирьох скульптурних масок, які передавали відтінки різних емоційних виразів обличчя. Поступово діти навчилися

² Про наявність емоційних еталонів свідчать також дані етнопсихологічних досліджень. Зокрема, японці мають багато слів для різних типів посмішки та сміху, розрізняючи їх як за звуками, та і за функціями. Наприклад, посмішка, за якою приховується сум, зверху непевна посмішка, "соціальна посмішка", яка зображується задля пристойності, професійна посмішка, задоволена посмішка людини похилого віку тощо [19, 166]. Порівняльне дослідження словника емоцій показує, що одні й ті ж емоційні стани в деяких культурах "переусвідомлюються" (вони мають багатий емоційний словник, з безліччю нюансів, тонко розрізняють відтінки переживань), а у інших, навпаки, "недоусвідомлюються" (бідний словник, мала диференціація). Частота та інтенсивність відображення тих чи інших емоцій на обличчі, контекстна заборона на вираження окремих емоцій, маскування однієї емоції іншою, правила вираження емоцій впливають на точність їх розпізнавання. Так, європейці (представники індивідуалістичних культур), культура яких допускає відкрите вираження негативних емоцій, краще розпізнають негативні емоції; азіати (представники колективістичних культур) гірше розпізнають негативні емоції, відкрите вираження яких не вітається їх культурою [19, 171-174].

точно зображати на обличчі емоції, які відповідають прийнятим формам експресії. Включення міміки суттєво змінило психіку вихованців: спілкування наповнилося мімічними компонентами для оточуючих зрячих, зробило спілкування з ними більш синтонним, тобто більше налаштованим на емоційний фон, на наявні емоції [13, 471-472].

Ймовірно, є сенс говорити і про наявність естетичних еталонів як особливих мірок сприймання світу через призму краси. Вони мають бути представлені в слові (мати своє ім'я, назву). Оскільки саме мова є основним засобом і способом засвоєння (інтеріоризації) культурних еталонів, то саме через це ім'я потрапляє у свідомість, стає її частиною (див. [20]). В цілому можна говорити про дуже невеликий набір естетичних еталонів. Власне з впевненістю можемо назвати один еталон "красиве-негарне". Тобто слід говорити про відсутність розвинутої системи естетичних еталонів, що веде до відсутності розвинутої відповідної семантики. Особливістю формування естетичних еталонів в ранньому онтогенезі є їх синкретизм з етичними. За даними Л. Ф. Обухової [15, 311] виникнення перших етичних інстанцій ("что такое хорошо и что такое плохо", рос.) тісно пов'язане з естетичними: "красиве не може бути поганим".

Дослідження естетичних емоцій в психології відбувається у контексті естетичної активності, естетичного відношення, естетичної потреби; однак вікові особливості представлені вкрай нечисленно (В. В. Давидов, О. В. Запорожець, З. Н. Новлянська, М. В. Папуча, Ю. О. Полуянов, В. А. Роменець та ін.).

Так, О. В. Запорожець виходить з того, що між елементарними процесами почуття задоволення-незадоволення і власне естетичним відношенням до предмету "лежить складний шлях розвитку" [9, 62-63]. Хоча найпростіші естетичні переживання, на думку О. В. Запорожця, можуть виникати вже в ранньому дитинстві, однак та особлива система емоційних і пізнавальних процесів, що складає естетичне відношення до дійсності, починає складатися у дошкільників. На матеріалі сприймання дошкільниками казки він показує, що естетичне сприймання є специфічним пізнанням дійсності, і доводить необхідність особливої діяльності сприймання, яка визначає естетичне відношення до предмету.

Естетичне переживання на ранніх етапах онтогенезу включене в більш широку практичну або теоретичну діяльність, виступає як засіб реалізації якого-небудь суб'єктивного мотиву. І лише у дошкільника, як показує О. В. Запорожець, може стати спеціальним змістом діяль-

ності індивіду. Перехід від "неестетичного" до естетичного сприймання полягає: 1/в здатності дитини віднести до художнього твору "як до образу, як до зображення реальних предметів і явищ" [9, 68], можливість якого з'являється вже у дошкільному віці; 2/в специфічній активності дитини, яка дозволяє увійти в коло уявлених обставин казки і мислено співдіяти герою³. Якщо в грі дитина реально діє в

³ Експериментальні дослідження О. В. Запорожця і його співробітників розкривають особливості генези і структури цієї діяльності [9; 11]. Так, звернемося до дослідження емоційного передбачення (рос. – "предвосхищения") дітьми результатів своїх дій. В ході експерименту дітям дошкільного віку зачитувався текст художнього оповідання чи казки, який супроводжувався демонстрацією діапозитивів. Регіструвалися особливості поведінки та висловлювань досліджуваних, а також фізіологічні показники емоцій, які у них виникали (частота пульсу, шкіряно-гальванічна реакція, м'язове напруження, тремор та дихання). Під впливом слухання художнього твору і сприймання відповідних наочних ілюстрацій у дитини поступово виникало співчуття герою твору та складався емоційний образ сприйнятих подій і взаємовідносин. Показниками цього виступали не лише висловлювання і дії досліджуваних, а й внутрішньоорганічні зміни, які свідчили про те, що події твору стали для дитини небайдужими, хвилюючими. На другому етапі експерименту досліджуваним повторно читався текст та демонструвалися діапозитиви, але поведінкові зміни і показники фізіологічних реакцій почали випереджати хід розповіді (!). Інакше кажучи, емоційні образи, які виникали у дітей, почали передбачати те, що мало статися з героєм розповіді в наступному ході розвитку сюжету [11, 272-273]. На наш погляд, встановлений факт свідчить не лише про емоційне передбачення, а експериментально доводить і описане О. В. Запорожцем явище співдії герою твору. Результати експерименту побічно підтверджують відоме, що мета діяльності сприймання казки полягає в самій діяльності. І далі дуже суттєве. О. В. Запорожець пише: "Внутрішньоорганічні зрушення, спостережувані при емоціях, які викликаються уявленими подіями типу описаного нами передчуття результатів своїх дій чи дій казкових героїв, значно слабші, менш зовнішньо виражені, ніж ті, які супроводжують імпульсивні афективні реакції на безпосередньо сприйняті подразники, які мають для суб'єкта вітальне значення. Створюється враження, що в описаних нами психічних процесах типу емоціонального уявлення, емоційної уяви і т.п., ці внутрішньоорганічні зміни перестають виконувати роль безпосереднього енергетичного забезпечення раніше нерозривно пов'язаних з ними виконавчих, поведінкових компонентів афективних реакцій і перетворюються на базальні компоненти емоційного відображення, набуваючи функції подібної тій, яку виконують загальмовані мовленнєві кінестезії в розумових процесах" [11, 274].

уявних обставинах, то в казці і дії і обставини уявні [9, 72]. Тобто, йдеться "про особливі форми уяви, фантазії як про "друге вираження" людських емоцій, засобом якої вони не лише виявляються, а й здійснюються" [11, 269]. І далі: "В цій діяльності складається особлива функціональна система, в якій органічно поєднуються як власне афективні, так і особливі пізнавальні процеси. Розвиваючись в цій системі, емоції інтелектуалізуються, стають розумними, узагальненими, передбачуючими, а процеси пізнавальні, функціонуючи в даній системі, набувають афективного характеру і починають виконувати особливу роль смислорозрізнення і смислоутворення" [11, 269-270].

Мотиви діяльності, які розгортаються на основі сприймання казки дошкільником, мають, як вказує О. В. Запорожець, "суперечливий і перехідний характер від практичної й ігрової діяльності до власне естетичної творчості і сприймання" [9, 64]. Так, співдія, співпереживання персонажу казки подібне ролі, яку бере на себе дитина у грі. По-перше. По-друге, для дитини, перш ніж щось набуде смисл естетичний, воно має набути життєвого смислу [9, 64]. В казці, в фантастичних обставинах необхідно, щоб персонажі виявили свої характерні риси, функції, властиві в звичайному практичному житті. Підкреслимо, саме сутнісні, істотні риси. Тобто дитина виявляє глибоку зацікавленість в самому явищі. (Згадаємо думку С. Л. Рубінштейна про те, що в естетичному, споглядальному відношенні "виявляється велика зацікавленість людської істоти в сутності явища, в ньому самому, а не лише в його службовій функції", "що значимо для людини і саме по собі, "в собі" [18, 400-401].) По-третє, О. В. Запорожець підкреслював необхідність спеціального створення цілеспрямованої діяльності дитини, в якій і відбувається переборення зовнішніх форм – фабули, сюжету, кольору, звуку і т.д.

І нарешті останнє щодо сприймання дитиною казки. В своїй ґенезі сприймання казки виникає як функція "між" людьми. Перші казки дитини (приміром, "Курочка ряба", "Сорока-білобока" і т.п.) виникають як сумісна зовнішня дія з дорослим, мають характер складного цілісного переживання. Це є до-сміслові сприймання казки, яке будується на основі першої сигнальної системи (відповідно до того, що, як відомо, перші слова дитини засвоюються як сигнали першої сигнальної системи). Однак вже на цьому етапі дорослий орієнтує дитину в специфічному відношенні до світу – естетичному, в

його сутнісній ознаці: мета естетичної діяльності знаходиться в самій діяльності.

Література

1.Божович Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – С. 356-366.

2.Божович Л. И. Переживание и его функция в психическом развитии личности // Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – С.133-150.

3.Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 286 с.

4.Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 91 с.

5.Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

6.Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 1136 с.

7.Выготский Л. С. Эмоции и их развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – С. 615-635.

8.Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.

9.Запорожец А. В. Развитие восприятия // Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. I. – С. 36-153.

10.Запорожец А. В. Развитие восприятия и деятельность // Хрестоматия по ощущению и восприятию / А. В. Запорожец; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С.197–204.

11.Запорожец А. В. Роль Л. С. Выготского в разработке проблемы эмоций // Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. I. – С. 276-284.

12.Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.

13.Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2007. – 511 с.

14.Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. II. – С. 232-239.

15.Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 442 с.

16. Папуча М. В. Проблеми психології особистісного розвитку М. В. Папуча. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2008. – 384 с.

17. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 368 с.

18. Рубинштейн С. Л. Эстетическая тема (мотив) в жизни человека // Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – С.400-401.

19. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 368 с.

20. Шилова Г. П. Культурні еталони у сприйманні музики (до постановки проблеми) // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. Миколи Гоголя / Г. П. Шилова. – Ніжин, 2000. – С. 81-87.

21. Ярошевский М. Г. Л. С. Выготский как исследователь проблем искусства // Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 292-323.

РОЛЬ ГЕНЕТИЧНИХ, СОЦІАЛЬНИХ, ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ У ПАТОГЕНЕЗІ ПСИХОСОМАТОЗІВ У ДІТЕЙ ТА ПРИНЦИПИ ЇХ ЛІКУВАННЯ В СВІТЛІ ВЧЕННЯ ПРО ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК Л. С. ВИГОТСЬКОГО

Никоненко Ю. П.

Стрімкий та динамічний характер змін, що відбуваються в науці і техніці, породжує об'єктивну необхідність в якісних змінах підготовки фахівців багатьох медичних спеціальностей.

Більшість педіатрів у наш час добре ознайомлені з психогенними теоріями виникнення соматичних захворювань і розуміють доцільність впровадження до комплексу традиційних терапевтичних заходів психологічної допомоги. Погіршення екологічних умов у нашій країні та різке збільшення впливів шкідливих соціально-психологічних факторів призвело до зростання розповсюдженості нервово-психічних розладів та тих соматичних захворювань, у механізмі виникнення яких велику роль відіграють біологічні (в тому числі і генетичні), соціальні та емоційні фактори.

Але недостатня кількість спеціалістів з медичної психології, працюючих у галузі педіатрії та відсутність рекомендацій щодо визначення та лікування психосоматичних захворювань часто змушує лікаря вдаватися тільки до медикаментозного лікування. При цьому не враховується стан психіки та психологічні порушення у

хворих дітей, які крім фармакологічної підтримки потребують і психологічної реабілітації.

У зв'язку з цим високо актуальним є висловлювання Л.С. Виготського:

"Ще недавно вся та галузь теоретичного знання та науково-практичної роботи, яку ми умовно називаємо загальним ім'ям "дефектологія", вважалась чимось подібним до малої педагогіки, аналогічно до того, як медицина виділяє малу хірургію. Всі проблеми в цій галузі ставились та вирішувались як проблеми кількісні. ...найбільше поширені психологічні методи дослідження хворої дитини засновуються на чисто кількісній концепції дитячого розвитку, ускладненого дефектом. За допомогою цих методів визначається ступінь пониження інтелекту, але не характеризується сам дефект і внутрішня структура особистості, обумовлена ним... Теж саме є справедливим і відносно інших методів вивчення дефективної дитини, методів не тільки психологічних, але і охоплюючих інші сторони дитячого розвитку (анатомічну та фізіологічну). ...Якщо в теорії проблема зводилась до кількісно обмеженого, зменшеного в пропорціях розвитку, то на практиці була висунута ідея скороченого і сповільненого навчання... Реакція проти цього кількісного підходу складає найбільш істотну рису дефектології. Боротьба двох дефектологічних світоглядів, двох полярних ідей, двох принципів складає живий зміст тієї благодіючої кризи, яку переживає ця галузь наукового знання" [9, с.156]. При цьому слід зазначити, що Л.С. Виготський підкреслював єдність і взаємодію біологічних та соціальних факторів у процесі розвитку, однак у цієї єдності є дві особливості: вона змінюється у процесі розвитку; кожен із вище описаних чинників має різну питому вагу у становленні різноманітних психічних функцій дитини.

У розвитку більш простих функцій велику роль відіграють біологічні, спадкові чинники, а у розвитку складних психічних функцій значна роль належить соціальним.

Так само в теперішній час перед дитячими лікарями залишаються відкритими питання, які захворювання і за якою ознакою відносити до психосоматичних хвороб та як правильно відкорегувати терапію для успішного лікування хворих дітей, яким чином можна визначити їхні психологічні особливості, забезпечити їм повноцінну психологічну підтримку та нівелювати аномалії розвитку, зумовлені захворюванням.

Тому в даному дослідженні нашою метою є теоретичний аналіз проблеми діагностики психосоматичних захворювань у дітей та надання їм психологічної допомоги шляхом визначення і врахування біологічних, соціально-психологічних чинників виникнення зазначених захворювань у світлі теорії розвитку особистості Л.С. Виготського. Актуальність дослідження пов'язана з тим, що перед медичним психологом та педіатром повстає завдання виявлення структури дефекту психічного розвитку і механізмів його функціонування при різноманітних варіантах дизонтогенезу, як зумовленого внутрішньоутробними так і психосоматичними причинами та проведення у відповідності з етіопатогенетичними факторами медико-психологічного втручання. Важливими завданнями в клініці психосоматозів є раннє виявлення симптомів психічного недорозвинення, викривленого, дисгармонійного розвитку, початку психологічних порушень, невропатій, неврозів та ін. Успішне вирішення цього завдання залежить від трьох етапів діагностично-лікувального процесу: 1) розробка або підбір методів, які дозволяють виявити у дітей порушення психологічного здоров'я, особливості аномального розвитку, зумовленого дефектом, що виник внаслідок хвороби; 2) поглиблене медичне та клініко-психологічне дослідження для уточнення діагнозу; 3) прогноз та забезпечення гармонійного розвитку дитини.

Аналіз роботи дитячого відділення та інфекційного кабінету Ніжинської міської лікарні показав, що в амбулаторній практиці педіатра зустрічається значна кількість хворих дітей, яка потребує вирішення їх психологічних проблем. При обстеженні 100 хворих (протягом 6 місяців з квітня по жовтень 2017 р.) у більш ніж 40% дітей виявлялися соматогенні психічні розлади. В 20% випадках була наявна різнорідна соматовегетативна симптоматика, в більшості випадків психогенного походження, 10% хворих страждали на психосоматичні розлади та 30% дітей складали групу ризику через те, що знаходилися в несприятливих сімейних умовах.

За даними W. Krus, в амбулаторній практиці Німеччини 40% дітей страждають на нервово-психічні та психосоматичні захворювання, в Норвегії, Чехії та Словаччині – 35,5%, у Росії – 68% [15, с.146-148].

Особливо широко розповсюджена вегетосудинна дистонія, яка констатується лікарями у 50% - 75% дітей із неінфекційною патологією [1, с.87]. Підвищений артеріальний тиск у дітей

молодшого шкільного віку виявляється у 19,9% хлопчиків та 17,8% дівчат про що свідчать дослідження А. Павеса. Кардіалгії в дитячому віці за частотою спостережень знаходяться на третьому місці після абдомінальних та головних болей психосоматичного генезу [12, с.334-336].

Функціональні і органічні захворювання шлунково-кишкового тракту в дітей також часто виявляються психогенними за своєю природою. У 10-20% дітей у віці від 1 до 6 місяців діагностуються кишкові кольки, значна кількість яких емоційного походження. Рецидивуючі абдомінальні болі у дітей в 45,5% випадків мають психосоматичний характер та спостерігаються у 10% школярів [2, с.45-58].

М.Е. Garalda, опитавши лікарів та батьків 234 дітей, виявили хворих енурезом, бронхіальною астмою, шкірними хворобами, абдомінальними та головними болями. Серед них 17% дітей багаторазово зверталися до лікарів, а в сім'ях цих пацієнтів була виявлена велика кількість стресогенних факторів [15, с.319-322].

Попри всю розповсюдженість психосоматичних захворювань біологічні (в тому числі і генетичні), соціально-психологічні чинники цих розладів у дітей залишаються недостатньо вивченими та не враховуються при їх комплексному лікуванні. На сьогоднішній день недостатня увага приділяється з боку як лікарів, так і психологів ролі біологічних чинників (невропатії, поточних захворювань дитини, які почалися в ранньому або дошкільному дитинстві, соматичних захворювань, що створюють труднощі для психофізичного та емоційного розвитку дитини, вад розвитку центральної нервової системи, біохімічних шкідливостей, внутрішньоутробних порушень, пологових травм, спадкової схильності та ін.) як на розвиток психічного дизонтогенезу, так і на етіопатогенез психосоматозів.

Психосоматичне захворювання має властивість розвиватись тільки в організмі людини, який є цілісною біологічною системою. Психосоматичний розлад не з'являється та не розгортається завдяки тільки психічним, фізіологічним, спадковим особливостям індивіда. Його етіопатогенез неможливо пояснити шляхом дослідження властивостей якої-небудь однієї складової – психічної, генетичної чи соматичної. Тільки взаємодія між організмом, психікою та оточуючим середовищем може призвести до нового стану, який визначається як психосоматичне захворювання. В основі психосоматозу лежить

реакція на емоційні переживання, які супроводжуються функціональними та патологічними змінами у внутрішніх органах [3, с.28-34].

Провести психодіагностику і надати психологічну допомогу дитині та членам сім'ї зможе лише професійно підготовлений спеціаліст у галузі медичної психології. Професійна картина світу медичного психолога, призначенням якого є психологічна допомога особам, процес життєдіяльності яких порушений психосоматичним захворюванням тієї чи іншої етіології, включає глибоке розуміння внутрішнього світу хворої дитини, яка страждає від фізичного та душевного болю [3, с.19].

Для діагностики психосоматичного захворювання медичний психолог використовує клінічну бесіду або інтерв'ю (в тому числі клінічно-сімейне, анамнестичне) з пацієнтом і найближчим оточенням дитини та психологічне тестування. Під час збору анамнезу життя та хвороби була виявлена наявність психосоматичної обтяженості у 40% батьків (у 30% матерів та 10% чоловіків). Це підтверджує роль біологічного фактору як для гармонійного психічного розвитку дитини так і формування психосоматозів. Важливою складовою збирання анамнезу при обстеженні дитини виступає виявлення ролі спадковості – мати або батько хворої дитини самі страждають від психосоматичного захворювання, мають ознаки депресії та неврозу – оскільки на сьогодні недостатньо оцінюється роль генетичного фактору в етіопатогенезі психосоматичних порушень.

Анамнестичні дані та клінічні обстеження не дають достатнього матеріалу для діагностики психосоматичного захворювання. Тому під час дослідження дітей варто використовувати психологічні методики, які здатні виявити порушення психологічного здоров'я (підвищену тривожність, невротизм, депресивні розлади та ін.) хворих.

Так, для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку найкраще використовувати проєктивні методики, а саме: малюнок сім'ї, неіснуючої тварини, тест Коппітца, який включає виконання дитиною "Малюнку людини" та за допомогою якого можна оцінити наявність внутрішнього емоційного конфлікту.

Для підлітків вже можна запропонувати особистісні опитувальники Айзенків (Eysenk H.J., Eysenk S. B., 1975), адаптовані А.Ю.Панасюком, які дозволяють за показниками нейротизму визначити емоційну нестабільність, яка значною мірою відображає

тривожність; методику багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела, який за фактором "О" дає змогу оцінити психічну напруженість, стан фрустрації, а за фактором "N" – невпевненість, песимістичні погляди та думки, тривожність; за тестом Ч.Д.Спілбергера в модифікації Ю.Л.Ханіна можна оцінити реактивну та особистісну тривожність; опитувальник дитячої тривожності Рейнольдса, за допомогою якого дитина зможе оцінити власне самопочуття.

Для матері хворої дитини можна запропонувати опитувальник тривожності (Klinedinst J.K., 1974), який дозволить визначити зв'язок тривожності дитини з особливостями її поведінки.

Детальне вивчення психосоматичних розладів, рання профілактика та діагностика потребують систематизації та класифікації цих захворювань.

На жаль, у практиці лікарів на теперішній час не існує єдиної загальноприйнятої класифікації психосоматичних захворювань, яка була б офіційно затверджена та рекомендована ВООЗ чи МОЗ України.

У клінічній та профілактичній роботі може бути використана класифікація соматичних захворювань I. Jochmus, G. M Schmitt [15, с.319-322].

До першої групи віднесені психосоматичні функціональні порушення, тобто ті соматичні синдроми, які не супроводжуються розвитком органічних уражень органів і систем. Серед них: психогенні порушення шлунково-кишкового тракту у грудних дітей та дітей раннього віку; порушення сну; енурез; енкопрез; закреп; синдром "подразненого кишечника"; конверсійні, дисоціативні розлади, вегетосудинна дистонія.

До другої групи захворювань відносяться такі психосоматози: бронхіальна астма, нейродерміт, виразковий коліт, хвороба Крона, виразка шлунку та дванадцятипалої кишки, нервова анорексія, булімія, ожиріння, які супроводжуються органічною патологією та емоційними переживаннями середнього ступеня вираженості.

Третя група об'єднує тих хворих, в яких виникають виражені емоційні переживання депресивного характеру та супроводжуються деформацією особистісного розвитку на фоні основного хронічного соматичного захворювання, а саме: пацієнти з муковісцидозом, цукровим діабетом, хронічною нирковою недостатністю, онкопатологією.

Дітям першої групи захворювань часто допомагає лише психологічна корекція. Адже відсутність органічних змін безпосередньо вказує на психогенний характер розладу. Хвороблива симптоматика дозволяє індивіду отримувати первинну і вторинну вигоду, що змушує його уникати розв'язання внутрішнього конфлікту і таким чином захистити себе від негативних емоцій. Психологічною допомогою в цьому разі буде сприяння медичним психологом усвідомленню дитиною та її батьками, який саме психологічний конфлікт призвів до захворювання та як його розв'язати.

Особливостями другої групи захворювань є те, що, з одного боку, ця група включає в себе найбільшу кількість хворих дітей, а з другого – те, що в лікуванні цих захворювань педіатри дуже рідко співпрацюють з медичними психологами. Така ситуація обумовлена не тільки браком спеціалістів у галузі клінічної психології, а й тим, що більшість лікарів, отримуючи позитивний ефект від медикаментозного лікування, ігнорують соціально-психологічні чинники в етіопатогенезі хвороби. Але постає наступне запитання: чому більшість цих захворювань часто не виліковується остаточно, а набуває хронічного перебігу? Хроніфікація захворювань відбувається не тільки через недотримання рекомендацій лікаря, але часто й тому, що психотравмуюча ситуація, яка призвела до виникнення захворювання, знову повторюється в житті дитини, призводить до емоційного стресу та в черговий раз індукує загострення хвороби.

Так, у третій групі захворювань, через важкість та складність хвороби, діти найбільше переживають страх смерті, тому головними методами психологічної допомоги в цій групі стають психологічна підтримка та супровід. Для зменшення тривоги та депресивних настроїв у хворої дитини психолог повинен пояснювати незрозумілі елементи лікування, акцентувати увагу на перевагах терапії та позитивних результатах і вселяти надію. Важливим для психологічної реабілітації дітей другої та третьої груп психосоматичних порушень є впровадження в лікувальний процес сімейної психотерапії.

Одним із етіологічних чинників психосоматозів є стресове перенапруження внаслідок дистресу. Емоційний стрес – це стан яскраво вираженого психоемоційного переживання людиною конфліктних життєвих ситуацій, які обмежують задоволення її соціальних чи біологічних потреб [10, с.12-15]. Найбільш складну роль у механізмі його розвитку відіграють первинні порушення у вентромедіальному

відділі гіпоталамусу, базальнолатеральній ділянці мигдалини, перетинці мозку та ретикулярній формації. Саме розбіжність у діяльності цих структур призводить до зміни нормального функціонування серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту, системи згортання крові, розладів імунної системи [10, с.56-58].

Дитина постійно знаходиться в процесі розвитку, тому на різних вікових етапах вона отримує новий соціальний досвід, який супроводжується різними ситуаціями та подіями. Дошкільники більше за все страждають через можливий відрив від сім'ї, дому. Школярі більш залежні від взаємовідносин з однолітками. Але в той же самий час оцінити психологічний стан дитини поза сім'єю неможливо.

Хвора дитина з психосоматичними розладами часто є "носієм проблем" в сімейному житті. Тим самим вона одночасно виконує "відволікаючу функцію" в сімейному оточенні, адже піклування про неї перешкоджає розгортанню неусвідомлюваних сімейних конфліктів. З іншого боку, хвора дитина створює додаткове навантаження на сім'ю через те, що "випускає" назовні сімейну проблематику. Основне протиріччя, з яким батьки зустрічаються "в розвитку, ускладненому дефектом є двоїста роль органічного порушення в процесі цього розвитку та формуванні особистості дитини. З одного боку дефект є мінус, обмеженість розвитку; з іншого – саме тому, що він створює труднощі, він стимулює підвищений, прискорений рух вперед... Всякий дефект створює стимули для вироблення компенсації. Тому динамічне вивчення дитини не може обмежуватися встановленням ступеня важкості недоліку, але включає врахування компенсаторно-замісних надбудованих, вирівнюючих процесів в розвитку і поведінці дитини" [7, с.128].

Структурний аналіз дефекту при аномальному розвитку дитини, запропонований Л. С. Виготським, дозволяє оцінити все різноманіття аномального розвитку, виділити його визначальні та супутні чинники і на основі цього побудувати науково обґрунтовану психокорекційну програму. Слід зазначити, що безумовним досягненням теорії психічного розвитку Л.С. Виготського, яке необхідно враховувати при роботі з хворими дітьми, є його загальна концепція аномального розвитку. Він її розробив, вивчаючи особливості нормального психічного розвитку і показав, що найбільш загальні закони розвитку здорової дитини прослідковуються і в розвитку аномальних дітей. Такі особливості психічного розвитку хворої дитини виступають на тлі загальних закономірностей дитячого розвитку за наявності

специфічних особливостей того чи іншого дефекту. Там, де ми маємо справу з нормальним розвитком, – зазначав Л.С. Виготський, – ці закономірності реалізуються при одному комплексі умов. Там, де перед нами розгортається атиповий розвиток, розвиток з відхиленням від норми, ті ж самі закономірності, реалізуючись у зовсім іншому комплексі умов, набувають якісно своєрідного, специфічного вираження, не будучи мертвим зліпком з типового дитячого розвитку [7, с.196].

Розроблена Л.С.Виготським теорія єдності соціального і біологічного в розвитку дає ключ до розуміння процесу формування особистості дитини. Обґрунтовуючи положення про спільність законів розвитку нормальної та аномальної дитини, він підкреслював, що загальним положенням у розвитку здорової та проблемної дитини є соціальна зумовленість психічного розвитку. У всіх своїх працях учений зазначав, що соціальний вплив складає невичерпне джерело формування вищих психічних функцій як у нормі, так і при наявності патології. Проведений аналіз різноманітних аномалій розвитку дозволив Л.С.Виготському розкрити внутрішню сутність патології. Він вказував, що складний процес психічного розвитку зумовлений єдністю біологічного і соціального чинників, які диференційовані, динамічні, мінливі як по відношенню до окремих психічних функцій, так і до різних етапів розвитку дитини. Кожна психічна функція у процесі розвитку має оптимальний період розвитку, і чим дитина молодша, тим більше спостерігається вплив біологічних чинників на розвиток дитини.

Ідеї Л.С.Виготського про системну будову дефекту дозволили йому виділити в аномальному розвитку дві групи симптомів. Це первинні порушення, які безпосередньо витікають із біологічного характеру хвороби, і вторинні порушення, які виникають опосередковано, у процесі соціального розвитку проблемної дитини. Вторинний дефект, на думку автора, є основним об'єктом психологічного вивчення і корекції при аномальному розвитку [9, с.161]. Таким чином, психотерапія дітей з психосоматичними розладами визначається не тільки необхідністю вирішення складних життєвих обставин, які лежать в основі захворювання, але й етапами та особливостями психічного розвитку дитини.

У віці 2,5-4 років, тобто в період самоствердження, становлення особистості, формування самооцінки та системи відносин, вибір психотерапевтичного методу у хворого з психосоматичним розладом

обумовлений головними психологічними проблемами дитини, які беруть участь у патогенезі захворювання. Поряд з лікувально-педагогічною корекцією неправильного стилю сімейного виховання можна застосовувати методи ігрової психотерапії та арт-терапії, які забезпечують оптимізацію взаємовідносин з однолітками [10, с.45-48].

У віці 4-7 років коло психотерапевтичних заходів розширюється. Хворого з психосоматичним розладом включають в біхевіоральну, індивідуальну, орієнтовану на роз'яснення психотерапію. На думку А.І. Захарова, завдання останньої – емоційне відреагування конфліктної ситуації в групі та десенсибілізація загрозливих образів у свідомості за допомогою їх успішного зображення та подолання в грі.

У 7-8 років під час адаптації в загальноосвітній школі психотерапія пацієнта, який страждає на психосоматичне захворювання, переважно спрямована на подолання комунікативних труднощів, оскільки саме вони є основними в походженні захворювання. В цьому віці поряд із вище зазначеними видами лікувального втручання рекомендується використовувати сімейну та когнітивно-поведінкову психотерапію.

У підлітковому віці дітям з психосоматичними розладами найбільшу користь можуть принести методи особистісно-орієнтувальної, сімейної та групової психотерапії. Меншу роль у цьому віці відіграє поведінкова та гіпно-сугестивна психотерапія [2, с.192-199].

Особистісні особливості, які переважно притаманні дітям практично з усіма психосоматичними захворюваннями – це низький поріг чутливості до подразників, висока інтенсивність реакцій на зовнішні стимули, складнощі адаптації до нових негативних вражень, замкнутість, стриманість, недовірливість, тривожність, схильність до фрустрацій, переважання негативних емоцій над позитивними, недостатньо інтенсивний рівень інтелектуального функціонування в поєднанні з високою нормативністю (гіперсоціальністю) та установкою на досягнення високих результатів. Глибина усвідомлення стресових подій та особистісні особливості визначають, чи стане подія стресовою для конкретної особистості [5, с.168].

У нашому емпіричному дослідженні прийняли участь 40 дітей молодшого та середнього шкільного віку з наступними психосоматозами: 10 – з синдромом "подразненого кишечника", 10 – з диспанкреатизмом, 5 – з хронічним гастритом, 3 – із спастичним

колітом, 4 – з виразковою хворобою шлунка, 8 – із дизкинезією жовчовивідних шляхів. У 50% дітей перебіг психосоматозу був обумовлений та обтяжений внутрішньоутробним дизонтогенезом. У поєднанні з ознаками порушення психологічного здоров'я у досліджуваних дітей спостерігалися наступні преморбідні прояви, такі як: порушення сну, слабкість, головний біль, відчуття підвищеного серцебиття, задуха, запаморочення.

Крім психосоматичних розладів у досліджуваних дітей були виявлені такі супутні (коморбідні) порушення, які одночасно можна розцінювати і як психогенії, і як ознаки психічного дизонтогенезу, і як соматопсихічні взаємовпливи, і як складові "психосоматичної спіралі" – патогенетичної ланки розвитку психосоматозів (за МКХ-10):

- 1) Розлади психологічного розвитку (F88) – у 9 дітей (25,5%);
- 2) Трихотіломанія (F63.3) – психічний розлад, пов'язаний із висмикуванням волосся та асоційований з розслабленням та почуттям задоволення – у 6 дітей (12,5 %);
- 3) Гіперкінетичні розлади поведінки (F90.1) – у 7 дітей (17%);
- 4) Тики (F95.0) – у 2 дітей (5%);
- 5) Дезінтегративні розлади дитячого віку (F84.3) – у 7 дітей (17,5%);
- 6) Енурез (F98.0) – у 3 дітей (7,5%);
- 7) Неврастенічний симптомокомплекс (F89) – у 6 дітей (15.5%).

Таким чином, можна стверджувати, що неврозоподібна симптоматика, наявна у досліджуваних дітей, слугує одночасно і сприятливим тлом для розгортання клінічних проявів психосоматозів і є наслідком соматопсихічного впливу, який виснажує психіку дитини.

Дослідження порушень психологічного здоров'я (зокрема, підвищеної тривожності) проводилися за допомогою наступних методик: тесту "Страхи в будиночках" (за О. І. Захаровим); проективної методики "Неіснуюча тварина" (за М. З. Дукаревич); тесту "Намалюй страх" (за О. І. Захаровим); тесту для виявлення особистісної тривожності дітей 7-11 років (адаптація А. М. Парафіян); методики вимірювання тривожності (за Дж. Тейлор – адаптація Т.М. Немчинова).

В результаті аналізу отриманих даних був виявлений підвищений рівень тривожності у 43,5% досліджуваних дітей. Встановлений позитивний статистично значимий кореляційний зв'язок між підвищеною тривожністю хворих дітей та високою тривожністю батьків (в більшій мірі – у жінок) свідчить про

беспосередній вплив психічного стану батьків (в нашому дослідженні – підвищеної тривожності) на психологічне здоров'я дітей.

Крім того, слід зазначити, що у більшості досліджуваних молодших школярів спостерігається відповідність страхів віковим нормам, але у 43,5% дітей кількість та інтенсивність страхів їх перевищує. Це може спричинити те, що страхи будуть накопичуватися, наростати і заважати особистісному розвитку, створюючи адаптаційні, невротичні проблеми.

Враховуючи висловлення Л.С.Виготського: "Уявлення про дефективність як про чисто якісну обмеженість розвитку, без сумніву знаходиться в ідейному зв'язку з своєрідною теорією педологічного преформізму, згідно з якою внутрішньоутробний розвиток дитини зводиться виключно до кількісного зростання та збільшення органічних і психологічних функцій. Дефектологія проробляє зараз ідейну працю, схожу на ту, яку в свій час проробили педагогіка і дитяча психологія, коли вони захищали положення: дитина – це не маленький дорослий. Дефектологія бореться зараз за основну тезу, яка проголошує: дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, є не менш розвинута ніж її нормальні однолітки, це дитина розвинута, але інакше." [8, с.51], актуальним буде залучення хворих дітей до арттерапії, психодрами, казкотерапії, музикальних, танцювальних занять з метою гармонізації їх розвитку, та нівелювання аномалій психіки або можливих дефектів розвитку, обумовлених психосоматозами.

Аналізуючи причини аномального розвитку дитини, Л.С Виготський виділяє чинники, котрі визначають процес аномального розвитку. У своїх працях він показав, що питома вага спадкових передумов та впливів середовища різна як для різних сторін психіки, так і для різних вікових етапів розвитку дитини.

Це положення підтверджують отримані дані, що у більшості дітей даної виборчої сукупності (70%) визначена висока самооцінка, доброзичливість по відношенню до оточуючих та впевненість в собі. Більшість малюнків діти зображують ближче до верхнього краю листа, що трактується як висока самооцінка. Невпевненість у собі, пригніченість, нерішучість, незацікавленість у своєму положенні в соціумі, у визнанні, відсутність тенденції до самоствердження виявлена у 30% дітей.

Максимально представлений у школярів страх тварин, загрозливих казкових персонажів. З інших типових для цього віку страхів слід зазначити страх глибини; страшних снів; темряви.

Страх смерті тісно пов'язаний із страхами нападу, захворювання, смерті батьків, стихії, вогню, пожежі і війни. Всі ці страхи мають своєю мотивацією загрозу для життя, якщо не пряму, то пов'язану зі смертю батьків. Одним із соціальних страхів в даному віці є страх запізнення в школу. У ширшому плані страх запізнитися означає не встигнути, заслужити осуд, зробити що-небудь не так, як слід. Соціоцентрична спрямованість особистості, збільшене почуття відповідальності виявляється і в наростанні страху смерті батьків (у 90% дітей).

Лікування психосоматичних розладів у дітей повинно проводитися в три етапи: I етап – невідкладний (усунення кризової ситуації); II – опосередкований (психотропні засоби, психотерапія); III – тривалий (корекція особистості, поведінки оточуючих, лікування хронічної соматичної патології) [3, с.101-148].

Сім'ї, які виховують дітей з психосоматозами, шукають інформацію, яка буде корисною для поліпшення функціональних характеристик дитини в повсякденному житті, можливості терапевтичної допомоги та навчання. Водночас спільні дії членів родини і психотерапевта мають важливе значення для розробки індивідуальних стратегій функціональної і психосоціальної реабілітації дитини.

При обстеженні батьків хворих дітей був виявлений підвищений рівень тривожності у 50% матерів і 30% чоловіків. Отримані дані підтверджують положення Л. С. Виготського про єдність генетичної, соціальної, психологічної лінії не тільки в психічному розвитку здорової дитини але, також і їх роль в етіопатогенезі психосоматозів у дітей. Дане положення підтверджується опитуванням батьків, у яких при зборі даних анамнезу виявили генетичну обтяженість та наявність спадкових хвороб (у 30% досліджуваних). Крім того, слід зазначити, що до чинників виникнення психосоматичних розладів у дітей відносяться шкідливі звички батьків, погані матеріально-побутові умови, конфлікти в сім'ї, порушення системи мати-дитина, дефекти виховання, неповна сім'я, втрата (хвороба) батьків або близьких родичів, психоемоційні перевантаження. Таким чином, залучення батьків до лікування має важливе значення для успішного подолання емоційних проблем у дітей з психосоматичними

розладами, у зв'язку з чим була проведена відповідна робота з батьками, зокрема в напрямі організації підтримки ними дитини. На наш погляд, батьківська підтримка – це процес, в якому батьки зосереджуються на позитивних рисах дитини з метою зміцнення її самооцінки; який допомагає дитині повірити у себе та свої здібності; допомагає уникнути помилок і підтримує дитину у невдачах [5, с.200-215].

Враховуючи положення Л. С. Виготського про соціокультурний вплив на духовний та моральний розвиток дитини було рекомендовано для її реабілітації проведення ігрової та музикальної терапії [8, с.151].

В результаті клініко-психологічного втручання, включаючи медикаментозне лікування, стан стійкої ремісії був досягнутий у 30% дітей, одужання у 20%, полегшення стану у 50% (в цю групу увійшли діти, в яких психосоматоз був обумовлений органічним дизонтогенезом). Згідно положення, обґрунтованого Л. С. Виготським, що "...розвиток вищих психічних функцій не визначений однією лише морфологічною структурою мозку, психічні процеси не виникають у результаті лише одного дозрівання мозкових структур, вони формуються пожиттєво у результаті навчання, виховання, спілкування і засвоєння досвіду людства", сумісні зусилля психологів, лікарів, педагогів призведуть до одужання і покращення стану майже всіх дітей з психосоматичними порушеннями.

Реалізація профілактики та успішного лікування психосоматичних захворювань у дітей потребує створення відповідних умов та дотримання наступних принципів, а саме: організація допомоги повинна бути заснована на уявленнях про виникнення описаних розладів. У зв'язку з цим на перше місце має бути поставлений принцип раннього виявлення дітей з групи високого ризику розвитку психосоматозів; ведення психосоматичного хворого має здійснюватися педіатром спільно з медичним психологом, педагогами та батьками; лікування необхідно спрямовувати не тільки на соматичні та нервово-психічні порушення, але й на корекцію впливу негативних соціально-психологічних чинників; потрібно пропонувати батькам психологічну допомогу у створенні сприятливих відносин у сім'ї. За допомогою бесід, консультацій, лекцій, необхідно виховувати у батьків вміння створювати довірливі, емоційно теплі відносини з дітьми. У випадку появи емоційних порушень у членів сім'ї, а також наявності генетичної обумовленості тривожних розладів, батьки

також потребують психокорекційної та психотерапевтичної допомоги.

Резюмуючи вищезазначене, вкажемо, що психосоматичні розлади часто зустрічаються в практиці педіатра і клінічного психолога, що вимагає знань діагностичних критеріїв даних розладів, а також уявлень про їх етіопатогенетичні корені. Побудова ефективного психологічного консультування, психокорекції та психотерапії психосоматозів прискорить одужання дитини та зменшить медикаментозне навантаження на її організм.

Література

1. Александрова Н.В. Об опыте работы детского психиатра в условиях детской поликлиники / Н.В. Александрова. М.: Мысль, 1985. – С. 87.
2. Аммон Г.В. Динамічна психіатрія / Г.В. Аммон. – М.: Видавництво Психоневрологічного інституту ім. В.М. Бехтерева, 1995. – 320с.
3. Антропов Ю.Ф. Психосоматичні розлади: курс лекцій / Ю.Ф. Антропов. – М.: Ексмо, 1998 – 158с.
4. E.V. Koren. An influence of mental disorder in the child on the parents in the context of differentiated approaches to psychological interventions on childhood psychiatry / E.V. Koren, T.A. Kupriyanova, A. O.Dubinskaya // Zh. Nevrol. Psychiatr. Im.S.S. Korsakova. – 2014. – №114(10). – P.14-19.
5. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. / А.И. Захаров. Л.: Медицина, 1992. – 216 с.
6. Бочанова Є.В. Психосоматичні захворювання: повний довідник під редакцією Ю.Ю.Слісєєва / Є.В. Бочанова. – М.: Ексмо, 2003. – 605с.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология. /Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1983. – 280с.
8. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. /Л.С. Выготский – М.: Знание,1991. – 216с.
9. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах. Том 5. / Л.С. Выготский – М.: Знание, 1983. – 260с.
10. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. / Д. Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2005. – 400с.
11. Максименко С.Д., Шевченко Н.Ф. Психологічна допомога тяжким соматично хворим. / С.Д. Максименко. К.: Ін-ут психології ім. Г.С. Костюка АПН України; Ніжин: Міланік. 2007.– С. 115 .
12. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. / И.Г. Малкина-Пых. М.: Эксмо, 2005. – 692с.
13. Павес А., Муракас А., Юхансо Т. Кардиалгии в детском возрасте / А.Павес //Психогенные и психосоматические расстройства. Том1. Тарту: Издательство мед. Университета, 1998. – С. 334-336.

14. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. / Э.Г. Эйдемиллер – СПб.: Питер, 1999. – 286с.

15. Garralda M.E., Bailey K.D. Psychosomatic aspects of children's consultations in primary care. / M.E.Garralda // Europ. Arch. Psychiatry, Neurol. Sci. – 1997, Vol. 236, № 5. P. – 319-322.

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ДІЯЛЬНОСТІ Л.С. ВИГОТСЬКОГО

Т.Д. Кричковська

Л.С. Виготський дуже ретельно і глибоко працював з науковими джерелами. Безумовно, ці джерела складали певний контекст його власних робіт. І в цьому напрямі, практично, нема чого додати... Але існує ще одна іпостась культурно-історичного контексту діяльності автора, саме те, що об'єктивно відбувалося в цей час у тому науково-практичному середовищі, в якому знаходився автор. Ми передбачаємо, що численні професійні і людські зв'язки автора з колегами достатньою мірою впливали на його творчість. На жаль, зараз не уявляється можливим відтворити ці зв'язки, але у вигляді початкового етапу ми вважаємо корисним висвітлити певні тенденції у психологічній науці та практиці. Безумовно, ці тенденції пов'язані з певними постатями. Можливо (маємо на це надію), знайомство з цим аспектом допоможе краще зрозуміти Л.С. Виготського та його творчість.

У біографічній праці про Л.С. Виготського О.О. Леонтьєв, спираючись на спогади свого батька О.М. Леонтьєва, його колег-соратників та свої власні, глибоко аналізує становлення Виготського як Виготського-науковця, теоретика, дослідника, практика, співробітника, керівника тощо. Зокрема, він висвітлює в історичному контексті проблему побудови нової психологічної науки у 20-ті – 30-ті роки ХХ століття, появу культурно-історичної концепції Л.С.Виготського, яка плідно розроблялася спільно з О.Р. Лурія, О.М. Леонтьєвим і, так званим, "п'ятиликим Кузьмою Прутковим", якого представляли Л.І. Божович, Р.Є. Левіна, Н.Г. Морозова, Л.С. Славіна та лідер цієї п'ятірки – О.В. Запорожець [1, с. 40-41].

Культурно-історичні ідеї були широко розповсюджені в науці на початку ХХ століття. Розроблялись вони і в Україні ще у ХІХ столітті О.О. Потебнею у Харківській школі психологічної творчості. О.О. Леонтьєв зазначає, що кандидатська дисертація Л.С. Виготського "Психологія мистецтва", яка була захищена у 1925 році, багато в чому спирається на центральні ідеї відомого філолога, етнографа О.О. Потебні [1, с. 16]. Саме тому зупинимося коротко на його наукових здобутках.

Все життя О.О. Потебні (1835 - 1891) було пов'язане з Харківським університетом, де він навчався на історико-філологічному факультеті. На формування його поглядів значною мірою вплинули лінгвісти А.Л. Метлинський і брати Лаврівські. В 1856 році О.О. Потебня закінчив університет і одержав посаду викладача російської словесності в 1-й харківській гімназії. Через два роки він підготував магістерську дисертацію "Про деякі символи в слов'янській народній поезії", в якій використав порівняльно-історичний метод. Уже ця робота засвідчує широкі етнографічні інтереси О.О. Потебні. Ще навчаючись в університеті, він цікавиться українським фольклором, збирає і вивчає його. Аналізуючи природу символів у мові, він описує народні звичаї і обряди, з якими пов'язує походження символів. Одночасно він стає членом культурно-просвітницької організації "Громада", яка вела легальну і нелегальну просвітницьку роботу: видавала книжки українською мовою, організовувала недільні вечірні школи, гуртки з вивчення історії і літератури, збирали і друкували фольклорні і етнографічні матеріали.

З 1860 року О.О. Потебня починає викладати в Харківському університеті, і вже в 1862 році з'являється книжка "Думка і мова", в якій були окреслені його основні теоретичні ідеї.

У 1862 році він подорожує по Україні, потім їде у закордонне відрадження, знайомиться з останніми роботами науковців-філологів і достроково повертається у Харків. В 1874 році захищає докторську дисертацію, яка представляла собою широкомасштабне дослідження в галузі східнослов'янської діалектології, історичної граматики та історичної фонетики, що відіграло значну роль в обґрунтуванні історичного мовознавства. О.О. Потебню вибирають членом-кореспондентом Петербурзької Академії наук, він здобув премію М.В. Ломоносова. Багато пише, створює роботи з літературознавства, поетики, міфології. Займається громадською діяльністю (у 1877 році очолював історико-філологічне товариство), блискуче читає лекції в університеті.

Стрижневою у вченні О.О. Потебні була саме психологічна ідея – про взаємозв'язок мислення і мови. Це не випадковість, адже психологія була невід'ємною частиною всіх його міркувань. Як відмічав ректор Харківського університету того періоду К.К. Фохт, лекціям О.О. Потебні з історії мови завжди передував значний вступ психологічного змісту.

О.О. Потебня вважав, що мислення без мови існувати не може. Але слово не можна розглядати як відображення готової думки. Навпаки, вказував він, слово є відображенням думки лише настільки, наскільки воно є засобом її створення. Це твердження стає більш зрозумілим в світлі аналізу його вчення про внутрішню форму слова. Згідно з О.О. Потебнею, кожне слово є сукупністю трьох елементів: зовнішньої форми (або звук), внутрішньої форми (або знаку), і значення (або змісту.) Внутрішня форма відображує одну ознаку предмета, що стала основою його назви. Слово не може відображати всі властивості і якості предмета, воно називає лише одну з його ознак. При виникненні слова його внутрішня форма цілком зрозуміла людині, але поступово про неї залишається лише здогадуватись. Тобто, слово має два змісти: один – який має в собі тільки одну ознаку предмета і є найближчим етимологічним значенням слова. Це внутрішня форма слова, знак, символ, який змінює для нас другий, суб'єктивний зміст слова, в якому міститься багато ознак предмета. Тільки цим можна пояснити, чому в одній і тій же мові може бути багато слів для визначення одного предмета, і навпаки, одне слово може визначити зовсім різні предмети. Внутрішня форма слова, - пише О.О. Потебня, - є відношення змісту думки до свідомості і вона показує, як представляється людині її власна думка. Величезна роль внутрішньої форми: вона "згущує" чуттєвий образ, замінюючи його одним уявленням і тим самим розширюючи свідомість і даючи більший простір і свободу для мислення. Так, слово, взяте в цілому як сукупність внутрішньої форми і звуку, є перш за все засіб розуміти іншу людину, яка говорить, і засіб розуміти самого себе. О.О. Потебня доводить, що не тільки мислення не може існувати без мови, але й мова впливає на мислення і свідомість. І для нього і мова, і мислення, і свідомість розвивається в ході історії. Тільки тому, що зміст слова може рости, слово може бути засобом розуміння іншої людини, - наголошує він.

Також О.О. Потебня вважає, що поняття внутрішньої форми може бути застосоване не тільки до слова, але й до граматичних категорій, синтаксису, всієї будови мови, а також до поезії і художньої творчості. В художньому творі є зміст (або ідея); внутрішня форма, образ, який вказує на цей зміст і має значення тільки як символ, натяк на певну сукупність чуттєвих сприйнять або понять; і нарешті, зовнішня форма, в якій об'єктивується художній образ. Зовнішня форма художнього твору відрізняється від зовнішньої форми слова

більш складною розумовою і душевною діяльністю. Тому мистецтво, як слово, є також творчість, у тому ж самому розумінні. Необхідно зазначити, що для О.О. Потебні творчість – це, перш за все, прояв несвідомого: художній твір є синтезом трьох моментів (зовнішньої форми, внутрішньої форми і змісту), результатом несвідомої творчості, засобом розвитку думки і самосвідомості. Вчений показує, що з єдиної мови протягом часу виділились художня і наукова творчість, з'явилися різні види мистецтва. Ці погляди набули подальшого розвитку в роботах його учнів, які склали Харківську школу психології творчості.

П.М. Пелех, співробітник Г.С. Костюка, представник Київського психологічного осередку, аналізуючи питання взаємозв'язку мислення і мови в працях О.О. Потебні, зазначав, що ідеї цього вченого довгий час ігнорували, неправильно тлумачили або вважали запозиченими в буржуазних західноєвропейських учених. Це відображено в роботах 30-х років такими дослідниками-літературознавцями, як Г.Данилов, Ф. Філін, А. Фінкель, які називали О.О. Потебню "суб'єктивним механістом", "соліпсистом", "суб'єктивним ідеалістом", який з позицій "суб'єктивного психологізму" тлумачить зв'язок мислення і мови народу.

Яскраві й оригінальні думки О.О. Потебні про важливість мови в розумінні другої людини і себе, унікальність мови як породження національного і культурного життя, розуміння слова як єдність звуку, значення і знаку, історичний характер мови, єдність афекту, інтелекту і волі – вплинули як на безпосередніх учнів вченого, так і на наступні покоління науковців, знайшли свій творчий розвиток у роботах видатного вченого ХХ століття Л.С. Виготського.

Після смерті О.О. Потебні його ідеї розвивалися харківською школою психології творчості, ядро якої склали Д.М. Овсянико-Куликовський, В.І. Харцієв, Т.І. Райнов, Б.О. Лезін та ін. У дослідженнях цієї школи виділилися три головні лінії: культурологічна, поетико-філологічна і психологічна, кожна з яких зробила свій внесок в історію науки. Роботи перших двох ліній відзначались історичним і еволюційним підходом, в межах якого вирішувались питання про походження видів мистецтв, їх зв'язок з історичними епохами, взаємозв'язок колективної й індивідуальної творчості. Мистецтво розумілось як мислення і пізнання, воно відрізняється від наукового пізнання не результатами і висновками, а прийомами і методами (П. Енгельмейєр, Т.І. Райнов, А.Г. Горнфельд, К.Ф. Тіандер, С.Л. Франк).

Були дані характеристики художньої і наукової творчості та творчої особистості, детально описані різні форми художньої творчості, їх походження і характеристики.

Власне психологічна лінія досліджень школи психології творчості представлена перш за все роботами Д.М. Овсяніко-Куликовського (1853-1920), значне місце в яких належить проблемі свідомого і несвідомого, їх характеристикам і співвідношенню. Задовго до виникнення психоаналітичних структуралістських поглядів на мову, він розглядає її як зв'язок свідомого і несвідомого, а також підкреслює активний характер психіки взагалі. Д.М. Овсяніко-Куликовський створив генетичну теорію емоцій, довів походження індивідуальних емоцій з колективних, емоцій – з афектів. Йому також належить теорія художньої творчості з акцентом не тільки на процесі створення, але й на сприйнятті художнього твору як повторенні акту творіння. Ця теорія відображає також порівняльний аналіз художньої і наукової творчості та їх відмінності за методами, якими вони користуються.

Ці ж питання розглядалися й іншими представниками даної школи. Зокрема, робота Б. О. Лезіна присвячена проблемам мислення, свідомого та несвідомого. Головне значення несвідомої сфери Б.О.Лезін вбачав у тому, що в ній міститься маса матеріалу, який пройшов через свідомість. У несвідомій сфері відбувається не лише збереження одержаного нею від свідомості матеріалу, але і його класифікація, і взагалі робота величезної важливості, яка спрямовує волю, - зазначає він. Сфера несвідомого, таким чином, активна, а не пасивна. Уявлення із свідомого переходять в несвідоме, опрацьовуються, а потім можуть з'явитися в свідомості, але вже у переробленому вигляді. Розвиток свідомості знаходиться в прямій залежності від несвідомого, яке обумовлює саме існування свідомості. Несвідома сфера зберігає й економізує психічні акти, а свідомі – витрачає. До сфери несвідомого відноситься і діяльність мови, яка також підпорядковується принципу збереження сил. У цій концепції мова активна і розглядається як знаряддя створення думки, причому мова зберігає більше, ніж витрачає. Залишок збереженої енергії йде на творчу діяльність. Розглядаючи мову як діяльність, Б.О. Лезін вказує на її творчу роль у процесі мислення. Мова є ніби пружиною, що рухає найвищі верстви думки – науково-філософської й художньої. Причина виникнення мистецтва та науки полягає в наявності збереженої психічної енергії. Мистецтво, як і

наука, користується типовим для зображення величезного цілого, частиною замість цілого, і цим зберігає психічні сили людини. Дати якомога більше при найменшій затраті думки – такий від початку і до кінця характер діяльності наукового та художнього мислення, - вважав Б.О. Лезін.

Ще одна ідея О.О. Потебні про мову як творчість одержала розвиток у праці професора О.Л. Погодіна "Мова як творчість. (Психологічні й соціальні основи творчості мови. Походження мови)". У цій роботі з різних сторін (у філогенезі й онтогенезі, у нормі й патології) доводиться головна думка – мова є процес творчості. Творчість є здібністю виключно людини, тому мови в людському розумінні у тварин не може бути. Наступне важливе положення полягає в тому, що зовнішня і внутрішня мови неможливі одна без одної. Внутрішня мова є найсуттєвішою умовою утворення мови зовнішньої, вона необхідна також для розуміння інших. Велику увагу О.Л. Погодін приділяє розладам мови, пов'язуючи їх з розладами психіки. Він вважає, що лише ясна свідомість створює ясну мову зі словами, які передають враження життя. Розглядаючи походження мови, вчений підкреслює соціальний аспект. Як першоджерело називає емоції, що супроводжують дію. А виникнення мови почалося з того моменту, коли одній особі вдалося вселити своє знання звукового сполучення іншій особі або цілій групі. Тоді виникла мова як соціальне явище і знаряддя розуміння.

Досить цікавими в контексті розробки проблем психології творчості є роботи І. Лапшина. Поділяючи позиції психології свідомості і знаходячись під впливом гештальтпсихології, вчений створює свою картину психологічних аспектів художньої творчості. На основі аналізу творчості різних письменників, психологічних процесів, ігрової діяльності І. Лапшин робить висновок про те, що схильність до художнього перевтілення при створенні художнього образу несхожої на себе особи є складним феноменом. До нього входять деякі спадкові риси, до яких відносять особливості пам'яті, рухомість уяви, емотивність. Схильність до перевтілення розвивається шляхом спостереження і самоспостереження, а також експериментів над собою й іншими. Крім того, для людей, які схильні до перевтілення, характерно мислене експериментування над сприйнятими раніше враженнями в формі мрії, читання, малювання, музичних і драматичних вправ, звідси можна вивести, вважає дослідник, що у нас немає підстав говорити про містичне і надрозумне осягнення

таємниці чужого "Я". Неправі і представники містицизму, які перебільшують значення стихійності в творчості, і інтелектуалізму, які переоцінюють значення розумової, навмисної роботи в створенні художнього твору. Всякий художній твір вимагає і мимовільного стихійного створення, і цілком розумової і довільної роботи інтелекту.

І. Лапшин виділяє ряд умов, які сприяють перевтілюванню автора при створенні художнього типу, вказує, що заважають перевтіленню неправильна самооцінка і відчуження від людей. Перевтілення в мистецтві розвивається і вглиб, і вишир. Мистецтво захоплює все більш широкі сфери. З іншого боку, завдяки перевтіленню ми досягаємо все більш потаємні куточки людської особистості, сутінки чужої душі. Процес заглиблення в чуже "Я" веде і до витонченості засобів вираження сучасного мистецтва. І. Лапшин вважає, що його дослідження роблять ці явища психологічно більш зрозумілими.

Культурно-гуманістичні ідеї О.О. Потебні та Харківської школи психології творчості цікаві нам в контексті, перш за все, зв'язку цих ідей та своєрідної розробки їх у культурно-історичній концепції розвитку вищих психічних функцій Л.С. Виготським. Немає сумніву, що на формування ідей Л.С. Виготського значний вплив зробили ідеї О.О. Потебні. Як пише М.Г. Ярошевський, перша зустріч Л.С. Виготського з психологією відбулась при читанні трактату О.О. Потебні "Думка і мова". Про це ж у своїй науковій автобіографії зазначає і О.Р. Лурія: на його (Виготського) світогляд здійснили великий вплив роботи О.О. Потебні і Олександра фон Гумбальдта, які вперше сформулювали гіпотезу лінгвістичної відносності Спір-Уорфа. Працюючи в педагогічному інституті, Л.С. Виготський зіткнувся з проблемами навчання дітей, які страждають вродженими дефектами – сліпотою, глухотою, розумовою відсталістю, з необхідністю надання допомоги цим дітям і виявленні їх індивідуальних потенційних можливостей. Займаючись пошуками відповідей на ці питання, він (Виготський) зацікавився працями академічних психологів, - згадує О.Р. Лурія.

Однією з головних ідей О.О. Потебні було розуміння унікальності мови, унікальності кожної культури, на ґрунті якої народжується і розвивається мова, знакового її характеру (виділення зовнішньої і внутрішньої форми слова). Ці ідеї були сприйняті Л.С. Виготським, але, як пише П.Г. Щедровицький, поворот, який був зроблений Л.С. Виготським, пов'язаний перш за все з принциповим поворотом

до аналізу розвитку і з розумінням культури й історії, культури, що історично розвивається, як механізм розвитку людини. Все це було спаяне в єдину теорію, в якій свідомість і розвиток людини детерміновані і соціально, і культурно, тобто знаково, а вихідною формою діяльності є соціальна взаємодія групи людей. Роботи Л.С. Виготського були присвячені поступовій розробці всіх цих питань. Однією із перших була стаття "Проблема культурного розвитку дитини", надрукована в 1928 році в журналі "Педологія". У 1930 році з'являється книга "Знаряддя і знак в розвитку дитини" (вперше опублікована лише в 1984 році), а пізніше "Про зв'язок між трудовою діяльністю та інтелектуальним розвитком дитини". В них Л.С. Виготський висвітлював питання про зв'язок знаряддя і знаку, практичного і вербального інтелекту, а також обґрунтовувалась думка про опосередкованість психічної діяльності знаками.

Ми не претендуємо на точку зору, що Л.С. Виготський, (який народився в м. Орша (Білорусія), а потім жив у Гомелі, вищу освіту здобув на юридичному факультеті Московського університету і неофіційно на історико-філософському факультеті в університеті Шанявського (також у Москві), по закінченні – повернувся знову у Гомель, де працював у педагогічному училищі), належить українській психологічній школі. Проте, враховуючи, що науковий світогляд цього видатного теоретика як психолога формувався під впливом ідей О.О. Потебні та інших представників харківської школи психології творчості, тісний зв'язок уже в 30-ті роки з Харківським сектором психології при Всеукраїнській психоневрологічній академії, яким завідував О.Р. Лурія, а пізніше О.М. Леонтьєв, куди часто приїздив сам Л.С. Виготський, або зустрічався з представниками цього сектору у Москві, ми можемо стверджувати про певний вплив ідей Виготського на діяльність харківської групи вчених, яка досліджувала одну із центральних проблем – знарядь і опосередкованості.

Психологічні дослідження в Україні у 20-х-30-х роках ХХ століття мали свою специфіку. Перш за все, це застосування рефлексологічного експерименту до вивчення дитинства; по-друге, в центрі уваги було тяжке дитинство, особливо спеціально-тяжке (сліпоглухонімі); по-третє, велась робота по розробці методики природного експерименту. Частина педологічних досліджень здійснювалась в межах Всеукраїнської психоневрологічної академії, друга – в психоневрологічному інституті, і частина – на Харківській дослідно-педологічній

станції. Своїми завданнями педологи вважали в площині загальних питань – розробку проблеми біологічних і соціальних чинників, які зумовлюють норму в психологічному розвитку та відхилення від неї у різні сторони: недостатній розвиток або сильне його підвищення. Другим своїм завданням вони вбачали розробку нових методів дослідження особистості й поведінки дитини. Більш конкретні задачі полягали у встановленні зв'язку між інтелектуальною обдарованістю, конституцією і моторним розвитком дитини, у вивченні порушень мови в залежності від екзогенного і ендогенного впливу; у встановленні кореляцій між шкільними досягненнями і різними видами психічної обдарованості та ін.

Педологічні дослідження будувались згідно з наступним планом: вибирався предмет дослідження (могло йтись про втому, порушення мови, уявлення дітей і т. ін.), а потім виявлявся його зв'язок з цілою низкою різноманітних чинників. Такими чинниками були соціальне становище, стать, національність, шкільна успішність, загальна обдарованість та ін. Педологи використовували різноманітні методи дослідження. Дуже популярним були анкетування і опитування, використовувався метод психологічних профілей Г.І. Россолімо, асоціативний експеримент, тест інтелектуальної обдарованості Біне-Симона та ін.

Експериментальна робота, яка проводилась цими вченими, дала багатий емпіричний матеріал, велику кількість цікавих статистичних даних. Але, на жаль, ці дослідження в основній своїй масі так і залишались без якісного аналізу здобутих результатів і без обґрунтованих висновків.

Цикл досліджень, які проводилися відділом генетичної психології при Всеукраїнській неврологічній академії, О.М. Леонт'єв розділив на декілька етапів. Перший цикл досліджень (1932-1933) був умовно названий "образ-процес". Він був присвячений вивченню співвідношення мови і практичного інтелекту, мислення дошкільника, розвитку знань і оволодінню понять у процесі навчання.

Метою другого циклу (1934-1935) було винесення процесів, які досліджувались, "назовні" і відслідковування їх у зовнішній діяльності. Перш за все тут виникала проблема знаряддя як предмета, в якому зафіксовані засоби, вироблені в суспільстві.

Ідею третього циклу (1935-1936) О.М. Леонт'єв висловив так: ключ до морфології свідомості лежить у морфології діяльності. В роботах цього циклу був показаний взаємозв'язок теоретичної і

практичної діяльності, а в роботі В.І. Асніна з'являється ідея структури діяльності.

Четвертий цикл досліджень (1936-1940) виходив з того, що всі внутрішні процеси побудовані за зразком зовнішньої діяльності і мають ту ж саму будову. Це були дослідження пам'яті та сприйняття як дій, гри, сприйняття мистецтва. Це була логіка пошуку свідомості в предметному світі.

На передньому плані у харків'ян була проблема практичної діяльності, яка вважалася О.М. Леонтьєвим і його послідовниками головною і вихідною при формуванні всіх психічних процесів. Цілий цикл досліджень був присвячений доведенню залежності генезису психічних процесів у дитини від характеру його практичної діяльності.

О.В. Запорожцем було проведено дослідження розвитку мислення у дитини, яке показало, що відношення до предмета, відповідна предметна діяльність передують слову. Дослідження було проведено на глухонімих дітях, що дало змогу наявніше все це прослідкувати. Це забігання предметного опосередкування перед мовним, яке у нормальному онтогенезі надзвичайно приховане, в розвитку глухонімої дитини виступає в розгорнутому вигляді. Ще до появи слова ми маємо тут стабілізацію змісту речі у практичній діяльності дитини, що є необхідною передумовою для виникнення предметно віднесеної мови. Практична інтелектуальна діяльність глухонімої дитини, що не володіє мовою, виявляється опосередкованою ще не словом, але вже предметом. Її предметна діяльність створює передумову для мовного розвитку, бо для того, щоб виконати свої інтелектуальні функції, сама мова повинна бути предметно віднесеною. І генетичні корені мови слід шукати там же, де вперше себе виявляє мислення, а саме у практичній діяльності суб'єкта.

У цьому дослідженні, виконаному під керівництвом О.М. Леонтьєва, був застосований і розроблений ним метод перенесення, який відображає рух процесу, і тому, як пише О.В. Запорожець, є адекватним методом дослідження практичної інтелектуальної діяльності. Зміст цього методу полягає в тому, що розв'язання досліджуваним рядом одиничних задач об'єднується застосуванням одного засобу, який, лишаючись принципово тим же самим, змінює конкретні форми свого вживання, тобто стає сполучною ланкою між рядом одиничних розв'язків дитини і створює умови для зміни змісту речей в процесі її діяльності, що виникає в результаті їх узагальнення. Виникнення і

зміна цього узагальнення відбуваються в процесі перенесення способу розв'язування з однієї задачі на іншу, подібну, але не тотожну першій.

У ході дослідів (побудованих аналогічно дослідам В. Келера: дістати цукерку за допомогою палички або олівця, ручки тощо), виявилось існування цікавих утворень – домовних узагальнень, до яких підходили як до закономірностей діяльності дитини. Цим узагальненням властива злитність сенсорних і моторних компонентів, і вони можуть бути охарактеризовані як сенсорно-динамічні утворення. Мислення ще не відокремилось від сприймання, і логіка його нерозривно злита з логікою практичної дії. Це призводить до того, що мислення має своєрідний абсолютний характер сприймання. Своєрідність логіки наочно-дійового мислення полягає в тому, що в перенесенні воно неповністю розділяє принцип зв'язку речей і структури власної дії. Експерименти також показали, що домовне мислення інертне, позбавлене тієї рухомості, якою воно відзначається на вищих ступенях розвитку. Раз прийшовши до якоїсь думки або осмисливши річ з певного боку, дитина з надзвичайними труднощами відмовляється від цієї раз прийнятої думки, якщо тільки зовнішня обставина не приходить їй на допомогу. Щоб план думки і речей набули у свідомості самостійного існування, треба дати мовне вираження речам і поняттям, і мислення повинне набути характеру зовнішньої мовної діяльності. Перехід до мовних форм робить мислення довільним, визволеним від безпосереднього сприймання та дії.

У дослідженні Г.Д. Лукова, присвяченому усвідомлюванню дитиною мови в процесі гри, також демонструється той факт, що в основі усвідомлювання мови лежить діяльність дитини, її ставлення до дійсності. В процесі своєї діяльності, яка завжди предметна, дитина оволодіває предметним світом. А вживання слова безпосередньо пов'язане з предметною дією і визначається нею. Для доведення цього Г.Д. Луковим була розроблена і застосована оригінальна і дотепна методика ігрового перейменування предметів. Таке нове вживання слів, вважав дослідник, вступаючи в суперечність зі старим вживанням речей, зможе показати перевагу того або іншого процесу. Експерименти проводились з трьома різновіковими групами дітей-дошкільників. Виявилось, що для всіх дітей доігрове вживання речі затруднює її перше ігрове перейменування. Воно виявляє деяку суперечність між доігровим вживанням речі та новою ігровою її

назвою. Ця суперечність об'єктивно виявлена в труднощах першого перейменування. Дитині важко змінити назву предмета, який вже включений до гри і займає в ній своє особливе місце. Тому вторинне перейменування навіть важче. Ці закономірності мають свої особливості в різних вікових групах.

Для пояснення цього факту Г.Д. Луков висунув припущення, згідно з яким причиною розходження у ставленні дитини до зміни вживання предмета в мовному плані і в плані дії є неможливість для дитини зробити предметом свого аналізу (усвідомлення) систему своїх власних можливих дій, що лежать для нього за назвою. У молодших дітей слово іде слідом за дією, оформлюючи її результат. Мова дітей 3-4 років неусвідомлена в тому розумінні, що вона для них не існує поза їх власною діяльністю. Вони опанували свою діяльність і відповідне до цього слово у звичайній для них життєвій ситуації. Однак вони не володіють системою своїх дій і своєю мовою в умовному плані. Діти 5-6 років опановують систему своїх власних дій щодо предметів. Ці дії набувають тепер, власне, довільного характеру. У зв'язку з цим також довільнішими стають і назви відповідних предметів. Наявність процесу усвідомлювання слова тут безперечна, однак воно є обмеженим і неповним. У дітей 6-7 років мова є настільки усвідомленою, що не створює можливості нового ставлення дитини до слова як такого. Усвідомлювання слова і його вживання в мові, через формування його змісту, як можливої системи дій, є процес, підпорядкований більш загальним закономірностям діяльності дитини. Відбувається роздвоювання єдиного за своїм походженням плану діяльності та мови.

Результатом оволодіння діяльністю є те, що ставлення дитини до дійсності може бути виявлене не тільки в дії, але й у її можливості. Ця можливість дії виступає як теоретична діяльність дитини, як можливість передбачення та планування своєї практичної діяльності. Ці висновки були підтверджені в дослідженні розвитку міркувань у дитини, проведеному О.В. Запорожцем і Г.Д. Луковим. Крім того, ці дані були перевірені й на іншому матеріалі – при аналізі своєрідності рухових навичок залежно від умов їх утворення. Чому були вибрані власне навички? Як зазначає В.І. Аснін, функція навичок полягає у фіксації, у закріпленні наявних форм діяльності. Тобто навички і мова мають однакову функцію – фіксації, оформлення результату. І далі ми зустрічаємося з тією ж самою логікою: природа навичок зумовлюється змістом дій, які фіксуються в них. Характер навичок

визначається умовами їх походження і способами утворення. Треба розрізнати два види навичок: усвідомлені (фіксують свідомі дії) і механічні (фіксують неусвідомлені дії). Різні види навичок характеризуються своєрідними рисами і властивостями, і якісна визначеність навички залежить не від неї самої, а від того виду діяльності, всередині якої вона виникає.

Таким чином, цей цикл досліджень, запроваджений під керівництвом О.М. Леонтьєва, показав, що практична діяльність, її характер і особливості визначають розвиток мови, мислення і навичок, а подальший її розвиток веде до виділення з неї діяльності теоретичної з функціями передбачення і планування.

Для розвитку ідей Харківської школи важливе значення мала робота П.Я. Гальперіна, присвячена психологічним відмінностям між знаряддями людини і допоміжними засобами у тварин. Це була його кандидатська дисертація, в якій йшлося про те, як перед суб'єктом виступають засоби діяльності, які можливості своїх дій з ними він бачить і як здійснює. Метою експериментального дослідження було визначення ознак знаряддя і засобу. П.Я. Гальперін вважав, що на це питання може відповісти тільки структура опосередкованої дії, самої операції, бо тільки сама операція є справжньою дійсністю знаряддя і засобу. Відмінності між знаряддям і засобом можна помітити лише в таких експериментальних умовах, коли діяльність можна виконати і безпосередньо, і за допомогою знаряддя; а знаряддя повинно бути таким, щоб мало свою чітку логіку використання і одночасно припускало застосування ручних операцій.

Проведене дослідження дало змогу зробити висновок, що джерелом нового знаряддевого відношення до предмета є усвідомлення визначення цього предмета у суспільстві, яке зафіксоване в методах його використання дорослою людиною. І це є тією дійсністю, яку потрібно засвоїти дитині.

В цей же період (30-ті роки ХХ століття) в роботах О.М. Леонтьєва, В.І.Асніна, О.В. Запорожця, П.І. Зінченка та ін. розроблялася ще одна проблема – структура діяльності: виділення дій і операцій, важливість мотивації і усвідомлення цілі для здійснення діяльності.

Дуже важливим для розвитку психології було дослідження залежності процесів сприйняття і пам'яті від характеру діяльності (О.В. Запорожець, П.І. Зінченко). У виникненні образів сприйняття або пам'яті вихідним моментом є практична діяльність суб'єкта. В циклі досліджень сприйняття, виконаних під керівництвом О.В.

Запорожця, О.В. Гордон вивчала залежність структури сприйняття від його змісту. Структурність сприйняття розумілось як похідна від розвитку дитячого сприймання, тобто від уміння співвідносити окремі відчуті ознаки до певного предмета. Г.Д. Луков займався вивченням утворення сенсорної установки, яка виникає в процесі попереднього досвіду суб'єкта. Характеристичі дії, що призводять до формування тактильного образу, було присвячене дослідження Л.І. Котлярової. На основі всіх цих досліджень О.В. Запорожцем було введено поняття сенсорної дії – як системи операцій, що призводять до виникнення образу.

П.І. Зінченко висунув поняття мнемічної дії і показав, що запам'ятовування пов'язане з певною дією суб'єкта відносно об'єкта. Але цього було недостатньо, щоб пояснити більш чи менш ефективно запам'ятовування. І він формулює тезу про залежність продуктивності запам'ятовування матеріалу від його місця в структурі діяльності: те, що безпосередньо входить до цілі діяльності, запам'ятовується краще за все, гірше – те, що входить до умов її виконання, а найгірше – те, що входить до фону. Пізніше ідеї П.І. Зінченка були розгорнуті в його теорію пам'яті, яка зайняла важливе місце як серед теорій пам'яті взагалі, так і серед теорій, які реалізують діяльнісний підхід і демонструють єдність діяльності і свідомості.

Ще один цікавий напрямок досліджень був пов'язаний з особливостями естетичного сприймання, на основі чого було введено поняття естетичної дії. Як пишуть О.В. Запорожець і Д.Б. Ельконін, ці роботи виконувались під керівництвом О.М. Леонтьєва на замовлення Харківського поліграфічного інституту. До них належать дослідження О.О. Хоменко про сприймання зображень просторових відносин, розуміння художнього образу, Т.І. Гіневської про значення композиції у сприйманні ілюстрації, В.В. Містюк про сприймання зображень руху, Д.М. Барановської і Т.І. Титаренко про розуміння дитиною казки, О.М. Концевої про особливості дитячого сприйняття байки та ін. Проте, ці дослідження за хронологією відносяться вже до початку 40-років ХХ століття, хоча в самій ідеї їх проведення, а тим більше в тлумаченні їх результатів досить чітко прослідковується вплив культурно-гуманістичного напрямку, притаманний для української психологічної школи. Результати цих досліджень дали змогу зробити висновок про те, що естетичне ставлення до предмета передбачає ряд пізнавальних моментів і відповідно до

цього вміння співвідносити форму зі змістом, художній образ із зображуваним предметом. Ці вміння можуть виникнути лише на певному етапі розвитку дитини. Розвиток естетичного сприймання у дитини можна адекватно зрозуміти лише в зв'язку з розвитком її особистості та її діяльності.

Цикл робіт в руслі педологічних досліджень було здійснено під керівництвом завідувача відділу психоневрології дитячого віку Українського державного психоневрологічного інституту професора Л.А. Квінта. Вивчались мовні аномалії у дітей шкільного та дошкільного віку (недорікуватість, заїкання). Ставилось завдання вивчити розповсюдження мовних відхилень, а також встановити зв'язок їх з віком, національністю, статтю. Були зроблені висновки, що вони залежать від віку дитини (з віком зменшуються), її статі (більше у хлопців). Це обґрунтовувалось тим, що в основі дефектів мови лежать конституціональні моменти і особливості нервово-психічної організації, пов'язані зі статевою належністю. Було також встановлено, що в залежності від національності дітей у них переважають ті чи інші мовні дефекти. Так, у росіян і українців – шепелявість, у євреїв – гаркавість; заїк більше серед євреїв, ніж серед українців і росіян.

До екзогенних чинників педологи відносили належність до соціальної групи. Серед дітей службовців було більше заїк, а серед дітей робітників – недорікуватих. Згідно з цими даними були поставлені питання терапії мовних аномалій, профілактики розладів мови, а також деяких організаційних заходів: створення спецшкіл, регулярні обстеження дітей та ін.

Цікавими були і роботи щодо кола уявлень дітей різного шкільного віку. В цих дослідженнях була зроблена спроба встановити залежність між кількістю і якістю уявлень дітей, їх соціальним положенням, віком, статтю, національністю, педагогічною успішністю та інтелектуальною обдарованістю. Виявлялись уявлення дітей про різні побутові речі (меблі, одяг і т. ін), природу, професію, про деякі абстрактні поняття (простір, час), душевний стан, естетичні, моральні та соціальні уявлення. Виявилось, що більш за все на кількість і якість відповідей впливає навколишнє середовище: більше правильних і точних відповідей дали діти службовців. На якість відповідей також впливає стать і національність. Кращі відповіді дали добре встигаючі учні, ті, хто довше навчався.

Частина педологічних досліджень була присвячена вивченню психологічних профілей різних категорій школярів. У цих роботах використовувався тест психологічних профілей Г.І. Россолімо. Він полягає у визначенні "висоти профіля", який будувався згідно з даними вимірювання окремих психологічних здібностей: уваги, волі, сприйняття, пам'яті, осмислювання, кмітливості та деяких інших. Висота профіля залежить від психічного тону, сприйняття, пам'яті та вищих асоціативних процесів. І якщо метою теста Россолімо була розробка критеріїв різниці між нормальними дітьми та дітьми розумово відсталими, то метою педологічних досліджень було здобуття профіля в залежності від статі, соціального положення, національності, успішності.

Щодо практичних внесків психологів слід зазначити, що вони обстежували велику кількість учнів, визначали різні відхилення від норми, вирішували питання про переведення до допоміжних шкіл, окреслювали зони впливу психотерапевтів.

Крім описаних вище досліджень, які йшли за більш чи менш стандартною схемою, одночасно почав створюватись напрямок, в якому великий акцент було зроблено на соціальному аспекті в розвитку дитини. Йдеться про тик званий соціобіологічний напрямок, запроваджений О.С. Залужним. Безумовно на формування цього підходу вплинула значною мірою пануюча в 20-30-ті роки ХХ століття комуністична ідеологія. В ті часи вона поширювала свій тиск на всі науки, філософські і гуманітарні в першу чергу. Однією з головних її рис була ідея колективізму і переваги колективного над індивідуальним. Ця ідеологія знайшла своє відображення і в психології.

Крім того, вирішуючи проблему специфічного для педології предмету дослідження, який би не співпадав зі змістом предметів суміжних дисциплін, на Всесоюзному педагогічному з'їзді в зв'язку зі спробою дати своє вирішення цього питання була названа українська школа в педології. Засновниками її можна вважати В.П. Протопова, І.А. Соколянського і безпосередньо О.С. Залужного, завідувача Харківського кабінету соціальної педагогіки дослідної педологічної станції. Таких станцій в Україні існувало чотири: у Харкові, Києві, Одесі та Дніпропетровську.

Л.Вільсон, описуючи специфіку навчання сліпоглухонімих дітей у Харківській дослідній школі для сліпоглухонімих, в якій досить плідно працював І.А. Соколянський, зазначає, що в ній приділяється виключно велика увага справі виховання і навчання дефективних, і

як ми це із ряду джерел знаємо, роботи ці містять в собі величезні наслідки для виховання і навчання і нормальної дитини. У спеціально організованих лабораторіях цієї школи велися спостереження за рефlekсами сліпоглухонімих дітей, за допомогою спеціальної апаратури дітей навчали мові, збуджували і загострювали слуховий нерв у випадках збереження залишків слуху. Позбавлені слуху діти повинні навчитися читанню з губ, причому навіть мінімальні залишки слуху повинні їм допомогти. Глухонімі діти повинні були з першого дня свого перебування в школі вчитися розуміти і вимовляти цілісно. Для цього використовувався "український", або "ланцюговий" метод професора Соколяньського, який ґрунтувався на основних теоретичних засадах рефлексології (Павлов, Шеррінгтон, Уотсон, Лазарєв). Суть цього методу полягає у можливості більш точного звикання особистості дитини до строго зумовленої системи подразників у строго визначеному порядку. "Методом ланцюга" розподілявся дидактичний матеріал: "Діти, встаньте!", "Діти, підійдіть до мене!", "Діти, станьте парами!", "Діти, станьте по одному!", "Дівчатка, встаньте!", "Хлопчики, підійдіть до мене!", "Дівчатка, підійдіть до мене!" і т.д. Учитель вимовляє фразу, діти реагують і вимовляють слідом. Після цього фрази пишуть на дошці, діти їх списують, потім, старанно вимовляючи, перечитують. Все це детально фіксується у протоколі спостерігачем. Хоча метод здається досить формальним, навчання тим не менше протікає в досить вільних формах. Воно виходить не тільки із чистого наслідування, але й кожна дитина працює, мотивується і своїми цілком індивідуальними стимулами, - ділиться своїми враженнями Л. Вілсон, відвідавши Харківську дослідну школу для сліпоглухонімих (1928). Результати діяльності школи, які ґрунтувалися на оригінальній концепції виховання сліпоглухонімих І.А. Соколяньського, вражають. Це пізніше відмітили у своїх виступах на науковій конференції Державного педагогічного інституту дефектології у Москві 10 березня 1940 року О.Р. Лурія, Ф.А. Рау. Проте у другій половині 30-х років І.О. Соколяньського звинуватили в механіцизмі при оцінці методів виховання дітей і запропонували добровільно визнати свої огріхи. Цінність же методики Соколяньського полягає перш за все в організації навчання, в лабораторіях, у виключно цінних можливостях, які відкриваються у глухонімих і сліпоглухонімих, а головне, в різноманітних і важко ще оцінюваних висновках, представлених цими роботами для нормальної педагогіки

... Не можна особливо не підкреслити трудовий характер сучасних виховних закладів. Найяскравішим прикладом результатів діяльності Харківської дослідної школи для сліпоглухонімих під керівництвом І.А. Соколянського у вітчизняній історії є особистість Ольги Скороходової і її книга "Як я сприймаю оточуючий світ" (1947). О.М. Леонтьєв у своїй передмові до цієї книги, аналізуючи досвід навчання сліпоглухонімих, зазначав, що сутність первинного "олюднення" сліпоглухонімої дитини полягає не у навчанні словесній мові, а в першу чергу у виробленні (формуванні) у неї безпосередніх і максимально точних відносин з тим матеріальним середовищем, в якому вона знаходиться, до охоплення цього середовища, до безпосереднього оволодіння цим середовищем... Все це і є найбільш "первинне", з чого потрібно починати навчально-виховний процес.

О.С. Залужний, який у 20-30-х роках ХХ століття очолював Харківський кабінет соціальної педагогіки дослідної педологічної станції, запропонував новий об'єкт дослідження – колектив, який він розумів як гурт осіб, що ув'язується взаємною дією, що спільно реагує на той чи інший подразник чи на цілу систему їх. Вивчення колективу зводиться до аналізу колективних реакцій чи рефлексів і тих умов, що призводять до даних реакцій. Але колективи можуть бути різними, і О.С. Залужний пропонує свою класифікацію колективів за організаційним принципом, дає характеристику цим колективам і вважає, що дитячий колектив є значним виховним чинником, тому педологія мусить вивчати не лише соціальні нахили окремої дитини, що робила й стара педологія, а мусить взяти об'єктом свого дослідження й дитячий колектив. Так обґрунтовувався той факт, що центральним об'єктом дослідження стає колектив.

Існувало два основних напрямки вивчення колективу: біосоціальний і соціобіологічний. Українська школа дотримувалась соціобіологічного, бо він відводить соціальним чинникам у питанні про формування поведінки людини головну роль, не зменшуючи при цьому ролі й біологічних чинників. Згідно з цим напрямком, соціальну поведінку людини в цілому формує оточення, а біологічні чинники тільки її ускладнюють. Вперше цю думку висловив І.А. Соколянський. Соціальна поведінка є спрямованою поведінкою, яка завжди пов'язана з певними соціальними нормами, що має пряме відношення до колективу. На дитячий колектив, вважав О.С. Залужний, впливають як екзогенні фактори, що надходять із

зовнішнього оточення, так і ендогенні, до яких він відносить поведінку окремих членів цього колективу. Звідси намічається і певний предмет дослідження – поведінка. Тобто соціобіологічний напрям може бути віднесений до біхевіоральних (або поведінкових, чи об'єктивних) теорій. В межах цих теорій розмежовуються споріднені поняття: рефлекс, реакція і акт поведінки. Для фізіолога основним поняттям є рефлекс, для біолога – реакція, яке є більш загальним поняттям, ніж рефлекс. Педологи і педагоги, вважає О.С. Залужний, повинні вивчати не тільки і не стільки рефлекси та реакції, а конкретні акти поведінки, і перш за все – соціальної. В.П. Протопопов заперечував проти того, щоб виставити рефлексологію як науку про поведінку взагалі. Він доводить, що рефлексологія є лише наука про анатомо-фізіологічні механізми поведінки, а тому може бути лише базою для цілої низки інших дисциплін, що трактують питання поведінки.

І.А. Соколянський вважав, що основні риси, що відрізняють акт поведінки від рефлексу та реакції, - це спрямованість, а також підпорядкованість поведінки різноманітним соціальним нормам. Тому неможливо зрозуміти акт поведінки без відношення до норми, до того чи іншого типу поведінки, до її змісту. Крім соціальної, поведінка має і класову спрямованість і визначається подвійними чинниками: суспільними (оточення) і біологічними (організм). Суспільні чинники зумовлюють поведінку, а біологічні її ускладнюють. Організм і оточення в своїй взаємній чинності утворюють поведінку. Вивчення лише суспільних чинників, або лише біологічних не є вивченням поведінки. З такого розуміння поведінки випливає і головна мета досліджень – встановлення законів поведінки колективу й окремої дитини. В зв'язку з перенесенням акценту на вивчення поведінки, необхідно було знайти і відповідний метод її дослідження. Таким методом повинен бути об'єктивний метод, оскільки можливе об'єктивне вивчення поведінки як окремої особистості, так і цілого колективу. І таким об'єктивним методом є експеримент. В психології більше використовувався індивідуальний експеримент. Тому дуже важливою, як вважали українські педологи, стає розробка методів колективного експерименту. Колективний експеримент залежить від типу колективу, але щоб в нього не принести суб'єктивізм, він у будь-якому випадку повинен бути рефлексологічним. Для цього при вивченні дитячого колективу потрібно враховувати екзогенні подразники, що йдуть із зовнішнього оточення на колектив, ендогенні

подразники (тобто поведінку окремих членів колективу) і реакції, що визначаються цими подразниками.

Крім експерименту при вивченні дитячих колективів користуються методом систематичного спостереження, для якого використовується єдина програма. О.С. Залужним і його співробітниками були розроблені схеми вивчення поведінки колективу в залежності від його типу. Так, наприклад, для вивчення поведінки самовиниклого недовгочасного колективу фіксувалися дані про оточення (соціальне становище батьків, матеріальні умови життя, домашній режим, участь у громадських організаціях і т. ін), ситуації (де виник колектив, ситуація, в якій виник, обстановка, в якій він виник, час виникнення і т. ін.), ендогенні подразники (склад колективу за статтю, віком, національністю, опис поведінки окремих членів колективу, ватажок колективу, хто сприяє розпаду колективу і т. д.), реакції (процес виникнення колективу; чи були випадки, коли до колективу не приймали інших; в чому виявились колективні реакції, термін існування колективу; докладний опис розпаду колективу).

Кожна робота з колективом повинна починатися зі спостереження, а вже потім на його основі будується експеримент. Трактовка експерименту українською школою теж мала свою специфіку. Використання експерименту в педагогіці має своєю метою встановлення законів поведінки окремої дитини і цілого дитячого колективу, з тим щоб використати ці закони для організації поведінки у дітей. І.А. Соколянський зазначає, що педагогічні можливості, заховані в людському організмі, виявляються тільки в педагогічному процесі, іншими словами, вивчення і кваліфікація людської поведінки можлива лише в процесі її організації, а організація поведінки в певних умовах і є педагогічний процес. Основні процесуальні чинники педагогічного процесу – педагог, оточення, дитина (колектив). І суть полягає не в тому, який чинник відіграє більшу чи меншу роль, а в тому – яку саме роль. І коли дослідник буде це знати, він тим самим встановить ту чи іншу його значимість у педагогічному процесі. Отже, педагог є організатором поведінки; оточення зумовлює поведінку; а дитина (чи колектив) є об'єктом організованих впливів оточення через педагога.

І.А. Соколянський розмежував два поняття: механізми поведінки і акти поведінки. Механізми поведінки (біологічне поняття) – це спадково організовані апарати. Оточення тільки допомагає більшому

або меншому їх розвиткові. Акти (форми) поведінки (соціальне поняття) – це способи реагування, що виникли в процесі індивідуального досвіду під впливом оточення на механізми поведінки. Звідси з'ясовується роль біологічних і соціальних чинників у поведінці: біологічні чинники ускладнюють поведінку, а соціальні визначають її. Це означає, що чим складніша структура живої істоти, чим різноманітніші й тонші її механізми, тим важче організувати її поведінку. Тому, наприклад, відношення сліпоглухонімих до оточення спрощене, і організувати відношення такого суб'єкта до оточення принципово простіше, ніж суб'єкта з повним комплексом механізмів поведінки.

Таким чином, у розумінні вивчення поведінки як її організації визначилась методологічна позиція харків'ян: дитину можна вивчити тільки в процесі виховання, тобто тільки в цілеспрямованому процесі формування її поведінки. На жаль, про активність самої дитини тут зовсім не йдеться.

У межах соціобіологічного напрямку розроблялась і традиційна педагогічна проблематика: вимірювання інтелекту, шкільної успішності, темпу і характеру набування того чи іншого уміння в шкільній праці, здібностей до навчання та ін. Розроблена теоретична концепція стала основою для проведення експериментальної роботи. Досліджуваними були діти різного віку: від переддошкільного до шкільного.

Цикл досліджень з дітьми переддошкільного віку був спрямований на з'ясування того, чи можуть діти цього віку об'єднуватись в колектив. І всупереч твердженню багатьох психологів, на це питання була дана стверджувальна відповідь. Найбільш звичайна форма – це самовиниклі недовготривалі колективи (за класифікацією О.С. Залужного). Вони складаються з дітей від 2 до 6 років, до колективу входять 3-4 особи, середня тривалість існування такого колективу – 10 хвилин. У більшості випадків у них є вожак (лідер). Зміст і форма діяльності таких колективів, вся сукупність їх реакцій визначаються системою екзогенних подразників, що йдуть від оточення.

Були виділені умови, що забезпечують найкраще формування навичок зосередженої колективної роботи:

- а) строге визначення часу і обсягу організованих занять;
- б) раціональна організація ситуації у всіх її моментах;
- в) кількісне і якісне регулювання поведінки діалогом;

г) організація роботи дітей в строго послідовному ланцюговому порядку;

д) нормування числа учасників колективу.

Залужний О.С. дав класифікацію дитячої поведінки у процесі соціалізації особистості: 1) антисоціальна, яка включає в себе оборонно-негативістичну і агресивну і 2) соціальна, яка відповідно, розподіляється на первинно-соціальну і колективно-соціальну.

Анτισоціальні форми поведінки з віком зменшуються, а соціальні – підвищуються. Вже у віці до чотирьох років зароджуються ті форми соціальних і колективних взаємовідносин, на яких стоїть соціальне єднання дорослих, вказував дослідник. Треба формувати основні життєво-необхідні, соціально-корисні навички, виробляти чітко скероване ставлення до соціальних і природних явищ, формувати скеровані реакції скупчення в колективі. А для цього потрібна чітка організація, сувора послідовність, повільне кількісне і якісне наростання вимог до дітей. Безумовно, це була відповідь педології на ідеологічні потреби свого часу.

Наступний цикл досліджень був спрямований на вивчення шкільних колективів, в яких існували індивідуальні відмінності між дітьми. Не всі діти набувають знань з однаковим темпом в умовах навчання з однією й тією ж методою. Темп не є однаковим у однієї і тієї ж дитини весь час. На нижчих щаблях розвитку певної функції індивідуальні відмінності збільшуються, а на вищих – зменшуються.

Одна із найважливіших функцій колективу – це організованість. Під організованістю розумілось вміння даної групи осіб виконати певну роботу, що вимагає тієї чи іншої форми загальноколективної дії. Для вивчення організованості був розроблений метод тестів, який являв собою комплекс завдань на спільні групові дії. Виконання завдань оцінювалось у балах. Виявилось, що в окремих групах шкіл організованість неоднакова (найменша в сільських школах).

Крім цього, розроблялось питання об'єктивного вимірювання шкільних досягнень (загальний розвиток, розвиток мови, навички читання, правопис, техніка письма, арифметики і т.п.). Визначалась і працездатність дитячого колективу школярів і дошкільників за допомогою метода наукового спостереження у природних, звичних умовах роботи. Було встановлено, що загальний стан працездатності колективу дошкільників нижчий, ніж молодших груп школярів. Встановлено вплив на працездатність колективу дошкільників таких факторів як година робочого дня (на четверту

годину прийшлося максимальне число порушень робочої установки), тривалість робочої години (для молодших груп – 25 хвилин, для старших – 25-30 хвилин). Було також встановлено, що в умовах колективу працездатність дитини, як правило, збільшується. Проте вона все-таки залежить від індивідуальних особливостей.

При спостереженні колективів виявлялись не тільки їх лідери, але й порушники, дезорганізатори колективної роботи. Аналізувались дезорганізаторські вчинки хлопців і дівчат, наявність їх в різних вікових групах, навіть залежність від погоди, розмірів приміщення і т. ін. В результаті були зроблені висновки про те, що основною причиною відхилень у колективі вважались хиби методичної техніки шкільної роботи з дітьми (відсутність дозування, контролю і т. ін.). Треба враховувати стосунки дітей один з одним з тим, щоб правильно організовувати працю. І нарешті, організовуючи педагогічний процес з наголосом на нормалізації методичної техніки, колективізму дитячої праці, усуненні зайвих подразників матеріального оточення і вихованні культурно-гігієнічних звичок, вихователь повинен спрямовувати свій вплив у першу чергу на молодший вік, хлопців і дезорганізаторів.

У зв'язку з проблемою різних порушень колективних норм було розпочато дослідження соціальних реакцій у дітей підлітків. Була висловлена гіпотеза, що тип реакцій залежить у значній мірі від оточення. Експериментальна робота проводилась з дітьми із шкіл з робітничого й інтелігентського районів. Виявлені реакції були класифіковані за різними типами. За типом активності виділені агресивні, активні, пасивно-негативістичні та пасивно-індеферентні реакції. За типом соціальності – соціальні, асоціальні і антисоціальні. За направленістю – товариські й егоїстичні. У дітей з робітничих районів виявилось більше, ніж з інтелігентних, антисоціальних реакцій (побити, вилаяти, посваритись). Відсоток товариських реакцій вищий у дітей робітників, нижчий – у дітей інтелігентів; у дівчат вищий, ніж у хлопців.

Це дослідження звертає на себе увагу ще однією цікавою рисою: воно має крос-культурний характер, бо дані, одержані при вивченні підлітків України, порівнювались з аналогічними даними німецьких і швейцарських дітей. Порівняння показало, що у німецьких дітей теж багато агресивних реакцій, але менше, ніж в українських. Відповіді на питання тесту Біне у німецьких дітей більш дотепні й різноманітні. Показовим є той факт, що у німецьких дітей

більша різниця у відповідях хлопців і дівчат. Пояснюється це впливом оточення: німецькі дівчата вже з раннього віку починають виховуватись не так, як хлопці, і тому їхні відповіді носять менш агресивний характер.

Аналізуючи експериментальні роботи українських психологів, звертає на себе увагу той факт, що весь час йшов пошук методів статистичної обробки експериментальних даних.

У сучасній українській педагогічній психології досить актуальною є ідея цілісного підходу до вивчення особистості. Може бути виокремлено кілька напрямів розробки даної проблематики. Один із них пов'язаний з вивченням психологічних особливостей індивідуального підходу до навчання і виховання учнів. Так, Г.С.Костюк вказував, що розвиток особистості – це історія її становлення як суб'єкта пізнання і праці, носія суспільних відносин. Це історія розвитку функціональних можливостей її нервової системи, психічних процесів і властивостей, фізичних, розумових, моральних та інших якостей, її знань і почуттів, потреб та інтересів, ідеалів і смаків, світобачення і переконань, трудових умінь і навичок, здібностей до навчання, до засвоєння створеного людством і до творення матеріальних і духовних цінностей. Можна бачити, як думка вченого прагне охопити весь своєрідний ансамбль якостей і процесів людської істоти, відобразивши її в дійсній цілісності. Трохи далі Г.С.Костюк завершує картину руху живої людської особистості, зазначаючи, що це є завжди її власний саморух. Аналізуючи психологічні проблеми індивідуального підходу у навчанні, Г.С.Костюк неодноразово підкреслює єдність індивідуальності як суб'єкта власної активності, зазначаючи, що штучне виокремлення певних рис для їхнього подальшого "врахування" (найчастіше, мова йде про здібності), не може призвести до позитивних результатів, уже саме тому, що воно штучне.

Іншим суттєвим положенням відносно індивідуального підходу до навчання є думка щодо напрямку цієї роботи. Вперше у вітчизняній психології Г.С.Костюк відмовляється від пасивної позиції вчителя, згідно з якою мова має йти про врахування існуючих індивідуальних характеристик. Г.С.Костюк показує причини безперспективності цього підходу, оскільки так ми ніколи "не встигатимемо" за процесом саморуху, саморозвитку. Натомість вчений зазначає, що завдання індивідуального підходу до учнів у навчальній роботі не зводиться тільки до того, щоб пристосувати

навчання до індивідуальних особливостей учнів у кожному класі. Справжнє змістовне завдання полягає в тому, вважає Г.С.Костюк, щоб впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного. Передумовою здійснення індивідуального підходу є знання дітей, їх індивідуальних особливостей. Ця ідея Г.С.Костюка є не просто вельми актуальною і поворотною для педагогічної практики. За нею відчувається сильна і ясна методологічна позиція, що доволі відрізнялася за своєю сутністю від офіційної методолгії радянської психології. Адже, насправді, вчений пропонує не "вирівнювати", не адаптувати учнів до соціальних норм, не робити їх адекватними цілісному колективу, а сприяти розвитку індивідуальної неповторності особистості. Нам здається, що ця ідея зовсім недостатньо усвідомлена в сучасній українській психології, хоча вона є дуже плідною і в чомусь кардинальною.

Наступний суттєвий принцип закликає звернути увагу і зважити на вирішальну роль у становленні особистості сензитивних періодів. Об'єктивно встановлено, що для виникнення і розвитку кожної вищої психічної функції (оволодіння мовою, різними видами дій, формування довільності тощо) є найбільш сприятливі періоди онтогенезу (сензитивні періоди). Наявність їх ставить проблему пошуку відповідно знакового й предметного змісту, а також адекватних кожному періоду методів навчання і виховання. Важливо також враховувати співвідношення між сенситивними періодами становлення особистості і гетерогенністю дозрівання психофізіологічних і біологічних структур дитини. Важливим принципом є також формування спільно-розподіленої діяльності дитини. Згідно з Д.Б.Ельконіним, сутнісні ознаки предметів та явищ дитина відкриває не в результаті власних дій, а в результаті дій дорослих, але відкриває вона їх сама. Отже, саме в сфері спільної діяльності закладено перші самостійні відкриття і власні кроки особистості дитини. Якщо О.М.Леонтьєв вважав, що спілкування є специфічною і необхідною умовою привласнення індивідом культурно-історичного досвіду, то Л.С.Виготський зазначав більш визначено і жорстко: будь-яка вища функція з'являється як вrostання в психіку індивіду ціннісних та інших особливостей взаємодії між людьми.

Суттєвим є вибудова педагогічного процесу у відповідності до провідної діяльності, оскільки відомо, що саме в ній відбуваються

найбільш значимі зміни особистості. Разом з тим, сучасна шкільна практика враховує цей принцип лише у молодшому шкільному віці, та й то досить спрощено і деформовано. Процес спілкування з учнями будується так, ніби й у підлітковому, й у ранньому юнацькому віці учбова діяльність залишається провідною. Оскільки це зовсім не так – впливи вчителів весь час ідуть "повз" особистість учня, викликаючи нерозуміння і роздратування. Головне ж, що втрачається значний потенціал дійсно керованого розвитку особистості. Важливі факти говорять про те, що саме механізм зміни провідної діяльності визначає подальшу долю як обдарованих учнів, так і інфантильних, і відстаючих.

Важливим є подальше вивчення і впровадження в шкільну практику вчення Л.С.Виготського про "зону найближчого розвитку", на аналізі якого ми зупинялися вище.

Необхідно відзначити також, що сучасна освіта зовсім залишає поза увагою історію розвитку особистості дитини. В контексті логіки нашого підходу ми вже показали теоретично, що особистість неможлива без своєї історії. Хоча не можна й зводити її лише до історії. Разом з тим, вчитель, вихователь міг би набагато ефективніше сприяти становленню особистості, якби знав і спирався на всі етапи дитинства, прожиті індивідом.

Слід вказати також на необхідність враховувати нерівномірність (гетерохронність і гетерогенність) розвитку особистості на різних вікових етапах. Мова йде про різний час визрівання окремих психічних функцій та різні зв'язки між ними. В цьому контексті відзначимо відсутність індивідуального підходу до навчання і виховання. Як підкреслює Д.Б.Ельконін, вікові особливості не представлені однаково схематично в усіх дітей даного етапу онтогенезу. У кожному разі ми маємо справу з тим, що позначається як "індивідуальний варіант розвитку", отже, орієнтуватися виключно на вікові особливості буде неправильно. Адже в кожному суб'єкті вони представлені по-своєму, з урахуванням, крім всього іншого, і індивідуально-типологічних особливостей.

Нарешті ми наголосимо на необхідності забезпечення в педагогічному процесі всіх основних ліній становлення особистості дитини. Дисгармонія особистості, життєві проблеми виникають, як свідчать наші дані, головним чином, через те, що в процесі навчання і виховання основні лінії не розвиваються у відповідності до своєї природи. Іншою причиною є те, що ми називаємо "педагогічною

самовпевненістю" вчителя, коли він без достатнього знання учня проектує його особистість так, як йому здається правильним і добивається здійснення свого проекту.

Перераховані тут ескізні принципи лише визначають точку відліку руху освітніх систем адекватно до природи особистості. Їх розгортання може дійсно призвести до принципової зміни педагогічної системи в напрямі її олюднення і гуманізації.

Література

1. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. Кн. для учащихся 9-11кл. ср. шк. / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1990.

ПІСЛЯМОВА

М.В. Папуча

Наука не знає кордонів. Спадщина Л.С. Виготського – не історичний документ. Це системна вибудована, вистраждана думка Великого психолога, яка є не просто сучасною, а багато в чому випереджає час, в якому ми живемо. На жаль, сучасну психологію цілком слушно називають "так звана наукова психологія" і "так звана практична психологія"... Оце "так звана" дуже вірно відображає стан речей. Психологія користується методами дослідження, давно і справедливо розкритикованими, методами, що ґрунтуються на хибній схемі $S \rightarrow R$. А ще – це інтроспекція. Все. Які б не були найновітніші модернізації конкретних методик, ключова схема залишається незайманою і діючою. Чому це погано (вкрай погано)? Тому що ця схема визначає системне бачення людини як такої, що тільки і виключно відповідає на подразники, якими б термінами і пафосними інтонаціями ми не прикривалися, на ділі ми бачимо "маріонетку"... Відповідні результати. Відповідне незадоволення, відповідно оце "так звана". Виготський це бачив сторіччя тому.

Лев Семенович створив нову психологію, яка може дати відповідь на поставлені питання. Але ми її не знаємо, і тому балансуємо між пустим, вихолощеним біхевіоризмом і захмареною туманністю інтроспекції. А ще – знову щось намагаємося винайти і красиво назвати. Здається, треба робити по-іншому. Є теорія, методологія, підкріплена фактами і розкрита для подальшого пошуку і розвитку. Треба не винаходити, а будувати наступний поверх будівлі, опираючись на попередній.

І ще: є практика. Вона дає просто безцінний матеріал для науки, а остання не може його взяти... Виготський показав, і власною практикою довів, як це треба робити. І показав зворотній шлях – впливу науки на практику. Нам треба повертатися із захмарених подорожей і, врешті-решт, зайнятися ділом. Тож ми закликаємо до співробітництва всіх фахівців.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Папуча Микола Васильович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наконечна Марія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, докторант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Шилова Галина Петрівна – старший викладач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Никоненко Юлія Петрівна – кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кричковська Тетяна Домініківна - старший викладач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

АННОТАЦИИ

Папуча Н.В. Предисловие

Этот небольшой сборник научных работ является первым из запланированного цикла, посвященного анализу творчества отечественного психолога с мировым именем - Льва Семеновича Выготского. Мы уверены в том, что теории и идеи большого психолога имеют вовсе не историческую ценность. Они являются актуально-необходимыми современной науке и практике.

Выготский создал, фактически, совсем новую психологию, к которой мы лишь сейчас доходим, буквально продираясь через частокол необъективных интерпретаций и конкурирующих идей. По-видимому, главнее всего - это новая, изящно выстроенная методология и соответствие ей всей системы исследований и практических действий. Филигранная философская образованность позволила Выготскому, едва ли не единственному в современной психологии, выстроить науку. И главное здесь - метод. Он создал философски обоснованный метод, и таким достижением мог бы похвастаться разве что З. Фрейд, если, конечно, не считать Методом какой-то методический прием. Но метод исследования - это не только средство получения эмпирических данных. Это, по Выготскому, "одновременно и способ и результат исследования".

Отметим научность и обстоятельность подхода Льва Семеновича к изучению личности. Он считает сущностью и "началом" личности появление высших психических функций, сознания, ее системно-смыслового построения.

Для Выготского межфункциональная система - это постоянно изменяемая динамическая связь высших психических функций между собой и с "низшими" функциями. При этом, в разном возрасте, в разных ситуациях, при наличии дефекта, в центре этих связей находятся разные функции, что и определяет специфику протекания психических процессов.

Отметим очень важное, что по неизвестным причинам прошло мимо внимания ученых. Вся сущность идеи высших психических функций находится, можно сказать, в плоскости психотерапевтической. Ведь Выготский настойчиво и неоднократно подчеркивает - высшая психика является в первую очередь культурным средством овладения и управления человеком собственным внутренним миром и поведением. А это является краеугольным заданием

психотерапии в любой из ее многочисленных ипостасей. Поэтому, по Выготскому выходит, что каждый человек с детских лет имеет возможности и средства управления собственной психикой. И он это делает. И только в случае невозможности это сделать самому ему нужна профессиональная помощь. Нам кажется, что Выготский смысл помощи видел не столько в нормализации переживаний клиента, сколько в том, чтобы он сам, имея рядом специалиста, научился применять психологические средства овладения собой. С точки зрения современности, это очень похоже на центральную идеологию экзистенциальной психологии - не бороться с симптомами, а обеспечить человеку подлинность существования.

Мы уверены - изучение наследства Выготского, его активной и в то же время трагической жизни является необходимостью. Не надо изобретать давно и надежно найденное, надо идти дальше. А это возможно, если будет на что опираться. Психология, созданная Выготским, является такой основой.

Н. В. Папуча. Л.С. Выготский - в поисках предмета психологии

Современная психология побуждает к постоянной методологической рефлексии. Парадоксально, что при условии огромного количества эмпирического материала, "втягивания" в отрасль практической психологии уже казалось бы невероятно далеких отраслей действительности, фундаментальные вопросы остаются без разрешения. Что же тогда делать с "морем" фактов и направлений? Одним из таких вопросов, к сожалению, остается проблема предмета психологии. Здесь мы осмелились предпринять шаг "к Выготскому" – великому и невероятно своеобразному методологу, наработки которого именно в этой отрасли являются наиболее ценными и менее всего используемыми.

Безусловно, чтобы что-то стало объектом определенной науки, оно должно выделиться из мира как своеобразная и непохожая целостность. Как жизненный факт психика такой воспринимается, собственно, с начала человеческой культуры. Как научный факт, это выделение имеет очень длинную противоречивую историю (и также длинное и противоречивое настоящее). Нам кажется и это, безусловно, субъективная точка зрения, что наиболее плодотворной является попытка Л. С.Выготского отрефлексировать предмет психологии и тем самым предоставить ей окончательный и беспрекословный научный статус.

Именно в своеобразном сочетании сознания и бессознательного Л.С.Выготский, вполне справедливо, на наш взгляд, видит перспективу научной психологии. Сущность идеи - в признании единства психологических процессов.

Можно сказать так, что Л. С.Выготский искал форму, в которой бы психика могла бы быть воспринята именно как реальность (а не плод воображения поколений) и в таком виде стать предметом научного исследования. И он, как видим, находит эту форму в виде полностью реальных проявлений высших форм поведения человека. Так оказывается, что не существует логической причины изучать в научном плане, чем детерминирована психика и от чего она происходит - от биологического ли, есть ли она часть духа, принесенная в телесную субстанцию индивида. Вопрос явно выходит за пределы интересов науки. Можно сказать и так, что в реальности существования психика приобретает единственно известную форму - единую психологическую систему, в которой объединены биологические и духовные составляющие существования человека. Как научный предмет психологии психика является сложной психологической системой, которая обеспечивает единство существования человеческой личности, поскольку является содержательным единством биологического и духовного аспектов бытия, воплощенных в жизнь конкретного индивида. Так, фактически, представляет себе Выготский "научно-пригодное" понимание психики (далее уже нет смысла отказываться от этого термина, напротив, он является в полной мере оправданным и адекватным).

Л. С. Выготский видит самодвижение (саморазвитие) психики ребенка, его личности в плоскости, которая задается тремя векторами: "социальная ситуация развития", "зона ближайшего развития" и "основное психическое новообразование возраста". Можно уверенно говорить, что Л. С. Выготский задает очень содержательную и эвристическую плоскость и лишь намечает пути ее исследования и воплощения, но все эти явления остаются неисследованными донине.

Что собой должен являть адекватный метод исследования? В принципе, проблема метода является одной из центральных в генетической психологии, и при этом она активно и содержательно разрабатывается.

Чтобы преодолеть окаменелости созревших психических структур, надо, считает Выготский, искусственно вызывать и создать генетический процесс психического развития. Это и есть определение экспериментально-генетического метода исследования. Но что и как надо вызывать? Опять возвращаемся к фактам. Они, как и весь онтогенез личности, удостоверяют, что высшие процессы развиваются в направлении овладения человеком своей психикой с помощью искусственных (социальных по природе) средств, то есть – опосредствованно. Это касается не только отдельных высших функций, но и становления внутреннего мира в целом. Он изменяется, структурируется и развивается самой личностью с помощью тех же средств. А уже потом сам внутренний мир становится средством управления человеком собой (двойное опосредствование).

Л.С.Выготский шел к признанию переживания одним из ключевых психологических явлений достаточно долго и нелегко. Поиск "единицы" анализа психического (фактически - предмета психологии) был достаточно разнонаправленным и сложным. Дается достаточно развернутая характеристика переживания. Переживание - активное и выразительное по своей природе, и может изменять внутренний мир, то есть "всякое переживание есть мое переживание". Переживание концентрирует структурно-динамический тезаурус личности, реализуясь "здесь и сейчас". Выготский показывает, что в критических возрастных периодах ребенка происходит изменение его переживаний, но он же в другом месте доказывает, что в эти возрастные периоды принципиально изменяется структура, "все строение личности". Кажется, мы можем предположить, что Выготский наделяет переживание функцией структуризации личности (во всяком случае в критических возрастных периодах).

М.Н. Наконечная. Просоциальная активность личности в контексте культурно-исторической психологии Л.С. Выготского

Проблема просоциальности касается активности, направленной на благо другого человека. Слово при оказании помощи является медиатором, знаком, орудием, средством, выражением и воплощением человеческой субъективности и личностности. Просоциальная активность вся пронизана словами, произнесенными или нет. Сло-

весное оформление помощи определяет ее истинную или псевдо-формы.

Сознание человека развивается. Л.С. Выготский доказал, что значения развиваются, а если развиваются эти единицы мышления и речи, то развивается и то целое, во что они включена – человеческое сознание. Просоциальная активность человека также развивается. Пока что трудно выделить единицу такой активности. Предположительно такой единицей является акт помощи другому.

Просоциальность, возможно, следует рассматривать как психологическую межфункциональную систему. Эта система распределена между мной, другим, моим представлением о Другом и образом моего восприятия другим человеком – это когнитивный уровень межфункциональной системы просоциальности.

В перспективе неклассической психологии просоциальная активность личности понимается как интерсубъектный процесс, расширяющий зону ближайшего развития как субъекта этой активности, так и, по возможности, реципиента(-ов).

Важным положением в концепции Л.С. Выготского является также то, что развитие личности является интегральным процессом, от которого зависят психологические функции, а не наоборот, не развитие функций приводит к развитию личности.

Просоциальная активность личности в русле неклассической психологии может быть понята исходя из основного генетического закона культурного развития, сформулированного Л.С. Выготским. Просоциальная активность, возникая в интерсубъективном пространстве, между людьми, становится интрапсихической, достоянием целостной личности как деятельного субъекта в системе созидания добра.

Сознательность осуществления просоциальной активности является необходимой предпосылкой истинности, действительности оказываемой помощи. Сознательность в данном случае оказывается тесно связанной с нравственными измерениями человеческой жизни.

В случае деструктивных форм просоциальной активности – псевдопомощи и невротической помощи – осуществление просоциальной активности оказывается тесно связанным с возможным умыслом, манипулятивными мотивациями. Последние могут быть осознаны или бессознательны, но в любом случае они не покоятся на духовных уровнях человеческого сознания. Онтология сознания,

его биодинамическая и чувственная ткань оказываются рассогласованными, разъединенными с духовностью человека, его "Я" и "Ты".

Сознание связано с помощью другому, так как истинная, действительная помощь диалогична и открывает новые аспекты сознательной семиосферы. Действительная помощь требует сознательности и является медиатором открытости сознания и духовного становления человека. Невротическая помощь и псевдопомощь особой сознательности не требуют и не способствуют выходу в новые слои сознания, не иницируют духовное и личностное развитие.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского дает нам ключ к разгадке вечно тревожащих душу человека вопросов, наполняемых теперь конкретным научно-психологическим содержанием.

Г. П. Шилова. Эмоции в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского

Эмоции в культурно-исторической теории Л. С. Выготского стали тем вопросом, ответ на который последовательно готовился и вызревал в работах ученого ("Психология искусства", "Учение об эмоциях", "Эмоции и их развитие в детском возрасте"), однако не получил, скорее не успел получить вида завершенной теории человеческих чувств. Этот факт в свое время привлекал внимание Л. И. Божович, А. В. Запорожца, М. Г. Ярошевского, Н.В. Папучи и др., порождая самоценные теоретические и экспериментальные исследования эмоциональной сферы человека. Не представленные в теоретическом наследии Л. С. Выготского даже в виде краткого эссе, ключевые позиции исследователя по этому вопросу уже просматриваются, в частности, в работе "Эмоции и их развитие в детском возрасте" в его глубоком анализе существующих теорий эмоций. Логика рассмотрения эмоциональных явлений отражает присущий в целом Л. С. Выготскому методологический подход к анализу высших психических функций – движение мысли относительно природы, развития, физиологических, психофизиологических, патопсихологических аспектов. То есть Л. С. Выготский помещает эмоции в контекст высшей психики, к сожалению не прописывая это детально, как, к примеру, были рассмотрены внимание, память, воображение, воля и др. Среди важных идей Л.С.Выготского отметим, в частности, его внимание к

психологической природе эстетических эмоций как собственно высшего проявления эмоциональной сферы, положение о единстве аффекта и интеллекта и др. Сложно реконструировать невысказанное движение мысли великого психолога, однако уже то, что переживание рассматривается им как исходная составляющая социальной ситуации развития ребенка, как единица сознания, свидетельствует о том, что высшим эмоциям отводится особенное значение в развитии не только эмоциональной жизни, но и формировании личности.

Концептуальный взгляд на эмоции в контексте культурно-исторической теории представлен в исследованиях Л. И. Божович. Она связывает развитие высших эмоций с развитием потребностей. Чувства, возникающие в процессе социального развития человеческих потребностей (нравственных, эстетических, интеллектуальных и пр.), представляют собой новые по своей психологической природе системные образования. По сравнению с элементарными ("натуральными") эмоциями они имеют качественно иное, опосредствованное строение, занимают иное место в структуре личности и выполняют иную функцию в поведении, деятельности и психическом развитии человека. Далее Л. И. Божович отмечает две особенности высших эмоций. Во-первых, оказывается, что при некоторых, еще недостаточно изученных условиях, переживания, возникающие в связи с удовлетворением той или иной потребности, могут стать самостоятельной ценностью, сами стать предметом потребности (например, потребность в любви, эстетическом переживании, переживании успеха и др.). Так переживания перестают быть лишь средством ориентации в приспособительной деятельности индивида, становятся важным психологическим содержанием его жизни. Таким образом, речь идет об изменении места психической функции в психическом развитии человека: а/из природного обслуживания потребностей, эмоции становятся высшими сами превращаются в предмет потребности; б/изменяется и характер "обслуживания" потребностей – теперь рядом с "натуральными" включается еще и опосредствованные высшими эмоциями, которые становятся психологическими средствами поведения и саморегуляции человека. Ограничение или отсутствие данного содержания в жизни личности, обесценивает ее, приводит к доминированию натуральных эмоций и регуляторов поведения. Во-вторых, существенна мысль Л. И. Божович о том, что

ненасыщаемый характер могут приобретать принципиально разные потребности, но их самоценность для личности не равнозначна.

Дальнейший анализ генезиса эмоций от натуральной к высшей психической функции рассматривается в работе на примере эстетических эмоций. Раскрываются психологическая природа и особенности развития эстетических эмоций в раннем онтогенезе. Показано, что врожденные способы экспрессии ребенка, в частности улыбка, изначально имеют социальный характер, и вероятно эмоция есть той психической функцией, которая первой становится высшей – обобщенной, опосредованной, означенной.

Ю.П. Никоненко. Роль генетических, социальных, психологических факторов в патогенезе психосоматозов у детей и принципы их лечения с точки зрения теории психического развития Л.С. Выготского.

В статье рассмотрены проблемы диагностики и лечения психосоматических заболеваний у детей. Сделан акцент на значении генетических факторов, эмоционального стресса и семейных конфликтов в патогенезе психосоматических заболеваний у детей с точки зрения основных положений учения о психическом развитии Л.С.Выготского. Актуальность исследования обусловлена возрастанием нервно-психических заболеваний у детей и подростков, этиопатогенез которых связан не только с выше перечисленными факторами, но и с ухудшением экологических условий, возрастанием экономической и социальной напряженности в стране. Обсуждается вопрос актуальности работы медицинского психолога в педиатрической практике и применения семейной психотерапии в лечении детей с психосоматическими заболеваниями. В медицинской сфере преимушественно используется медикаментозная интервенция и не уделяется достаточное внимание психологической реабилитации больных. При этом необходимо учитывать положение, обоснованное Л.С.Выготским о единстве и взаимодействии биологических, социальных, психологических факторов в развитии ребенка, которая имеет две особенности: она меняется в процессе развития; каждый из выше описанных факторов имеет разный удельный вес при становлении психических функций ребенка. В развитии более простых функций большую роль играют биологические, наследственные факторы, в то время как в развитии сложных функций значительная

роль принадлежит социальным. Особенно негативно влияют на психологическое здоровье и развитие соматически ослабленных детей следующие факторы: неблагоприятные социальные условия, психическое состояние матери, психическая депривация и т. п. Открытыми остаются вопросы коррекции аномалий психического развития ребенка, обусловленного психосоматозом. Анализ работы детского отделения НЦГБ показал, что в практике врача часто встречаются дети, страдающие психосоматозами, которые нуждаются в психологической коррекции и психотерапии, в том числе и семейной. При обследовании больных у более чем 40% были выявлены соматогенные психические нарушения, у 20% – соматовегетативная симптоматика, у 10% – психосоматозы. Во время обследования было обнаружено наличие психосоматической отягощенности у 40% родителей, что подтвердило роль генетического фактора в этиопатогенезе психосоматозов. В результате анализа полученных данных выявлен повышенный уровень тревожности у 43,5% детей и установлена позитивная статистически значимая корреляционная связь между повышенной тревожностью больных детей и высокой тревожностью родителей, что свидетельствует о влиянии психического состояния родителей на психологическое здоровье детей, что в одинаковой мере с отягощенной наследственностью, биологическими, социальными факторами являются звеньями этиопатогенеза психосоматозов. Использование психокоррекции и семейной психотерапии позволит уменьшить медикаментозную нагрузку на организм ребенка и улучшить его психологическую реабилитацию.

Т.Д. Кричковская. Культурно-исторический контекст деятельности Л. С. Выготского

В биографическом труде об Л. С. Выготском А. А. Леонтьев, опираясь на воспоминания своего отца А. Н. Леонтьева, его коллег-соратников и свои собственные, глубоко анализирует становление Выготского как Выготского-ученого, теоретика, исследователя, практика, сотрудника, руководителя и тому подобное. В частности, он освещает в историческом контексте проблему построения новой психологической науки в 20-ые - 30-ые годы XX века, появление культурно-исторической концепции Л. С.Выготского, которая плодотворно разрабатывалась совместно с А. Р. Лурией, А. Н. Леонтьевым и, так называемым, "пятыликим Козьмой Прутковым",

которого представляли Л. И. Божович, Р. Е. Левина, Н.Г. Морозова, Л. С. Славина и лидер этой пятерки - А. В. Запорожец.

Культурно-гуманистические идеи А. А. Потебни и Харьковской школы психологии творчества интересны нам в контексте, прежде всего, связи этих идей и своеобразной разработки их в культурно-исторической концепции развития высших психических функций Л. С. Выготским. Нет сомнения, что на формирование идей Л. С. Выготского значительное влияние оказали идеи А. А. Потебни. Как пишет М. Г. Ярошевский, первая встреча Л. С. Выготского с психологией состоялась при чтении трактата А. А. Потебни "Мысль и язык". Об этом же в своей научной автобиографии отмечает и А. Р. Лурия: на его (Выготского) мировоззрение оказали большое влияние работы А. А. Потебни и Александра фон Гумбольдта, которые впервые сформировали гипотезу лингвистической относительности Сепир-Уорфа. Работая в педагогическом институте, Л. С. Выготский столкнулся с проблемами учебы детей, страдающих врожденными дефектами - слепотой, глухотой, умственной отсталостью, с необходимостью оказания помощи этим детям и выявления их индивидуальных потенциальных возможностей. Занимаясь поисками ответов на эти вопросы, он (Выготский) заинтересовался трудами академических психологов, - вспоминает А. Р. Лурия.

Одной из главных идей А. А. Потебни было понимание уникальности языка, уникальности каждой культуры, на почве которой рождается и развивается язык, знакового ее характера (выделение внешней и внутренней формы слова). Эти идеи были восприняты Л. С. Выготским, но, как пишет П. Г. Щедровицкий, поворот, который был сделан Л. С. Выготским, связан прежде всего с принципиальным поворотом к анализу развития и с пониманием культуры и истории, культуры, которая исторически развивается как механизм развития человека. Все это было спаяно в единую теорию, в которой сознание и развитие человека детерминированы и социально, и культурно, то есть знаково, а исходной формой деятельности является социальное взаимодействие группы людей. Работы Л. С. Выготского были посвящены постепенной разработке всех этих вопросов. Одной из первых была статья "Проблема культурного развития ребенка", напечатанная в 1928 году в журнале "Педология". В 1930 году появляется книга "Орудие и знак в развитии ребенка" (впервые опубликована лишь в 1984 году), а позже "О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным

развитием ребенка". В них Л. С. Выготский освещал вопрос о связи орудий и знака, практического и вербального интеллекта, а также обосновывалась мысль об опосредованности психической деятельности знаками.

Цикл исследований Харьковской группы психологов, введенный под руководством А. Н. Леонтьева, показал, что практическая деятельность, ее характер и особенности определяют развитие языка, мышления и навыков, а дальнейшее ее развитие ведет к выделению из нее деятельности теоретической с функциями предвидения и планирования.

М. В. Папуча. Послесловие

Наука не знает границ. Наследие Л.С. Выготского - не исторический документ. Это системно выстроенная, выстраданная мысль Великого психолога, являющаяся не просто современной, а во многом опережающей время, в котором мы живем.

ANNOTATIONS

N.V. Papucha. Foreword

This small collection of academic papers is the first one in future series dedicated to analysis of scientific legacy of domestic psychologist with the world name - Lev Semenovich Vygotskiy. We strongly believe that theories and ideas of this great psychologist have not just some historical value. They are actual and necessary for modern science and practice.

N.V. Papucha. L.S.Vygotskiy: in quest of the subject of psychology

Modern psychology inspires permanent methodological reflection. exactly original combination of consciousness and unconscious L.S.Vygotskiy, fully justly, in our view, considers as a prospect of scientific psychology. Essence of the idea lies in recognition of unity of psychological processes.

It is possible to say, that L.S.Vygotskiy was looking for a form, where psyche would be perceived exactly as reality (but not as figment of imagination of generations) and could become the subject of scientific research in such capacity. And he discovers this form as completely real displays of higher forms of human behavior.

M.N. Nakonechna. Prosocial activity of a person within the framework of L.S.Vygotskiy's theory of cultural-historical psychology

The problem of prosociality concerns activities, intended for the good of other human being. Speaking in terms of nonclassical psychology by L.S.Vygotskiy, prosocial activity of personality can be understood both as intersubject process, which extends proximal development zone of both subject of this activity and its recipient(s).

G.P. Shylova. Emotions within the framework of L.S.Vygotskiy's theory of cultural-historical psychology

Genesis of emotions is examined from natural to higher psychical functions by the example of aesthetic emotions. Approaches to study of emotions are cross-analyzed from L.S.Vygotskiy's cultural-historical psychology, works of L.I.Bozhovich, A.V.Zaporozhets and others.

Psychological nature and features of development of aesthetic emotions in early ontogenesis are discovered.

Nykonenko J.P. The role of genetic, social, psychological factors in the pathogenesis of psychosomatic illnesses in children and the principles of their treatment from the point of view of the psychological development theory by L.S. Vygotsky

The problems of diagnostics and curement of psychosomatic illnesses in children are viewed in the article. The accent on the meaning of genetic factors, emotional stress and family conflicts in the pathofenesis of psychosomatic illnesses in children from the point of view of the psychological development theory by L.S. Vygotsky is made.

T.D. Krichkovskaya. Cultural-historical context of L.S.Vygotskiy's activity

In his biographic paper about L.S.Vygotskiy, A.A.Leontiev makes deep analysis of L.S.Vygotskiy's genesis as great scientist, theorist, researcher, empiric, co-worker, leader and so on. In particular, author lights up historical context of the problem of construction of new psychological science in 20th and 30th, appearance of cultural and historical theory of L.S.Vygotskiy.

N.V. Papucha. Afterword

Science does not know any borders. L.S.Vygotskiy's legacy is not just a historical document. It is systematically built, hard-suffered idea of the Great psychologist, which is not simply modern, but greatly passing ahead the time in that we live now.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ:
Л. С. ВИГОТСЬКИЙ ТА СУЧАСНА НАУКА

Збірник статей

Випуск 1

За редакцією
Папучі Миколи Васильовича

Друкується за авторським редагуванням.

Підписано до друку 30.05.2018
Гарнітура ComputerModern
Замовлення № 537

Формат 60x84/16
Ум. друк. арк. 7,44
Обл.-вид. арк. 7,28

Папір офсетний
Тираж 300 пр.



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А
(04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
www.ndu.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.