Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

DOI 10.31.65/sbir-2020-V2-V3

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ:
Л.С. Виготський та сучасна наука

Збірник статей за редакцією
М. В. Папучі

Випуски 2–3

Ніжин
2020

УДК 159.9.019(092)(082)
П86

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 5 від 28.11.2019 р.

Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : Збірник
П86 статей за редакцією М. В. Папучі. Випуск 2–3. Ніжин :
НДУ ім. М. Гоголя, 2020. – 419 с.
ISBN 978-617-527-232-9

Провідною ідеєю збірника "Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука" є те, що культурно-історична теорія Л. С. Виготського має не тільки історичну цінність, але в першу чергу має бути використана в сучасних психологічних дослідженнях, відповідаючи на актуальні запити теорії та практики. Опубліковані роботи вчених з України, Білорусії, Ізраїлю, Росії, інших країн. У збірнику представлені роботи, присвячені культурно-історичній психології Л. С. Виготського. Розглядається система поглядів Л. С. Виготського та його ідеї, які можуть бути покладені в основу сучасних досліджень різних наукових проблем. Перший збірник побачив світ у 2018 році.

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

УДК 159.9.019(092)(082)

© М. В. Папуча, загальна редакція, 2020

ISBN 978-617-527-232-9 © НДУ ім. М. Гоголя, 2020

Редакційна колегія

М. В. Папуча, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя **(голова редакційної колегії)**

О. Ф. Бондаренко, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри психології та педагогіки Київського національного лінгвістичного університету

Manolis Dafermos, PhD in Philosophy, associate professor in the epistemology of psychology at the Department of Psychology, University of Crete (Greece)

І. В. Данилюк, доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології, декан факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

В. Т. Кудрявцев, доктор психологических наук, профессор Московского государственного психолого-педагогического университета

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

А. Д. Майданский, доктор философских наук, профессор, Белгородский национальный исследовательский университет, Белгород, Институт философии Российской Академии наук, Москва

Б. Г. Мещеряков, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник международной кафедры культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

М. М. Наконечна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Л. Н. Собчик, доктор психологических наук, главный научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии имени В. П. Сербского

Н. В. Чепелєва, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, заступник директора

Ю. М. Швалб, доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної роботи, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Л. І. Шрагіна, доктор психологічних наук, доцент, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ПЕРЕДМОВА

Провідною ідеєю збірника "Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука" є те, що культурно-історична теорія Л. С. Виготського має не тільки історичну цінність, але в першу чергу має бути використана в сучасних психологічних дослідженнях, відповідаючи на актуальні запити теорії та практики. Опубліковані роботи вчених з України, Білорусії, Ізраїлю, Росії, інших країн. У збірнику представлені роботи, присвячені культурно-історичній психології Л. С. Виготського. Розглядається система поглядів Л. С. Виготського та його ідеї, які можуть бути покладені в основу сучасних досліджень різних наукових проблем. Перший збірник побачив світ у 2018 році.

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

УДК 159.95

О ЦЕЛОСТНОСТИ И НЕЗАВЕРШЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА Л.С. ВЫГОТСКОГО (ГАМЛЕТ ПСИХОЛОГИИ)

Папуча Николай Васильевич
доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и практической психологии, Нежинский государственный университет имени Н.В. Гоголя,
г. Нежин (Украина, orcid.org/0000-0001-5264-3241, Researcher ID: S-1087-2018)

Данная статья – попытка доказать, что теория Л. С. Выготского – не исторический памятник, а – психология будущего.

Конечно, высказанное здесь – субъективно, но оно опирается на работы Л.С. Выготского, его учеников и, главное, на философию, которая молча пронизывает всё учение Л.С. Выготского и является его действительной основой – сложнейшая философия Спинозы. Мы старались, как могли, игнорировать многочисленные, часто до бесстыдства доходящие, спекуляции...

И ещё – в работе мало цитат (не следует "выдергивать по нитке" цитаты классиков), но много имён (желающим представляется право самим работать с текстами, вместо проявлений демонстративности).

Одной из наиболее распространенных ошибок оценки творчества Льва Семеновича (мы об этом уже писали) является представление, что он "разбрасывал" драгоценные искорки гениальных идей в разных областях психологии, но так и не успел построить законченную теорию. А ошибка происходит от того, что мы думаем не так, как думал Выготский. Несмотря на все методологические заверения, мы остаемся дуалистами и эмпириками "от Декарта" в реальном деле…

Отсюда возникает еще одна ошибочно поставленная (а потому – нерешаемая) проблема – какой труд Л.С. Выготского считать главным? Неверно поставленная проблема, как известно из диалектики, приводит к появлению целого сонма неверных версий.

А нет такого труда у Льва Семеновича, вернее, все (без исключения) его работы – главные. Потому что все они посвящены рассмотрению одной единственной проблемы – пониманию сути конкретной психологии человека (так названа его ненаписанная книга и теперь ясно, почему она

не написана, ведь это – "бесконечная книга"). И здесь же мы встречаемся с фундаментальным философским понятием, без понимания которого Выготского даже не надо пытаться понять. Это понятие всегда и во всем было центральным для него, это понятие, органически соединяющее в себе "теорию" и "практику"…

Это есть понятие "конкретное".

Приходится делать краткий философский экскурс, ибо здесь – ключ ко всей теории Льва Семеновича.

Конкретное в диалектике есть далеко не то же самое, что единичное. Конкретное – единство многообразного, единство сложное, противоречивое, гетерогенное и связанное нелинейной логикой. Единичное передается по некоторым общим и раздельным принципам, одновременно соединяющим и разъединяющим некоторые объекты (человек единичен среди всех людей и общий с ними, в отличие от других объектов – животных, растений, неживых предметов). Единичное может быть чем-то, действительно, одним (простым) или простой сумой разного (сложным). Но сложность эта, если ее разделить по этим случайным признакам, как таковая, реальная сложность, понята быть не может. Потому что она собрана не по истинной природе своей, а по случайному положению-точке, в которой находится наблюдатель. Все зависит от этой точки и от задачи наблюдателя.

Конкретное не зависит от наблюдателя. Оно представляет собой уникальность, но уникальность, естественную для себя, для своей природы. Так понятое конкретное и есть фактически "абстракция абстрактного", т. е. – всеобщее. В отличие от общего (абстрактного), которое релевантно единичному, отдельному. Фактически, диалектика определяет процесс научного познания как движение от абстрактного (единичного, простой случайной суммы единичного) к конкретному в полной и реальной своей уникальности (всеобщему). Именно эта философская истина была ведущей для Выготского, именно на ней он выстроил свою методологию конкретной науки (См. "Исторический смысл психологического кризиса", 1927 (Выготский, 1982)) и придерживался неукоснительно всю свою короткую жизнь.

Собственно, это – главное, что мы хотим сказать: не устроить ликбез по философии познания, а подчеркнуть основное в творчестве Льва Семеновича – он создавал науку, четко опираясь на философию и

методологию, не отходя от этого ни на шаг. Это – редкое явление в психологии.

Этот метод "восхождения" пронизывает и объединяет (!) все творчество Л.С. Выготского. Он конкретизирует предмет психологии (сначала отделяет его от "психики", "сознательного", "бессознательного"). Вводятся "единицы анализа". Он четко придерживается принципа историзма (развития), причем до такой степени четко, что любое психологическое он называет словом "функция", придавая, тем самым, динамизм всем явлениям. Выготский реально внедряет в психологию идею системности, именно в поисках того содержательного конкретного, которое является "клеточкой" психологического. Наконец, он завершает свой путь, принципиально и смело меняя содержание термина "переживание", и, с другой стороны, – заявляя, что центральной проблемой психологии есть свобода.

Рассмотрим это конкретнее.

Писать об Л.С. Выготском очень трудно по ряду причин, главная трудность состоит в том, что психология Л.С. Выготского была, есть и будет ещё долго подлинным узловым пунктом всей психологии. Поэтому анализ его системы невозможен вне знания и привлечения трудов подлинно бесчисленного количества ученых. Далее, следует своеобразно преодолеть марксизм: философия, лежащая в основе психологии Л. С. Выготского – это философия Спинозы плюс те действительно ценные мысли Гегеля, Маркса, Энгельса, с которыми очень аккуратно работал Выготский. Сюда же следует добавить и религию: Л. С. Выготский до революции был глубоко верующим человеком (Л. С. Выготский: начало пути…, 1996), и его "срочное" превращение в атеиста-материалиста, конечно, не могло задеть глубоких слоев его личности... Между тем, он и это поставил на службу психологии.

Очень крупным недостатком работ о Л. С. Выготском в целом, отношения к нему как ученому и практику, является, во-первых, полное забвение того, что он-таки был практиком, более того, он создал систему психологических практик в Союзе[1].

Во-вторых, исследователи, деля эту десятилетнюю жизнь в большой науке на какие-то вымышленные "периоды", совершенно не хотят

[1] Критикуя недостатки, мы исключаем добросовестные работы Е. Ю. Завершневой и Ван дер Веера, особенно, добротно изданную и компетентно отредактированную книгу «Записные книжки Л.С. Выготского: Избранное».

видеть его науки как системы (которая началась Гамлетом и закончилась им). Нет, на самом деле, никаких "периодов" в этом искрометном творчестве – есть упорная и кропотливая работа создания системы психологии, краеугольным камнем которой ("который презрели строители") была практика и философия Спинозы.

В-третьих, слишком вольная и неадекватная трактовка основных положений теории, более того, полное забвение его творчества – забвение реальное, а не на словах. В России любят говорить фразу "Выготский это наше всё". На самом же деле, его творчество знают буквально считанные люди, да и то – по кускам и вовсе не в контексте современной и будущей психологии. Превращать Л. С. Выготского в такой себе памятник – самая худшее, что могло произойти...

Пока этого ещё, слава Богу, нет. Есть нелепые истолкования и спекуляции, и это, как ни странно, лучше, чем "памятник". Спекуляций мы трогать не будем (они – на совести авторов), а вот о нелепостях следует сказать.

О первой уже сказано: вопреки убеждениям многих (особенно, западных) исследователей, Л.С. Выготский марксистом не был. Да, он с уважением относился к Марксу и Энгельсу, но только в рамках своих задач. Есть и необходимые большевикам натяжки, но они прекрасно видны и их очень немного.

Второе. В советской психологии сложилось очень устойчивое мнение о такой себе неразрывной паре авторов теории деятельности: Выготский-Леонтьев. Оно, увы существует и поныне... На самом деле, Л. С. Выготский не был и не мог быть соавтором, тем более, родоначальником, непсихологической теории в психологии. Разрыв с А. Н. Леонтьевым произошёл, как нам кажется, потому, что он (Леонтьев) был-таки вульгарным материалистом и считал, что действие порождает мышление и сознание. Выготский защищал обратную логику и требовал продолжения исследования мысли, речи, значений, смыслов... Разумное действие (свободное), по его мнению, зигзагообразно (по Спинозе (Спиноза, 2019)): аффект (потребность) порождает неразумное, неосмысленные действие, которое встречается с объектом, изучает ("ощупывает") его и возвращается в виде рефлексии, превращается в разумное, т.е. осмысленное, порождает смысл, т.е. фактически мысль первична. Это еще очень грубо, и Выготский это понимал, и решил проблему. Он никогда не говорил о "ведущей деятельности", наоборот, в частности, об игре он

написал, что это не ведущая деятельность дошкольника, а главная форма его активности (Выготский, 2001). Нет у него ничего и об учебной деятельности etc. В общем, неправильная трактовка касается не только деятельности и имеет во всех проявлениях свой корень, об этом чуть позже.

Необходимо, для понимания творчества Выготского, актуализировать философию отношения абстрактного и конкретного. Э.В. Ильенков писал: "Термин "конкретное" в его первоначальном латинском значении означает попросту "нечто сложное, составленное, сращенное, смешанное" (Ильенков, 2019, с. 32). Он посвящает диалектике абстрактного и конкретного самую большую (и ключевую) свою работу. Показывает, как в истории получилось, что термин потерял своё значение и стал означать нечто простое и отдельное; что абстракция лежит не в конце мыслительной деятельности, а в начале её. Работа так и называется "Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении". Мы не можем здесь анализировать весь ход мыслей видного философа, отметим только, что работа эта должна быть обязательным введением в обучении любого исследователя, особенно сейчас (Будем вести речь, конечно, о психологии). Парадоксальное состоит уже в том, что Э.В. Ильенков приводит Марксово определение конкретного как "единства многообразного" и пишет: самое важное в этом определении заключается в том, что "конкретность" оказывается прежде всего чисто объективной характеристикой объективной реальности, предмета познания, абсолютно независимого от тех эволюций, которые имеют место в субъекте теоретического познания" (Ильенков, 2019, с. 29).

И ещё одна принципиально важная мысль Э. В. Ильенкова: "предмет сам по себе, "в себе", конкретен независимо от того, познаётся ли он мышлением или воспринимается органами чувств" (Ильенков, 2019, с. 29).

Конкретность предмета не создается его восприятием в сознании ни чувственной степенью познания, ни рационально-логической. Но мы-то знаем, что воспринимаем не единичное, а именно конкретное! Как это происходит? Э.В. Ильенков отвечает: "Естественно, что единственной логической формой, в которой человек может осознать объективную конкретность, оказывается не абстрактное единство, не абстракция, выражающая лишь "общее" в явлениях, а только единство многоразличных определений, т.е. система абстракций, сложная совокупность

абстракций. Система абстракций и оказывается единственно возможной формой существования истины в сознании человека. Сознание должно быть столь же сложным, сколь сложен предмет" (Ильенков, 2019, с. 29) (выделено нами – Н. П.).

В целом, это было центральная "точка" и Спинозы, и Маркса, и Ильенкова – сложность сознания, адекватная сложности конкретного предмета или явления. Это была и "точка" Л.С. Выготского, осложнённая тем, что в виде "конкретного" здесь выступило само сознание, сама психика человека. И от этой точки Лев Семёнович не отошёл ни разу. Что реально получается? "Субстанция" Спинозы конкретна или абстрактна? Безусловно, она вполне конкретна... напомним, что философия Спинозы – это не только чистая диалектика, но и чистый же монизм. Спиноза постулирует существование единой и бесконечной (добавим, – бесконечно сложной) субстанции, которая имеет бесконечное же число тоже вполне конкретных атрибутов и модусов. Из бесконечного количества атрибутов, считает Спиноза, мы знаем только 2 – мышление (душа) и протяжённость (тело), которые являются, фактически ключевыми свойствами единой природы человека. А сам человек, как и все другие тела, есть модус, один из бесконечного количества модусов субстанции. (Субстанция, Бог, Природа – для Спинозы это синонимы). Поскольку душевное и телесное – не две разные субстанции, а всего лишь два свойства одной субстанции, "собранных" в модусе, то ни о каком дуализме, ни о каком сверхъестественном не может быть и речи – они суть одно и, следовательно, сущность их одна... Выготский сразу увидел, как просто исчезает навязшая в зубах "психофизиологическая проблема" (справедливости ради, отметим, что это увидели и Фрейд (Фрейд, 2000), и Юнг (Юнг, 1996)).

Нас интересует, познаваема ли субстанция?

До конца – нет, – ответ Спинозы однозначен (Спиноза, 2019). Но на уровне модуса – вполне познаваема. Но, всё-таки, конкретна или абстрактна субстанция? Конечно, абстрактна, ибо она – всё (в том числе и то, что содержится "в голове человека")... Вот – мы дали два противоположных ответа, и оба – правильные.

Как быть?

Речь идет не просто об "удвоении термина". Нам непосредственно дана абстракция (формально-логические значения и обобщения). При этом задана конкретика, как абстрактно-всеобщее исходное (и –

"снятое"!) противоречие ("клеточка", "зёрнышко"), разворачивание которого позволит получить конкретно-всеобщее в его действительном значении (см. Л. С. Выготский (Выготский, 1982, 1983, 2001, 1987, 2015), Спиноза (Спиноза, 2019), В.В. Давыдов etc).

Почему Л. С. Выготский сразу и во всех случаях настаивает на анализе по "единицам"? Потому, что "единица" (в отличие от элемента) содержит в себе в доступной для изучения, наипростейшей форме всё то, "разворачивание" чего (мысленное, на основании научных фактов полученное) позволяет получить истинно конкретное знание. У Спинозы это третья, наивысшая форма истинного знания, которую он называл интуитивной и доступной далеко не всем. Работа Л. С. Выготского с "единицами" показала доступность этого познания (В. В. Давыдов). Правда, следует отметить, что позитивизм современного научного знания отбрасывает эту логику. В психологии и в психологических практиках это привело к поистине катастрофическим последствиям.

Чтобы действительно оценить поистине гигантскую работу Л. С. Выготского по поиску "единиц" анализа, необходимо еще немного философии.

И. Гете (для которого Спиноза был настоящим кумиром) поддерживает монизм весьма своеобразно: "человек природен – этим еще не сказано ничего, но без этого ничего не может быть сказано" (цит. по: Свасьян, 1989, с. 127). Говоря о научном познании живого (и – занимаясь этим реально), Гете приходит к интересным выводам: анализ, по его мнению, не может быть началом исследования, ибо он всегда производен, вторичен и обусловлен. Анализ разрушает живое, справедливо считает Гете:

Во всём подслушать жизнь стремясь,
Спешат явленья обездушить,
Забыв, что если в них нарушить
Одушевляющую связь,
То больше нечего и слушать (Гёте, 1997).

Поэтому анализу предшествует созерцание живой жизни: "смотри, он проходит мимо, прежде, чем я это увижу, и изменяется, прежде, чем я это замечу" (цит. по: Свасьян, 1989, с. 139). Гете прав стопроцентно, и мы это сейчас покажем. Но вначале – еще один штрих из Гете. Он считает, что живой орнализм отличается от любого механизма тем, что идея последнего находится вне его (в голове автора, в чертеже etc). Поэтому

их можно изучать раздельно. А идея живого – в нем самом, неразрывна с ним (монизм Спинозы), и изучать их раздельно бессмысленно. Принцип живого – само оно как целое (ну, и конечно, он психологичен). Если учесть, что созерцание для Гете – не пассивно-отдыхательный процесс, а активная исследовательская деятельность, в которой я наблюдаю, как можно скрупулезнее и специально, удерживаю себя от анализа и быстрых выводов, мы имеем дело с самым современным способом познания в наиболее развитых науках (И. Пригожин пишет, что мы можем лишь отслеживать жизнь диссипативных систем, не трогая ее, не нарушая).

Очень важно это "удерживать себя" – этим достигается объективность позиции, и здесь уже должна вестись речь о коллективном созерцании (но это далеко выходит за рамки нашей темы).

Фактически, у Э. В. Ильенкова мы находим ту же позицию, но как бы о-современенную.

Во-первых, в статьях о воображении и эстетической природе фантазии Э. В. Ильенков четко определяется – результатом созерцания есть конкретное, т.е. – всеобщее, и, в этом смысле, оно (созерцание) аналогично теоретическому обобщению, а теоретическое понятие (не эмпирическое) и ясный наглядный образ – это одно и то же (Ильенков, 2020a, 2020b). И это – верно! (Наверное, гений Л.С. Выготского не зря начинал с анализа искусства!)

Во-вторых, говоря фактически о второй фазе познания – собственно анализе, Э. В. Ильенков весьма строг. Он обращает внимание на то, что "многообразные определения есть… по своему объективному содержанию, также отражением предмета, но только односторонним его отражением" (Ильенков, 2019, с. 30) (отметим, что Л.С. Выготский считал, что определение должно быть не в начале исследования, а завершать его. Именно из-за односторонности). "Поэтому, – пишет Э. В. Ильенков, – "абстракция", "абстрактное" – в противоположность "конкретному" – это прежде всего категория, обозначающая односторонее знание. При этом, естественно, безразлично, в какой субъективно-психологической форме это знание осуществляется" (Ильенков, 2019, с. 30); и "…нет ничего ошибочнее различать "абстрактное" и "конкретное" с точки зрения субъективно-психологической формы его выражения" (Ильенков, 2019, с. 30). "Только анализ знания по его содержанию может показать – имеем ли мы дело с "абстрактным" или с "конкретным" знанием. И здесь

субъективно-психологический угол зрения на вещи должен быть строго отставлен в сторону" (Ильенков, 2019, с. 30). Здесь стоит задуматься: мы можем получить объективно-всеобщее (конкретное) знание, только отбросив субъективно-психологическую позицию… А мы этого сделать не сможем, потому как – субъекты и наделены психикой. Возникает вопрос, а есть ли вообще объективное знание, особенно в психологии, если кругом одна субъективность? Некоторые авторитеты, идя еще от Гуссерля и Дильтея, всерьез считают, что – "нет". Л. С. Выготский сказал, что – "да". Но мы описали ситуацию, с которой он столкнулся и ее разрешение представляется весьма проблематичным. Но тем не менее… Надо немного вернуться к Спинозе. Его субстанция – конкретна или абстрактна, объективна или субъективна? Никаких "или", – заявляет авторитетный А.Ф. Лосев. В диалектике нет "или", есть – "и". Субстанция одновременно и конкретна (а значит, всеобще-объективна), и абстрактна (значит, односторонее субъективна). Именно это – позиция Л. С. Выготского, который знал и любил (и понимал) Спинозу с юношеских лет. Но как же ее изучать, тем более изучать психическое?! Его "Гамлет" показывает, как мечется мысль молодого Л.С. Выготского. Трагедию эту кто только не изучал и как только не оценивал (от "непонятного взлета гениального Шекспира" – до самой неудачной его пьесы). Последняя оценка принадлежит не кому-нибудь, а Л. Н. Толстому. Объединяет всех критиков признание слабости, слабохарактерности (и даже – "бесхарактерности") главного героя, который нечто задумал (месть), но так на нее и не решился… Л. С. Выготский понял Гамлета как просто умного человека и любящего сына, в котором соединяются абстрактное (односторонне-образное) и конкретное (всеобще человеческое). Объединяются, благодаря гению Шекспира, особенно остро, до трагичности. Встретившись с этой экспликацией Шекспиром драматизма жизни человека, Л.С. Выготский мог понять, что изучать внутренний мир людей, раскладывая его на искусственно "назначенные" элементы (отдельности), т.е. – абстрактно, – не имеет никокого смысла. И он, видимо, под влиянием этих двух мощных факторов (трудов Спинозы и Шекспира), приходит к необходимости поиска содержательных единиц анализа. Ведь любая наука обязательно разделяет изучаемую реальность. Важно, что является реальным объектом анализа. Так Л. С. Выготский приходит к идее "единиц анализа" психики.

И снова немного Спинозы. Познаваема ли Субстанция (она же – Природа, она же – Бог), или – непознаваема? (и снова уберем "или", заменив его на "и"). Субстанция и познаваема, и непознаваема. Она познаваема, так сказать, по определению, поскольку имеет одним из атрибутов мышление (т.е., мощный инструмент познания). Кто же познает? Познает человек, как один из модусов субстанции, но модус особый, обладающий двумя атрибутами субстанции – мышлением (душа) и протяженностью (тело). Что такое модус? Это наименьшая содержательная частица всей субстанции ("единица"), вмещающая в себя каким-то невероятным образом всю субстанцию, т.е. вообще ВСЁ. Есть, кроме человека, и другие модусы, но лишь человек (во всяком случае, пока известно только это) активен ("аффектирован", – говорит Спиноза). Эта аффектированность есть исходный источник познания, развития etc. Что же познает человек? Только субстанцию, жестко говорит Спиноза (Спиноза, 2019). Как вне, – так и внутри себя. Таким образом, приходим к единственно правильному выводу: в лице и с помощью человека субстанция познает саму себя (ибо больше познавать просто некого и нечего). Здесь противоречие: может ли, в таком случае, субстанция быть познана окончательно? Нет, говорит Спиноза, ибо она бесконечна и бесконечно-многообразна, "соткана" из противоречий и находится в вечном развитии, т.е. – изменении. Но, замечает Спиноза, все в мире происходит по законам субстанции (Природы) (Спиноза, 2019). Мы их просто не знаем и до конца не узнаем никогда. Отсюда следует, что и культура (совокупность артефактов), созданием которой мы так гордимся, создана по законам Природы, а не человека. Вот это всё – природно (субстанциально) есть главным, чего мы не хотим, не умеем актуально понять уже 400 лет. (Все намного усложнится, если добавить, что Спиноза утверждал, что Субстанция имеет не два, а бесконечное количество атрибутов, из которых нам, пока, известны только два). Открывается бездна и исчезают иллюзии… Вот в этом смысле субстанция – непознаваема.

Однако, необходимо оставить уникальность Спинозы и его философии (хотя и жалко). Л.С. Выготский понял Спинозу как никто другой. И, в частности, понял, что человек – "единица" субстанции с особыми "полномочиями", а "единица" есть в любом объекте, и только "выйдя" на неё, мы можем что-то содержательно об этом объекте узнать. Другими словами, познание конкретно-всеобщего должно опираться на

методологему о конкретном как содержательной единице объекта познания.

Итак, общий путь понятен – философско-методологическое представление об объекте (абстрактное) – созерцание – анализ – нахождение конкретно-всеобщего – практика – новая методология и т.д. – спираль познания.

Изучение всех доступных работ Л.С. Выготского и его аналитиков и интерпретаторов (снова подчеркнем содержательность, добросовестность и важность работ Е.Ю. Завершневой) позволяет предположить следующее. Задача (сверхзадача) – построение (разворачивание) конкретной психологии человека как модуса ("единицы") субстанции. "Конкретной" – означает – "вырастающей" из собственной "единицы" (как конкретно-всеобщего). Всё, что делалось Л.С. Выготским реально, работало на решение этой задачи. И дело не в хронологии. Дело в проблемах, с которыми он сталкивался на этом пути и которые решал (и решил!)

В начале надо было научиться думать и понимать в логике Спинозы. Это трудно. И Л. С. Выготский вводит в группе, как сам он пишет, "монастырский режим", при котором некоторое время все факты и работы других ученых анализируются только в этой логике. В частности, следовало глубоко осознать монизм Спинозы и на деле его реализовать (это, однако, удалось только самому Л.С. Выготскому, и то в самом конце его недолгой жизни). Хотя по сути его работы сами выстроены на этой логике. Ее, кстати, принять очень трудно и сейчас – принять, что душа и тело – это не две разные субстанции, а всего лишь два (из многих) свойства одной субстанции – современным психологам не удается. Это потому, что приходится буквально повернуть всю психологию на 180 градусов, т.е. поставить с головы на ноги… Не хочет наша мысль смириться с этим. Ведь это означает, что надо просто выбросить как ирреальную, "вечную" психофизическую проблему, а, скажем, психосоматику считать просто синонимом конкретной психологии человека… В-общем, надо все подвергать серьезнейшей реконструкции. Первая попытка Л. С. Выготского в этом направлении – работа "Психика, сознание, бессознательное" (Выготский, 1982). Исследователи считают главным в этой работе признание Л. С. Выготским бессознательного (и его благодарность Фрейду) и развенчание "психофизической проблемы" как надуманной. Нам кажется, что названное важно, но главное для

Л. С. Выготского здесь было другое (то, что не захотели заметить и не хотят до сих пор). Он разводит понятия "психика" и "психология", но не в общеупотребимом смысле (первое – объект изучения, а второе – наука, изучающая этот объект). Л.С. Выготский пишет здесь о "психике" как о чем-то ирреальном, т.е. не существующем, пусть оно называется "душа" или еще как-либо. В работе "Исторический смысл психологического кризиса" Л. С. Выготский очень жестко ставит этот вопрос – если что-то не может быть изучено, значит его нет… (Выготский, 1982) "Психология" – понятие, объединяющее два атрибута (дух и тело), и реально представляет собой единство идеального (психического) и материального (физиологического). Именно это единство потом будет названо "психологическая жизнь человека" – как предмет конкретной психологии человека. Иными словами, изучаться должно единство "мышления и протяженности" – души и физиологии. Л. С. Выготский не изучает психологию так, но идет к этому через введение понятия межфункциональных психологических систем. Лишь в самых последних работах он вернулся к этой идее и реализовал ее, чему предшествовал длительный период практической работы с аномальными детьми. Увы, это направление получило продолжение только в медико-психологической школе А. Р. Лурии. А между тем – это и есть настоящий ключ к конкретной психологии человека. А.Ф. Лосев жестко сформулировал это: "душа всегда должна иметь тело. Или есть душа, тогда есть и тело; или тела нет, тогда нет и никакой души" (Лосев, 1991, с. 124) (выделено Лосевым). Мне самому еще трудно "ухватить и удержать" эту совершенно новую (неизведанную) науку, азы которой открыл Л. С. Выготский. Он знал. Он вовсе не зря написал в двух больших работах ("Исторический смысл психологического кризиса" (Выготский, 1982), "Диагностика и педологическая клиника трудного детства" (Выготский, 1983)) об особых требованиях (и обязательных!) к профессиональным психологам (неважно, "теоретик" ты или "практик"). Это требование – диалектически мыслить: сначала видеть факт в существующих "в голове" парадигмальных рамках и формально обобщать (абстрактное), затем – созерцать, анализировать и обобщать теоретически, получая в итоге абсолютно новое знание об изначальном факте (конкретно-всеобщее). Честно признаться, в психологии я наблюдаю такое мышление только у Л. С. Выготского, З. Фрейда и (отчасти) В. В. Давыдова. Это, конечно, спинозизм чистой воды, но такими спинозистами были Фихте, Гегель, Маркс, Бергсон и многие другие

интереснейшие философы (среди более современных отечественных можно назвать А.Ф. Лосева, Э.В. Ильенкова).

Если вдуматься, речь идет о совершенно непривычном для человека способе мышления. Поэтому начинания Л.С. Выготского не имели и не имеют продолжения .

Поиск этой "клеточки", т.е. конкретного как абстрактно-всеобщего, касался всей психологической реальности человека. Поэтому Л.С. Выготский и захватил все области психологии, оставив везде действительно гениальные идеи. Но он вовсе не метался и не разбрасывался – он шел к цели, "продираясь" через обыденность в психологии (путь Гамлета?).

Важна и терминология. Так, в связи с упоминаемой работой, мы поддерживаем точку зрения Е.Ю. Завершневой о том, что издатели неверно употребляют в работах Л. С. Выготского термины "психическое" и "психологическое". Ведь Л. С. Выготский определился: изучается , а не психическое (дух). Значит – психологические процессы и явления, психологические системы и свойства etc. (Наверное, с этим надо еще работать).

Обратим внимание, также, на то, что Л. С. Выготский настойчиво употребляет словосочетание "психологические функции" – не свойства, не явления, а именно функции. К чему бы это? Нам представляется, Л. С. Выготский глубоко убежден: выражения "изучать не как вещь, а как процесс", "понять сущность факта (функции) можно, лишь изучив его в развитии" – не общие, расхожие сочетания, а то, на чем реально и жестко должна строиться конкретная психология человека. Тем самым, спинозовское понимание вечного развития становления становится даже не принципом – самой тканью предмета исследования. И это не только фило- и онтогенез, развитие идет всегда и так появляется представление о бесконечном и сиюсекундном развитии (последние работы о системах). Сейчас это называют актуалгенезом, но не знают и не учитывают это, самую суть, ни в научных исследованиях, ни в практике.

…Да, Л. С. Выготский не успел написать второй том о Спинозе. Но он успел ответить на ключевой вопрос любой науки – "как?" Спиноза был непростым философом (Э.В. Ильенков писал, что Спиноза и философия – эти слова уже стали синонимами). Спиноза думал и излагал, оставляя обширное поле деятельности специальным наукам. Чуть ли не мистическое было в том, что он излагал верные мысли, но решать вопрос, как

это происходит, он не собирался (да и прожил он очень мало, и в этом – трагическое сходство его с Л.С. Выготским). Что получилось?

Спиноза говорит о вечном движении, изменении, развитии Субстанции (Природы, Бога), – Л. С. Выготский делает развитие не принципом (как считают методологи), а самой тканью, объектом исследования.

Спиноза говорит о единой (а не двух, как Декарт) субстанции, Л. С. Выготский превращает монизм в краеугольный принцип науки о психологическом.

Спиноза говорит (очень хитро и путано) о детерминизме (вернее, его отстутствии) Он пишет так – любой модус субстанции испытывает воздействия других модусов, которые, в свою очередь, испытывают воздействие "третьих" и так до бесконечности. Итог – субстанция детерминирует саму себя, и уже ничто другое ее не детерминирует (его просто нет). Л. С. Выготский находит и превращает в принцип науки то, что психологическое детерминирует само себя (психологическая детерминация, аутостимуляция, индетерминизм, он же – свобода). Л. С. Выготский так и пишет, что главная проблема всей психологии – свобода. И показывает на эмпирическом материале, что представляет собой свободное действие. Так возникает второй общеметодологический принцип психологии как науки – принцип индетерминизма или свободы. Спиноза действительно абсолютизировал свободу, заявляя, что модус "человек" имеет два полярных вида состояния: раб и свободный.

…Мы должны оговориться. Конечно, у Л. С. Выготского нет специальных работ, посвященных разработке принципов психологии. То, что у нас получается – результат нашего анализа. Оно даже не может, а должно стать предметом дискуссии, и мы сознательно на это идем…

Л. С. Выготский, на пути от абстрактного к конкретному, реализует еще одно содержательное высказывание Спинозы. Речь – о взаимопереходе проблемы в постулат и обратно. Л. С. Выготский абсолютно верно замечает, что психологи склонны превращать проблему в постулат, и это закрывает путь и лишает смысла многие исследования (такое же положение и в современной психологии; например, проблема сознания превращена в постулат и исследованием сознания просто не занимаются).

Итак, Л. С. Выготский работает в направлении все большей конкретизации всеобщего. И закономерно возникает проблема систем (первая работа об этом – в 1930 г., "О психологических системах" (Выготский,

1982)). Почему именно она возникает, видно из записных книжек Л. С. Выготского (Записные книжки…, 2017). Он понимает, что два атрибута упорно продолжают восприниматься как две субстанции, два начала, и это обрекает психологию или на вульгарный биологизм, или на вульгарный же теологизм… Для него это недопустимо. Следует диалектическое разрешение антиномии. Есть третье, заявляет Л. С. Выготский, это третье – системы. Конечно, системы Л. С. Выготского – это вовсе не так называемый системный подход в советской психологии. Это нечто совершенно уникальное, и очень сложное (это понял, кажется, только А. Р. Лурия).

Нам представляется, работа 1930 г. "О психологических системах" (Выготский, 1982) есть краеугольный камень, интегрированное начало завершения глобального поиска Л.С. Выготского. Мы склонны считать ее фундаментальной (и этим – отличной он других содержательных работ, которые – только "ступеньки"). Идея остается – поиск единства природы психологического. Это единство видится в сложнейшей взаимосвязи биологического и психического атрибутов и связей внутри самого психологического. Глобальность задачи действительно захватывает. Появляется третий, завершающий элемент проблемы систем и психологии в целом – взаимодействие с социальным окружением (культурно-историческим).

Л. С. Выготский здесь-то и пишет, что психологи давно знают о том, что отдельные психологические функции взаимодействуют между собой, с биологическими функциями и с культурой, но эти знания просто постулируются и не исследуются должным образом, а в них-то (связях) – всё дело (видны проблески будущих проблем единства аффекта и интеллекта, но до этого еще много будет сделано). К этому времени проблема взаимосвязи психики и культуры как аспект глобальной проблемы была уже решена (но лишь как аспект, полностью она не решена и сейчас).

Л. С. Выготский говорит: "…то, что я собираюсь сообщить, превосходит по сложности систему понятий, с которыми мы оперировали до сих пор… мы чрезвычайно упрощаем проблему исключительной сложности. Я хотел бы напомнить, что это движение ко все более и более сложному пониманию изучаемых нами проблем не случайно, а заключено в определенном пункте нашего исследования" (Выготский, 1982, с. 109). Нам кажется, мы адекватно поняли этот пункт (исходное конкретно-

всеобщее), и Л. С. Выготский этой фразой сказал (молча) о том, что он уже знает, куда и как надо идти. Необходимым этапом продвижения является изучение межфункциональных психологических систем (МПС).

Мы не будем здесь тщательно анализировать учение Л. С. Выготского о межфункциональных психологических системах; тем более, что это в науке еще вообще не анализировалось. Отметим лишь главное (с нашей точки зрения) в движении описанной логики. Межфункциональными психологическими системами Л. С. Выготский называет "те сложные связи, которые возникают между отдельными функциями в процессе развития и которые распадаются или претерпевают патологические изменения в процессе распада" (Выготский, 1982, с. 110). Речь идет о постоянном движении, настолько постоянном, что даже понятие Л. С. Выготский рассматривает как межфункциональную психологическую систему (в записных книжках он говорит о понятии как о мелодии). Л. С. Выготский здесь говорит и об онтогенезе и об индивидуальных различиях, признаваясь, что это – основаная мысль, "которую я несколько лет вынашивал, но не решался до конца высказать" (Выготский, 1982, с. 131). Выходит – мы правы, он строил эту психологию…

И, наконец: "Мне кажется, что системы и их судьба – в этих двух словах для нас должны заключаться альфа и омега нашей ближайшей работы" (Выготский, 1982, с. 131).

Итак, решимся сказать, что мы правильно поняли позицию Л. С. Выготского. Ему системы нужны были не сами по себе. Ему были важны две вещи: доказать что высшая психология устроена именно так, и сделать шаг к обнаружению все-таки исходной конкретно-всеобщей единицы. И он это сделал.

Вообще, если сравнить анализируемую работу с работами 1934 года (4 года!) – поражает и восхищает (ошеломляет) работоспособность и гениальность мышления Л.С. Выготского.

В итоге оказывается, что межфункциональные психологические системы включают в себя не только составляющие высших психических функций, но и натуральные функции, биологические и культурные, т.е. – все, что входит в понятие "психологическая жизнь человека". Систем много, но они объединены между собой, и с появлением мышления в понятиях образуют смысловую динамическую систему (СДС).

Системы постоянно в динамике, устанавливаются и разрушаются связи, изменяется само содержание этих связей, в каждом возрасте, в

каждом событии в системах возникает адекватное центральное звено. Все это (поразительно) доказано с помощью эмпирического материала. Но в наше время главным является другое. Системы (по Л. С. Выготскому) саморазвиваются "сами" (иногда вопреки воле человека), выбирают направление движения, само-организуются, проходя этапы относительно спокойные и кризисные, и, главное, они самодетерминируются. Вот это все, с одной стороны, подтверждает полностью учение Спинозы о субстанции, а с другой, приближает смысловые динамические системы к диссипативным системам синергетики и современной физики. При жизни Л. С. Выготского о таком устройстве мира еще никто не знал. И вот именно здесь он опередил время и реально превратил конкретную психологию в естественную науку. Естественную не в смысле – биологическую, а в смысле того, что психологическая жизнь была объяснена из себя самой и не нуждалась больше ни в каких оккультных объяснениях. Более того, Л. С. Выготский создал учение о локализации смысловых динамических систем в мозге (биология), теперь уже навсегда похоронив "психофизический параллелизм". Очень жалко, что ученики и "последователи" прошли мимо систем, психология сейчас могла быть совсем другой. Но есть еще время: "Кость еще не брошена", – сказал И. Пригожин.

Таким образом, определился еще один фундаментальный принцип психологии – принцип системности. Но это было еще не все: для нахождения искомого конкретного необходимо было разобраться в содержании связи аффекта и интеллекта. Л. С. Выготский, вопреки расхожему мнению, это сделал.

Но здесь опять следует начинать со Спинозы. Среди многочисленных последователей и интерпретаторов философии Спинозы лишь единицы решались объяснить учение его об аффектах, хотя сам он придавал этому решающее значение. Вообще, Спиноза, пожалуй, единственный из крупных философов, затронул тему аффекта, пытаясь объяснить суть существования человека. Остальные ограничивались "экскурсами" в мышление и сознание, предпочитая не трогать "тонкую материю". Так эмоция и стала "Золушкой" психологии.

Спиноза это сделал.

Вначале – о терминологии. Слово "аффект" во времена Л. С. Выготского (как, впрочем, и Спинозы) обозначало единство мотивационной и эмоциональной составляющих психологической жизни человека, а не

отдельное эмоциональное состояние, как теперь. И это было, на наш взгляд, весьма продуктивно, т.к. сфера действительно одна, а единого термина так и нет. Мы здесь будем придерживаться традиции Спинозы и Л. С. Выготского.

Почему об этом возникает вопрос? Потому, что Л. С. Выготскому явно не хватало звена в психологии человека, которое завершило бы всеобщую искомую конкретность. Это – звено, о-живляющее человеческое существо: оно – движущая сила, чувствительность и самоосознание "в одном лице". Это-то недостающее звено и есть аффект.

Спиноза постулирует исходное наличие у человека состояния "аффектированности", имея в виду единство источника активности и чувствительности (Спиноза, 2019). Мы тут не претендуем на исчерпывающий анализ, но, кажется, именно этого понимания недоставало аналитикам. Итак, аффектированность – состояние аффекта, порождающее активность, в которой он разрешается. Но, конечно, поскольку аффектированы все модусы субстанции (в данном случае, люди), одновременно идет процесс роста аффектированности, вызванного активностью других людей. Итак, аффект – вечен (для человеческой жизни). Отсюда двойная динамическая сущность человека – потенция и претерпевание. Обе они порождают действие. По Спинозе, действие – это образ вещи, с которой сопряжен образ действия. Здесь, конечно, сразу возникает масса именно психологических проблем, но мы их оставляем, как не входящие в нашу цель. Нас интересует аффект как сущность существования модуса "человек" (не забудем, что аффект – подлинное единство мотива (потребности) и эмоции).

Спиноза отбрасывает поняния "сознание", "добро и зло". Первое он справедливо считает иллюзией и предпочитает ему мышление. Добро и зло он опять-таки справедливо считает пустыми и ложными абстракциями, навязанными церковью. Спиноза предпочитает им конкретно-человеческое "плохое" и "хорошее". Все аффекты он разделяет на плохие и хорошие. Первые порождают страсти (страдание, уныние, страхи etc), вторые – чувства (радость, восхищение, активность).

Индивид, – считает Спиноза, – это, прежде всего сингулярная сущность, т.е. – степень могущества.

Такой сущности соответствует характерная связность (структура личности, – сказали бы мы сейчас).

А такой степени могущества – определенная особенность быть аффектированным (мотивированным). Эта особенность описывается как готовность.

Спиноза описывает два типа аффектов: первый порождает действия, которые объясняются самой природой аффектированного индивида и проистекают из его сущности; второй порождает страдания, которые порождаются извне. Это очень важно! Встреча двух индивидов (двух разных связностей), связности которых максимально подходят друг другу – есть сотрудничество, дружба, любовь. И это способствует продуцированию изнутри позитивной аффектации и новых действий. Если же связности слишком разные, возникают (извне!) конфликты и страдания. В этом – гуманизм Спинозы – всё плохое (страсти и даже смерть) привходит извне. Человек же сам внутри аффектирован добром. Здесь очень важна встреча. Отметим, что очень близко подошел к этому К. Роджерс (Роджерс, 1994).

И наконец, Спиноза ставит вопросы и дает на них ответы:

– Как добраться до радостных проявлений страстей и свободных чувств, если Природа (в его понимании) дает нам скорее негатив?

– Как мы умудряемся сформировать адекватные идеи, из которых и появляются активные чувства?

– Как стать сознающим себя, Бога (Природу), смиряясь с наличием необходимости?

Ответ Спинозы однозначен – с помощью мышления (о-смысления). Страсти побеждаются и преобразуются интеллектом и становятся хорошими и разумными.

Эту связку увидел и подхватил Л. С. Выготский. Он уже в первой работе об искусстве (а также в реферате о Гамлете) пишет об "умных эмоциях". Видит он и обратную связь – "как идея становится страстью" (Записные книжки…, 2017).

В учении Спинозы заложена идея укорененного драматизма человеческой жизни, и Л.С. Выготский почти в каждой работе об этом вспоминает ("драма развития" etc). Драма (трагедия) была и в самом начале ("Гамлет").

Это был завершающий шаг в открытии конкретного всеобщего в психологической жизни человека. В последней напечатанной работе об умственной отсталости Л. С. Выготский, полемизируя с К. Левиным и не замечая еще этого, делает важнейшее открытие – содержания

отношения аффекта и интеллекта. Это отношение охватывает всю личность, оно постоянно изменяется по содержанию и оно-то и есть главный ключ к пониманию человека. Он показывает, как это работает. "Это" было совсем новым (динамическая, вечно движущаяся и независимая единица) и требовало названия. Л. С. Выготский в последней своей учебной лекции назвал эту "единицу" – переживанием. Здесь же, на полутора страницах он раскрыл основные его особенности: оно находится на "границе" внутреннего и внешнего мира человека, оно предметно, соединяет в себе сознание и бессознательное, одновременно постоянное (у нас в любой момент есть какое-то переживание) и дискретное (переживания – разные). Переживание есть миг, в котором напряженно-драматически соединяется всё содержание психологической жизни человека и освещается смыслом…

Таким образом, антиномия "аффект – интеллект" разрешается в смысле. Последний мы понимаем как единство всех явлений сознания и бессознательного, актуализирующихся в данном событии.

Таким образом, смысл (единство аффекта и интеллекта) и есть то всеобщее конкретное, которое диалектически открыл Л. С. Выготский как суть психологической жизни. Смысл, в таком его понимании, можно считать завершающим принципом психологии как науки.

…Гамлет ищет смысл происходящего. Он аффектирован, но хорошее и плохое (терминология Спинозы) сплелись в один противоречиво-трагичный ком… Смысла нет. Он настолько напряжен, аффектирован и сосредоточен на решении внутренних противоречий, что столкновение его связности (Спиноза) с другими связностями приводит к их гибели. Количество смертей растет, виноват ли он в этом? Гамлет переживает. Он христианин и не должен верить в привидения, но языческие корни еще остались и заставляют верить. В итоге, он не знает – верить или не верить Тени… Он любит и ненавидит мать одновременно. Он, как все, боится убийства и жаждет мести. Он ищет и не находит… Переживание извне (!) прерывает смерть…

Последние слова Л.С. Выготского перед кончиной – "Я готов"… Мы не можем судить о том, что он сказал. Но как ученый он сказал, что понял, и успел это донести до нас…

Дальнейшее – молчание. Увы…

Литература

Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – С. 56-79.

Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

Выготский Л. С. Трагедия о Гамлете, принце Датском, В. Шекспира // Полное собрание сочинений: в 16 т. Т.1. – М.: Левь, 2015. – С. 77-306.

Гете И. Собрание сочинений. – М., 1997. – 337 с.

Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е. Ю. Завершневой и Р. ван дер Веера. – М.: Канон, 2017.

Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении // Собрание сочинений. Т. 1. – М.: КАНОН+, 2019. – С. 23-353.

Ильенков Э. В. О воображении // Собрание сочинений. Т. 3. – М.: КАНОН+, 2020a. – С. 185-206.

Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии // Собрание сочинений. Т. 3. – М.: КАНОН+, 2020b. – С. 84-135.

Л. С.Выготский: начало пути: Воспоминания С.Ф.Добкина о Льве Выготском [Публикация, редакция, предисловие и комментарии И.М.Фейгенберга]; Ранние статьи Л.С.Выготского. – Иерусалим: Иерусалимский издательский центр, 1996. – 108 с.

Лосев А. Ф. Диалектика мифа // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 21-186.

Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / [Пер. с англ.]; Общ. ред. и предисл. Исениной Е. И. – М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. – 480 с.

Свасьян К. А. Иоганн Вольфганг Гете. – М.: Мысль, 1989. – 186 с.

Спиноза Б. Этика / пер. с лат. Н. А. Иванцова. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 336 с.

Фрейд З. Толкование сновидений: Сб. произведений / Пер. с нем. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 608 с.

Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / А.М.Боковиков (пер.). – М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. – 331 с.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ: ПРАКТИКА – ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО САМООБОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В.Т. Кудрявцев,
доктор психологических наук,
профессор Московского государственного
психолого-педагогического университета

Памяти Елены Евгеньевны Кравцовой

Раскрывается современный смысл проблемы практики в культурно-исторической психологии, с которой связывается ее ключевая теоретико-методологическая перспектива. Анализируется проектный характер психологического знания. Показывается, что критерием его истинности выступают не любые, а развитые формы социальной практики, конструируемые при активном участии психологов. "Высокоорганизованная практика" (Л.С. Выготский) понимается как практика самоизменения ее субъектов.

Ключевые слова: практика, культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, "высокоорганизованная практика", самоизменение, психологическая практика, развивающее образование.

Дело нашей Лены
(вместо введения)

Весной этого года не стало Елены Евгеньевны Кравцовой – человека, который, не ведая покоя, вдыхал жизнь в современную психологию и образование, внучки Л.С. Выготского.

Сама Лена не отличалась богатырским здоровьем. Разные хвори время от времени посещали ее. Но Лена своей вулканической созидательной энергией, казалось, изгоняла их прочь. Увы, хвори лишь затаивались и копились. И последняя поставила трагическую точку утром 28 марта. Меньше, чем за два месяца до юбилея Елены Евгеньевны.

И тут надо вернуться на 4 года назад. Тогда вспыхнул конфликт директора Института психологии им. Л.С. Выготского Е.Е. Кравцовой с руководством РГГУ, в состав которого входил Институт. Дурное дело кого-либо винить персонально. Уже потому что это заведомо бездоказательно.

Да и не сам по себе конфликт ускорил уход Лены из Института, а потом – и из жизни. Фактическое уничтожение детища Лены, Института, которому она подарила имя своего великого деда. В год юбилея Выготского.

Точек напряжения в этом конфликте наметилось несколько. Одна из них – сокращение часов на практику. Не на лекции, а на практику – пустяшное, казалось бы, дело. Но именно этот момент оказался принципиальным. Даже если бы руководство университета это понимало и было бы благосклонно к Елене Евгеньевне, то едва ли бы встало на защиту практики. Оптимизация, сокращение бюджетных расходов – во всех университетах, во всей стране. Да, экономим на профессионализме. Да, студенты-психологи, в большинстве случаев, о том, чем живет человек, узнают из учебников психологии, которые порой напоминают анатомические атласы, срисованные с неживых тел, а то и просто выдуманные. Почему здесь нужно делать исключение?

Медицина без клиники (только по препаратам), антропология без "поля" (только по музейным экспонатам), геология без разведки и добычи (только по коллекциям минералов) – психология с "обрезанной" практикой не просто продолжает этот ряд…

Все дело в том, что одна из ключевых методологических идей Льва Семеновича Выготского состояла в следующем: психологическое знание выращивается не в кабинете или лаборатории, а в школьном классе, детсадовской группе, больничной палате, заводскому цеху… которые становятся для психолога и кабинетом, и лабораторией. Там он вместе со смежниками участвует в конструировании – "высокоорганизованной", по выражению Выготского, практики с развивающимся человеком-субъектом в центре, а не описывает наличную, заглядывая в "атлас". В этом Выготский усматривал миссию своей новой психологии в противоположность традиционной.

Скоро будет 100 лет, как он об этом написал в своей работе "Исторический смысл психологического кризиса" (Л.С. Выготский, 1982). С тех пор ничего не изменилось. Кроме одного. Изучать человека и работать с ним "по атласам" обязывают ныне административные регламенты некрократии (термин Эриха Фромма), для которой чем меньше живого, тем меньше затрат на поддержание жизни. Чем меньше продуктивного, тем незаметнее ущербность и никчемность некрократов. Увы – и в когда-то свободных университетских стенах.

Лена любила повторять слова одной из учениц Выготского, наполненные горькой, даже черной, но правдивой иронией: Лев Семенович оказался хитрее – он успел умереть до того, как разгромят сделанное им. Лена не успела и дожила. Конечно, разгромить все сделанное ей сейчас уже невозможно. Погромщики ограничились лишь одним детищем. Но главным и любимым. На Институт, так или иначе, замыкалось все, что сделала и продолжала делать Лена в науке и на практике (в практиках – их диапазон с каждым годом становился шире, разнообразнее и неожиданнее). Все, что смогла бы сделать еще.

А ученый совет университета, где Лену упрекали в том, что она – неважнецкий управленец, раз не сознает, что нет ничего важнее оптимизации, данной нам свыше, и греховнее выноса сора из избы (дело прогремело в СМИ), даже если уровень сора выше уровня крыши избы, я хорошо помню.

Детище Лены и саму Лену убила некрократия. А билась Лена не за "часы", а за дело деда, которое стало ее делом.

Фундамент из "камня, который презрели строители" и проектное знание

На волне социальных изменений конца XX столетия понятие практики в качестве собственно философского, теоретического понятия было выброшено из гуманитарных дисциплин как якобы идеологический конструкт марксизма. Парадокс: наряду с этим не только не утих, но возрос и обострился интерес к обсуждению проблематики социальных практик, принципов, критериев и технологий профессионального практикования в различных сферах жизни – например, психологического практикования. Все это является "модным" и востребованным. Однако очень часто под "практикой" негласно понимается лишь "сфера услуг", их набор.

В отличие от этого Л.С. Выготский (1982) рассматривал практику как то, что впервые по-настоящему заставляет науку (психологию) обратиться к своим философско-методологическим основаниям, проблематизировать и переосмыслить их сложившуюся систему, совершить попытку теоретического самоопределения заново. Выготский писал, что в традиционной психологии практика являлся своего рода "колонией"

теории, областью ее приложений, положение в которой никак не влияло на творящееся в академических кабинетах. "Камень, который презрели строители" был поставлен во главу угла помимо сознания и воли психологов – самим течением истории, когда в 20-х гг. прошлого века психология, как отмечает Выготский, столкнулась с "высокоорганизованной практикой" – промышленной, воспитательной, политической, военной. В это перечисление было бы справедливо добавить клиническую практику.

Но перенесемся из времен Выготского в дни наши. Практическая, прикладная психология ныне процветает. Процветает в качестве… "сферы услуг". А академическая психология, за редкими исключениями, существует и развивается параллельно ей. Во всем мира академическая и прикладная психология – "потусторонние" друг другу сферы деятельности психологов. Академические и практические психологи каждые живут "своей жизнью". Они даже не встречаются на одних и тех же конференциях, семинарах. И порой слабо представляют себе, чем занимаются "коллеги". Несколько лет назад автор статьи беседовал со школьными практическими психологами из Израиля и спросил их: "Кто для вас представляет авторитет в науке?". Было названо всего две (!) фамилии – Пиаже и Брунер. Позднее он говорил с американскими психологами, занимающимися фундаментальными исследованиями. Разговор случайно коснулся гуманистической психологии, К. Роджерса. "Что Вы, это не наука!", – восклицали они. Этот способ разделения труда, когда яйца очень придирчиво раскладывают по разным корзинам (Выготский назвал его "двойной бухгалтерией"), влечет за собой критическую редукцию личностного мира психолога (а не только психологии как формы знания и практики!), в рамках которой никакой профессионализм в принципе не возможен.

Камень, презренный строителями, подобно бильярдному шару подкатился к лузе еще в 1920-х, но так туда и не закатился. Это произошло, в том числе, и потому, что методологическая работа по теоретическому осмыслению проблемы практики в психологии, по сути, была прервана.

Здесь принципиально одно обстоятельство. Если в эпоху Выготского психология столкнулась с "высокоорганизованной практикой" как чем-то данным, то сегодня в лице культурно-исторического подхода она способна включиться в процесс ее конструирования в сотрудничестве с

другими дисциплинами. Не говоря уже о том, что сама психология de facto становится формой социальной практики. По мере того, как она превращается в проектную дисциплину. В принципе, культурно-историческая и проектирующая психология – это синонимы.

Современный тип научного знания – это проектное знание (отрыто не сегодня и не нами). Предмет исследования в науке перестает мыслиться по аналогии с некоторой "готовой", предустановленной в силу "естественного порядка вещей" данностью. Он выступает как результат моделирования, конструирования, проектирования с заранее непредрешенным исходом. Причем, это касается не только социогуманитарных, но и естественных дисциплин. Понятие "артефакт исследования" перестает быть негативным, определяя общий способ интерпретации научных фактов. Поэтому, например, из физики постепенно исчезает привычная со времен Галилея фигура созерцателя-наблюдателя, а в самом подходе к построению физического эксперимента усматривается решающее условие воспроизведения в нем тех или иных фактов. Прибегая к помощи, допустим, синхрофазотрона, физик не просто ускоряет протоны и получает некий частный эффект, а задает саму возможность моделирования в экспериментальных условиях их существенных свойств, которые характеризуют данный феномен как целое. Свой деятельностью, говоря языком немецкой классической философии, он полагает эту возможность в реальности, пусть и особым образом смоделированной. Но именно – в реальности, а не в "голове", не в сознании. В современной социологии книги социолог предстает как субъект конструирования социальной реальности – манифестом такого видения стала более полувека тому назад, в 1966 г. программная книга П. Бергера и Т. Лукмана "Социальное конструирование реальности" (русское издание – 1995). Каждый школьник знает о том, что основной метод генетики (в отличие от эволюционной биологии) – это метод искусственного творения естественных феноменов. Иначе говоря, генетика становится в той мере наукой о "естественном", в какой мере она является наукой об "искусственном" – предварительно спроектированном, "замышленном" (еще раз повторим: результаты этого "замышления" не могут быть просчитаны наперед полностью; об этом – закон несовпадения цели и результата деятельности, который вывел Гегель в

своей "Феноменологии духа"[2]). Тем более, это относится к областям биотехнологии, химических синтезов и катализов, ядерной и термоядерной энергетики и т.д.

Означает ли это, что наше познание утрачивает объективность? Конструктивизм, идущий от скептицизма Юма через Канта, обязывает нас ответить утвердительно. Деятельностный подход, основанный на критицизме Маркса, за которым возвышаются не только фигуры немецких классиков, включая Канта, но и Спинозы, приводит к диаметрально противоположному ответу. И именно Кант, который задал возможность обоих ответов в антиномической форме, оставил замечательную формулу: хотите понять предмет – сконструируйте, постройте его. Примите предмет не как данность, а как задачу. Покуда вы не обнаружите, хотя бы в виде смутной догадки, принцип его устройства, предмет просто "не сложится", будет рассыпаться, как груда кубиков, из которых ребенок пытается сложить домик без учета элементарных механических закономерностей. А очистить понимание от "субъективизма", в принципе, невозможно, коль скоро оно – продукт деятельности, у которой всегда имеется субъект. В том числе – от коллективного "субъективизма", который преодолеть куда сложнее, чем индивидуальный, поскольку его ограничения консервируются в виде норм, даже при очевидном несовпадении с порядком вещей. Тем более – в эпоху "глобальной экспансии" человеческой деятельности, которой подчиняется этот "порядок".

---

[2] Станислав Лем назвал человечество «дырой между идеалами и реализацией». Но эта «дыра» как состояние человечества, человеческой культуры, которое самовоспроизводится в разных формах от поколения к поколению, спасительна. Она оберегает от фатальности и безльтернативности в претворении того, что, возможно, нуждается в осмысленном творении заново. От полной самоутраты в «идолах» - вместо поиска себя в «идеалах». «Идеальность идеалов» подтверждается нахождением «Я» со всеми присущими ему несовершенствами. И не только «Я», но и всей человеческой общности, внутри которой оно возникает. Встать перед фактом своего несовершенства в беспощадном свете идеала – это уже очень много. В среде идолов все равны. В своей неосознанной ущербности, которую идолы компенсируют. Идолы – от религиозных до политических – это протезы, которые превращают искалеченное сознание в еще нечто более усеченное. «Упрощая жизнь» до готовности пожертвовать собой ради единственного предначертания.

Не говорим уже об очевидном. «Дыра между идеалами и реализацией» не только спасительна, но и закономерна. Гегелевское несовпадение цели и результата деятельности – источник развития культуры через ее проблематизацию. В их зазоре свершается история. Другой вопрос, что это – лишь возможность, шанс, которым можно воспользоваться по-разному. «Дыру» часто заполняют именно «протезами» - вчерашними решениями так и не решенных проблем.

В орбиту деятельности начинают косвенно вовлекаться весь мир, включая те его сектора, существование которых мы можем только предполагать. И не только в плане познания, но и в плане практического изменения. Если вспомнить известную полемику Энгельса с Фейербахом, – уже для древнего мореплавателя далекие звезды, до которых едва ли в обозримой исторической перспективе реально "дотянется" человечество, служило первой географической картой, более надежной, чем та, что человеческая рука много веков спустя нанесет на пергамент. Уже тогда нечто отделенное от людей на межгалактическое расстояние выступало для них и инструментом, и содержанием их деятельности. Космос приблизили не космонавты, а мореплаватели. В этом – и корни мифологического миропонимания, в границах которого противопоставление "естественного" и "искусственного" попросту лишено смысла. Но ведь и сегодня мы застаем картину, когда природа, по словам В. И. Вернадского, парадоксальным образом становится частью культуры. "Естественное" и "искусственное" – хотя и на новом витке – вновь переплетаются друг с другом, подчас до полной их неразличимости, что, кстати, порождает различные формы современной мифологии. А способность различать и есть свобода в ее культурной определенности.

Для Выготского культура, мир человеческих творений, в любом своем явлении – прежде всего условие (возможность) и инструмент свободы. Варвары не только разоряли Рим, но и поражались тому, что разоряли. Среди прочего их особо поразил водопровод. Они ведь привыкли искать воду. Либо она находила их, порой в самый неподходящий момент – обрушиваясь ливнем или накрывая наводнения. А по каналу (трубе) вода сама приходит к человеку по его воле – в том количестве, которое ему необходимо. Канал, как и любой культурный артефакт – обуздание стихии, "отсечение лишнего" (Микеланджело), избыточного в свете полагаемой цели. Овеществленная человеческая воля. А варвары знали только "волю" стихии. Свою собственную волю они, скорее всего, "не признавали" даже в продуктах той – достаточно развитой "материальной культуры", которую успели создать, по-язычески не разделяя ее со стихийной. Водопровод – результат и средство произвольного усилия – сделал человеческую волю зримой. Не исключено, что столкнувшись с ним (и другими подобными изобретениями) воочию варвары испытали первый собственно "культурный шок". А в нем – кто знает? – мелькнули проблески будущего европейского самосознания.

Практика поиска субъектности

Как заметил выдающийся российский философ Ф.Т. Михайлов (1990), главный "формирующий эксперимент" над человечеством поставили не психологи, а сама история, главным творением которой субъективный мир человека. Поэтому психология, притязающая на включение в процесс его творения может и должны, уже по определению, культурно-исторической (=проектирующей).

Творцы культуры – "сеятели очей":

И с ужасом
Я понял, что я никем не видим,
Что нужно сеять очи,
Что должен сеятель очей идти.

В связи с этим образом Велимира Хлебникова Ольга Седакова (2018) вспоминает Л.С. Выготского:

"Я, пожалуй, не знаю более плодотворного и практического подведения к искусству как человеческому феномену, чем труды Выготского. Несомненно, всякий традиционно предметный, филологический или искусствоведческий анализ подводит к нему – поскольку имеет дело с формой. Способность отвечать на смысл искусства, взыскуемые "глаза" для него самым тесным образом соотносятся со схватыванием формы. Но предметный анализ обычно кончает на описании формы как замкнутой системы связей, контрастов, повторов, пропорций и т,п. Если форма в нем размыкается, то обычно в сторону тех или иных свойств эпохи, биографии автора и т.п. – в сторону внешних по отношению к самому событию творчества, а, главное, бывших вещей…

Выготский предлагает идею открытой формы, forma formans, разомкнутой внутрь и в будущее, создающей в человеке другого, нового по отношению к его наличной данности человека: он-то и воспримет, примет ее смысл. Идея возможного, будущего или вечно рождающегося человека как субъекта творчества и его адресата – главная тема анализов Выготского. В сущности, он предлагает нам оправдание творчества как основной деятельности человеческой психики. В творчестве психика здорова.

В художественном творчестве, в работе со свободной жизнью формы, по Выготскому, психика не борется с собственным прошлым (травматическим прошлым, как у Фрейда, сублимируя или маскируя его) – она

строит свое будущее, свое постоянное рождение. Выготский по-своему дополняет эти слова. Автор вещи искусства приводит нас в место своего внутреннего рождения, рождения нового человека, которого в нем не было до этого опыта, человека, создающего эту вещь – или создаваемого ею. Зритель, если соучастие его адекватно, переживает в нем собственное рождение, рождение других возможностей, других "глаз".

Творчество невидимо как будущее. Творчество понимается у Выготского не как один из видов специализированной деятельности человека (изготовление эстетических вещей) – но как общая антропологическая альтернатива человеку, обреченному на собственную наличную данность, на "возможное для него". Это значит: на внутреннюю жизнь, сведенную к рефлексам и реакциям на разнообразные агрессии внешней среды и "ранние травмы". На рост личности, который кончается по существу в раннем детстве".

Но разве не о том свидетельствует и опыт построения систем развивающего образования на базе идей Л. С. Выготского, созданная на ней же многообразная клиническая практика и др.?

В образовании (тем более, если мы называем его "развивающим") не просто "поднимают веки" и "открывают глаза" на готовый мир, который уже "проел глаза" людям образованным. В образовании конструируется "новый глаз", способный к новому взгляду на мир с позиций "возможного человека". И как устроен этот "глаз", что он может увидеть в этом мире, наперед не знает никто. Ни взрослый, ни ребенок – хотя горизонты и сферы "предметности" незнания у них разные.

В одном из своих выступлений перед педагогами-практиками (1996 г.) В.В. Давыдов говорил, что в образовательном содержании нельзя наперед задать весь набор свойств какого-либо всеобщего отношения изучаемого материала. "...Так как учебная деятельность связана с преобразованием материала, а учебная задача – это такая задача, с помощью которой дети выделяют всеобщее основание решения целого класса задач, то вы не можете сказать, что это будет за всеобщее основание и в каком виде оно появится.

Это есть продукт только реальной мыслительной работы школьников. Вы можете сказать: вот это всеобщее, а это – нет. То есть отрицательные характеристики этой всеобщности вы можете сообщить, а что это реально – вы не можете сказать. Это все должно появиться и в

вашем учительском сознании в конце решения учебной задачи школьником (выделено нами. – В.К.)" (Давыдов, 1998, с. 60).

Герой знаменитой книги ученика Выготского А.Р. Лурии "Потерянный и возвращенный мир" (1971) лейтенант Засецкий вследствие ранения в голову, которое вызвало массивное поражение теменно-затылочной области мозга, "потерял" вовсе не мир. Он "потерял себя", точнее, свое место в этом мире. Вместе с А.Р. Лурией они занялись поиском утраченного места. В том числе – в воображении, в котором он вживался в образы разных людей: от крупного хирурга или инженера до больничной няни, ухаживавшей за ранеными. Чтобы вспомнить, надо было вообразить (все по Платону). Засецкий возвращал себе "потерянный мир", по сути, создавая образ своего нового мира, воплощая в нем собственную личностную перспективу.

Практика поиска субъектности, ее новых форм, практика самоизменения средствами культуры и есть та "высокоорганизованнная практика", о которой писал Л.С. Выготский. Поэтому для Выготского проблема практики – это проблема теоретического самообоснования культурно-исторической психологии. Парадоксальность данного тезиса видима – такое самообоснование выступает, в соответствии с установками Выготского, механизмом существования и развития психологического знания в целом. Теория охватывает всю конструкцию этого знания, а не только его "отдельно взятый", абстрактный фундамент. Не удивительно, что в современной психологии этот абстрактный фундамент критически оседает под все разрастающимся Монбланом эмпирических надстроек – в той зыбкой почве, где он был заложен. Если классическая наука возводила свою теорию в метафизических "эмпиреях", то нынешняя – пытается post factum привязать ее к "жизни", за которую выдается наша наличная повседневность, вырванная из контекста исторической ретроспективы и перспективы. И даже не столько сама повседневность, которая много богаче и интереснее, сколько ее частичные проекции, фрагментарные образы, искусственные препараты, даже фантомы. В этой ситуации психолог видит свою задачу, скажем, не в содействии развитию ребенка, а в его подготовке к обучению в массовой школе, не в поддержке профессионального (значит, и личностного) роста взрослого человека, а выработке у него умения адаптироваться к сложившимся требованиям рынка профессий (который к тому же формируется по никому – даже специалистам – не понятным законам). Он априорно

уверен в том, что тесты, случайно оказавшиеся в его руках, позволяют оценивать именно те, а не иные способности. Нередко это его особо и не заботит: главное, чтобы были получены и "разнесены по рубрикам" результаты тестирования. Поэтому психологу нужна не "теория развития", а "теория подготовки к школе". Не "теория профессионального (тем более – личностного) роста", а "теория адаптации к рынку профессий". Не валидные, глубоко продуманные и осмысленные, в том числе – лично им самим, методики, а готовые – простые и удобные психологические "мензурки". И незаметно для себя психология уже давно изучает не сами по себе процессы, свойства и состояния (не говоря уже о реальности субъективного мира в целом), а их "маркеры". Она погружает себя в анализ "черт поведения", "личностных черт", "стратегий решения задач", т.е. абстракций, которые сама и выработала. Словом, если раньше абстракции "таяли в воздухе", так и не соприкоснувшись с жизнью вне стен академических кабинетов, то теперь они проваливаются в песок… тех же абстракций, замещающих собой "жизнь". Что лучше? Для теории Выготского такая постановка вопроса была бы не корректна. Теория Выготского оппозиционна и тому, и другому.

Ее фундамент не способен удержать ни "эфир" классицизма, ни песок и плавуны постмодерна. Тут нужна другая почва, выбор которой не менее ответственен, чем выбор строительного материала. Такой почвой для Л.С. Выготского стала культура человечества – как исторически развивающееся целое. А не ее частные проекции в виде "социальной среды", "социальных норм и эталонов", "социальных взаимодействий" и т.д. И культурно-историческая теория Выготского – форма самосознания и самопознания культуры, ничуть не уступающая с точки зрения масштаба постижения философии, хотя и без философии абсолютно невозможная. Л.С. Выготским отчетливо задан вектор этого самопознания: от вершинных реализаций человеческого духа, воплощений его максимального подъема (с анализа одного из них – искусства Выготский и начинал как психолог) – к подлинным глубинам человеческой души во всем многообразии ее феноменов (Л.С. Выготский, 1982. С. 387; подробнее об этом см.: В.Т. Кудрявцев, 2006). Этот путь до сих пор не пройден, мы пока – в самом его начале. В самом начале теоретического движения. Но теория для Выготского – это не кабинетные штудии, а общий способ проектирования конкретных преобразований в различных сферах социальной практики: образовательной, профессионально-

трудовой, клинической… Там, где психолог сможет заронить зерна этих преобразований, там ему и закладывать свой теоретический фундамент. Конечно, в одиночку психологу столь масштабной задачи не решить. В этом ему помогут все – зримые и незримые – участники преобразований, их реальные субъекты. А теория – это не "общие слова", а обобщенные способы конструирования исследуемого (В.В. Давыдов).

Психологи-"выготчане" Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов явили миру новый тип школы – школу развивающего образования. Но сколь бы выдающимся ни был исходный проект (претворение которого не имело и в принципе не могло иметь предрешенного исхода; применительно к культурно-историческому подходу в целом это убедительно показал Г. Г. Кравцов), он не смог бы продвинуться ни на шаг без усилий со стороны не только исследователей-психологов, но и учителей, учеников, их родителей, перспективно мыслящих школьных управленцев и еще очень многих, от кого зависела судьба начинания. И дело не в "массовости" участия. А в том, что, вовлекшись в эксперимент, его участники открыли психологам и самим себе (быть может, впервые) свои реальные возможности – действительные глубины своего внутреннего мира на пути одоления вершин собственного развития, достижимость которых предположили авторы эксперимента. И предположили – не "наугад", а в силу того, что ориентировались на высокие мерки достижений человеческого духа, развития потенциала разума, которые всемирная культура выразила в понятиях диалектики.

Традиционное обучение может не просто тащиться в хвосте развития, но хватать его за хвост, как мертвые хватают живых – 'Le mort saisit le vif'. В.В. Давыдов (1972) фактически показал: массовая школа в массовых масштабах консервирует задержку развития мышления, которую дети и взрослые преодолевают стихийно. То же самое можно сказать о развитии образования и управлении им. Хотя то и другое в идеале по-разному должны "вести" друг друга. Возможно управление развитием лишь такого образования, которое само является развивающим. И наоборот, образование, при всех инновационных наполнениях, утрачивает статус развивающего, если им пытаются управлять, приспосабливая к административным нормативам "институтов позапрошлой жизни", порой мертворожденных.

Мы упомянули теорию и практику развивающего образования не случайно. Это детище культурно-исторического подхода в психологии как

нельзя лучше подхватило исходный теоретико-методологический посыл Л.С. Выготского и продемонстрировало его жизненность. По Выготскому, гарант специфически человеческого развития – не обезличенное развертывание преформированных биогенетических программ или "адаптация", пусть трижды гибкая и избирательная, к готовой "социальной среде" ("социализация"). Для Выготского он – в самой возможности культуротворчества (=возможности конструирования и освоения Практики с большой буквы, "высокоорганизованной практики", в котором каждый из нас может обрести свой уникальный смысл).

Принимая во внимание социальный, к тому же исторически контекстный, пафос Л.С. Выготского, не следует думать, что "высокоорганизованная практика" это всегда – нечто массовидное. И, уж тем более, – нечто общественно "заорганизованное", подразумевающее насильственную "переплавку человека" и т.п. Примечательно, что В.В. Давыдов возражал против превращения развивающего образования в массовую практику, по крайней мере, – в виде сегмента сложившейся образовательной системы. Духовное отшельничество или скитальчество, творение великих произведений искусства или того общедоступного и, возможно, самого главного "произведения", которым для каждого из нас является наша семья, – все это тоже формы "Практики с большой буквы", формы культуротворчества. Уникальные смысловые посылы строк А.С. Пушкина сплотили вокруг одних и тех же "общечеловеческих значений" людей разных эпох и культур, возрастов и социальных страт значительно теснее, чем весь свод общественных предписаний, инструкций, нормативов и кодексов, которые с таким трудом вырабатывались специально для этого. Более того, – в полном соответствии с логикой Выготского – в этих общезначимых конструктах люди вдруг обнаружили инструменты ориентации в своих интимных психологических проблемах, "орудия" их разрешения. Разве можно найти более яркие примеры культуротворчества?

Для Выготского, как и для Маркса, практика – это Практика самоизменения людей в меняющихся, а точнее – в активно и осмысленно изменяемых ими (их общностями) жизненных обстоятельствах. Причем – в соответствии с высшими, исторически не преходящими критериями и мерами человечности, а не в согласии "с последними постановлениями

партии и правительства" (второе Маркс назвал "некритическим позитивизмом"). Ничего существенно иного в понятии "практика" не содержится. Как и в марксовом "материалистическом понимании истории".

"Материалистическое понимание истории" очень кратко, точно и просто Маркс и Энгельс сформулировали уже в первой совместной работе "Святое семейство": "История – не что иное, как деятельность преследующего свои цели человека" (К.Маркс., Ф. Энгельс Ф, 1955. С. 35–36).

Еще Гегель выдвинул идею самопорождения человека в деятельности по изменению бытия. А Маркс увидел в этом то, что называют "историей". Для Маркса не "труд создал человек", а человек создал сам себя в процессе труда (генетически исходной формы человеческой деятельности), его средствами, которые не сводимы к "средствам производства". Среди этих средств – формы общения внутри трудового процесса, способы его планирования, управления им, представления его результатов, и многое, многое другое. Это говорит о том, что сам по себе трудовой процесс – не данность, как смена дня на ночь, сезонные метаморфозы, землетрясение или цунами, а сотворенная человеком функция, подлежащая трансформациям во времени жизни общества по особым законам – историческим. Согласно Марксу, это – законы, которые определяются совпадением "изменения обстоятельств" и "самоизменения". В этом и состоит "материалистическое понимание истории". Оно попросту совпадает с Марксовой теорией деятельности.

Эта теория нисколько не утратила своего значения сегодня. Просто в век утраты коллективной и индивидуальной ответственности, прикрываясь вымышленной постмодернистами "смертью автора-субъекта" (пусть – не беспочвенно вымышленной), очень удобно списать тот же глобальный кризис на "солнечные возмущения". Хотя очевидно, что за ним стоит лишь невиданное по своим масштабам хитросплетение конфликтующих интересов и целей различных – вполне определенных – общественных групп, а вовсе не анонимных сил. Разглядеть и дифференцировать в нем человеческие устремления крайне сложно. Во времена Маркса это было проще. Но в этом и состоит задача исследователя-теоретика.

Далекий от симпатий к марксизму Мартин Хайдеггер усматривал в идее самоизменения человека в процессе изменения мира ("обстоятельств") основной вклад Маркса в европейскую философию. Выготский же не только схватил эту суть Марксова историзма. Он нашел способ

реконструкции живой человеческой истории в рамках психологического дискурса, психологического эксперимента, психологической практики как части Практики "с большой буквы". И эту Практику он находил отнюдь не только в макросферах социальной жизни.

…Неудавшееся хватательное движение малыша мама осмысливает как указание. Нужно было быть Л.С. Выготским, чтобы подметить это и увидеть в нем фундаментальный закон психического развития. Неудавшееся указание – Ньютоново яблоко Выготского, которое, правда, не было для него первым. И тем не менее… Отделение ориентировочно-смысловой от исполнительной составляющей действия когда-то явилось величайшим событием в истории человеческого духа. Оно повлекло за собой возникновение искусства, игры, магии, управления (планирования). Оно дало возможность человеку строить свое действие в форме осмысленного обращения (Ф.Т. Михайлов) к значимому для него другому с надеждой на получение столь же осмысленного отклика, адресованного только ему, но затрагивающего те проблемы, которые волнуют их обоих, а, может быть, более широкий круг людей, в пределе – весь род человеческий. Мама и ее младенец – также участники этой исторической Практики.

Ребенок ведь практически с самого начала "берет под контроль обстоятельства" и придает этому контролю весьма "жесткую" форму. В этом гарант его первоначального выживания в мире. Поэтому монотонный, невыразительный, безадресный крик новорожденного перерастает в интонированный, экспрессивный, адресованный плач младенца. Адресованный – прежде всего маме. Она, конечно, откликнется и на обычный крик, придет и разрешит проблемы ребенка, но…

Иоганн Готлиб Фихте как-то заметил: зачем искать неуловимую метафизическую грань, которая отделяет животное от человека? Всмотритесь пристальнее в глаза того и другого. "Глаза животного – ждут, глаза человека – воображают". (Я бы позволил себе добавить: глаза человека иногда еще и "жрут", ну ладно, мягче – пожирают, ибо в воображении он уже вкушает сладость будущего обладания.)

О том же, но по-другому, сказано и у Гегеля. Животное ранено или попало в охотничью яму: оно стонет. Стон животного – это стон бессилия перед лицом безысходности. Импульсы немой боли, содрогающей все тело, заодно – и голосовые связки. Сугубо страдательная реакция. Напротив, плач младенца – это акция, выразительное обращение к силам

взрослого, который должен придти на помощь и изменить обстоятельства: накормить, вытереть, сменить пеленки, убаюкать. Младенцу надоело лежать в кроватке? Его берут на руки и носят по квартире. Он покрывает немыслимые для себя расстояния в этих всемогущих руках! Эти руки достают и вкладывают в его ручонки такое, о чем он даже не мог помечтать. О чем даже не мог попросить, потому что даже не подозревал о его существовании. Ну, например, – фотографию дедушки с того дальнего шкафа ...Младенческий плач, утверждает Гегель, это – первый "манифест" зависимости внешнего мира от нужд беспомощного человеческого существа, которое еще не успело встать на ноги и привлекает для удовлетворения этих нужд чужие сильные руки.

Отсюда и "определение человека": это – существо, способное чужими руками взять под контроль и изменить то, что своими – не в состоянии... В тенденции – весь мир. Почему же это так и остается тенденцией? Все очень просто. В какой-то момент человек (ребенок в процессе своего развития, людская общность в процессе истории) уже не может "управлять" миром посредством призывов о помощи извне. Для этого ему приходится подключать свои руки и свою голову. Которым мир подчиняется значительно менее услужливо, чем взрослый подчиняется призывному плачу младенца...

Но лишь открыв то замечательный факт, что при помощи плача и иных форм экспрессии мамой и ее поведением можно особым образом управлять, ребенок сделает первый шаг и к управлению собственным поведением.

Методологии анализа культуротворческой Практики, не сводимой к наличным формам социальной деятельности (на них, за редкими исключениями, по-прежнему и ориентируется "психологическая теория деятельности"), мы не почерпнем в недрах психологии. Как однажды заметил Маркс, политическая экономия начинается не там, где о ней как таковой заводят речь. Оставаясь внутри психологии (кстати, кто и на каком основании заранее очертил границы этого "внутри"?), мы рискуем просто не разглядеть контуров этой Практики. Здесь не обойтись без левиновской "точки вовне" (о которой часто напоминала Е.Е. Кравцова). Но "точка вовне" – это не позиция внешнего наблюдателя, а тот пункт, из которого мы способны увидеть что-то очень важное в себе самих, не различаемое нами, покуда мы слиты сами с собой, точнее – со своими представлениями о себе. Таких точек может быть много (хотя на ее роль

подойдет не любая), но исходной – нельзя же стартовать сразу из нескольких пунктов, их можно лишь одновременно удерживать в своем сознании – для "неклассической" психологии Выготского стала классическая философская диалектика. Диалектика – не только в варианте марксизма, а в своем полном историческом объеме. Платон и Аристотель, Спиноза и Кант, Гегель и Маркс… Э.В. Ильенков и Ф.Т. Михайлов явились полноправными соавторами культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Именно они позволяют нам заново прочитать теоретико-методологический посыл и замысел Л.С. Выготского. Культурно-историческая психология Выготского – это философская, теоретическая психология. В отличие от привычной "психологической теории", благополучно сосуществующей наряду с экспериментом и практикой. Культурно-исторический психолог с полным правом мог бы сказать о себе: "Моя философия – это опыт моей практической работы с людьми, которую я, правда, никогда бы не смог построить без помощи Платона, Спинозы и Гегеля". Теоретическая психология и "высокоорганизованная практика" – это один и тот же "камень, который презрели строители", как во времена Выготского, так и сегодня.

Очевидно, что и сама культурно-историческая психология может быть представлена сегодня как особая форма развивающей социальной практики, интегрирующая на своей базе остальные ее формы. Не только может, но и должна.

Литература

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Academia-Центр; Медиум, 1995.

2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч. М.: Педагогика, 1982. Т. I.

3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.

4. Давыдов В. В. Последние выступления. Рига: Педагогический центр "Эксперимент", 1998.

5. Кудрявцев В. Т. На путях к вершинно-глубинной психологии // Вопр. психол. 2006. № 5.

6. Лурия А.Р. Потерянный и возвращенный мир. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.

7. Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство. Соч. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. Т. 3.

8. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М., Наука,1990.

9. Седакова О. "Сеятель очей". Слово о Выготском // Сайт Владимира Кудрявцева (опубл. 17. 11.2018). URL: https://tovievich.ru/book/korni/8990-olga-sedakova-sejatel-ochej-slovo-o-lsvygotskom.html (дата обращения: 24.07.2020).

УДК 376.112.4

Л.С. ВЫГОТСКИЙ, И.А. СОКОЛЯНСКИЙ И ЗАГОРСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ[3]

А. Д. Майданский
доктор философских наук, профессор
Белгородский национальный исследовательский университет, Белгород
Институт философии Российской Академии наук, Москва

В работе проводится сопоставление двух научно-исследовательских программ психического развития слепоглухих детей – рефлексологической (Соколянский) и культурно-исторической (Выготский). Обе эти программы утверждают общность законов психического развития в нормальной и патологической сферах, имеют важные точки соприкосновения в дидактическом плане, но кардинально расходятся в понимании природы психики и фундаментальных принципов воспитания ребенка. Загорский эксперимент осуществлялся на стыке этих двух программ – Мещеряков и Ильенков обошли данный факт молчанием, и до сих пор не предпринималось попыток исследовать проистекающую отсюда теоретическую коллизию.

Ключевые слова: слепоглухота, слепоглухие дети, социальное воспитание, сверхкомпенсация, ориентировочный рефлекс, деловое общение, эмоция, А.И. Мещеряков, Э.В. Ильенков.

Известно, что вскоре по прибытии в Москву, летом 1924 года, Л.С. Выготский, устраиваясь на работу в Наркомпрос, в личном листке выразил желание работать «в области воспитания слепоглухонемых детей». Чем же привлекла его в научном плане эта необычная сфера

[3] Работа поддержана грантом РНФ, проект № 20-18-00028.

деятельности? При ответе на этот вопрос можно опереться на два соображения.

Первое – постулат, согласно которому развитие нормального и аномального ребенка подчиняется одним и тем же принципам, общим законам развития личности; специфична лишь педагогическая техника работы с детьми. «Признание общности законов развития в нормальной и патологической сфере – краеугольный камень всякого сравнительного изучения ребёнка» [7, с. 275][4].

Второе – увлечение Выготского идеей «переплавки человека» и его уверенность в «почти абсолютной перевоспитуемости человеческой природы» [7, с. 223].

Слепоглухота – это такая природная аномалия, при которой воспитательный процесс в максимально возможной степени зависит от педагога, контролируется им, особенно на начальных стадиях. Самостоятельно, без трудоемкого и целенаправленного педагогического воздействия, слепоглухой ребенок совершенно не способен к психическому развитию.

Резонно предположить, что в экспериментах по воспитанию слепоглухих детей Выготский рассчитывал, во-первых, вскрыть всеобщие закономерности формирования человеческой психики и, во-вторых, попытаться «выплавить» личность нового типа, так же как химик в лабораторных условиях синтезирует новые вещества.

Конечно, это не более чем гипотеза, но достаточно правдоподобная.

У нас нет данных, ни единого документального свидетельства о работе Выготского или его сотрудников со слепоглухими детьми. Неизвестно также, кто мог настолько заинтересовать его проблемой обучения слепоглухих уже к 1924 году. Лишь год спустя в Харькове начнется обучение первой группы слепоглухих под руководством И.А. Соколянского [3, с. 12]. Тот заинтересовался проблемой еще в студенческие годы в Петербурге, узнав из публичных лекций А.В. Владимирского в 1908 году об успешном обучении в Америке слепоглухих девушек Лоры Бриджмен и Элен Келлер. Годом позже в столице образуется Общество попечения о слепоглухонемых, взявшее на воспитание группу детей.

---

[4] Как явствует из недавно изданных Записных книжек Выготского, постулат этот встретил резкий отпор со стороны нескольких светил психиатрии: «Выготского обвиняют в формализме и в пустом теоретизировании, участники обсуждения прямо заявляют о том, что общих закономерностей развития, присущих норме и патологии, не существует, а подход, предложенный Выготским, следует считать несостоятельным» [6, с. 198].

Научной концепции воспитания слепоглухих еще не существовало, и первым к ее созданию приступил Соколянский. Психоневрологический институт, где он учился, был детищем В.М. Бехтерева. Психика исследовались здесь как производная нервной деятельности; Бехтерев называл такой подход «объективной психологией», или «рефлексологией». Соколянский всю жизнь хранил верность этому взгляду на природу психику. В его архиве в Институте психологии РАН есть рукопись 1954 года, в начале которой Соколянский так формулировал свое научное кредо: «В онтогенетическом развитии человеческой личности нет ничего, что не являлось бы условной связью (= условным рефлексом). Нет ничего, что не определялось бы соотношением возбуждения и торможения» [13].

Все объяснения психических явлений и развития личности чем-то иным, помимо рефлекторной механики мозга, Соколянский считал «идеализмом».

Хорошо знавший Соколянского А.С. Макаренко описал его в своей «Педагогической поэме» под именем Воробьева: «Человек одной доктрины, преданный своим слепым и теории условных рефлексов. Как ученый он хорошо понимает сложность и глубину опыта колонии, но считает, что она ценна главным образом тем, что подтверждает его мысли о значении рефлексологии в педагогике. Он представитель биологизма в педагогической науке и не может видеть лица коллектива... Его конек – обусловленное поведение» [11, с. 722][5].

Первым полигоном для испытания рефлексологических методик стала харьковская школа для глухонемых. В целях обучения их чтению живой речи с губ и, одновременно, письму Соколянский разработал метод «цепных сочетательно-двигательных реакций». Судя по описанию, это была натуральная дрессировка, только вместо звуковых команд использовались жесты, письмо и движения губ педагога; затем подкрепление жестами и письмом прекращалось.

Выготский следил за экспериментами Соколянского практически в режиме реального времени. В мае 1925 года на Государственном ученом совете он делает доклад, в котором предлагалось «подвергнуть опытной проверке наиболее интересные современные синтетические системы

[5] В Марбургском университете, в лаборатории Makarenko-Referat, на русском языке издана монография, в которой собраны уникальные сведения о харьковском периоде работы Соколянского и его взаимоотношениях с Макаренко. См.: [16]. К сожалению, раздобыть эту книгу мне не удалось – ее автор, Гётц Хиллиг, в прошлом году скончался.

обучения речи» – австрийца К. Малиша, датчанина Г. Форхгаммера и Соколянского.

Всего несколько месяцев спустя, в «Принципах социального воспитания глухонемых детей»[6], Выготский без всяких опытов приходит к выводу, что методика обучения речи Соколянского превосходит западные аналоги: объединение речевых, зрительных и моторных (при письме) ощущений позволяет глухонемому «вживаться совершенно для себя незаметно, механически в логическую речь... Эта механичность, рефлекторность есть важнейшее отличие метода» [7, с. 161].

Как видим, Выготский высоко ценил достижения рефлексологической педагогики[7], хотя и не разделял ее взгляд на природу и развитие человеческой личности. Представление о психике в «русской физиологической школе» Павлова, и особенно в бехтеревской рефлексологии, с самого начала представлялось ему «внутренне непоследовательным и противоречивым». И передовая система Соколянского, при всей ее полезности, не способна решить проблему *развития* устной речи глухонемого. Механически эта проблема не решается.

Подлинное решение, по Выготскому, кроется в *социальном воспитании*. Традиционная школа отрывала глухого от нормальной общественной среды, создавала для него особый «замкнутый мирок» инвалидности. На смену ей, по мысли Выготского, должна прийти трудовая политехническая школа, которая раскрывала бы для глухого «широчайшую дверь в жизнь, возможность участвовать в совместном труде с нормальным человеком, возможность высших форм сотрудничества» [7, с. 166]. В такой школе рефлекторно-механическое обучение речи двигалось бы по линии жизненных детских интересов; устная речь удовлетворяла реальную потребность в общении с нормальными людьми, а потому и развивалась бы легче и эффективнее.

Со слепыми, а тем более слепоглухими, осуществление этого принципа – дело намного более трудное, но столь же необходимое. Практические успехи Соколянского были обусловлены тем, что он действовал в согласии с этим принципом, пусть и не осмыслив его так глубоко, как Выготский. Соколянский, правда, и не считал себя

---

[6] Сама работа написана в 1925 году, рукопись сохранилась, однако редакторы Собрания сочинений Выготского вставили в нее большие фрагменты текста, отсутствующие в архиве, с выдержками из работ Г. Лемана, К. Малиша и М.Н. Котельникова за 1926 г. (в статье последнего описывалась как раз «цепная» методика Соколянского).

[7] Есть основания полагать, что Выготский намеревался доложить о работе Соколянского с глухими детьми на конгрессе в Англии, где он побывал в июле 1925 года. Подробнее см.: [5].

психологом-теоретиком[8], он изобретал «дидактику» – систему правил обучения слепоглухих. Там, где методы рефлексологической дрессуры не срабатывали, он руководствовался своим незаурядным житейским опытом и здравым смыслом. Написанные Соколянским научные труды далеко не дотягивают до уровня его практических достижений, но в них немало ценных мыслей и наблюдений.

После двух тюремных заключений и жутких пыток, закрытия школы-клиники и гибели почти всех ее воспитанников к Соколянскому наконец пришла слава – ему присуждена медаль и Вторая премия имени К.Д. Ушинского (1947). Первую премию получила его слепоглухая ученица Ольга Скороходова за книгу «Как я воспринимаю окружающий мир», написанную под руководством и с Предисловием Соколянского. «Иван Афанасьевич наряду с неизменными похвалами в своей адрес и восхищением его трудом, получает, однако, и справедливые упреки в том, что ему удалось показать лишь результат работы, ее конец, но не ее начало. Действительно, подробных публикаций на эту тему, удовлетворяющих требованиям научно-экспериментального исследования, не было», – отмечает Т.А. Басилова [4].

Вряд ли стоит этому огорчаться – наоборот, можно порадоваться, что Соколянский так и не взялся описать процесс превращения слепоглухого ребенка в развитую человеческую личность в категориях возбуждения-торможения, «условных связей» и т.п.

Тем не менее, разработанная Соколянским методика «прямой установки» (совместного движения рук воспитателя и ребенка, в ходе которого самостоятельная активность ребенка поэтапно увеличивалась до ста процентов) стала прототипом метода совместно-разделенной предметной деятельности, который ляжет в основу Загорского эксперимента.

Другой важнейшей находкой Соколянского стал принцип «первичного очеловечения» слепоглухого ребенка через формирование навыков самообслуживания и «бытового освоения мира». Собственно, таков же узловой пункт «социального воспитания» и у обычных детей. Ребенок мало-помалу берет на себя труд своего воспитателя – труд,

---

[8] Это не помешало Соколянскому написать немало работ по психологии. В архиве сохранилась, например, рукопись «Любознательность», в которой это свойство человеческой натуры, поначалу отсутствующее у слепоглухих, увязывается с «ориентировочным рефлексом». В рукописи «“Любовь” к нарядам у девочек» обсуждается проблема соотношения наследственного и благоприобретенного в поведении личности. В новосибирской эвакуации была написана работа «Представление (образ)» (1942). Ни эти, ни ряд других текстов не попали в печать.

который делает из него человека. В тот самый миг, когда он начинает собственными руками лепить свой человеческий облик (одеваться, умываться, орудовать ложкой и т.д.), ребенок становится *личностью* в настоящем смысле слова. Этот педагогический принцип получит теоретическое обоснование в работах А.И. Мещерякова и Э.В. Ильенкова.

С этим принципом детской самодеятельности у Соколянского преспокойно уживается взгляд на ребенка как биомашину, которую обучать тем проще, чем менее способна она к неконтролируемой активности. Отсюда «И.А. Соколянский приходит к парадоксальному выводу: воспитание слепоглухонемых легче, чем воспитание глухонемых, глухонемых – легче, чем слепых; слепых – чем нормальных... Он видит в этом прямое следствие применения рефлексологии к пересмотру взглядов на дефективность» [7, с. 75].

В самом деле, чем меньше самопроизвольных контактов с внешним миром, тем меньше помех для целенаправленного формирования условных рефлексов. Посторонние раздражители вызывают нежелательные для экспериментатора психологические реакции: первым включается ориентировочный рефлекс «что такое?» (термин академика Павлова), отвлекая внимание подопытного животного или ребенка и, тем самым, мешая завязывать желаемые условные связи. Для устранения «тормозных эффектов» ориентировочного рефлекса Павлов выстроил знаменитую «Башню молчания».

Полностью исключив «лишние» световые и акустические воздействия на нервную систему собаки, Павлов фактически *смоделировал ситуацию слепоглухоты*. Ему, как и Соколянскому, думалось, что это упростит «воспитание» желаемых условных рефлексов. Вопреки ожиданиям психика собак стала разрушаться и угасать. Отсутствие привычных внешних сигналов («сенсорная депривация», как сейчас говорят) оказалось еще более сильным – притом психологически деструктивным – раздражителем, нежели сами те внешние сигналы.

Мать-природа помещает слепоглухого ребенка в персональную «башню молчания». Фиксирующий станок не нужен, ибо ребенок не испытывает потребности в движении. Неудивительно, что Соколянский посчитал воспитание слепоглухих самым легким. Быть может, ему мечталось стать Павловым в области педагогики – в экспериментах со слепоглухими разработать комплекс образовательных рефлексов и «установок», пригодных для воспитания всех детей. Как и Выготский,

Соколянский был убежден, что воспитание обычного и аномального ребенка подчиняется одним и тем же законам.

Конечно, Выготский понимал и законы воспитания, и природу психики совершенно иначе. Учение о рефлексах полезно для описания *механики* воспитательного процесса, но не дает понимания *процесса развития* ребенка, ибо развитие это совершается в обществе. И цели, и средства развития – социальные; они диктуются общественными отношениями людей, а не устройством мозга.

В плане рефлексов «нет никакой принципиальной разницы между воспитанием зрячего и слепого ребенка, новые условные связи завязываются одинаковым способом с любого анализатора» [7, с. 73]. А вот общественное бытие зрячего и слепого отличается самым принципиальным образом; поэтому и психика их развивается совершенно по-разному: «невозможно допустить, что слепота не вызовет глубокого своеобразия всей линии развития» [7, с. 76].

В ситуации слепоглухоты развитие психики – а значит, и процесс воспитания – *предельно затрудняется*, возражает Соколянскому Выготский. Иллюзия легкости обучения возникает оттого, что *задачи* ставятся очень скромные, посильные для решения на низком уровне психического развития аномального ребенка. «Если бы мы поставили перед воспитателем слепоглухонемого такие же огромные по объему задачи, что стоят и перед воспитателем нормального ребенка, едва ли кто взялся бы не только провести это с меньшим трудом, но и вообще осуществить... Поэтому не легче, но неизмеримо труднее воспитание слепоглухонемого, чем нормального, если оно хочет дать те же результаты» [7, с. 76].

Однако в «парадоксальном выводе» Соколянского есть рациональное зерно, которому тот и обязан успехом своей системы. Дефект таит в себе мощные силы его компенсации и «сверхкомпенсации». От природы дефект является тормозом психологического развития, но, как показал А. Адлер, социальное воспитание способно обратить тормоз в импульс, движущую силу развития. Демосфен и Демулен, Бетховен и Суворов, наконец, Элен Келлер – всё это живые исторические примеры действия сил сверхкомпенсации. Чем серьезнее дефект, тем сильнее стремление его преодолеть. Такое стремление, если воспитатель умеет его поддержать и развить, сильно облегчает дело воспитания.

Вся метода обучения речи у Соколянского направлена на то, чтобы сформировать *физиологическую потребность* в речевом общении. Речевые рефлексы у глухих замещают и вытесняют мимические – это и

есть то, что называется компенсацией. В этой «великолепной практической условной установке в воспитании» и заключена суть всей системы Соколянского. «Задача воспитания только и сводилась к тому, чтобы овладеть этими внутренними силами развития. Если цепной метод Соколянского сделал это, значит, он на деле учитывает силы сверхкомпенсации и овладевает ими... Принципиальное значение имеет только одно: физиологическая потребность в речи. Если найден секрет создать потребность, т.е. поставить цель, будет и сама речь» [7, с. 77].

Потребность эта хоть и физиологическая, действующая рефлекторно, но отнюдь не природная. Она диктуется индивиду обществом, объективными условиями общественной жизни. Воспитание рефлексов у человека должно подчиняться высшим, культурным целям-потребностям. В этом Выготскому видится «грань между дрессурой и истинным воспитанием». Он призывает педагогов ни на миг не терять эту грань из виду, отпуская критическую шпильку по адресу П.П. Блонского и «нашей новой науки о ребенке», педологии, за присущий ей «зоологический подход к детству». В еще большей мере такой зоологический взгляд на человеческую личность характерен для рефлексологов. Ищите цели воспитания в сфере культуры, а не «натуры», призывает Выготский.

Соколянский не согласился с тем объяснением своих опытов и практических достижений, которое предложил Выготский. Как и подобало бескомпромиссному рефлексологу, он осудил «попытки протащить вульгарно-идеалистическую трактовку способностей слепоглухонемых как проявление какой-то “сверхкомпенсации”. На эту удочку попался и наш талантливый покойный психолог Л.С. Выготский» [15].

При этом Соколянский сам разрабатывал остроумные методики «превращения дефекта в преимущество» [2, с. 86], т.е. целенаправленно занимался как раз тем, что Выготский именовал «сверхкомпенсацией» (несколько модифицируя адлеровское значение термина). Это типичный для Соколянского случай вопиющего расхождения между его – зачастую плоскими и грубыми – теоретическими суждениями и в высшей степени умной, новаторской педагогической практикой.

Как видно из его слов, Соколянский с уважением относился к Выготскому, несмотря на разницу их научных позиций. Его дочери, Г.Л. Выгодской, он говорил, что хорошо знал Льва Семеновича. Однако культурно-историческая психология была Соколянскому абсолютно чужда. Похоже, он вообще считал ее ненаучной: разгадку тайн психики нужно искать в мозгу, а не в культуре.

Тем удивительнее тот факт, что свое дело он передал убежденному приверженцу и воспитаннику школы Выготского – А.И. Мещерякову. Последний, впрочем, хорошо разбирался в работе мозга. Еще студентом он приступил к работе в Институте нейрохирургии им. Н.Н. Бурденко под руководством А.Р. Лурия, впоследствии защитил кандидатскую диссертацию по нейропсихологии. Научным руководителем дипломной работы Мещерякова в МГУ был другой ученик Выготского – А.В. Запорожец.

Загорский эксперимент осуществлялся на стыке двух диаметрально противоположных научно-исследовательских программ – натуралистической и культурно-исторической. Правда, А.И. Мещеряков, прямо называя себя учеником Соколянского, предпочитал не упоминать о его рефлексологическом символе веры. В книге Мещерякова [12] нет ни намека на их глубинные теоретические разногласия; складывается ложное впечатление, что ученик и учитель – единомышленники в науке.

Вряд ли можно сомневаться в том, что Соколянский категорически не согласился бы с нарисованной Мещеряковым (в тесном содружестве с Ильенковым[9]) культурно-исторической картиной развития психики слепоглухого ребенка. А вот Выготский ее, в целом, наверняка одобрил бы. Краткую и точную характеристику его позиции дал Д. Бакхерст: «Воспитание, в самом широком смысле, делает нас тем, что мы есть. Педагогические и “дефектологические” сочинения Выготского покоятся на этом взгляде. Он утверждает, например, что значение инвалидности, такой как слепота, состоит в том, что она препятствует приобщению ребенка к культуре. Задача, следовательно, не в компенсации конкретного физического дефекта (Выготский остерегает нас от самого понятия дефективности[10]), а в создании условий, при которых культура становится доступной для ребенка» [1, с. 56]. Именно такая задача ставилась Мещеряковым в Загорском эксперименте.

Воспитание ребенка – как нормального, так и аномального – преследует две главные цели: формирование потребности в культуре и

---

[9] В начале своего выступления на Президиуме Академии наук СССР в 1969 г. Мещеряков сообщает, что доклад ему помогал готовить Ильенков, а консультировал – А.Н. Леонтьев. См.: [16]. Недавно удалось обнаружить совместные тезисы [8].

[10] «Возможно, что недалеко то время, когда педагогика будет стыдиться самого понятия “дефективный ребенок” как указания на какой-то неустранимый недостаток его природы... Социальное воспитание победит дефективность» [7, с. 112]. В какой-то мере это предсказание сбывается: выражение «дефективный ребенок» постепенно выходит из употребления. В 1992 г. Институт дефектологии был переименован в Институт коррекционной педагогики, а Музей детской дефектологии – в Музей педологии и педагогики исключительного детства.

способности осваивать богатства культуры во всем их многообразии. Дефекты важнейших анализаторов, зрительного и слухового, сильно осложняют, но не исключают для ребенка возможность стать разносторонне и гармонично развитой личностью. Загорский эксперимент был призван доказать этот тезис практически.

Не вдаваясь в самый ход эксперимента и баталии вокруг его интерпретации[11], остановимся напоследок на слабом месте его трактовки в трудах Мещерякова и Ильенкова. Как часто случается, эта слабость оказывается оборотной стороной силы их концепции. Стоит добавить, что никто из их оппонентов на эту слабость не указал; критики увлечены, в основном, обсуждением «чистоты» и этических аспектов эксперимента, и – за исключением одного генетика А.А. Малиновского – не горят желанием вдаваться в фундаментальные проблемы психологии: какова природа психики, что такое личность и т.д.

Как известно, в начале 1930-х в культурной психологии произошел «схизис»: Выготский приступал к исследованию системно-смыслового строения сознания и аффективно-эмоциональных оснований психики, в то время как Леонтьев настаивал на продолжении исследования сознания как формы предметно-практической деятельности.

Мещеряков и Ильенков выстраивали свою трактовку Загорского эксперимента на *леонтьевской* теоретической платформе. Им удалось превосходно показать, как формируется *мышление* ребенка в ходе совместно-разделенной предметной деятельности, или «делового общения» ребенка со взрослыми людьми. При этом вне поля зрения осталось *общение эмоциональное*. Между родителями и ребенком буквально с момента рождения[12] устанавливается тесная эмоциональная связь – совершается непрерывный обмен аффектами, принимающий форму цепной реакции. В наиболее чистом виде такой обмен можно наблюдать в процессе игры.

Генеалогически *эмоция предшествует мысли* – и в сфере предметно-практической деятельности, и в истории развития психики вообще. Разумная деятельность возникает и может быть выстроена не иначе как на эмоционально-аффективном фундаменте.

Меж тем, в работах Ильенкова полностью игнорируется роль эмоций в формировании психики и личности ребенка; все внимание

---

[11] На эту тему см.: [10].

[12] Надо заметить, что случаи врожденной слепоглухоты экстремально редки. Практически все подопечные и Соколянского, и Мещерякова в первые годы жизни имели зрение и/или слух и воспитывались родителями.

философа сосредоточено на процессах «распредмечивания» культуры, трансляции и усвоения идей, «идеального». В книге Мещерякова эмоции изредка упоминаются, как симптоматические реакции на те или иные ситуации, возникающие в ходе делового общения, но и он тоже далек от понимания эмоции/аффекта как «могущественного организатора поведения», как «пролога и эпилога всего психического развития» (Выготский).

А вот Соколянский в довоенный период своей деятельности такое понимание демонстрировал: «Детские переживания, современность и организация на основе этих переживаний положительных знаний должны быть отправными путями для построения методики. Детская эмоция является началом “знаний”, источником “интереса”, “активности”. Через формирование детской эмоции следует переходить к привитию знаний...» [14, с. 51].

У слепоглухонемых детей, особенно поначалу, эмоциональное развитие капитально отстает от интеллектуального. Мало-мальски сложная мимика и эмоционально-выразительная жестикуляция отсутствуют, и сами собой они не сформируются. Выражение лица со временем застывает, и педагогу непросто его оживить, «демаски́ровать». Для обучения эмоциональным реакциям Соколянский создал специальный стенд с гипсовыми масками, наподобие греческих театральных. Дети ощупывали их и учились придавать своим лицам похожие выражения. Эффект обучения поразил Леонтьева; в своих лекциях он характеризовал этот эффект словом «чудо».

«В эпоху становления идей Соколянского такие чудеса происходили довольно часто... Оказалось, что включение мимики существенно изменило психику воспитанников. Дело в том, что общение доступными им техническими средствами, речевое общение, пополнившись мимическими – эмоциональными, иначе говоря, – компонентами для окружающих, зрячих людей сделало общение с ними более синтонным, как мы говорим, то есть больше настроенным на эмоциональный фон, на наличные эмоции» [9, с. 472].

Развитые таким образом культурные эмоции в дальнейшем использовались в качестве воспитательных инструментов – стимулов и рычагов, позволяющих направлять поведение ребенка в нужное русло. А сами слепоглухие, управляя своими эмоционально-выразительными реакциями, учились осознанно выстраивать нормальные человеческие отношения с окружающими людьми.

В ходе Загорского эксперимента лучшие методические находки И.А. Соколянского были отшлифованы и теоретически осмыслены с позиций культурно-исторической теории – точнее, той «деятельностной» трактовки, которую эта теория получила в трудах харьковской группы психологов (главным образом у А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина). К сожалению, ранняя смерть А.И. Мещерякова, а в скором времени и Э.В. Ильенкова, оборвала один из самых длительных, сложных и успешных экспериментов в истории науки.

Список использованных источников

1. Bakhurst D. Vygotsky's Demons, in: The Cambridge Companion to Vygotsky (ed. by H. Daniels, M. Cole, & J.V. Wertsch). Cambridge University Press, 2007, pp. 50-76.

2. Басилова Т.А. История обучения слепоглухих детей в России. М.: Эксмо, 2015.

3. Басилова Т.А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, так интересовавших Выготского // Культурно-историческая психология. 2006. – № 3. – С. 8-16.

4. Басилова Т.А. Соколянский Иван Афанасьевич. Биография (1889–1960). URL: https://museum.ikprao.ru/peoples/sokolyansky-ivan-afanasevich/

5. Ван дер Веер Р., Завершнева Е.Ю. «To Moscow with love»: реконструкция поездки Л.С. Выготского в Лондон // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. С. 89-105.

6. Выготский Л.С. Записные книжки: Избранное. Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. Москва: Канон+, 2018.

7. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003.

8. Ильенков Э.В., Мещеряков А.И. Научное значение исследования процесса формирования психики у слепоглухонемых детей // Шестая научная сессия по дефектологии. М., 1971. – С. 59-60.

9. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2001.

10. Майданский А.Д. Воспитание и природа: Уроки Загорского эксперимента Философская антропология. – 2019. – Т. 5, № 1. – С. 81-101.

11. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М.: Директ-Медиа, 2014.

12. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974.

13. Соколянский И.А. О формировании второй сигнальной системы на основе первой у слепоглухих детей. URL: http://vygotsky.tk/files/iasokol.pdf

14. Соколянский И.А. Организация педагогического процесса по комплексной системе: Методика и методическая техника // Игра, сказка и романтика в работе с детьми. Харьков, 1927. – С. 48-53.

15. Соколянский И.А. Отзыв на докторскую диссертацию А.В. Ярмоленко «Исследование познавательных способностей слепоглухонемых» (1955). URL: http://vygotsky.tk/files/sokyarm.pdf

16. Стенограмма заседания Президиума Академии наук СССР 27 июля 1969 г. URL: http://vygotsky.tk/files/meshapn.pdf

17. Хиллиг Г. Прометей Макаренко и «главбоги» педолимпа: Соколянский, Залужный, Попов. Марбург, 1997.

References

1. Bakhurst D. Vygotsky’s Demons, in: The Cambridge Companion to Vygotsky (ed. by H. Daniels, M. Cole, & J.V. Wertsch). Cambridge University Press, 2007, pp. 50-76.

2. Basilova T.A. Istorija obuchenija slepoglukhikh detej v Rossii. M.: Ehksmo, 2015.

3. Basilova T.A. O Sokoljanskom i ego metodakh obuchenija glukhikh i slepoglukhikh detej, tak interesovavshikh Vygotskogo // Kul’turno-istoricheskaja psikhologija. – 2006. – № 3. – S. 8-16.

4. Basilova T.A. Sokoljansky Ivan Afanas’evich. Biografija (1889–1960). URL: https://museum.ikprao.ru/peoples/sokolyansky-ivan-afanasevich/

5. Van der Veer R., Zavershneva E. Ju. «To Moscow with love»: rekonstrukcija poezdki L.S. Vygotskogo v London // Voprosy psikhologii. – 2012. № 3. – S. 89-105.

6. Vygotsky L.S. Zapisnye knizhki: Izbrannoe. Pod obshch. red. E. Zavershnevoj i R. van der Veera. Moskva: Kanon+, 2018.

7. Vygotsky L.S. Osnovy defektologii. SPb.: Lan’, 2003.

8. Ilyenkov Eh.V., Meshcherjakov A.I. Nauchnoe znachenie issledovanija processa formirovanija psikhiki u slepoglukhonemykh detej // Shestaja nauchnaja sessija po defektologii. M., 1971. – S. 59-60.

9. Leontyev A.N. Lekcii po obshchej psikhologii. Pod red. D.A. Leont’eva, E.E. Sokolovoj. M.: Smysl, 2001.

10. Maidansky A.D. Vospitanie i priroda: Uroki Zagorskogo ehksperimenta Filosofskaja antropologija. 2019. – T. 5,№ 1. – S. 81-101.

11. Makarenko A.S. Pedagogicheskaja poehma. M.: Direkt-Media, 2014.
12. Sokoljansky I.A. O formirovanii vtoroj signal'noj sistemy na osnove pervoj u slepoglukhikh detej. URL: http://vygotsky.tk/files/iasokol.pdf
13. Sokoljansky I.A. Organizacija pedagogicheskogo processa po kompleksnoj sisteme: Metodika i metodicheskaja tekhnika // Igra, skazka i romantika v rabote s det'mi. Khar'kov, 1927. – S. 48-53.
14. Sokoljansky I.A. Otzyv na doktorskuju dissertaciju A.V. Jarmolenko «Issledovanie poznavatel'nykh sposobnostej slepoglukhonemykh» (1955). URL: http://vygotsky.tk/files/sokyarm.pdf
15. Stenogramma zasedanija Prezidiuma Akademii nauk SSSR 27 ijulja 1969 g. URL: http://vygotsky.tk/files/meshapn.pdf
16. Hillig G. Prometej Makarenko i «glavbogi» pedolimpa: Sokoljansky, Zaluzhny, Popov. Marburg, 1997.

A.D. Maidansky
Belgorod National Research University, Belgorod
Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Moscow

L.S. Vygotsky, I.A. Sokolyansky and Zagorsky experiment

The author compares two research programmes on the mental development of deafblind children – the reflexological (Sokolyansky) and cultural-historical (Vygotsky) ones. Both of these programs affirm the common laws of mental development in the normal and pathological spheres, and they have important points of contact in didactic aspect, but differ radically in understanding the nature of the psyche and the fundamental principles of upbringing of child. The Zagorsk experiment was carried out at the interface between these two programs. Meshcheryakov and Ilyenkov avoided this fact by silence, and so far no attempts have been made to investigate the theoretical collision arising from it.

The publication is supported by the Russian Science Foundation grant no. 20-18-00028 "Cultural-historical psychology in the archives of its creators".

Keywords: Deafblindness, blind children, social upbringing, overcompensation, orientation reflex, practical communication, emotion, A.I. Meshcheryakov, E.V. Ilyenkov.

УДК 376.112.4

ПИСЬМО И.А. СОКОЛЯНСКОГО А.Н. ЛЕОНТЬЕВУ[13]

А. Д. Майданский
доктор философских наук, профессор
Белгородский национальный исследовательский университет, Белгород Институт философии Российской Академии наук, Москва

Публикуемое письмо Алексею Николаевичу Леонтьеву было написано Иваном Афанасьевичем Соколянским незадолго до его смерти. Основоположник отечественной тифлосурдопедагогики обсуждает проблемы и особенности психического развития ребенка при различных видах слепоглухоты и обращается к Леонтьеву за содействием в организации сектора или лаборатории в Институте дефектологии для изучения этих проблем. Соколянский доказывает, что слепоглухота маскирует совершенно нормальные возможности умственного и нравственного развития ребенка. В Послесловии кратко описываются условия работы Соколянского и его взаимоотношения с Леонтьевым.

Ключевые слова: слепоглухонемые, амавроз, амавротическая глухота, амавротическая алалия, Институт дефектологии, А.И. Мещеряков.

Москва, Г-117
1.VIII.1960

Дорогой Алексей Николаевич – здравствуйте!

Пишу Вам в частном порядке, но не по личному вопросу. Пишу о дальнейшей судьбе своей работы в области слепоглухонемоты, а следовательно, и своей собственной [судьбе].

Вы персонально сыграли решающую роль в том, что проблема слепоглухонемоты, как *педагогическая* проблема, продвинута нами в такой степени, что как педагогическая «проблема» она больше не существует[14]. Считаю, что это крупное достижение нашей советской

[13] Публикация подготовлена А.Д. Майданским при поддержке гранта РНФ, проект № 20-18-00028 «Культурно-историческая психология в архивах ее творцов».

[14] Этими словами Соколянский закончил и свое выступление на юбилейной сессии Академии наук СССР 1 ноября 1947 года, имея в виду, что разработанная им система

науки. Причем это достигнуто при самых неблагоприятных условиях работы.

В чем достижение? Мы почти математически точно можем указать пути умственного и нравственного развития «дефективного» ребенка, пораженного *амавротической*[15] *глухотой* (обычно их называют «слепоглухонемыми»).

В чем неблагоприятные условия? Прежде всего в том, что работа наша протекала почти «нелегально». Было создано что-то вроде «группы» по изучению слепоглухонемоты. Группа эта собрана с бору по сосенке. Я, например, числюсь сотрудником сектора тифлопедагогики (заведующая – М.И. Земцова), каким-то «трудовиком». Мещеряков числится сотрудником отдела патофизиологии (заведующий – А.Р. Лурия[16]). Учительница и воспитательница числятся за школой глухонемых при НИИД[17] (из-за чего начало учебного года всегда сопровождается грызней). Три года тому назад дали мне аспирантку, чтобы я подготовил себе «смену», хотя я не просил аспиранта, зная, что для него не найдется ставки, – так и случилось: в этом году аспирантка (Мареева[18]) успешно подготовлена к работе со «слепоглухонемыми», но ищет себе работу вне НИИД... Словом... и т.д.

Как там судьбе будет угодно в дальнейшем организовать работу по педагогике слепоглухонемоты в НИИД АПН РСФСР – пусть она, госпожа судьба, сама об этом поведает, – я не берусь об этом судить.

Но вот о чем я хотел бы Вам, Алексей Николаевич, коротенько поведать.

Слепота человека (амавроз, по-старинному) с педагогической точки зрения весьма и весьма, оказывается, любопытная вещь. Работая в этой области десятки лет, я установил это с несомненностью. И уверен, что

превратила воспитание слепоглухих в дело техники. Фраза о «персональной решающей роли», видимо, означает, что не кто иной как Леонтьев добился поддержки в «верхах» для возобновления работы со слепоглухими.

[15] Амавроз (*греч.* amauros – темный, слепой), слепота, возникшая в отсутствие анатомических повреждений глазного яблока.

[16] А.И. Мещеряков перешел в Институт дефектологии вслед за своим научным руководителем А.Р. Лурия, когда лаборатория последнего в Институте нейрохирургии была закрыта после Павловской сессии 1951 г.

[17] Научно-исследовательский институт дефектологии (ныне – Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования).

[18] Мареева, Раиса Афанасьевна (1927–2011), впоследствии – сотрудница Лаборатории обучения и воспитания слепоглухих детей; возглавила лабораторию после смерти Мещерякова в 1974 году.

это совершенно *ново* и для нашей Академии могло бы представить большой научный интерес.

1. Так называемых «слепоглухонемых» идеалисты всех мастей превращали, с одной стороны, в «чудо божие» (Джемс[19] и К°), а с другой стороны – в «полурастения-полуживотных», т.е. страшнее чем в идиотов (Меньшиков из «Нового Времени»[20]).

Мы доказали фактами, что это не так, что слепота (выключенный полностью или частично зрительный анализатор) *маскирует* совершенно нормальные возможности умственного и нравственного развития глухого ребенка, глухота которого осложнена еще и слепотой.

Между прочим отмечу «маленькую» деталь: глухой ребенок, пораженный слепотой, является действительно *немым*, абсолютно немым, т.е. у него *естественным* путем ни при каких обстоятельствах не разовьются *средства общения* с окружающей средой. В этом принципиальное отличие *слепо*глухого от *зрячего* глухого, которого современная сурдопедагогика по недоразумению считает немым. «Глухонемых» зрячих никогда не было, нет их и в наше время. У зрячих глухих детей с самого раннего детства, совершенно естественным путем, еще до обучения их грамоте, развиваются мощные и полноценные средства общения с окружающими – что и ставит их в части умственного развития в дошкольном возрасте на уровень совершенно нормальных в умственном отношении детей.

Что же касается «слепоглухонемого», то он действительно абсолютно *немой*. Это нами установлено бесспорно и с полной очевидностью. Не буду на этом больше останавливаться.

2. Есть более своеобразный дефект, маскируемый коварным зрительным анализатором. Я имею в виду так называемую амавротическую алалию[21]. Алалия, при наличии нормального зрения, сравнительно легко преодолевается в педагогическом процессе. Это

---

[19] Уильям Джемс (1842–1910), американский философ и психолог, познакомился с Элен Келлер, когда та была еще девочкой, впоследствии они переписывались. Как вспоминал в своем письме к Соколянскому Максим Горький, Джемс в 1906 г. посоветовал ему «ознакомиться с чудом». При встрече, однако, Элен произвела на Горького «впечатление неприятное, даже – тяжелое» [1, с. 318].

[20] Меньшиков, Михаил Осипович (1859–1918), консервативный публицист националистического толка, сотрудник газеты «Новое время». После Февральской революции газета была закрыта, а после Октябрьской сам Меньшиков был арестован и расстрелян большевиками на Валдае.

[21] Алалия (от *греч*. lalein – говорить) отсутствие или недоразвитие детской речи вследствие повреждения речевых зон коры головного мозга.

убедительно доказано не только теоретически, но и практически логопедами нашего НИИД.

Но алалия, осложненная *слепотой*, – это нечто еще более своеобразное, чем амавротическая глухота. Однако и в этом внешне «страшном» дефекте слепота маскирует нормальные возможности умственного развития ребенка. До сих пор все, в том числе и НИИД, «со страхом и трепетом» обходят этот дефект, оставляя по сути дела умственно нормальных детей на положении идиотов.

3. Есть тоже очень коварная и уже прямо-таки «преступная» маскировочная работа зрительного анализатора. Я имею в виду разновидности амавротической олигофрении. На практическом языке этих дефективных называют «слепыми олигофренами», «слепыми умственно отсталыми», и еще как-то там называют. В данном случае, как и в случае амавротической глухоты, мы встречаемся с «каверзами» зрительного анализатора, т.е. с самой настоящей маскировкой (если не во всех случаях, то у подавляющего числа умственно и нравственно нормальных детей), как это ни покажется странным. Без педагогической помощи эти дети производят впечатление идиотов.

4. Есть еще «интересные» группы дефектов. Это – слепые и слабовидящие *тугоухие*. *Практически* эти группы относятся к амавротической глухоте («слепоглухонемоте»), но в методическом отношении эти группы требуют совершенно иных подходов. В интеллектуальном отношении эти дети являются нормальными. Педагогическая работа с ними весьма сложная, но благодарная.

5. Есть еще дети, отягощенные крайне своеобразным дефектом, в котором роль зрительного анализатора тоже весьма «коварна». Эти дети смотрят, слушают, но не видят, не слышат и не говорят (не отвечают на вопросы). И в этих случаях [налицо] наше педагогическое попустительство. Этим детям можно оказать существенную пользу.

6. .....[22]

Алексей Николаевич, пишу Вам не только как шефу нашего НИИД («куратору», по другой терминологии Президиума)[23], а и как ученому, впервые и по-настоящему оценившему работу в области амавротической глухоты, ее более широкое значение для науки, чем только практика

[22] Так в оригинале.

[23] В 1959–1961 гг. А.Н. Леонтьев исполнял обязанности вице-президента Академии педагогических наук РСФСР и среди прочего курировал работу Института дефектологии АПН.

обучения. Вспомните Ваше замечательно верное определение: «слепоглухонемота – это лупа времени»[24]. Это Ваше меткое определение стало ходячим в нашей работе.

Чего же я хочу?

Для борьбы с детской дефективностью – я имею особо тяжелые формы – необходима своя «Дубна» со своим «синхрофазотроном»[25]. А для начала – организовать отдельный сектор в системе НИИД (лабораторию?) по изучению упомянутых выше категорий детей, «обиженных» зрительным анализатором. Еще раз подчеркиваю: я имею в виду только тех детей, дефект которых *осложнен слепотой* – полной или частичной, в пользу которых нигде даже в литературе ничего не сказано. Таких детей много – не сотни и не тысячи, а больше...[26]

Кстати – о вопросе: *«А сколько их?»*. Я считаю такой вопрос законным только в строго определенном и сугубо частном смысле.

Однако я всю жизнь слышу такого рода вопросы: «А сколько их?», «Стоит ли возиться?», «Во имя чего возиться?»... «В собес их!»...

Впервые такой вопрос я услышал в 1909 году от остервенелого черносотенца-погромщика из «Нового времени» Меньшикова. А на днях этот же вопрос, в такой же редакции, я слышал – от кого? От руководительницы деффронтом по Минпросу[27] Робковой!.. Такого рода меньшиковско-робковские вопросы и советы я считаю морально преступными против человеческой личности, попавшей в беду. Понятен зубодробитель Меньшиков, но как понять Робкову?..

На общем собрании нашей Академии недавно я с огромным моральным интересом и высоким удовольствием слушал замечательное выступление тов. Казьмина[28], в котором он работу с дефективными

---

[24] Это леонтьевское выражение Э.В. Ильенков использовал в заглавии своей первой статьи о Загорском эксперименте [3].

[25] Дубна́ – наукоград на севере Московской области; здесь в 1957 г. в Объединенном институте ядерных исследований состоялся запуск самого мощного в мире ускорителя ядерных частиц. Соколянский имел в виду создание специально оборудованного центра для работы со слепоглухими, каким и станет несколько лет спустя Загорский детский дом.

[26] Тут Соколянский ошибся. Предпринятая по инициативе А.И. Мещерякова всесоюзная кампания выявила 340 слепоглухих разных возрастов. Загорский детский дом был рассчитан на 50 детей.

[27] Дефектологическим фронтом в Министерстве просвещения.

[28] Казьмин, Николай Дмитриевич (1904–1963), партийный чиновник, в те годы заведовал Отделом школ ЦК КПСС.

охарактеризовал как работу огромной государственной важности. Слышала ли Робкова эти слова?

Итак, сектор мог бы состоять из:

1. Зав. сектором: 1.
2. Старший научный сотрудник: 1–2. (?)
3. Младший научный сотрудник: 2 (обязательно!).
4. Лаборант: 1.

Простите, Алексей Николаевич за беспокойство. Больше мне не к кому обратиться. В борьбе с амаврозами мы могли бы показать пример и нашим зарубежным друзьям.

С глубоким уважением к Вам,
И. Соколянский

Послесловие

Письмо написано Соколянским за считанные месяцы до смерти, наступившей 27 ноября 1960 г. Несмотря на признание научных заслуг, государственную премию и международную известность, наконец, реабилитацию с возвращением партбилета в 1957 г., семидесятилетний ученый располагал весьма скромными возможностями для исследовательской работы в Институте дефектологии.

В 1931 году, когда А.Н. Леонтьев вместе с А.Р. Лурия, Л.И. Божович и А.В. Запорожцем перебрались на работу в Харьков (в ту пору – столица Украины), Соколянский входил в руководство республиканского Наркомата просвещения и занимал пост директора Украинского научно-исследовательского института педагогики. Глава «Педагогической поэмы», повествующая о том, как А.С. Макаренко отбивался от критики Соколянского и двух его высокопоставленных коллег, названа «У подошвы Олимпа».

Леонтьев знал Соколянского с давних времен, еще до 1933 года, когда тот был в первый раз арестован по обвинению в принадлежности к контрреволюционной буржуазно-националистической организации. В лекциях 1976 года Леонтьев говорил, что ему «отчетливо вспоминается клиника Соколянского... в эпоху становления его идей» [3, с. 471-472].

После выхода книги О.И. Скороходовой (1947) Леонтьев напишет рецензию, в которой воздаст должное «огромной научной заслуге проф. И.А. Соколянского», но подчеркнет отсутствие в книге объективно-научного объяснения процесса формирования сознания у

слепоглухонемых Соколянского, можно отнести лишь к ее практической части и гуманистическому значению. Научно-теоретические позиции двух ученых были несовместимы: Леонтьев едва ли мог дать высокую оценку толкованию развития психики слепоглухонемого ребенка [4]. Слова из письма, что Леонтьев «впервые и по-настоящему оценил» работу а как цепи условных рефлексов, в духе «передового павловского учения». Так что Соколянский поступил благоразумно, воздержавшись в Предисловии к книге от попытки научного объяснения феномена Ольги Скороходовой.

Сектор, о котором просит в своем письме Соколянский, удастся создать уже в следующем, 1961 году. Лабораторию обучения и воспитания слепоглухонемых детей в НИИ дефектологии возглавит А.И. Мещеряков. Еще два года спустя, в 1963 г., откроется Загорский «синхрофазотрон». Сравнение с Дубнинским ускорителем частиц повторит на защите докторской диссертации Мещерякова Д.Б. Эльконин, после чего метафора «синхрофазотрона гуманитарных наук» начнет свое путешествие по страницам журналов и газет.

Оригинал письма находится в архиве ученого в Институте психологии РАН. Цифровые копии архивов И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова в течение нескольких лет размещались на веб-сайте Фонда поддержки слепоглухих «Со–единение».

А.Д. Майданский

Список использованных источников

1. Горький М. Сочинения: в 30-ти т. М.: Художественная литература, 1955. Т. 30.

2. Ильенков Э.В. Психика человека под «лупой времени» // Природа. 1970. – № 1. – С. 88–91.

3. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2001.

4. Леонтьев А.Н. Рецензия на книгу О.И. Скороходовой «Как я воспринимаю окружающий мир» // Советская педагогика. – 1948. – № 3. – С. 103-108.

References

1. Gor’kij M. Sochinenija: v 30-ti t. M.: Khudozhestvennaja literatura, 1955. T. 30.

2. Ilyenkov Eh.V. Psikhika cheloveka pod «lupoj vremeni» // Priroda. 1970. – № 1. – S. 88–91.

3. Leontyev A.N. Lekcii po obshchej psikhologii. Pod red. D.A. Leont'eva, E.E. Sokolovoj. M.: Smysl, 2001.

4. Leontyev A.N. Recenzija na knigu O.I. Skorokhodovoj «Kak ja vosprinimaju okruzhajushchij mir» // Sovetskaja pedagogika. – 1948. – № 3. – S. 103-108.

E.A. Sokolyansky's letter to A.N. Leontyev

This letter to Alexei Nikolaevich Leontyev was written by Ivan Afanasyevich Sokolyansky shortly before his death. The founder of domestic typho-surdopedagogy discusses the problems and distinctive features of mental development of child with various types of deafblindness. He appeals to Leontyev for assistance in organizing the sector or laboratory at the Institute of Defectology to study these problems. Sokolyansky proves that blindness masks perfectly normal possibilities of mental and moral development of child. The Afterword briefly describes Sokolyansky's working conditions and his relationship with Leontyev.

The publication is prepared by A.D. Maidansky and supported by the Russian Science Foundation grant no. 20-18-00028 "Cultural-historical psychology in the archives of its creators".

Keywords: Deafblindness, amaurosis, amaurotic alalia, Institute of Defectology, A.I. Mescheryakov.

УДК 159.95

МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПРОБЛЕМА СВОБОДИ

С.Д. Максименко

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

Актуальними є два напрямки роботи – методологія дослідження психологічного життя людини (Л.С. Виготський) та вивчення людини як "одиниці" Всесвіту. Виходить, що через людину Всесвіт розвиває здатність самоусвідомлення, переживання та мислення як поступу вперед. Це те, про що писав В.І. Вернадський, розкриваючи ідеї ноосфери як особливого простору, прошарку, який виникає і розвивається завдяки інтелектуальній, творчій діяльності людини. Вже зараз технології, Інтернет, комп'ютерні комунікації дають людині небачені дотепер можливості спілкування, взаємодії, перетворення світу та себе в ньому. Але більші можливості означають також і вищі вимоги до відповідальності та усвідомленості людини. Все вищою є ціна людської помилки,

недбалості, ліні. Проблеми екології, поширення пандемії COVID-19, політична напруженість в багатьох регіонах планети засвідчують, наскільки важливими є соціальна відповідальність, яка виростає з усвідомлення і переживання кожною окремою людиною себе як частини країни, людства, планети Земля, Всесвіту.

Не менш важливо і вивчати методологію психології, щоб ми могли бути, за висловом Ісаака Ньютона, стояти на плечах у титанів, і завдяки цьому бачити далі, робити більше, досягати вищих результатів. Нерозумно кожному видумувати власні методологічні принципи, починаючи будувати щоразу психологію як науку "з нуля". У нас є значні досягнення, які йдуть від праць В. Вундта, З. Фройда, і, що особливо важливо, Л.С. Виготського. І визначивши методологічні орієнтири, ми маємо карту дороги наукових пошуків, що дозволить нам краще та ефективніше рухатися далі в наших дослідницьких розвідках.

Стосовно людини як "одиниці" Всесвіту слід зауважити, що логіка аналізу "за одиницями" та "за елементами" була прописана в методологічних роботах Л.С. Виготського. Дійсно, якщо вивчати одиницю води H2O, отримаємо дещо суттєво інше, ніж при аналізі елементів – водню та кисню, які, на відміну від води, можуть горіти або підтримувати горіння. Виділення такої вихідної одиниці – людини як "одиниці" Всесвіту – дозволяє нам зазирнути до двох найбільших таємниць, за І. Кантом – "зоряного неба наді мною та морального закону в мені".

Міркуючи над культурно-історичною теорією Л.С. Виготського, необхідно згадати також вчення Бенедикта (Баруха) Спінози, згідно з яким людина може бути принципово вільною, усвідомивши необхідності і обмеження власного життя: "Свобода – це пізнана необхідність" (Б. Спіноза). Людина може перестати бути рабом пристрастей, а за допомогою розуму піднятися до вершин самоусвідомлення та внутрішнього зростання.

Ланцюжок – "філософія – методологія – теорія – емпіричне дослідження – конкретна техніка чи методика" повинен бути пройденим без оминання будь-якої з ланок. Тільки так ми зможемо цілісно підійти до проблеми людини як "одиниці" Всесвіту, людини як суб’єкта, яка дивним гармонійним чином увібрала в себе конфлікти та дисонанси, прагнення до прекрасного та до мізерного, ідеї добра, світла, правди, краси, любові і поряд з тим – бажання "хлібу та видовищ".

Ще в Давній Греції виділяли рівні душі – рослинну, тваринну, людську, душу бога. В XXI столітті людина може жити на різних рівнях – як "овоч", як "звір", як "людина, якій не є чуже ніщо людське" та як істота,

що прагне до досконалості та повноти буття. Отже, в людині маємо клітинку, "одиницю" Всесвіту, яка реально може розгортатися в різних планах та площинах. Продуктивний підхід в цьому плані нам дає синергетика, яка розглядає нерівноважні системи, через які ми можемо зрозуміти розвиток особистості та людських спільнот.

Хотілося б наголосити, що завдяки розгляду психології людини як "одиниці" Всесвіту ми можемо наблизитися до реального, конкретного психологічного життя особистості у його закономірностях, механізмах та рушійних силах. Так ми можемо зрозуміти людину як таку, що розвивається та водночас залишається самою собою – унікальною і творчою особою.

Важливо, що у сучасних умовах необхідно докорінно змінити погляди на природу та людину. Зокрема, слід звернути увагу на цілепокладаючу функцію не лише людини, а й природи в цілому. Зміна мусить відбуватися вже зараз, оскільки людство дійшло межі, за якою може стояти питання існування планети, а отже і людей. Важливою є проблема людського егоїзму. Не можна із егоїстичної позиції говорити, що ми можемо чогось досягнути. Тільки подолавши свій егоїзм, ми можемо принципово по-новому підійти до планетарних проблем.

В цій філософсько-методологічній парадигмі особлива і зовсім нова роль відводиться науковій психології.

Основна мета психології – вивчення психіки людини у розвитку, але не в спеціально змодельованих умовах, а у вільній (свободній) діяльності. Не відкидаючи, в цілому, методологію культурно історичної теорії Л.С. Виготського, пропонуємо принципово новий – генетико-креативний метод, який дозволить вивчити механізми становлення і існування людини у ситуації вільного (а отже, – творчого) вибору. Наразі нагальними є завдання методологічного обгрунтування нового методу і відпрацювання конкретних методичних процедур. Зокрема, важливим є те, що новий метод дозволить зробити більш ефективним психотерапевтичний процес.

Методологічне осмислення ключових проблем сучасної психології з необхідністю приводить нас до важливості і актуальності проблеми свободи. Поняття свободи відносно особи активно освоюється в екзистенційній філософії і психології, проте в цілому термін "свобода" упродовж віків усебічно розроблявся у філософії і філософській психології.

Великий енциклопедичний словник визначає свободу як "здатність людини діяти відповідно до своїх інтересів і цілей, здійснювати вибір" [1].

Свобода, що так розуміється, припускає існування внутрішнього простору, в якому людина може вибирати, як їй діяти, мислити, ставитися до зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного.

Осмислення категорії свободи почалося ще в епоху Античності. У новій філософській енциклопедії Р. Г. Апресян відмічає: "Проблема свободи як довільності (ἑκούσιον) була поставлена Арістотелем у зв'язку з природою доброчесності ("Нікомахова етика", III)"[5]. Багато століть потому свободу визначатимуть як пізнану необхідність, а у філософському підході Аристостеля свобода – це довільна, свідома активність по вибору доброчесності у своєму житті. Стосовно психології це означає, що реалізувати внутрішній простір свободи особа може у тому випадку, якщо вона активно, цілеспрямовано, свідомо робить вибір на користь добра, здійснює доброчесні вчинки.

У філософських системах періоду еллінізму проблема свободи, і зокрема внутрішнього простору свободи особи, є надзвичайно актуальною. Так, у філософії стоїцизму свобода розумілася як незворушність, незалежність від зовнішніх обставин, здатність опиратися року, долі, протиставляючи їм власний розум. Таке розуміння свободи має важливі наслідки і для психології, створюючи передумови для розуміння суб'єкта свого внутрішнього світу як протилежного до об'єкту гри зовнішніх сил (богів, долі, обставин).

В період Середньовіччя поняття свободи співвідносилося з поняттям благодаті. Августин Блаженний розрізняв негативну і позитивну свободу. У цьому можна побачити давню аналогію з концепцією Э. Фромма про два різновиди свободи ("свободи від" і "свободи для"). За Августином, людина вільна завдяки можливості вибору не грішити. Людина вибирає, чи прийняти гріх або ж, утримавшись від нього, зберегти себе для порятунку у Богові. Для сучасної психології ця теза має значення, зокрема, в руслі традиції психоаналізу. Згідно з психоаналітичними ідеями, людина вільна, якщо може балансувати між імпульсами несвідомого і заборонами Супер-Эго. Людина вибирає, чи дотримуватися такого гомеостазу і бути вільною для творчої діяльності, або ж впасти в одну з крайнощів, піддавшись впливу невротичної тривоги і вступивши на шлях патологічного розвитку. Внутрішній простір свободи особистості, згідно з вченням психоаналізу, обумовлений функціонуванням раціональних захисних механізмів (наприклад, сублімацією) і стає можливим завдяки погодженій дії трьох інстанцій особистості: Ід, Его й Супер-Его.

Видатний мислитель періоду Середньовіччя Тома Аквінський "сприйнявши арістотелівський принцип інтелектуально суверенного

воління індивіда, підпорядкував волю розуму: людина суверенна при здійсненні розумно обраного принципу дії" [5]. Проводячи аналогію з більш сучасними положеннями психоаналізу, можна сказати, що людина набуває внутрішнього простору свободи, коли керується у своїй поведінці намірами Его, а не спонуканнями Ід або постулатами Супер-Его.

В епоху Відродження свобода ототожнювалася з можливістю усебічного гармонійного розвитку особистості. Так збагнута свобода має багато паралелей з розумінням природи особистості в гуманістичній психології. Так, поняття про самоактуалізацію, що розвивається А. Маслоу, і поняття самореалізації, що розвивається К. Роджерсом, у своїй глибинній суті аналогічні поняттю усебічного розвитку особистості в епоху Відродження.

І. Кант розрізняв негативну і позитивну свободу. Позитивна свобода розумілася мислителем як воля, підпорядкована моральному закону. Висловлюючись відносно проблеми зв'язку свободи і необхідності, Кант доводив, що "свобода вибору височіє над причинністю природи" [5]. Розрізняючи ноуменальний і феноменальний світи, Кант вказував, що людина може бути вільна в першому і невільна в другому. Стосовно сучасної психології ідеї, висловлені Кантом, означають, що свобода особистості – це складне діалектичне утворення, що передбачає можливість детермінованої в одному зрізі психологічної реальності і вільного самопроявлення в іншій.

Особливості внутрішнього простору свободи особистості обумовлені з позицій теоретичного аналізу існуванням життєвої енергії, що конституює можливості вільної особистісної дії, вільного вибору індивідуальності, вільного розвитку людини.

Основними принципами побудови експериментально-генетичного дослідження та виявлення послідовності основних логіко-операціональних структур, які його реалізують, є такі:

1) принцип аналізу за одиницями (виокремлення вихідного суперечливого відношення, яке породжує клас явищ як ціле);

2) принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії в дослідженні);

3) принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень);

4) принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах);

5) принцип креативності [4].

Для пропонованого нами генетико-креативного методу наріжним стає принцип креативності. Це передбачає, що досліджуваний вільно продукує змісти та сенси, які стають предметом осмислення дослідника. Цим долається стимул-реактивна ситуація, коли дослідник створює умови, стимульні за своїм характером і такі, які задають веєр можливих реакцій. Нова методологічна ситуація передбачає, що психічне розглядається в єдності двох таких своїх властивостей, як розвиток та креативність. Креативність же як особистісна характеристика є втіленням свободи як явища культури та суспільно-історичного поступу.

У "Записних книжках" Л.С. Виготський вказує: "Проблема – яким чином реально людина, в силу того, що вона res cogitans (мисляча річ), змінює свою долю як протяжна річ (спосіб життя та поведінка), яким чином можливе реальне життя спільно душі та тіла – як рабство та свобода, її рух від рабства до свободи, розвиток, сила та слабкість etc." [3, с. 264]. Принциповим є те, що Л.С. Виготський позитивно вирішує питання про психологію свободи – людина може бути вільною, діяти вільно, мислити вільно!

Культурно-історична теорія Л.С. Виготського дає нам ключ до методології психології та до пізнання психології людини як вільної, творчої істоти, здатної створювати сенси та оволодівати значеннями, здатної розвиватися через створення нових міжфункціональних психологічних систем, через новоутворення, через вирішення критичних та кризових ситуацій життя. Важливим тут є, на думку М.В. Папучі [7], психологія переживання. Сам Л.С. Виготський писав про це: "Переживання має біосоціальне орієнтування, воно є дещо, що знаходиться між особистістю та середовищем, воно означає ставлення особистості до середовища та показує, чим цей момент середовища є для особистості" [2, с. 383]. Отже, через переживання ми можемо зрозуміти діалектичну єдність особистості та середовища, протистояння зовнішнього та внутрішнього, яке знову ж таки може вирішитися в свободі – у вільній самодетермінації особистості, яка живе, розвивається і є креативною. М.В. Папуча пише: "Оскільки внутрішній світ – форма світу в цілому, то він, звичайно, виявляє собою структуровану цілісність, що, однак, залишається відкритою для впливів та змін" [6, с. 83]. Ознаки цілісності та розвивальності, окреслені М.В. Папучею, є принциповими для розуміння внутрішнього світу людини. Водночас суттєвою є і структурованість внутрішнього світу (на яку вказує М.В. Папуча), яка дозволяє людині залишатися самою собою, переходячи через численні акти розвитку та трансформацій. Цілісність, розвивальність, структурованість вимагають наступної принципової ознаки – і

це наш методологічний орієнтир – креативності. А оскільки психічне є принципово креативним, будучи постійно змінюваним, відкритим до нового та вільним, то і адекватним методом вивчення психічного є генетико-креативний метод.

Говорячи про креативність, ми маємо на увазі творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Особистість є результатом і продуктом творчості. Креативний потенціал особистості виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Свідомість людини самомоделюється та моделює подальше існування людини, і в цьому проявляється креативність особи, і це має досліджуватися особливим науковим методом – генетико-креативним.

Креативність є глибинною, відпочатковою і абсолютно "природньою" ознакою особистості – це вища форма активності. З одного боку, це активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ. Коли О.Ф. Лосєв називає вираження однією із атрибутивних ознак особистості, він чітко визначає, що це вираження насправді в той же час є й актом створення внутрішнього світу людини.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (та в дослідженні) особистості означає "взяти" її існування загалом, в її унікальній цілеспрямованій єдності, в якій вона лише й існує. Це означає, з одного боку, реально врахувати багатозначність, неочікуваність та непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає давати собі звіт в тому, що не все є однозначним та прогнозованим.

Таким чином, генетико-креативний метод дає нам ключ до психологічного дослідження особистості як вільної, творчої, самодостатньої, самодетермінованої істоти. Розуміння принципових можливостей генетико-креативного методу відкриває нам шлях до нової психології, де психічне буде розумітися в єдності таких його характеристик, як розвиток, творчість та свобода.

Література

1. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Сов. Энциклопедия, 1991. Т. 2. – 1991. – 768 с.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

3. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера. – Москва: Издательство "Канон+" РООИ "Реабилитация", 2018. – 608 с.

4. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: Издательство ООО "КММ", 2006. – 240 с.

5. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. – 2-е изд., испр. и допол.— М.: Мысль, 2010.

6. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: [Наукова монографія] / М.В. Папуча. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. – 656 с.

7. Папуча М.В. Проблеми психології переживання : монографія. – Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2019. – 191 с.

СПОСОБНОСТЬ К ИГРОВОМУ ПЕРЕЖИВАНИЮ И ИДЕАЛЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

С.Н. Жеребцов
кандидат психологічних наук, доцент,
Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка
(Мінськ, Білорусь)

Переживания личности выступают наиболее распространённым предметом работы практического психолога, а также всё настойчивее требуют к себе внимания психологов-исследователей. Дело в том, что историческая смена ключевых категорий психологической науки (рефлекс, навык, действие, мотив, когниция, смысл, сознание) со времён Л. С. Выготского подошла к переживанию как наиболее интегративному и наиболее психологичному феномену бытия человека. Если другие психологические категории "высвечивают" только частные аспекты психологии человека, то переживание характеризует человека как субъекта жизненной ситуации, субъекта жизни в целом. При этом переживания – то, в чём жизнь предстаёт для человека в своей данности, поэтому качество переживаний определяет качество жизни. Именно такого отношения к себе – как к переживающему существу – чаще всего ждёт человек, обратившийся к психологу. Для него важно человеческое участие в его жизненных делах, являющихся предметом его переживания. Именно такое позиционирование человека как переживающего существа принципиально и для психологической науки, если она не желает потерять свой предмет.

Но деятельность психолога, как и любая иная деятельность, сориентирована на некий ожидаемый результат, посвящена идеальному замыслу. В философии, в практической и теоретической психологии выработано множество ориентиров, отражающих идеалы развития личности, характеризующих психически и психологически здорового человека, имеющего высокий уровень качества жизни, психологического благополучия (сильное Я, генитальный характер (З. Фрейд), индивидуация, самость (К. Юнг), социальный интерес (А. Адлер), самоактуализация, пиковые переживания (А. Маслоу), позитивная Я-концепция, творчество, самореализация (К. Роджерс), забота, любовь, свобода, воля, миф (Л. Бинсвангер, М. Босс, Р. Мэй), осмысленность (В. Франкл), мужество быть (П. Тиллих), благоговение перед жизнью (А. Швейцер), переживание потока (М. Чиксентмихайи) и др.). Укажем так-же, что для Л.С. Выготского таким идеалом выступило "овладение челове-ком собой" посредством развития сознания как "динамической смысловой системы". Помня о том, что не стоит без необходимости множить сущности, все же осмелимся дополнить данный список ещё одним понятием. Речь идёт о значимом для психолога образе личности, который фиксируется нами понятием "способность к игровому переживанию". Попытаемся этот образ раскрыть содержательно и феноменологически представить.

Несмотря на то, что в научной литературе уделено большое внимание феномену игры (Й. Хейзинга, М. Бахтин, Х. Ортега-и-Гассет, К. Бюллер, А. Валлон, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), проблема игры как внутренней деятельности, как особого характера взаимодействия человека с самим собой, т.е. как проблема собственно игрового переживания, насколько нам известно, специально не разрабатывалась.

Предлагаю сразу обратить внимание на связь и даже единство феномена игры и феномена творчества, причём это единство характеризует само содержание, а также мотивацию творческого процесса. Эта связь обнаруживается именно в понимании психологической сути творческого процесса, субъектом которого выступает личность. Внутренняя мотивация и смысловая направленность объединяют творчество и игру. В этом смысле игровой характер становится сутью самого возвышенного в жизни человека – творчества, которое имеет для него смысл. И уже в таком своём сочетании (творчества и смысла) игра есть любовь – любовь к жизни.

Что такое игра? В самом общем виде игра – это внутренне мотивированная активность в пространстве условности, в котором человек осуществляет свободную комбинаторику средствами ради получения смысла. Благодаря обретению смысла в игре, человек использует свою возможность быть, он обретает себя через приобщение к культуре, к духовному богатству человечества. Это приобщение становится всё более возможным по мере развития высших психических функций, конституирующих личность. Культура становится природой человека через игру, а сущностью человека выступает смыслотворчество, когда множество значимостей в свободной игровой деятельности структурируется в смысловое пространство – пространство жизни человека. Игра для человека – способ обретения себя. Трансформация смысла, усложнение и иерархизация смысловой сферы личности – ключевая линия развития личности. Данная трансформация фасилитируется и просто становится возможной в игре. В этом – её серьёзность и колоссальное значение. Способность играть проявляется и имеет значение не только и не столько во внешней активности, сколько во внутренней. И вообще не внешняя форма поведения определяет игру. Это поведение может не отличаться и в игре, и вне игры. Игру определяет отношение субъекта к реальности. Т.е. от роли игры в личностном развитии необходимо перейти к её самоценности, к её бытийности, к её одухотворению жизни в переживании. Игра и есть сама жизнь, не подготовка к ней, не обеспечение условий для жизни, а именно сама жизнь. В системе отношений, в отношении к миру, к себе и заключена психологическая жизнь человека, её качество, которое пытается сформировать каждый человек, в том числе и с помощью психолога. Т.е., казалось бы, неутилитарное назначение игры может иметь самое серьёзное значение для его жизни, образа мыслей, характера переживаний.

Целью переживания выступает достижение некоторой определенности, понятности, осмысленности, когда сформировано отношение к какому-то аспекту жизни. Но и в игре человек может быть активен до тех пор, пока не исчерпает для себя смысл этой активности. И игра, и переживание – творческие, выразительные по своему характеру процессы. В своих захватывающих и возвышающих игровых ситуациях, в необыкновенных переживаниях человек поднимается над обыденной жизнью. И в спонтанной игре, и в переживании выражается некое

содержание. Но это не просто выражение, а преобразующее выражение, в котором есть взаимодействие двух и более личностных планов. Т.е. игра значима переживаниями, но не просто как таковыми, а как способами формирования отношения к различным сторонам действительности, чем, собственно, и является переживание. Изменение отношений, усложнение их системы и приведение в соответствие с сущностью человека мы рассматриваем как развитие. Т.е. человек играющий – это человек развивающийся.

Динамика ценностно-смысловой системы в игре и в переживании есть превращение (Ж.-П. Сартр, Э. Каннети). Условность игровой ситуации облегчает, высвобождает данное превращение на уровне переживаний. Т.е. в игре через переживания личность становится другой. Способность к игровому переживанию сопряжена с личностным развитием, с творческим усилием и свободным способом бытия. Игровое переживание есть превращение смысла (отношения, ценности, значимости), оно позволяет человеку быть собой – свободным и развивающимся. Развитие есть драматичное изменение, превращение себя, своего образа жизни. Если внутренний мир организован по законам игрового переживания, в нём есть внутренняя сила. Сущностное назначение игрового переживания – превращать человека, который не желает длить себя прежнего, который отказывается от обыденности жизни, поскольку имеет переживание ценности жизни в силу её единственности и конечности.

Эффект "как будто", сфера условности и воображения – всё это вызывает ассоциации с представлением Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, когда человек, как сказал поэт, имеет "пространства внутренний избыток". Это пространство должно иметь своего субъекта, который осмысливает, осознаёт его и реализует в значимой активности. Л.С. Выготский указывал также, что отношение игры к развитию такое же, как и отношение обучения к развитию, что игра – источник развития. Человек усиливает себя, свою субъектность воображением, творчеством, интуицией. При этом каждая использованная возможность развития расширяет и усложняет пространство новых возможностей, которые задействуются игровым переживанием усиливающей себя личности. Нереализуемая возможность развития – признак зависимости человека от окружающей среды, ограничивающей его свободу. Стремление преодолеть зависимость от наличной среды – потенциал саморазвития.

Зависимость снимается непосредственным влиянием на среду, или косвенно – в игре, в игровом переживании. Всё это позволяет говорить об игровом переживании как о чудесном превращении человека.

Превращение чудесно, поскольку реализуется на основе мифа, заложенного в сюжет игры. Но превращение становится вполне реальным по своим последствиям для изменения переживаний и развития личности. Превращение есть изменение человека, в котором реализуются переходы "здесь – там", "я – другой", "мы – они" и т.д. В процессе развития человек превращается, поскольку его природа социальна, культурна, он свободен. Человек полифоничен, многоголос, т.к. вбирает в себя социальные роли, различные способы обращения с различными людьми в различных жизненных ситуациях.

Л.С. Выготский точно понял и необычайно развил идею интерперсональной природы и бытия человека. Взяв на вооружение в дополнение к этой идеи его тезис об игре, в которой ребёнок выше себя на голову, мы можем указать на сущностную связь обращения и превращения человека. На основе обращения (к другому, к себе) возможно превращение переживаний. Игра человека социальна. Обращение – это не то, что добавляется к присутствию, но то, что его составляет. Игровое переживание производно от игрового взаимодействия людей. Превращение основано на обратимости внутреннего и внешнего (например, смысла и артефакта). Д. Винникотт заметил, что психотерапия – это когда два человека играют вместе, а если игра невозможна, то терапевт должен перевести пациента из состояния, когда он не может играть, в состояние, когда он может это делать. Например, психолог обращается к собеседнику: "Расскажи о своей жизни, как если бы у тебя нет симптома. Представь это и говори в позиции человека без симптома / проблемы". Затем ещё вопрос от психолога: "Как ты там оказался? Что ты сделал для этого?" Это и есть вариант игры между психологом и клиентом, способ стимулировать игровое переживание клиента.

Множественность жизненных ситуаций, игровых сюжетов, как это ни парадоксально, выступает для человека основой конкретности и самоопределенности. Данный аспект игры есть условие переживания непрерывности, связности жизненного опыта (А. Антоновский), когда человек может сказать: "Я – это Я". Самосознание, субъектность, таким образом, конституируется через переживание ролевой множественности.

Переживание объекта, переживание внешней реальности неразрывно с переживанием самого себя, с переживанием субъекта. Поэтому Л.С. Выготский говорит о том, что переживание есть интегративная характеристика социальной ситуации. Итак, в игре имеет место не просто фасилитация работы переживания, но и зарождение переживания.

Сознание субъекта имеет два плана, которые взаимно обусловливают друг друга: внутренний и внешний. План условности создаёт внутренний мир. Сознание – далеко не просто отражение объективного мира. Если бы это было так, оно не нужно было бы человеку. Сознание пристрастно. С помощью культурных средств (слова, прежде всего) оно расширяет пространство фантазии, условности и игры необычайно. И вот важный момент: сознание всегда сориентировано не только и не столько на то, что есть (отражение реального мира), сколько на то, что может быть. В этом свойстве сознания – основа улучшения нашей жизни, изменения ситуации человека, развития его личности. В этом свойстве сознания – основа свободы, которая может быть реализована только в развитии. В свободе и развитии, как это ярко показал Л.С. Выготский, – сущность личности. Личность есть развитие свободы; свобода развивается усилием самостоятельного выбора и осознанием необходимостей жизни. Личность есть субъект выбора, осознания, а, значит, субъект переживания, субъект поступания. Образуется последовательность этапов, разворачивающихся в онтогенезе: игра – пространство условности – сознание – свобода – личность. Свободная личность обречена на переживание в постоянно изменяющихся ситуациях жизни, а также в связи с непрекращающимся развитием. Загадка человеческой свободы при этом получает своё разрешение только в феномене игры. Неиграющий несвободен. Человек является свободным и человеком вообще только как субъект игры. В игре человек свободен выбирать формы и содержание своего бытия. Но организация персональной жизни осуществляется всегда на свой страх и риск (тревога С. Кьеркеггора). Риск и неочевидность исхода – ещё один аспект игры. В игре, как и в жизни, ничего не гарантировано. Удержание всех этих феноменов в одном образе Человека Переживающего, способного к игровому превращению, крайне важно для психолога, вступающего в отношения со своим визави, поскольку игровое переживание есть производная от игровых отношений, а также эти отношения производящее. Говоря о взаимном влиянии психолога и клиента, исследователя и исследуемого,

понятие игры нельзя упускать ни на минуту. Самого психолога следует рассматривать как фасилитатора игрового переживания.

Образование и – шире – культурное развитие вооружает человека средствами, а игра даёт внутреннюю мотивацию и свободу в комбинаторике этими средствами. Условность игры всегда осознаётся (кроме случаев патологии). Но осознание условности – это всегда возможность быть на границе реального и возможного. По М. Бахтину человек весь и всегда на границе. Это – основа для развития человека, его сознания, которое возможно именно потому, что ограничено. Сознание позволяет конструировать жизненный мир человека с помощью психологических функциональных органов, а не просто отражать так называемый "реальный" мир. Л. Выготский не раз цитировал Ф. Бэкона, писавшего, что голая рука и просто мозг мало что могут сделать – всё решается с помощью вспомогательных средств. В этих средствах, по Выготскому, в их использовании заложена основа высших психических функций, а в этих высших психических функциях – основа личности, её свободы. Поэтому если нет внутреннего мира, не может быть и внешнего (переходные объекты, артефакты, медиаторы создают и тот и другой). Игровой генезис жизненного мира человека может быть представлен циклами превращений: средство – другой как средство – общение – взаимное подражание – миф – ритуал – жизненный мир – игровое переживание.

Учиться, играть, смеяться – значит становиться свободным. Это потому, что игра даёт переживание условности и подлинности одновременно. Многое, кроме факта самой жизни, является условностью. Условность происходящего дарит эту свободу. Подлинность игры – отражение сущностной способности человека саморазвиваться, быть субъектом, а значит свободным, способности превращаться в игровом переживании.

Человек играет всегда, но важно не чувствовать себя проигравшим в жизни. Проигрывает человек, если переживает процесс жизни как ему не принадлежащий, когда он живёт в угоду кому-то (маме, учителю, начальнику…). Именно в угоду, а не ради кого-то. Аутентичность утрачивается, нет доверия себе, человек переживает сопротивление, т.к. способ жить оказывается навязанным. Так, педагог, который устаёт от детей и не заботится о них, который прекращает искренне играть со своими подопечными, эмоционально выгорает, становится несчастным,

делает таковыми и детей. В его внутреннем мире угасают игровые переживания, хотя он наверняка помнит, в нём просыпаются спонтанные фантазии (как "сон золотой") о тех блаженных минутах, когда он был действительно увлечён чем-то. Как правило, опыт этой увлечённости укоренён в детстве. Д.Б. Эльконин показал, что игра детей имеет своим предметом деятельность взрослых; к сожалению, в своей деятельности уже взрослый человек утрачивает многие психологические характеристики детской игры во взрослость.

Игровое переживание можно рассматривать как способ установления гармоничных связей между "природным" и "культурным" в человеке, между "нормативным" и "индивидуальным". Благодаря игровому переживанию человек превращается в индивидуальность – сверхнормальную личность, в том смысле, что он способен на нормы посмотреть "сверху". Игровое переживание устраняет противоречие между эссенцией (социальной сущностью) и экзистенцией (существованием). Человек играющий, культурный, свободный может выйти как за пределы природной ограниченности низших психических функций, так и социотипического поведения, чтобы не стать для себя посторонним (повесть А. Камю "Посторонний" раскрывает этот психологический сюжет).

Осознание единственности, неповторимости жизни делает жизнь искренним приключением, имеющим игровой, драматический, трагический характер. По Выготскому жизнь, развитие личности – это драма. Игровое переживание лучше всего подходит для снятия драматического напряжения. Т.е. игра – не просто развлечение. Игра имеет особое значение в качестве способа обращения человека с самим собой, когда она реализуется во внутреннем мире как игровое переживание.

В игре, в игровом переживании человек реальный обретает черты человека возможного. И если мы говорим об игре как о ведущей деятельности в конкретном возрасте, то важно понимать, что именно она выступает локомотивом в развитии переживаний – наиболее личностного (социального, опосредствованного) и личного (приватного, интимного) аспекта бытия человека. Игровой характер переживания проявляется в спонтанности и естественности. Спонтанность и естественность не означает отрицания средств переживания. Напротив, средства могут развернуть природное начало необычайно, но могут быть и угнетающими по отношению к нему, деформирующими природную суть человека.

Очевидно, что без спонтанности удовлетворение невозможно, причём это относится ко всем видам потребностей. Спонтанность имеется в любой игре, включая самые регламентированные её виды. Важно, чтобы игровая спонтанность присутствовала и в жизни, что тесно связано с удовлетворенностью ею. Поэтому игровое переживание необходимо позиционировать не только как средство развития личности, но и как средство профилактики психологического отчуждения, скуки, депрессии и отчаяния, деструктивного поведения и психосоматических заболеваний.

Игровое переживание наполняет человека особым характером обращения с реальностью и с самим собой. Если человек не желает оставаться "домашним животным", он должен использовать свою способность к игровому переживанию. Пассионарная включенность в игровой процесс сродни включенности в жизнь, азартной жизни, жизни "со вкусом". Определяемая игровым переживанием эмоционально насыщенная жизнь воспринимается как ценность, повышает значимость самого человека. Эскалация собственной значимости в игровом переживании реализуется через создание значимостей для других. При этом важно помнить, что и собственная значимость, и значимость для других общим основанием имеют любовь к жизни, стремление разворачивать человеческое в человеке. Внутренняя территория личности, самая приватная, самая личная оказывается, в соответствии с парадоксом личностного развития, искусственной по происхождению. Но эта территория может по-разному переживаться, точнее она и есть процесс переживания, который может иметь характер тёмного и холодного отчуждения или осмысленности – источника света и тепла.

Конечно, игра может быть разной. Э. Берн писал об играх, в которых отдельные, или целиком жизненные сценарии овладевают людьми, превращаясь в схематизмы общения и переживания. Мы же делаем акцент на том, что только сознание, личностное усилие может извлечь человека из этого цепкого и убаюкивающего плена социального программирования. Мы говорим о личности как о субъекте игры, игрового переживания. Игровое переживание – это констатация силы бытия. Эта сила может поддерживать человека в любых обстоятельствах, даже когда смысл утрачивается.

Проблема: личность овладевает средствами, или средства овладевают личностью? Игровое переживание – это всегда осознание условности средств. Даже Апостол Павел напоминает себе: "Все мне

позволительно, но ничто не должно обладать мною". В. Блейк сформулировал схожее самообращение: "Я должен сотворить свой мир, иначе стану рабом в мире другого человека". А на могильной плите Григория Сковороды есть надпись: "Мир ловил меня, но не поймал". Эти самообращения – признак автопоэзиса, признак авторства, творческой комбинаторики и вовлеченности в самый значимый процесс – в собственную жизнь. В этом смысле быть автором – значит быть свободным. Быть автором – значит играть теми данными, которые есть у человека, чтобы создать смысл. Если человек указанные ценности считает второстепенными или вообще неважными, то получиться такая жизнь, которую очень удачно показал Л. Толстой в повести "Смерть Ивана Ильича". Эта жизнь была в принципе приличной, комфортной, "правильной". Но в конце жизни – острейшее отчаяние. Отчаяние от признания, что этим сокровищем (жизнью) Иван Ильич распорядился как-то не так: "Чем больше в общественном мнении я шёл в гору, – говорит он, – тем больше из-под меня уходила жизнь". Если человек к какой-то активности относится сугубо утилитарно, то в ней не он играет игру, но игра, роль играет этого человека. Он несвободен, становится жертвой. Или человеком играют, или он сам играет.

В мире переживаний постоянно происходят флуктуации между подлинным и ложным, между реальностью и вымыслом. Переживание имеет персоногенный потенциал, если идёт дальше непосредственно данного. Чувственно-земное может преобразовываться, если есть культурная форма и обеспечиваемая ею рефлексивная позиция, когда человек приподнимается над частностями, когда рефлексия усилена воображением, а воображение раскрепощается игровым настроением, игровым видением сюжета жизни. Игровое отношение позволяет к различным средствам самовыражения относиться именно как к средствам, не абсолютизируя ни форму, ни слово, ни жест, ни социальную норму, ни убеждение, ни ценность. Человек в игре отчуждает себя от средств деятельности, в том числе от средств внутренней деятельности, чтобы оперировать ими. Именно это частное отчуждение есть профилактика психологического, личностного отчуждения. Без игровой интонации личность становится чуждой себе и застывшей. Самое серьёзно-значимое по своему влиянию на личностное развитие, самое необходимое для персоногенного переживания есть именно атмосфера (само состояние) игры и чуда. В этой атмосфере крепнет вера в себя,

усиливается субъектность. На это обращал внимание Ф. Ницше в одном из своих афоризмов, когда говорил, что стать зрелым человеком – это значит снова обрести ту серьезность, которою обладал в детстве, во время игр. Субъектность, индивидуальность, творчество, игра, превращение, чудо – феномены переживания, которое отличает свободного человека. Игровое переживание потому и становится персоногенным, что содержит возможность выхода за пределы любой наличности. В игровом переживании человек не застревает на какой-нибудь религиозной или философской системе, он не отождествляет себя с конечной, преходящей формой. Проблема формирования отношения к Миру, к своему бытию (в чём и заключена сущность переживания) не может быть фиксированной, она бесконечна, в чём и состоит сущность свободного человека. Свободный человек всегда знает об открытости своей судьбы. Эта открытость "прочитывается" в знаменитом утверждении Л.С. Выготского о том, что в игре ребенок плачет, как пациент, и радуется, как играющий. Думается, что в этом суть игрового переживания как процесса превращения: переживая одно, человек знает о возможности другого переживания.

В игровом переживании абсолютная ценность – сам человек, его способность быть человеком, поэтому принципиальной оказывается проблема саморазвития, а также содействие другим в их развитии, в чём и заключается забота о них. Абсолютная ценность другого, абсолютная ценность человека – это характеристика любви, которая по Э. Фромму и есть ответ на загадку человеческого существования.

Ещё одно пояснение относительно специфики игрового переживания как способа превращения личности, определяющего качество его жизни, находим у Й. Хейзинги. Он говорит о том, что взрослый человек играет, как и ребенок, ради удовольствия и отдохновения, так сказать, ниже уровня того, что есть серьёзная жизнь; но он может играть и выше этого уровня, вовлекая в игру прекрасное и священное. Игровое переживание создаёт вереницу перевоплощений, оно сопряжено с саморазвитием, в чём состоит священное право и назначение человека быть человеком. Саморазвитие, превращение состоит в том, что переживание есть процесс творения смысла, а творимый смысл предстаёт в виде новообразования – функционального органа других переживаний.

Реальность в игровом переживании теряет свою обыденность, давящую необходимость, становится очеловеченной. В очеловеченной культуре жизнь будет напоминать скорее игру, чем труд, который несёт на себе печать вынужденности, принуждения. Игра предшествует труду, иногда выделятся из других видов деятельности, но это не препятствует всем видам деятельности иметь игровой характер. Нужда может быть устранена без отчуждённого труда в игре, в приключении, в превращении, когда человек одно превращает в другое, и сам превращается, игровое переживание становится персоногенным. Красота выступает организующим переживание началом, приводящим его через ограничение в "хорошую форму". В то же время рефлексивное, осмысленное и осмысляющее переживание даёт форму "нетерпению свободы". И в "хорошей" игре, и в "хорошем" переживании общее то, что они сами содержат в себе радость исполненности, позволяют "бытию быть" и не служат никакой другой цели. Одна из главных тенденций высвобождающего, превращающего переживания, которое конституирует своего субъекта, состоит в попытке выйти из культурной рамки, из культурной предзаданности, вообще из области культуры посредством культурных рамок, культурных артефактов, рефлексии культуры. В таком переживании заложен сам себя усиливающий мотив творчества, мотив поиска истины.

Игровое переживание исторично. Игра имеет свои границы, определенные исторически: от сенсомоторных игр – через сюжетно-ролевые игры и игрового взаимодействия – к творчеству в науке, искусстве, к жизнетворчеству. Каждый вид игрового переживания изготовлен из "материала" соответствующей культуры. Относительно неизменной остаётся игровая мотивация и её "естественность", несводимость к утилитарному применению. В этом – духовная проективность игрового переживания (оно – всегда "над", как условное всегда "над" реальным). Игровое переживание создаёт царство смысла и возможностей по отношению к обыденности и необходимости. Однако это – напряжённая экзистенция, требующая усилия и мужества, поскольку в каждом игровом действии (как внутреннем, так и внешнем) в единстве выступают и эмоциональная привлекательность, и высокая самоорганизация. Поэтому в игровом переживании аффекты и понятия обратимы. Л.С. Выготский в этом видел парадоксальность игры: ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается

действовать по линии наибольшего сопротивления. Здесь открывается возможность для каждого человека жить с усилием, но без насилия над собой.

Игровой характер превращения и самопревращения человека особенно конгруэнтен современному состоянию культуры, хотя многие другие исторические эпохи такой потенциал также содержали: эпоха античных греческих полисов, эпоха возрождения, некоторые культурные устремления эпохи просвещения, культура и особенно литература серебряного века. Для превращения основания задаются историко-психологическим мышлением. История переживаний есть внутренне связный и одновременно открытый для трансформаций ансамбль моделей жизни и концептуальных инструментов. Вся культура может выступить и средством, и пространством превращения, функциональным органом максимизации жизни. Конечно, игровое переживание будет всё более востребованным в связи с ростом неопределённости, развитием культурной сложности, но при этом угроз игровому переживанию в современной культуре более чем достаточно. Например, постмодернизм – это игра культурных сил, круговорот разнообразия, философия относительности; но в основной характеристике постмодернизма заложена антиигровая тенденция: признание относительности всего в жизни человека не даёт проявиться страсти, увлечённости чем-либо, которая всецело захватила бы человека. Человек не обнаруживает смысла для усилия, участливого усилия в современном обществе, как это рельефно показали многие философы и психологи экзистенциально-гуманистического направления. В современной культуре может стать спасительным тренд: видеть смысл и цель, но, признавая их относительность, ценить сам процесс. Такое отношение образует смысл и необходимость игрового переживания современного человека. Может быть растущий уровень заболеваемости депрессивными расстройствами, уровень деструктивности, аддиктивности и перфекционизма современного человека обратно пропорционален его способности к игровому переживанию?

Таким образом, игровое переживание – это внутренне мотивированный процесс трансформации смысла (смысловой реальности) в пространстве условности посредством культурных артефактов, развивающий сво-боду личности, её творческий потенциал. Игровое переживание позволяет человеку быть разным в себе, он открывает

новые реальности, включаясь в богатейший мир культуры, его развитие реализуется как чудесное превращение. Игровое переживание – это жизнь с воодушевлением и мастерством. Игровое переживание – это импровизация, т.к. оно разворачивается в "здесь-и-сейчас" и соответствует новизне каждой жизненной ситуации. Способность к игровому переживанию становится идеалом развития современного человека, т.к. сформированная у него игровая интенция жизненно необходима для превращения себя в постоянно трансформирующемся мире. Игровое переживание – это авторство, режиссура, это экспериментирование, в котором апробирование, творчество – самое что ни на есть серьезное дело, сама жизнь, преисполненная смысла и красоты. Игровое переживание – не просто средство, но самоценная реальность. Игровое переживание реализуется в заботе, любви, которые активны, соучастливы. Игровое переживание – это действие, усилие человека быть человеком. Человек должен уметь играть в самого себя, чтобы быть собой. Пока есть игровое переживание, человек жив.

VYGOTSKY'S ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT IN TEACHING MATHEMATICS AT ELEMENTARY SCHOOL

Kigel T., Petah-Tikva Israel
Didactic tester, math teacher, coacher
Educational center "Bahazlaha"

Abstract: The paper reports about the various types of qualified math teacher assistance to elementary school students with learning difficulties that based on Vygotsky's Zone of Proximal Development principle. The assistance purpose is to educate a motivated, responsible student with the ability to independently acquire the knowledge he needs. The teacher’s assistance includes psychological and coaching remarks, as well as a wide range of suggestions, from finding a mistake in the solution until demonstrating the example solution in rare cases. In each situation the teacher demonstrates respect to the ability of student to overcome difficulties on their own and to achieve higher level of development. This is a high degree of synchronizing Vygotsky's ZPD with modern pedagogical theory.

Keywords: teacher, mathematics, help, elementary school, zone of proximal development, Lev Vygotsky.

The purpose of the paper to discuss examples and methods of practical teachers' application of the principle of Zone of Proximal Development (further ZPD), advanced by Lev Vygotsky in the 1930's and actively developed in the 21st century pedagogy in order to improve the efficiency of teaching mathematics in elementary school. The tasks of the paper is the study of the educational theory of Lev Vygotsky, the description of its application at math classes, as well as a discussion about observations of teachers in the classroom, their diary, students' notebooks, and interviews of teachers and students. The observation was conducted in a groups of elementary school students (5-6th classes) in the city of Petah-Tikva, Israel, during 2018 and 2019. The tester of learning disabilities and also the teacher of people with learning disabilities have taught mathematics in groups of six students parallelly to a lesson in a regular classroom. The features of this lessons are the individual approach, individual pace of studying and detailed explanations for students.

The relevance and novelty of this paper is due to the description and analysis of various examples of the practical application of the ZPD principle when teaching both individual students and groups in order to gain a deeper understanding and conscious using of this principle.

According to the theory of Lev Vygotsky, the problems that the child can solve by himself marks the level of his current development, and the zone of proximal development (ZPD) is the gap between what a student knows and what he or she can achieve given appropriate and pedagogically sound guidance and educational support. The ZPD is the tasks solved under the guidance of an adult and in collaboration with more advanced students. ZPD is the difference between what a child can do himself and does not know how to do yet, but can do it with the help of a teacher in cooperation and positive interaction between an adult and a child. Lev Vygotsky understands development as a process of transition from doing difficult but possible tasks to doing the tasks without the help of an adult. The principle of ZPD allows the teacher to orient the child to a higher level of development and at the same time requires the determination of the degree, form and the scope of adult intervention in the child's development. According to Lev Vygotsky, learning tasks should be accessible to students, but on the other end, should cause

students actively obtain knowledge. [1; 2]. Learning tasks, neither too simple nor too complex, creates motivation in personal progress, development of the student's cognitive ability and self-control skills. A measure of the effectiveness of adult helping is the ability to do on his own what the student did in the past only in collaboration with an adult [3]. When a child cannot do a difficult task on his own and asks for help, the teacher must understand the nature and causes of the student’s difficulties, the boundaries and the problem area of the ZPD, and provide the help that the child needs in tasks that are difficult for the student at the moment.

Outstanding educators of the 21st century, such as E. Brown (small intellectual communities in the class), G. Gardner, R. Sternberg (theory of multiple intelligence) and J. Bruner (scaffolding) [4], view the student as an independent participant of the learning process, motivated to learn, takes responsibility for his learning, able to gain information and knowledge under the guidance of his teacher for its practical application.

Considering the student as an active participant of the learning process requires determining the breadth and depth of the adult's intervention in the child's learning process, which is featured by "equal" cooperation and joint activity of the adult and the child. Educators hold that an active experience of the material by students gives to education a personal meaning and engages the student. At the same time, the teacher does not use the traditional way of teaching through examples and instructions to facilitate learning, but helps students to take control of their own learning through dialogue and other types of social mediation [6, 5].

The difficulty with solving the mathematics examples and problems is a common situation in classes. In the past, the teacher automatically corrected the student’s mistake and demonstrated the correct method of solving. This method was helping the student in solving the problem, however, it did not lead to understanding of the exercise and to development, and therefore did not prevent the next mistake and did not contribute to the accumulation of self-overcoming difficulties experience. Thus, by interacting with the teacher, regularly receiving the necessary help and reflexing, the student learns not only the methods of solving problems, but also to do the reflection, which is much more important for development, since it enhances the child's learning ability [7].

A modern, creative teacher is using the student helping algorithm based on the principles of Lev Vygotsky (ZPD) and his followers.

Student Helping Algorithm: Recognize difficulties, weigh the nature and cause of the student's difficulties (based on tests or lengthy acquaintance), determine the "upper learning threshold", evaluate the student's ZPD, decide about the intensity, depth and type of helping and assist the student for purpose to achieve the self-reliance in the learning process based on understanding and overcoming difficulties (self-reflection).

The following are examples of situations that help to the students was based on the Vygotsky's ZPD principle.

Situation No. 1. The student said: "Percent is a very complicated topic. I will never understand it anyway."

In order to link the concept of percent to reality and to remove of the psychological barrier the teacher asked a group of students: "Children, who are faced with a percent? – There are always discounts of 10-50%, especially at the end of the season in the mall. – You have already encountered percents repeatedly in different situations. Therefore, this topic is important for the end of the season sales in order to buy more products for the same money!"

Situation number 2. At the beginning of the study of the topic of "Percentage" the group felt confused.

The teacher told: "Use your knowledge of simple and decimal fractions, and you can calculate percentages." He explained the percentages one more time, emphasizing the connection with the previously studied simple and decimal fractions and focused that the recently completed topic "Simple and decimal fractions" is a foundation for the topic of "Percentage" and after that the students began solving percentages examples and problems.

Situation No. 3. The student looked at the task and did not try to solve problems.

For encouraging the student and empowering her self-confidence, the teacher turned to her: "Start solving the examples. You are able to do it because you understand math. Concentrate, and you will succeed. In addition, you can always ask for help. I am here at your disposal."

Situation number 4. The students have been feeling difficulties in the initial stage of studying the topic of "Percentage".

The teacher used "Fraction Tower" from plastic cubes divided into 2–12 elements, with a mark of its value in simple, decimal fractions and as a percentage on each bar. These elements, called the unit, can be disconnected and reassembled into a new unit, are real visual objects that help the pupils with difficulties to understand the abstract concepts of fractions and percents.

Situation No. 5. The students have been feeling difficulties in studying the topic "Percentage".

Schemes, algorithms, examples, samples, illustrations of a typical problem are demonstrated as a poster on the walls of the classroom.

Sometimes the teacher writes an example on the blackboard.

Situation No. 6. The student made a n intended mistake in copying the example or problem.

The teacher asked: "Look carefully. You should notice the mistake by yourself."

-At another situation the teacher focused the student's attention to a segment in the textbook: "Look carefully and compare. What did you notice?"

Situation No. 7. The student solved correctly an example, but wrote it in incorrect form "70 is 100 from 70".

The teacher gave a particular hint with the question: "Where should there be a % sign?"

Situation No. 8. There is a mistake in one of many examples.

The teacher said: "Please, find the mistake in one of the examples and then correct it".

Situation No. 9. There is a mistake in the student's solution.

The teacher circled the wrong solution with a pencil and put a question mark so that the student would correct the mistake on his own. Sometimes the teacher used body language (smiling, shocking the head) to signal a mistake has been made.

Situation number 10. The student have been asked a question: "are the two expressions the same – 0.5 and 50%?"

The teacher suggested to find a half "Fraction Tower " element and to check the inscriptions on its two sides. After seeing 0.5 and 50% on the same element, the student answered his question and put the correct sign in the equation.

The teacher added a generalization for the student: "Yes, you see that the same value presented in different forms – once as a simple fraction, and another time as a percentage.

Situation number 11. It is an incorrectly solution.

The teacher suggested "Please, check the result", and made a pause to give the student the needed time for finding the mistake.

Situation No. 12. There is a mistake in the student's solution.

The teacher recommended to change the way of calculating: "Try to make addition in writing, not verbally, to get to the right decision." "I recommend you to make addition by a column, to prevent the calculating mistakes."

Situation No. 13. There is a mistake in the student's decision.

The teacher asked from the student to explain loudly: "Tell me please, how did you commit to your solution", in order that the student would find the mistake by himself.

The teacher made verbal hints in the form of a statement, for example: "You reason correctly", "Your way of thinking is correct".

Situation number 14. The student had serious difficulties in understanding that there are many mistakes in the solutions.

The teacher made hints and gave structured clues to the assistants in the path of the decision: "Think why in the exercise 33.614 : 4 we begin to divide 33: 4, and not 3: 4?".

Situation No. 15. The student had serious difficulties in understanding, and several attempts at unsuccessful self-correction failed.

The teacher corrected the mistake and explained its cause: "Zero in the decimal fractions is in an incorrect place".

To prevent the repeating mistake, the teacher gave more detailed information and made a brief repetition of the necessary material in the student's notebook.

If the whole group of students had a general difficulty in a specific topic or point, the teacher wrote on the board a brief repetition of the explanation.

Situation No. 16. The student made many mistakes in calculation because of a lacking understanding of the multiplication table.

The teacher directed the student to the source of information: "All simple, decimal fractions and percentages are based on the elements of the multiplication table. It seems that your knowledge of the multiplication table is imperfect, and at the moment this is the cause of mistakes in the examples and problems. Here you could check yourself at the multiplication table flyer. "

Situation No. 17. The student had difficulties in recalling the multiplication table.

The teacher used a verbal hint to speed up the process: "If you do not remember the result of 9 * 9, then try to remember how much is 9 * 10."

Situation number 18. The student made many calculation mistakes because insufficient knowledge of the multiplication table. The teacher

reminded to some students that the multiplication table up to 100 is also the division table.

The teacher gave advice and offered personal helping: "I advise you to repeat the multiplication table at home by yourself using a computer, assistance of older family members or friends, and made an offer – I can help you before or after school classes".

Situation No. 19. The student chose the wrong sign (more, less or equal) in this example: 15 / 20__75%.

The teacher divided the task into simple and small stages: "You can do fractions reduction 15/20 = 3/4. Now perform 75% as a simple fraction. After that comparison of the two numbers it will be easier."

Situation No.20. The teacher demonstrated the solution of an example or task on the board only in rare cases, because of significant difficulties of a student's group or a shortage of time, because that such assistance can help a student with solving the problem, but does not always lead to understanding, and therefore lead to a repetition of the mistake. In exclusive situation the teacher gave a result with or without adding of explanation.

Discussion and conclusion: The paper reports about the various types of qualified math teacher assistance to elementary school students with learning difficulties that based on Vygotsky's Zone of Proximal Development principle. The assistance purpose is to educate a motivated, responsible student with the ability to independently acquire the knowledge he needs. The teacher’s assistance includes psychological and coaching remarks, as well as a wide range of suggestions, from finding a mistake in the solution until demonstrating the example solution in rare cases. In each situation the teacher demonstrates respect to the ability of student to overcome difficulties on their own and to achieve higher level of development. This is a high degree of synchronizing Vygotsky's ZPD with modern pedagogical theory.

References

1. Выготский Л.С. Психология развития человека, Мышление и речь, 2005, 667–1020.

2. Выготский Л.С. Динамика умственного развития ребенка в связи с обучением // Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

3.Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский… // Культурно—историческая психология. 2007. № 3. С. 96—104.

4.Instructional Scaffolding to Improve Learning. Northern Illinois University, Faculty Development and Instructional Design Center.

5.K. Shabani. Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development English Language Teaching Vol. 3, No. 4; December 2010.

6. Diana F. Steele. Learning Mathematical Language in the Zone of Proximal Development: Teaching children mathematics, Vol. 6, No.1, September 1999, pp.

УДК 159.954.2

Л. С. ВИГОТСЬКИЙ: "КРИСТАЛІЗАЦІЯ" УЯВИ ЯК ПРОЦЕС СТВОРЕННЯ КУЛЬТУРИ ЛЮДСТВА

Л.І.Шрагіна,
доктор психологічних наук, доцент,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса

Анотація. Випередивши свій час, Л. С. Виготський розглядає створення автором протиріччя в художніх творах як один з основних механізмів "створення нового", розв'язання якого викликає естетичну реакцію і породження нових смислів у внутрішньому світі людини. Не використовуючи термінологію системного підходу, який в його час ще не був розроблений як методологічний підхід в психології, Л. С. Виготський по суті розглядає твір мистецтва як складну штучну систему, а естетичну реакцію, яку твір викликає, як системну якість – результат взаємодії елементів, що його складають.

Ключеві слова. Виготський, уява, поетичний образ, системний підхід, штучна система, протиріччя, естетична реакція, внутрішній світ.

Аннотация. Опередив свое время, Л. С. Выготский рассматривает создание автором противоречия в художественных произведениях как один из основных механизмов "создания нового", разрешение которого вызывает эстетическую реакцию и порождение новых смыслов во внутреннем мире человека. Не используя терминологию системного подхода, который в его время еще не был разработан как методологический подход в психологии, Л. С. Выготский по сути рассматривает

произведение искусства как сложную искусственную систему, а эстетическую реакцию, которую произведение вызывает, как системное качество – результат взаимодействия элементов, которые его составляют.

Ключевые слова. Выготский, воображение, поэтический образ, системный подход, искусственная система, противоречия, эстетическая реакція, внутренний мир.

Роль уяви як провідної психічної функції у створенні нових матеріальних і духовних цінностей була піднята в європейській культурі ще філософами Древньої Греції і дотепер аналізується з історико-філософської, філософсько-методологічної та світоглядної точок зору. Аналіз визначень поняття "уява", наведених у філософсько-психологічній літературі, починаючи від Аристотеля, І. Канта, Г. Гегеля, В. Вундта й Т. Рібо і закінчуючи роботами авторів XX–XXI сторіч, показав, що у всіх визначеннях основною функцією уяви визнається процес, що приводить до створення образів різних видів. А істотних ознак функціонування уяви, як психологічного феномена, дві: поява новизни у цих образах і взаємозв'язок уяви з когнітивними й емоційними процесами.

Однак при всьому цьому однією з найгостріших проблем, що викликають дискусії, і не лише психологів, починаючи ще з кінця XIX століття, є проблема психологічної природи уяви і механізмів її функціонування. Детальний аналіз цієї проблеми проведено автором в монографії "Психологія вербальної уяви: функціонально-системний підхід". Сутність проблеми, та ще й визнана не одним дослідником, а багатьма, – це визнання факту "зникання" явища в процесі його вивчення.

Неможливість виділити специфіку уяви як психічного феномена призвела до появи великої кількості досить суперечливих поглядів на її природу, механізми діяльності й розвитку, зв'язку з іншими психічними функціями. Багато західних науково-психологічних шкіл не виділяють уяву як специфічний психічний процес, вважаючи, що функції, які традиційно приписують уяві, виконують образне, творче і дивергентне мислення, або вважають уяву "минущим", тимчасовим, проміжним психічним процесом, що перекручено відбиває реальність [10, 11].

Але в уяві є й свої, досить відомі, прихильники. Філософ Я. Е. Голосовкер, аналізуючи процес створення культури людства, провідну роль відводить уяві, функція якої, її основна діяльність, – це створення ідей-

смислообразів, сенсу, який переховується і розкривається в створеному образі. Саме "розум уяви" (імагінація) породжує ідеї, якими живе людство.

Уява реалізує задуми поета і створює імагінативні світи, вважає Я. Є. Голосовкер, сила яких не в тому, що вони дублюють дійсність, а в тому, що вони роблять явним і характерним те, що приховано в предметах і в їхніх взаєминах: вони розкривають дійсність. Їх сила в тому, що ці імагінативні світи суть не стільки відображені образи речей або людей, скільки образи ідей і смислів. Сила їх, нарешті, в тому, що вони не тільки відкривають нам ще невідоме і приховане, але і створюють нове, "небувале", можливе, ймовірне поряд з неможливим – створюють майбутнє. Уява художника-поета за допомогою фантазії створює тип, характер, образ. Вона створює навіть ідеального героя [5].

Точку зору Я. Е. Голосовкера на уяву підтримує і розширює философ Е. В. Ільєнков, який визначає уяву як психічну здатність людини сприймати ідеї-смислообрази (образи, наповнені змістом), тобто побачити світ очима іншої людини, реально в її не перетворюючись [6].

В 20-30-х роках XX століття багато уваги присвятив уяві Л. С. Виготський, його погляди на цей психічний феномен сконцентровано представлені в праці "Уява і творчість в дитячому віці" [3]. Психологічна проблематика уяви також імпліцитно присутня в основних роботах по психології мистецтва, які Л. С. Виготський створив в той же період, але більшість з них вперше були видані під назвою "Психологія мистецтва" тільки в 1968 р. і стали суттєвою віхою для розвитку розуміння мистецтва як сфери творчої діяльності [2].

Розглянемо детально його погляди, в яких присутні, з нашої точки зору, усі аргументи, що дозволяють вважати уяву як основу творчої діяльності різних видів та побудови внутрішнього світу людини.

Потреба людини пристосуватись до навколишнього середовища і прагнення його змінити, вважає Л. С. Виготський, стали підставами для виникнення творчості і творчої діяльності. Але потреби і прагнення самі по собі є тільки стимулами і рушійними пружинами. Щоб створити щось нове, необхідна ще здатність створювати образи майбутнього продукту і процесу по його виготовленню. Так запускається рух уяви.

Уява як основа будь-якої творчої діяльності однаково проявляється в усіх сторонах культурного життя, роблячи можливим художню, наукову і технічну творчість. У цьому сенсі все, що зроблено руками людини і оточує нас, весь світ культури, на відміну від світу природи, – будемо вважати

штучними системами, бо є воно продуктом людської уяви і творчості, "кристалізованою" уявою.

Формування і розвиток уяви у суб'єкта Л. С. Виготський розглядає з позиції культурно-історичної концепції: така психічна функція з'явилася в момент зустрічі психіки зі знаковою системою (мовою), що і визначило всю специфіку еволюції людини не як біологічного, а як культурно-історичного процесу. Розвиток культури розглядається як результат творчої діяльності в самих різних сферах: "Творчою діяльністю ми називаємо таку діяльність людини, яка створює щось нове, і все одно, буде це творіння якою-небудь річчю зовнішнього світу або відомою побудовою розуму або почуттів, які є і виявляються тільки в самій людині" [3, с. 3].

Спираючись на роботи Т. Рібо, Л. С. Виготський показує чотири основних форми зв'язку діяльності уяви з дійсністю, які існують між фантазією і реальністю в поведінці людини, розкриваючи таким чином психологічний механізм уяви і пов'язану з нею творчу діяльність, і формулює "закони", що відображають ці зв'язки.

Перша форма зв'язку уяви з дійсністю полягає в тому, що будь-яке створення уяви завжди будується з елементів, узятих з дійсності і які є у колишньому досвіді людини. Було б дивом, вважає Л. С. Виготський, якби уява могла створювати з нічого або якби вона мала інші джерела для своїх створінь, крім колишнього досвіду. Науковий аналіз найвіддаленіших від дійсності і найфантастичніших побудов, наприклад казок, міфів, легенд, снів і т. п. переконує нас в тому, що найфантастичніші створення являють собою не що інше, як нову комбінацію таких елементів, які були почерпнуті в кінцевому рахунку з дійсності і зазнали лише перетворювання в різних формах діяльності нашої уяви. Як бачимо, тут Л. С. Виготський основним механізмом створення нових образів вважає комбінування відомих автору елементів і не поділяє уяву на види – вербальну і візуальну. При цьому власне уява, як психічний процес, просто неможлива без мови й мовлення, і по засобу формування є соціокультурним феноменом.

На основі свого висновку Л. С. Виготський формулює перший і, на його погляд, найважливіший закон, якому підпорядковується діяльність уяви: творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства і розмаїття колишнього досвіду людини, тому що цей досвід є матеріал, з якого створюються побудови фантазії. Чим багатший досвід людини, тим більше матеріал, яким користується його уява. Ось чому у

дитини уява бідніша, ніж у дорослої людини, і це пояснюється більшою бідністю її досвіду.

Друга форма зв'язку людини з дійсністю складніша, в цьому сенсі уява набуває дуже важливу функцію в поведінці та розвитку людини, вона стає засобом розширення досвіду, забезпечуючи людині можливість уявити те, чого вона ще не бачила. Така можливість щось уявити собі виникає у людини при розповіді іншої людини чи опису того, чого в його безпосередньому власному досвіді ще не було, що дозволяє виходити далеко за межі особистого досвіду, засвоюючи з допомогою уяви чужий історичний або соціальний досвід. У цій формі уява є обов'язковою умовою майже будь-якої розумової діяльності людини і відображає взаємну залежність уяви і досвіду: якщо в першому випадку уява спирається на досвід, то в другому сам досвід створюється уявою. Це означає, що людина може розширювати свій досвід за допомогою функціонування уяви, не спираючись на власний пережитий досвід, що згодом знайшло широке застосування в різних психотерапевтичних практиках.

Третьою формою зв'язку між діяльністю уяви і реальністю Л. С. Виготський вважає емоційний зв'язок. Цей зв'язок проявляється подвійним чином. З одного боку, будь-яке почуття, всяка емоція прагне втілитися в відомі образи, відповідні цьому почуттю. Емоція має, таким чином, як би здатність підбирати враження, думки і образи, які співзвучні настрою, що володіє нами в дану хвилину. Усі знають, що в горі і радості ми бачимо все зовсім різними очима. Психологи давно помітили той факт, що будь-яке почуття має не тільки зовнішній, тілесний вираз, але і вираз внутрішній, що позначається в підборі думок, образів і вражень: почуття підбирає окремі елементи дійсності і комбінує їх в такий зв'язок, який обумовлений зсередини, а не ззовні, нашим настроєм, логікою самих цих образів.

Цей вплив емоційного фактора на комбінуючу здатність фантазії психологи називають законом загального емоційного знака. Сутність цього закону полягає в тому, що враження, або образи, які мають загальний емоційний знак і викликають в нас аналогічний емоційний вплив, мають тенденцію об'єднуватися між собою, незважаючи на те, що жодного зв'язку ані за подібністю, ані за суміжністю між цими образами немає в наявності. Уява створює "комбінований" твір, основою якого є

загальне почуття, або загальний емоційний знак, якими б не були різнорідні елементи, що вступили в зв'язок.

В якості найпростішого прикладу такого поєднання образів, що мають загальний емоційний знак, можна привести звичайні випадки зближення будь-яких двох різних вражень, які не мають між собою абсолютно нічого спільного, крім того, що вони викликають у нас подібні настрої.

Однак існує ще й зворотний зв'язок уяви з емоціями. Якщо в попередньому прикладі почуття впливають на уяву, то в разі іншому, зворотному, уява впливає на почуття. Це явище можна було б назвати законом емоційної реальності уяви.

Четверта і остання форма зв'язку фантазії з реальністю, вважає Л. С. Виготський, однією стороною тісно пов'язана з тільки що описаною, але з іншого – суттєво відрізняється від неї. Сутність цієї останньої полягає в тому, що побудова фантазії може являти собою щось суттєво нове, чого ще не було в досвіді чоловіка, але потреба в чому виникає.

Така уява, така потреба, "кристалізуючись" зовні і прийнявши матеріальне втілення, зробившись річчю або художнім твором, починає реально існувати в світі і, впливаючи на інші речі, стає дійсністю. Прикладами такої кристалізованої, або втіленої уяви може служити будь-який технічний пристрій, машина або знаряддя, літературний чи музичний твір, скульптура, твір живопису.

Аналізуючи зв'язок уяви людини з її творчою діяльністю як соціокультурним процесом, Л. С. Виготський, як ми бачимо, постійно підкреслює їх взаємовплив і робить два узагальнюючих висновки.

Перший: продукти уяви пройшли дуже довгу історію, яку, можливо, слід помітити самим коротким схематичним чином. Можна сказати, що вони в розвитку своєму описали коло. Елементи, з яких вони побудовані, були взяті людиною з реальності. Всередині людини, в його мисленні, вони піддалися складній переробці і перетворилися в продукти уяви. Нарешті втілившись, вони знову повернулися до реальності, але повернулися вже в якості нової активної сили, що змінює цю реальність. Таким є повний круг творчої діяльності уяви.

І другий: було б неправильним вважати, що тільки в області техніки, в області практичного впливу на природу уява здатна описати такий повний круг. Так само в області емоційної уяви, уяви суб'єктивної, можливий такий повний круг, і його дуже важко простежити. Творчістю

людини рухає не тільки думка, але й почуття, вважає Л. С. Виготський. Справа в тому, що саме тоді, коли ми маємо перед собою повне коло, описане уявою, обидва чинники – інтелектуальний і емоційний – виявляються в рівній мірі необхідними для акту творчості.

Ідею того, що побудова фантазії може являти собою щось істотно нове, чого не було в досвіді людини й відповідне якомусь реально існуючому предмету, Л. С. Виготський розповсюджує на інші штучні творіння людини, які, будучи втілені матеріально і зробившись річчю, починають реально існувати в світі і впливати на інші речі. Так, в процесі свого розвитку людство створювало технічні системи – знаряддя праці, інструменти, механізми, прилади, які, розширюючи його фізичні можливості, дозволили людям не тільки підвищити свої шанси на виживання серед інших живих істот, а й перетворювати навколишній світ під свої потреби. Такі системи самі по собі в природі не існують, а створюються в результаті цілеспрямованої діяльності людини для виконання основної функції – певної дії, виконання якої дозволяє людині задовольнити конкретну потребу, і за ознакою створення ці системи визначають як штучні.

Аналогічно, підкреслює Л.С.Виготський, функціонують механізми уяви при створенні будь-якого художнього твору – літератури, музики, образотворчого мистецтва. Одним з таких продуктів, як результат втіленого творчого процесу, "кристалізованого" уявою, є художній текст [3, с.10-16].

Для розуміння механізму функціонування уяви при створенні технічної системи та художнього тексту розглянемо мінімальний склад автономної штучної системи. Вона включає в себе такі елементи:

1. Робочий орган – механізм (об'єкт, елемент), що виконує конкретну дію – функцію, для виконання якої створюється система.

2. Двигун (як джерело енергії) – пристрій для створення (перетворення) енергії, яка дозволить робочому органу виконати конкретну дію.

3. Трансмісія – пристрій для передачі енергії від двигуна до робочого органу.

4. Орган управління – пристрій управління процесом виконання конкретної функції за заданою програмою.

Для підвищення функціональності системи в її склад можуть бути включені допоміжні елементи [8].

Використовуючи цю термінологію, можна порівняти моделі створення і функціонування двох штучних систем: технічної, наприклад, велосипеда , і поетичного образу як продукту поетичної уяви.

Велосипед Поетичний образ

(в формі тексту)

Потреба Підвищення швидкості переміщення по суші. Естетичне спілкування з навколишнім середовищем – з природними об'єктами і іншими суб'єктами з метою висловити до них своє емоційне ставлення та / або створити новий сенс.

1. Вибір елементів в процесі створення

Робочий орган Колесо Спеціально підібрані слова і структура тексту

Двигун М’язова енергія людини Емоційно-інтелектуальна активність особистості (натхнення) в її відношенні до об’єкту, явищу, іншій особистості

Трансмісія Педалі, ланцюг, шестерінки Процес підбору слів і їх структурування

Орган керування Особистість Особистість

Допоміжні елементи Рама, кермо, сідло, деталі кріплення Синтаксичні елементи

Результат – нова штучна система:

сукупність взаємопов’язаних елементів, призначених для виконання основної функції, що створює своїм об’єднанням нову властивість (якість), якої не мають складові елементи Транспортний засіб, що задовольняє потребу в переміщенні по суші за допомогою м'язової сили

Матеріальна форма існування образу, що викликає емоційне ставлення і / або створює новий сенс

2. При функціонуванні

Робочий орган Колесо Текст поетичного образу

Двигун М’язова енергія людини Інтелектуально-емоційна активність і мотивація особистості отримати емоційно-смислову (естетичну) реакцію

Трансмісія Педалі, шестерінки, ланцюг, деталі кріплення

Особистісне Я людини-читача (слухача) на відповідному рівні емоційно-смислового (естетичного) розвитку

Орган керування Людина, яка вміє їздити і управляти, має мускульну силу і мету руху – через кермо Інтелектуальна і емоційна готовність і здатність сприймати поетичний образ

Результат (системний ефект) Можливість пересуватися в заданому напрямку Емоційно-смислова (естетична) реакція

Як ми бачимо, моделі процесу створення матеріальних та ідеальних систем та їх функціонування мають загальні механізми, які відображають функціонування уяви [12].

Особливість художньо-психологічного аналізу, здійсненого Л. С. Виготським, полягає в ретельному вивченні різних аспектів психології художнього тексту, фокусуючи увагу на результаті цього процесу і його психологічній своєрідності. Однак діяльність по сприйняттю художніх текстів як результату і форми "кристалізованої" уяви, вважає Л.С.Виготський, можлива тільки при наявності у читача (глядача) відповідного рівня зв’язку між фантазією і емоцією. Тим самим ця діяльність забезпечує рішення ще однієї дуже важливої проблеми – "опредмечування", "матеріалізацію" суб'єктивної, "ідеальної" дійсності світу людини, світу його почуттів, переживань, думок, ідей за допомогою їхньої вербалізації.

Аналіз структури художнього твору і становить головний зміст "Психології мистецтва" Л. С. Виготського [2]. Зазвичай аналіз структури позв'язується в нашій свідомості з підходом чисто формальним, відверненим від змісту твору. Але у Виготського аналіз структури не відволікається від змісту, а проникає в нього. Адже в змісті художнього твору в прихованій формі присутній його дійсний сенс, виявлення якого викликає специфічний характер естетичного переживання. Так що розуміння сенсу не просто вноситься в твір ззовні, а створюється в ньому художником.

Процес творення цього сенсу і кристалізується, відкладається в структурі твору, подібно до того, як, скажімо, фізіологічна функція відкладається в анатомії органу. Л. С. Виготський підходить до творів мистецтва як психолог, використовуючи об'єктивний аналітичний метод. Його оригінальний задум полягав у тому, щоб, аналізуючи особливості структури художнього твору, відтворити структуру тієї реакції, тієї внутрішньої діяльності, яку воно викликає. У цьому Виготський бачив

шлях, що дозволяє проникнути в таємницю неминущого значення великих творів мистецтва [7, с. 1-5].

У зв'язку з цим аспектом діяльності уяви звернемо увагу на наступне міркування Я. Є. Голосовкера: "Але ми забуваємо при цьому, що вища діяльність уяви протікає в області "ідей" і що образ є не тільки уявлення, а також і зміст, і іноді тільки сенс, і що представимість образу є часто тільки удаваною. Нерідко ми тільки розуміємо образ, а не уявляємо його собі. Ідеї суть смислообрази – внутрішні образи, уявлення" [4, с.147].

Щоб виявити механізм виникнення сенсу, естетичної реакції, Л. С. Виготський послідовно розглядає байку, новелу і трагедію як три літературні форми, що поступово ускладнюються і підносяться одна над іншою.

Провівши історичний порівняльний аналіз байок як жанру і розбір байок І. А. Крилова, Л. С. Виготський на основі цих аналізів показує, що сутність поетичної байки не можна вивести з її елементів, тому необхідно від аналізу звернутися до синтезу і вже з цілого усвідомити сенс окремих частин. І робить висновок: "всяка байка, і, отже, наша реакція на байку розвивається весь час в двох планах, причому обидва плани наростають одночасно, спалахуючи і підвищуючись так, що по суті вони складають одне і об'єднані в одну дію, залишаючись весь час подвійними. <...> Афективне протиріччя, яке викликається цими двома планами байки, є справжньою психологічною основою нашої естетичної реакції; катастрофою байки є її завершальне місце, в якому об'єднуються обидва плани в одному акті, дії або фразі, оголюючи свою протилежність, доводячи протиріччя до апогею і в той же час розряджаючи ту подвійність почуттів, яка весь час наростала протягом байки. Відбувається як би коротке замикання двох протилежних струмів, в якому саме це протиріччя вибухає, згорає і вирішується. Так відбувається вирішення афективного протиріччя в нашій реакції" [2, с.137-138].

Цей аналіз дав можливість Л. С. Виготському виявити механізм, котрий не тільки викликає естетичну реакцію, але й породжує нові сенси, які можуть бути сприйняті читачами.

"Якщо мова йде про твір мистецтва, то воно повинно бути таким, що для його адекватного прийняття недостатньо просто пережити те почуття, яке воно викликає, необхідно здолати це, чуже, по суті, почуття шляхом створення власного образу, власного життя. Іншими словами, естетичне приймання – це творчість того, хто сприймає, його власна естетична

активність (термінологія Л. С. Виготського)", відзначає М. В. Папуча [9, с. 575].

Аналізуючи механізм виникнення естетичної реакції на прикладах новели "Легке дихання" І. О. Буніна та "Трагедії про Гамлета, принца Датського" В. Шекспіра, Л. С. Виготський показує (не використовуючи в тексті цих понять), що афективне протиріччя породжує не тільки естетичні реакції, але і нове сприяння того, що відбувається, його розуміння та виникнення нових сенсів. Почуття, емоції, пристрасті входять в зміст твору мистецтва, проте в ньому вони перетворюються і створюють своєю взаємодією новий сенс, який самостійно відтворює читач.

Основним механізмом породження нового сенсу, вважає Л. С. Виготський, є рух, який він називає рухом "противідчуття", воно-то і створює впливовість мистецтва, породжує його специфічну функцію [2].

Зупинимося на проаналізованих Л. С. Виготським психолінгвістичних проблемах, які виникли при появі потреби в створенні художнього мовлення, і на методах їх вирішення. Принципова відмінність природної мови як системи від художньо-поетичної полягає в тому, що природна мова відображає реальні образи, що існують в навколишньої дійсності, а художньо-поетична як система створює нові образи, тобто підвищує інформативність тексту.

І тут виникають два протиріччя. Перше протиріччя пов'язане з необхідністю застосування в тексті відомих слів – інших читач не зрозуміє! Але при цьому ці відомі слова повинні не просто передати читачеві інформацію, а підвищити інформативність тексту – створити новий сенс і новий образ (смислообраз!) і тим самим викликати відповідну естетичну реакцію, певні емоції.

Друге протиріччя пов'язано зі структурою мови: чим більше обмежень (у вигляді семіотичних правил даної мови) ми накладаємо на текст як на поєднання складових його елементів, тим менше він інформативний, тобто, більш однозначний. Суперечність полягає в тому, що поетичний текст не тільки підпорядковується всім правилам цієї мови, а й, більш того, – на нього накладаються нові обмеження: вимога дотримувати "метр" (ритміку), рифмованість і т. п., які, замість того щоб знизити інформаційність – її підвищують! І в результаті невеликий за обсягом вірш може містити інформацію, для передачі якій засобами природної мови потрібні томи [10, 11].

Л. С. Виготський показав, що ефект естетичної реакції виникає не в раціональному, логічному сприйнятті і переживанні твору мистецтва, а складається з поєднання двох різноспрямованих, навіть протилежних емоцій. Тому, щоб художній образ забезпечував появу нового сенсу і викликав в читача емоційно-смислову реакцію, автор повинен створити в художньому творі протиріччя, яке читачеві потрібно побачити і вирішити!

Протилежні емоції викликають у нас контрастні образи або емоційно протилежні мотиви, це може бути протистояння кольорів палітри, точок простору і часу, навіть звукових рядів – їх об'єднує саме різноспрямованість викликаних ними емоцій, приналежність до різних емоційних полюсів [2, с. 115-116, 138-140].

Виходячи за рамки чисто психологічного аналізу і розглядаючи появу ефекту емоційно-смислової реакції з точки зору закону діалектики про єдність і боротьбу протилежностей, ми можемо зробити висновок, що Л. С. Виготський виявив роль протиріччя і механізмів його вирішення в створенні нового змісту внутрішнього світу людини як нової функціонуючої системи. Аналогічний висновок про роль протиріччя в створенні принципово нових технічних систем, проаналізувавши процес їх розвитку і формулюючи закони цього розвитку, у другій половині XX ст. зробив Г. С. Альтшуллер [1]. Розвиваючи ідею Г. С. Альтшуллера про те, що технічні системи – це елемент штучних систем, в кінці 90 х рр. XX ст. були сформульовані основи теорії розвитку штучних систем (ТРШС) і закони їх розвитку [8, 13].

У літературних творах протиріччя як встановлення відносин подібності між різними реальностями і перенесенням властивості одного об'єкта (явища, процесу) на інший реалізується в формі метафори. Прориваючи кордони несумісності, метафора синтезує нові концепти і запускає роботу уяви. Тим самим в метафорі як би потенційно закладена сила, що, руйнуючи межі неможливого, здатна наблизити далеке і підняти буденне, розповісти про нього новим, незвичайним способом. При цьому, чим далі по смисловій осі відстоять один від одного поняття, що зіставляються, чим більше намагається автор "порівняти непорівняне", тим яскравіше образ, тим оригінальніше метафора [10, 11].

Створення нового образу предметів, ідей, смислів і емоційно-чуттєвих переживань його автор здійснює за допомогою уяви, апелюючи до уяви сприймаючого суб'єкта з метою викликати у нього відповідну реакцію на пропонований образ. Для цього автор, як ми показали, виконує

комплекс "управлінських-інтегруючих" дій, які традиційно розглядалися як "уява", по оцінюванню, відбору і структуруванню окремих елементів в систему. Структурна організація відібраних автором елементів забезпечує створення системної властивості і викликає у читача системний ефект – естетично-смислову реакцію. Тим самим конструкція створюваного автором художнього тексту, здійснюючи зв'язок чуттєвого і раціонального, активізує у сприймаючого суб'єкта сенсорно-перцептивну і емоційну уяви, сприяючи новому і більш глибокому розумінню сутності об'єкта, явища, стану, ситуації, ідеї, сенсу [10, 11].

Висновок. Л. С. Виготський, випередивши свій час, розглядає створення автором протиріччя в художніх творах як один з основних механізмів "створення нового", розв'язання якого викликає естетичну реакцію і породження нових смислів у внутрішньому світі людини. Не використовуючи термінології системного підходу, який в його час ще не був розроблений як методологічний підхід в психології, Л. С. Виготський по суті розглядає твір мистецтва як складну штучну систему, а естетичну реакцію, яку твір викликає, як системну якість – результат взаємодії елементів, що його складають.

Література

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – М. : Сов. радио, 1979. – 175 с.

2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л.С.Выготский. / Под ред.. М.Г.Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с .

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

4. Голосовкер Я. Э. Имагинативный абсолют / Я. Э. Голосовкер // Я. Э. Голосовкер. Логика мифа. – М., 1987. – С. 114-165.

5. Голосовкер Я. Э. Имагинативная эстетика / Я.Э.Голосовкер // Символ. Париж. 1993. №29. – С. 73–130.

6. Ильенков Э. В. О воображении / Э.В. Ильенков //Народное образование, 1968, № 3. – С. 33-43.

7. Леонтьев А. Н. Предисловие / А. Н. Леонтьев. / Выготский Л.С. Психология искусства. – М. : Искусство, 1986. – С. 1-5.

8. Меерович М. Технология творческого мышления. Учебное пособие / Марк Меерович, Лариса Шрагина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 506 с.

9. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення : Наукова монографія / М. В. Папуча. – Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2011. – 656 с.

10. Шрагіна Л. І. Психологія вербальної уяви: функціонально-системний підхід [монографія] / Л. І.Шрагіна. – К. : Вид. дім "Київо-Могилянська академія", 2016. – 284 с.

11. Шрагина Л. И. Психология вербального воображения: функционально-системный подход [монография] /Л. И. Шрагина. – М. : СОЛОН-Пресс, 2018. – 272 с.

12. Шрагина Л. И. Поэтический образ как искусственная система / Л. И. Шрагина, М. И. Меерович // Теоретичні дослідження у психології. Збірник статей. Впор. В. О. Мєдінцев. Т. ІІІ. – Х.: Видавництво "Монограф", 2018. – С. 164-173.

13. Шрагіна Л. І. Проблеми соціально-психологічних наук в контексті теорії розвитку штучних систем / Л. І. Шрагіна // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2018. – Вип. 1, т.1 . – С.227-233. – (Сер.: Психологічні науки).

References

1. Al'tshuller G. S. Tvorchestvo kak tochnaya nauka. Teoriya resheniya izobretatel'skikh zadach / G. S. Al'tshuller. – M. : Sov. radio, 1979. – 175 s.

2. Vygotskiy L. S. Psikhologiya iskusstva / L.S.Vygotskiy. / Pod red.. M.G.Yaroshevskogo. – M. : Pedagogika, 1987. – 344 s .

3. Vygotskiy L. S. Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste / L. S. Vygotskiy. – M. : Prosveshcheniye, 1991. – 93 s.

4. Golosovker YA. E. Imaginativnyy absolyut / YA. E. Golosovker // YA. E. Golosovker. Logika mifa. – M., 1987. – S. 114-165.

5. Golosovker YA. E. Imaginativnaya estetika / YA.E.Golosovker // Simvol. Parizh. 1993. №29. – S. 73–130.

6. Il'yenkov E. V. O voobrazhenii / E.V. Il'yenkov //Narodnoye obrazovaniye, 1968, № 3. – S. 33-43.

7. Leont'yev A. N. Predisloviye / A. N. Leont'yev. / Vygotskiy L.S. Psikhologiya iskusstva. – M. : Iskusstvo, 1986. – S. 1-5.

8. Meyerovich M. Tekhnologiya tvorcheskogo myshleniya. Uchebnoye posobiye / Mark Meyerovich, Larisa Shragina. – 2-ye izd., ispr. i dop. – M.: Al'pina Pablisher, 2018. – 506 s.

9. Papucha M. V. Vnutríshníy svít lyudini ta yogo stanovlennya : Naukova monografíya / M. V. Papucha. – Nízhin : Vidavets' Lisenko M. M., 2011. – 656 s.

10. Shragína L. Í. Psikhologíya verbal'noĭ uyavi: funktsíonal'no-sistemniy pídkhíd [monografíya] / L. Í.Shragína. – K. : Vid. dím "Kiĭvo-Mogilyans'ka akademíya", 2016. – 284 s.

11. Shragina L. I. Psikhologiya verbal'nogo voobrazheniya: funktsional'no-sistemnyy podkhod [monografiya] /L. I. Shragina. – M. : SOLON-Press, 2018. – 272 s.

12. Shragina L. I. Poeticheskiy obraz kak iskusstvennaya sistema / L. I. Shragina, M. I. Meyerovich // Teoretichní doslídzhennya u psikhologíĭ. Zbírnik statey. Vpor. V. O. Mêdíntsev. T. III. – KH.: Vidavnitstvo "Monograf", 2018. – S. 164-173.

13. Shragína L. Í. Problemi sotsíal'no-psikhologíchnikh nauk v kontekstí teoríĭ rozvitku shtuchnikh sistem / L. Í. Shragína // Naukoviy vísnik Khersons'kogo derzhavnogo uníversitetu. – 2018. – Vip. 1, t.1 . – S.227-233. – (Ser.: Psikhologíchní nauki).

Shragina Larisa, Doctor of Psychology, assistant professor.

L. S. VYGOTSKY: "CRYSTALLIZATION" OF IMAGINATION AS A PROCESS OF CREATING A CULTURE OF MANKIND

Annotation

Ahead of his time, L. S. Vygotsky considers the creation by the author of a contradiction in works of art as one of the main mechanisms of the "creation of new", the resolution of which causes an aesthetic reaction and the generation of new meanings in a person’s inner world. Without using the terminology of the systems approach, which in his time was not yet developed as a methodological approach in psychology, L.S. Vygotsky essentially considers the work of art as a complex artificial system, and the aesthetic response that the work causes, as a system quality – the result of the interaction of elements that make it up.

Keywords. Vygotsky, imagination, poetic image, system approach, artificial system, contradictions, aesthetic reaction, inner world.

УДК 159.923.2:114] : 159.9 (092)

ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОГО ПРОСТОРУ: ПОЗИЦІЇ ВИВЧЕННЯ В КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІЙ ТЕОРІЇ Л.С. ВИГОТСЬКОГО

Ж.П. Вірна, доктор психологічних наук, професор
І.О. Гаврилюк, аспірантка
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк

Феномен особистісного простору розглянуто в межах інтерпретаційних позицій культурно-історичної теорії Л.С. Виготського. Зазначено і деталізовано три позиції наукового обґрунтування особистісного простору як складової соціального простору, відображення соціальної ситуації розвитку людини та як інтеріоризованої форми соціального досвіду людини. Окреслено методологічні орієнтири культурно-історичної теорії Л.С. Виготського у конкретно-психологічних положеннях середовищного, діяльнісного і суб'єктного підходів у вивченні особистісного простору. Наведено верифікаційні факти онтології особистісного простору у соціальному, дисциплінарному, віковому, психологічному вимірі.

Ключові слова: особистісний простір, суверенність психологічного простору, соціальна ситуація розвитку, інтеріоризація, соціальний досвід.

Ж.П. Вирна, И.А. Гаврилюк. Феномен личностного пространства: позиции изучения в культурно-исторической теории Л. С. Выготского

Феномен личностного пространства рассмотрен в рамках интерпретационных позиций культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Указано и детализировано три позиции научного обоснования личностного пространства как составляющей социального пространства, отражения социальной ситуации развития человека и как интериоризированной формы социального опыта человека. Определены методологические ориентиры культурно-исторической теории Л.С. Выготского в конкретно-психологических положениях средового, деятельностного и субъектного подходов в изучении личностного пространства. Приведены верификационные факты онтологии личностного пространства в социальном, дисциплинарном, возрастном, психологическом измерении.

Ключевые слова: личностное пространство, суверенность психологического пространства, социальная ситуация развития, интериоризация, социальный опыт.

Вивчення особистісного простору особистості є вкрай актуальним для сучасної психологічної науки, адже вимоги нового суспільства ставлять вимоги до особистості в контексті її свободи і автономії. А якщо взяти уваги, що в умовах стрімкого інформаційного розвитку, з'являється нова людина, яка прагне до відчуження і самотності, і, в першу чергу, за рахунок безособового контактування, то зрозуміло, що така автономність особистості набуває нового формовиявлення, досить часто сповненого апатії і розчарування в житті. В той же час, сучасна людина не позбавлена власного волевиявлення щодо функціонування в світі людей, речей і технологій, формуючи свою ідентичність і окреслюючи векторизацію власного розвитку.

Загалом сфера функціонування людини визначається її психологічним простором, у якому розгортаються основні орієнтири діяльності, а з нею й свідомості та особистості як суб'єкта суспільних відносин. Тобто кожна людина живе і розвивається у соціальному середовищі, формуючи свій власний психологічний простір, який на відміну від біологічного простору, відображає упорядкованість і взаємодію певних соціальних зв'язків та процесів, суспільних відносин, їх насиченість та щільність. Таке розуміння психологічного простору тісно пов'язано із основними положеннями культурно-історичної теорії Л. Виготського, де сформульовано загальний генетичний закон розвитку: "усяка 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" [4, с. 145].

Тому розпочинаючи теоретичний огляд проблеми особистісного простору в культурно-історичній теорії Л. Виготського, відразу зазначимо на новий, прогресивний для свого часу виклик автора щодо розуміння психології загалом. "Так звана "нова психологія" Л. Виготського, на відміну від інтроспективної психології, на його думку повинна бути об'єктивною наукою, але у порівнянні із біхевіоризмом, повинна бути наукою про свідомість (психіку, особистість) не в тих абстрактних, штучних, лабораторних, вроджених формах, якими за необхідності користуються

тільки в експерименті, а в тих формах, з якими мають справу реальні практики (психотехнічної) роботи із свідомістю (психікою, особистістю) людини, інакше кажучи, вона повинна мати справу не з штучними препаратами, які використовуються в експерименті, а з "природніми" організмами і органами свідомості, які склалися на практиці, вона повинна бути – "конкретною" психологією людської свідомості. Врешті-решт, в силу поставлених цілей та цінностей психологічної роботи для Л. Виготського, – як конкретного пошуку шляху до "нової людини", інакше кажучи, в силу не споглядацької, чисто пізнавальної (у традиційному смислі) установки, але установки психо- і ширше: людино-технічної ("інженерної"), нова психологія повинна стати наукою не про те, що сталося і є наявним в свідомості людини, але про свідомість, яка формується, знаходиться в "переході", в трансформації, чи то, про свідомість духовної людини, яка постійно росте і розвивається, людину, яка докладає зусиль і роботу із свого розвитку у духовного визволення" [16, с. 74].

Загалом, обґрунтовуючи культурно-історичну теорію, Л. Виготський передбачав передусім радикальний перегляд меж психічного буття. Він вважав це своєрідною реконструкцією методології вивчення психічного, яка на його думку, вміщує дві взаємопов’язані задачі: 1) реконструкції будови певної "машини" (засобу, органу) з боку її психотехнічної функції щодо психіки і свідомості людини; 2) відтворення за описаною "машиною", через аналіз її функціональної структури певного перетворення психіки і свідомості, яке ця "машина" покликана відтворити в розрахунку на яке вона будувалась і застосовувалася.

"Машина" повинна при цьому розглядатися як засіб реорганізації психіки і свідомості. В якості такого роду "машин" Л. Виготський пропонує розглядати знаки і різноманітні знакові системи; передусім це знаки, які вироблені історією, фіксуються в культурі і передаються з покоління в покоління завдяки спеціально створеним каналам трансляції як от системі навчання чи то іншим соціальним інститутам [9]. Тобто зовнішня і внутрішня сторона діяльності людини тісно між собою взаємопов’язані, що відображається у різноманітних взаємопереходах і взаємоперетвореннях. Тобто вивчаючи зовнішню діяльність, психологія отримує можливість приникати у внутрішню діяльність людини, яка формується в процесі інтеріоризації зовнішньої діяльності.

Під інтеріоризацією Л. Виготський, насамперед розумів соціалізацію, формування соціальних структур когнітивних процесів і свідомості дитини

загалом. "Все внутрішнє у вищих формах було зовнішнім, тобто було для інших тим чим є для себе. Будь-яка вища психічна функція обов'язково відбувається через зовнішню стадію розвитку… Для нас сказати про процес "зовнішній" – значить сказати "соціальний". Будь-яка вища психічна функція була зовнішньою тому, що вона була соціальною раніше, чим стала внутрішньою, власне психічною функцією, раніше вона була соціальним відношенням двох людей… Ми можемо сформулювати загальний генетичний закон культурного розвитку у такому вигляді: будь-яка функція в культурних планах, спочатку – соціальному, а потім – психологічному, спочатку між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім всередині дитини, як категорія інтрапсихічна. Це однаково стосується й довільної уваги, логічної памяті, утворення понять і розвитку волі … За усіма вищими психічними функціями, їх відношеннями генетично стоять соціальні відносини, реальні відносини людей … сам механізм, що покладено в основу вищих психічних функцій, є зліпком із соціального. Усі вищі психічні функції є інтеріоризованими відношеннями соціального порядку, основою соціальної структури особистості. Їх склад, генетична структура, спосіб дії – одним словом, уся їх природа соціальна; навіть перетворюючись у психічні процеси, вона залишається квазісоціальною. Людина наодинці з собою зберігає функції спілкування" [4, с. 144-146].

Л. Виготський вважав, що у процесі розвитку людини взаємовідносини між психічними функціями не залишаються постійними, вони неперервно змінюються, утворюючи рухомі і мінливі міжфункціональні системи. Тому принцип розвитку він формулював як зміни міжфункціональних відносин і формування нових функціональних систем [5]. Досить важливе місце в розвитку людини як особистості займає діяльність із засвоєння норм людських взаємин. Ця діяльність як реально існуюча та як діяльність, що активізується на певних етапах онтогенезу є не тільки однією із сторін вираження процесу розвитку діяльності, але й має свою власну логіку руху, свої особливості розвитку, свою певну неперервність з ефектами максимуму, коли ця лінія стає провідною в психічному, особистісному розвитку дитини, і мінімуму, коли міра її активного впливу знижується і вона переходить на другий план. Ця діяльність має свої закономірності функціонування, які тісно пов'язані з формуванням мотиваційної сфери особистості та з усвідомленням свого "Я".

Таким чином, процес психічного розвитку полягає у перебудові системної структури свідомості, яка зумовлена зміною його смислової

структури, тобто рівнем розвитку узагальнень, адже за Л. Виготським, вхід у свідомість можливий тільки через мову. Загалом діяльність повинна бути зосереджена як на "зоні актуального розвитку" дитини, так і, безперечно, орієнтуватися на перспективу найближчого розвитку. Зокрема, Л. Виготський говорить про зони актуального та найближчого розвитку, зміст яких детермінований змінами в соціогенезі психічного, де провідна роль відводиться дорослому як носію соціокультурних засобів, що опосередковують взаємодію дитини із світом [4].

Згадана методологічна база формулювання культурно-історичної теорії на сьогоднішній день є підкріпленою відомими і перевіреними положеннями, однак для психології це не тільки історичний інтерес, але й суттєвий поштовх до складання подальших інтерпретаційних схем нових психологічних явищ, до яких й відноситься особистісний простір. На нашу думку, саме культурно-історична теорія Л. Виготського є найкращим узагальненим варіантом розуміння психологічного простору людини, де нами виокремлюється такі три позиції наукового обґрунтування:

1 – особистісний простір є складовою соціального простору;

2 – особистісний простір є відображенням соціальної ситуації розвитку людини;

3 – особистісний простір є інтеріоризованою формою соціального досвіду людини.

Спробуємо розглянути запропоновані позиції більш детально. Перший наголос хотілося б поставити на методологічній ідеї інтегральності і багатозначній детермінації (В. Мерлін) в поліпарагдигмальній ситуації сучасної психології, де інтеграція розглядається не тільки через інтраіндивідуальні складові, але й через діалектичне розуміння взаємодії людини і світу як довільно означених і "призначених" суб’єктом або об’єктом. Тобто у відповідності з установками і досвідом особистості, певні з них, які традиційно сприймалися як об’єкт, можуть бути включені в структуру особистості як суб’єктна характеристика. С. Нартова-Бочавер, автор фундаментального дослідження з психологічного простору особистості, з цього приводу зазначає, що об’єднання всередині персонології індивідуальних якостей, які мають різне походження, детермінацію і суб’єктивну "вагу", дають змогу розуміти особистість як цілісну тілесно-територіально-речово-екзестенційну систему, всередині якої можливим є використання і взаємозаміщення різних онтологічних мов [12]. Для опису цієї цілісності С. Наротова-Бочавер використовує поняття "психологічний

простір особистості", який розуміє як суб'єктивно значущий фрагмент буття, який визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини.

Передусім, зазначимо, що категорія "простору" розглядається як одна із складових онтогенезу, що залежить від соціально-економічних умов життя, від стану культурного розвитку та самосвідомості людини. Саме такий контекст є найкращим варіантом наближення розуміння особистісного простору як складової соціального простору.

Особистісний простір є складовою соціального простору

Останнім часом в дослідженнях часто зустрічаємо категорію освітнього простору; психолого-педагогічного простору, культурно-виховного простору, які за своїм змістом наближені до сфери набуття соціального досвіду особистості [2; 12; 17; 21 та ін.]. В переважній більшості джерел освітній простір пояснюється як певний педагогічний феномен, що передбачає тісний контакт людини із оточуючим її освітнім середовищем. В результаті такої взаємодії відбувається осмислення і пізнання всіх елементів-носіїв культури. Таким чином даний простір можна назвати структурованою системою педагогічних факторів й умов їх освоєння окремою особистістю в процесі її розвитку та становлення. В межах психолого-педагогічного простору відбувається інтеграція особистості в суспільство; культурно-виховний простір представляє динамічну систему взаємовпливів та взаємодій різних суб'єктів оточуючої дійсності, що є носіями певного культурного та субкультурного досвіду, які надають стихійного або цілеспрямованого впливу на становлення, існування та розвиток дитини як особистості.

Так, кожна особистість як член соціуму має власний психологічний простір – простір її життєвого світу або простір "Я – Ти" її соціальних контактів. Цей простір є складовою соціального простору та відображає упорядкованість і взаємодію певних соціальних зв'язків і процесів, суспільних відносин, їх насиченість та щільність. Отже можемо з переконливістю стверджувати, що особистісний досвід є своєрідним особистісним еквівалентом суспільних відносин. Підтвердження сказаному знаходимо у наукових позиціях та ідеях прагматизму У. Джеймса, теорії поля К. Левіна, етології К. Лоренца, теорії приватності И. Альтмана, екологічної семіотики А. Ланга, теорії персоналізації простору М. Хейдметса, ідеї метаіндивідуального світу Л. Дорфман та ін.

У цьому контексті варто детально розглянути ознаки дисциплінарності, які стосуються особистісного простору. Так звані дисциплінарні

простори (сім'я, школа, виробництво, церква, армія, в'язниця, клініка), в яких проявляються різноманітні ознаки ізоляції особистості [6]. На думку Я. Гошовського, "неоптимальна організація житлового середовища внаслідок дефіциту власного індивідуального простору (за скрутних і перенасичених груповими формами життєіснування умов) культивують соціально-психічні дисфункції внаслідок територіального перенаселення вихованців закритих закладів, блокуючи довільність і невимушеність їхньої поведінки та притлумлюючи або не формуючи розуміння і переживання ними феномену приватності" [6, с. 176]. Дисциплінарність особистісного простору – це в першу чергу чітке обмеження знань, умінь і навичок, завдяки яким людина фіксує групові соціальні ритуали поведінки, що відображаються у колективному Супер-его. Ще З. Фройд наголошував, що навчання – раціоналізація, своєрідний захист від тривоги: якщо дорослий починає чомусь вчитися, то це означає, що він опинився у кризовій ситуації і потрібна підтримка від ритуалу, внаслідок чого знімається тривога. Мова йде форми групової міфології реальних мотивів поведінки, які людина відтворює у стані групового навчання: людина, яка не пройшла "обробку" дисциплінарними просторами, не зможе жити серед людей [20]. Тобто процес набуття особистісного досвіду є дисциплінарним за своїм організаційним і територіально-ритуальним змістом.

Реалії сучасності не дають змоги упустити ще один досить актуальний аспект конструювання людиною віртуальних світів, які так само можна віднести до виду депривацiйних просторів, адже людина у цій реальності штучно продукує світ, який заставляє її надавати перевагу комп'ютерному, ігровому чи то інтернет-спілкуванню. Цікавий варіант фрагментарного вирішення цієї проблеми знаходимо у теорії С. Стрєкалова, який наголошує, що оточуючий світ потрібно розглядати в межах трьох первинних просторів: інформації, енергії та матерії, – які взаємодіють між собою у вигляді нескінчених переходів один в одного: інформація через енергію переходить в матерію, а матерія через енергію шукає інформацію для опису та усвідомлення самої себе [19].

Уже з представленого опису добре прослідковується базова теза Л. Виготського щодо розгляду середовища як джерела психічного розвитку, де власна активність людини є лише умовою розвитку. Так, Л. Виготський підкреслював, що для дітей раннього віку (а також хворих і несоціалізованих) властивим є переживання злиття з представленою ситуацією, синкретизму мислення та польової поведінки. Тільки

починаючи з 7-літньої кризи у дитини виникає внутрішній світ, який характеризується появою смислового переживання (узагальненого і усвідомленого почуття, яке розуміється дитиною). За Л. Виготським, така одиниця вивчення особистості і середовища чи то особистості в середовищі є "внутрішнім ставлення дитини до того чи іншого моменту дійсності [4, с. 382]. Починаючи з 7-літнього віку усі кризи визначаються зміною одного переживання середовища іншим. "Якщо дати загальне формальне положення, то було б правильно сказати, що середовище визначає розвиток дитини через переживання середовища. Найсуттєвішим є відмова від абсолютних показників середовища; дитина є частиною соціальної ситуації, ставлення дитини до середовища і середовища до дитини дається через переживання і діяльність самої дитини; сила середовища набуває спрямовуючого значення завдяки переживанню дитини. Це зобов'язує до глибокого внутрішнього аналізу переживань дитини, тобто до вивчення середовища, яке переноситься значною мірою всередину самої дитини, а не зводиться до вивчення обстановки його життя" [4, с. 383].

Сформовані протягом життя індивідуальні якості людини визначаються різними рівнями людської індивідуальності, вони навіть можуть дублювати основну тему взаємодії людини і світу та надавати різної тональності значущості. Тому щодо інтерпретаційної ідеї життєвого простору особистості як джерела психічного розвитку, то логічним є поява таких теорій, де зазначені феномени набували б цілісної інтерпретації. Так особливої уваги заслуговує констенуально-порівнева модель життєвого простору особистості, у якій виокремлюють такі рівні: центральний рівень складає простір життя людини як системна цілісність; метасистемний рівень утворений простором спів-подійних спільнот, відносно яких людина визначає смисл життя; в якості підсистем різного рівня виступають простори сфер життя, діяльності, спілкування та дій [17].

Зміна особистісного простору збігається з "кризою в житті індивіда, яка виникає як наслідок досягнення певного рівня психологічної зрілості і соціальних вимог, пропонованих індивіду на цій стадії" [22]. На підставі детального аналізу соціальної ситуації як фактичного визначення соціально-психологічних домінант і детермінант становлення особистості певного віку, можна визначити особливості розвитку в стабільний період (гармонія між середовищем і ставленням дитини до неї) та критичний

період (дисгармонія і суперечності). Подолання особистістю психо-соціальної кризи на різних стадіях її розвитку свідчить про зміну соціальної ситуації розвитку, а відповідно й можливість розширення меж особистісного простору людини.

Особистісний простір є відображенням соціальної ситуації розвитку людини

Психологічний простір вміщує комплект фізичних, соціальних і власне психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює (територія, власні речі, соціальні прив'язаності, установки). Ці явища стають значимими в контексті психологічної ситуації, набуваючи для суб'єкта особистісний смисл, а отже починають оберігатися усіма доступними фізичними і психологічними засобами. Ключову позицію у феноменології психологічного простору займає стан його меж – фізичних і психологічних маркерів, які відокремлюють область власного контролю і приватності однієї людини від області іншої людини. С. Нартова-Бочавер зазначає, що психологічний простір характеризується такими властивостями: 1) людина сприймає його як своє, привласнене або створене нею самою, і тому він є цінністю; 2) простір має можливість контролювати і захищати всі простори, які виникли і знаходяться всередині простору, реалізуючи почуття авторства; 3) простір існує природно і не рефлексується без виникнення проблемних ситуацій, він "прозорий" і тому важко піддається позитивному опису; 4) важливою характеристикою психологічного простору є цілісність його меж. На її думку, особистісний простір виконує низку складних функцій – захисну, репрезентативну, контролюючу, ідентифікуючу, – які конкретизують його характеристики: реальність, наповненість, структурність, співіснування та взаємодія компонентів [12]. Також дослідницею введено поняття особистісної суверенності як здатності контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір. На її думку, психологічна суверенність що є формою внутрішньої емоційної згоди з обставинами життя чи то синергетичним ставленням до життєвих ситуацій, може бути вивчена тільки через ставлення до різних вимірів психологічного простору [14].

Розвиток психологічного простору відбувається у такій послідовності: тілесність виникає у період немовляти, особистісна територія і речі – протягом раннього і дошкільного дитинства, часові звички – з дошкільного по молодший шкільний вік. Соціальні зв'язки починають формуватися у дошкільному віці, смаки і цінності – у цей же період, але

стають регулятором поведінки уже в підлітковому віці. У випадку гармонійного розвитку людина починає оволодівати середовищними мовами самовираження, що є адекватним усім шести вимірам психологічного простору, і користуватися ними згідно контексту актуальної ситуації. За умов неможливості набуття психологічної суверенності відмічаються регресії, пов'язані з ригідною фіксацією однієї чи декількох мов середовищного самовираження, що знаходить вияв у психосоматичних розладах, територіальної експансії у поведінці, фетишизмі, ритуалізації і зверх контролі над часовими характеристиками поведінки, міжособистісних патологіях, навіюваності або схильності до впровадження "зверх цінних" ідей.

Внесок різних онтологічних мов у загальний дискурс взаємодії людини і світу визначається власною історією людини і співвідношенням біологічних і соціальних механізмів регуляції. Згідно з поглядами Л. Виготського, зона найближчого розвитку є потенціалом становлення особистості. Зона найближчого розвитку трактується як відстань між рівнем актуального розвитку дитини і рівнем можливого розвитку, що визначається за допомогою завдань, які вирішуються під керівництвом дорослих [5].

Загалом межу дозрівання особистості визначається соціальною ситуацією розвитку, яку Л. Виготський розумів як сутнісну характеристику вікового розвитку [5]. Соціальна ситуація розвитку як єдине і неповторне, специфічне для даного віку відношення між дитиною і середовищем, визначає; об'єктивне місце дитини в системі соціальних відносин і відповідні очікування і вимогам, які ставляться суспільством; 2) особливості розуміння дитиною соціальної позиції, яку вона обіймає та своїх взаємин з оточуючими людьми; відношення дитини своєї позиції в термінах прийняття – неприйняття.

Соціальна ситуація розвитку ставить перед суб'єктом на кожному віковому етапі специфічні задачі, вирішення яких і складає зміст психічного розвитку у даному віці. Досягнення психічного розвитку дитини поступово приходять у протиріччя зі старою соціальною ситуацією розвитку, що призводить до злому колишніх і побудові нових відносин із соціальним середовищем, а відповідно, до нової соціальної ситуації розвитку. Коли виникає протиріччя між новими, найвищими соціальними очікуваннями і вимогами до дитини та його можливостями, вирішується шляхом випереджуючого розвитку відповідних психологічних здібностей.

Таким чином, стрибкоподібна зміна соціальної ситуації розвитку є одним із суттєвих компонентів вікових криз розвитку.

Зрозуміло, що зміна соціальної ситуації розвитку впливає на межі формування особистісного простору. Так в стабільні і продуктивні періоди життя простір прагне до рівноваги, використовуючи при цьому складені і вже засвоєні мови самовираження. Під час стресових подій і особистісних криз, межі втрачають свої міцність, а особистість здійснює регресію до мов свого минулого, як-от психосоматиці або імпульсивному оволодіванню речами. Слабкість меж призводить до нездатності людини стати суб'єктом і автором свого життя в її різноманітних сферах: вона чутлива до соціальних впливів, домагань на власність, територію, світогляд тощо. Другою стороною цієї чутливості є відсутність внутрішніх стримуючих сил перед входженням людини в психологічний простір інших людей, тобто прозорість меж – є умовою усуспільненої "комунальної психіки", у якій не допускається приватність. Таким чином, особистісно зрілий суб'єкт володіє міцними межами, які він може "пересувати" на власний розсуд з урахуванням інших людей [14].

У дослідженні Н. Мозгової узагальнено презентовано особливості прояву "особистісного простору" гармонійно розвинутої особистості на різних вікових етапах, зазначаючи, що "особистісний простір" має властивість постійно змінювати кордон і допомагає забезпечити особистості недоторканність, збереження ідентичності, захист від маніпулятивного та інших видів впливів: 1 – перший етап (пренатальний період): особистісний простір є простором життя ембріона ("територія плоду"); де відбувається стихійне формування моделі майбутнього особистісного простору завдяки отриманню всієї інформації про навколишній світ через зв'язок з матір'ю; 2 – другий етап (від народження – до 1-го року): елементарні прояви збереження свого фізичного простору, тілесності; перші способи (плач) захисту себе на фізіологічному рівні; перший образ особистісного простору ще синкретичний і нестійкий; 3 – третій етап (раннє дитинство 1-3 роки): виділення себе як персони, носія певного імені, тіла; відокремлення від інших і прагнення до самостійності ("Я сам"); усвідомлення дитиною себе як джерела різноманітних бажань і дій, відокремленого від інших людей; 4 – четвертий етап (дошкільник 3-7 років): наповнюваність особистісного простору моральними, соціальними нормами поведінки, звичками; поступове освоєння дитиною власне людського знаково-символічного простору; 5 – п'ятий етап (молодший

школяр 7-11 років): збільшення проксемічного та територіального простору особистості дитини через зміни місця в системі суспільних відносин і набуття статусу школяра; розширення особистісного простору, через розуміння дитиною своєї індивідуальності, унікальності, того, що відрізняє її від інших; наповнюваність особистісного простору значущим досвідом культури, науки, мистецтва, а також категоріями суспільних прав і обов'язків; 6 – шостий етап (підліток 11-15 років): індивідуалізація, криза ідентифікації зі своєю зовнішністю й уявленнями про себе; відокремлення територіальними, знаковими, семантичними системами (сленг, особливості зовнішнього вигляду, музичні та літературні уподобання тощо); особлива значимість у домаганні на визнання своєї унікальності; особливості ідентифікації з власним "Я"; ставлення підлітка до прав та обов'язків; закладання світогляду, почуття міри свободи, честі, совісті; 7 – сьомий етап (рання юність 15-17 років): ідентифікація з власним "Я"; придбання почуття его-ідентичності; дозрівання індивіда в соціальному і емоційному плані; формування власних поглядів і відносин, пошуків свого самовизначення; формування образу свого місця у всіх реаліях людського існування соціального простору; розширення меж особистісного простору через становлення стабільного образу "Я", відкриття свого внутрішнього світу і його емансипація від дорослих; 8 – восьмий етап (пізня юність 17-23 роки): придбання нового соціального статусу студента; дистанціювання від звичних умов дому, школи, батьків, друзів; прояв самостійності в матеріальному плані, в судженнях, свобода в управлінні своєю особистістю; стабілізація ідентифікації з власним "Я"; захист своєї особистої території, простору як збереження індивідуальності, ідентичності особистості; становлення справжнього авторства у визначенні та реалізації власного погляду на життя і індивідуального способу життя; інтеріоризація моралі як уявлення про межі "Я"; любов як своєрідна здатність довіряти себе іншій людині, поважати і бути відповідальним за іншого [11].

Загалом соціальна ситуація розвитку визначає спосіб життя дитини, її соціальне буття, в процесі якого вона проявляє нові властивості особистості і розвиває психічні новоутворення. Така інтерпретаційна модель актуалізує питання детермінації психічного або взаємодії зовнішнього і внутрішнього, що віднайшло відображення в теорії Л. Виготського.

Особистісний простір є інтеріоризованою формою соціального досвіду людини

Загалом поняття зовнішнього і внутрішнього в психології використовуються досить широко. При вивченні психічного розвитку людини часто говорять про зміни, виникнення нового, перехід від нижчих до вищих рівнів розвитку, прогресивний і аномальний розвиток, критичні і сенситивні періоди тощо. Інтегральний характер змін, спадкоємність між етапами, цілісність, відносна завершеність (результативність), структурність – є характерними рисами розвитку як єдності змін, пов'язані з такими фундаментальними його характеристиками як іманентність змін, їх спрямованість і незворотність, якісний характер. Лише за наявності спрямованості зміни можеть акумулюватися, а процес розвитку набувати єдину внутрішньо взаємопов'язану лінію, яка пробиває собі шлях через велику кількість випадкових відхилень [7, с. 25].

Передусім Л. Виготський, виходячи з уявлень про системну будову свідомості, обґрунтовував ідею про те, що психічний розвиток являє собою формування функціональних систем, а не окремих психічних функцій. І, хоча науковець на акцентує поняття суб'єкту в психології, і як представник педологічного напрямку, ставить акцент на вивченні діяльності і середовища, при цьому підкреслюючи динамічність і процесуальність становлення суб'єкта у поняттях середовище, межі та інтеріоризація. Зокрема, запропонований Л. Виготським механізм інтеріоризації відкриває "внутрішнє" життя людини як похідну від зовнішнього, завдяки чому в дитинстві людина виявляє себе спонтанно і неусвідомлювано під керівництвом дорослого, а вже у дорослому житті під контролем власної особистості, підсилює свою суб'єктивність. Тому є усі підстави вважати, що оволодіння власними психічними функціями у розвитку вищих психічних функцій – це і є прояв суб'єктності.

У цьому контексті С. Нартова-Бочавер розмірковує таким чином: "Суб'єкт – це людина, яка володіє пристрасним ставлення до буття, в якому вона існує і частиною якого вона є. Людина може користуватися свідомістю або більш простішими формами психічного відображення, може проявляти свої переваги в усвідомленому або інтуїтивному виборі. Суб'єкт вважає своїми власне тіло, думки, переживання, вчинки, він володіє почуттям авторства щодо власного життя і здатен приймати проявляти відповідальність. Суб'єкт "прозорий" (природній) у стабільному стані і проявляє себе при зіткнення з об'єктом, який розпізнається ним як

"інше". Між суб'єктом і "іншим" (об'єктом) проходять межі, які рухливі, можуть змінюватися і заявляють про себе наявністю проблемних або конфліктних ситуацій. Вирішення цих ситуацій вносить визначеність: об'єкт або інтеріоризується і стає внутрішнім надбанням, або залишається чужим щодо суб'єкту" [12, с. 32].

Підтвердженням цьому положенню може слугувати розгляд особистості як проекції на три площини в тривимірній системі координат Б. Братуся: площинами цього простору є діяльність (буття), значення (культура) та смисли ("значення значень"), завдяки яким особистість можна представити як "ідеальне тіло", яке існує в цих площинах і особливим чином пов'язане з кожною з них [1]. В концепції особистості, запропонованій А. Орловим, чітко проведена диференціація між зовнішнім і внутрішнім. А саме, автор виокремлює в структурі особистості предметний, суб'єктний і об'єктний зміст [15]. Якщо предметний зміст – це сукупність мотиваційних відношень людини або зміст його особистості, що складає область особистісної динаміки і детермінації, то суб'єктний і об'єктний зміст не є опредмеченими, а отже не включеними в область особистісної динаміки, тобто вони знаходяться на полярній відстані. В. Слободчіков, розробляючи концепцію внутрішнього світу особистості, зазначає, що проблема внутрішнього світу тісно пов'язана з проблемою її простору. Простір особистості – це простір соціальної поведінки та її вчинки, який виражається у цілісності, єдності, самобутті, авторстві, власному укладі життя та вкоріненості в світі індивідуальності [18]. Л. Воробйова і Т. Снигирьова, інтегруючи зовнішнє і внутрішнє, вводять поняття психологічного досвіду, який одночасно відноситься до двох "просторів" існування, будучи вкоріненим в світовій культурі, але однозначно їй не належний, в силу того, що суб'єкт наділяє досвід життєвим смислом. Саме смисл пов'язує цілісність людини в її ретро- і перспективі, надаючи характеру надчасового явища [3]. А. Бурмістрова вивчаючи уявлення про побутовий психологічний простір, характеризує його об'єктивний простір середовища, який попередньо засвоєний і реорганізований особистістю у відповідності до її смислів, і набув форму переживання як "моє" [2]. В. Коширець констатує розуміння особистісного простору як одного з компонентів багатогранної структури життєвого простору студентської молоді у вигляді внутрішнього інтегрованого образу суб'єктного характеру, який забезпечує адекватний рівень соціально-

психологічної адаптації та становлення соціальної зрілості, самоствердження і самоактуалізації сучасного студента [8].

У завершенні аналізу особистісного простору як інтеріоризованої форми соціального досвіду людини, констатуємо, що детермінація прояву зазначеного феномену завжди передбачає вільний вибір особистістю способу і форми свого розвитку, а отже й форми суб'єктної активності. Результати будь-яких соціальних впливів залежать від інтенсивності і якості власної активності. У відповідності із своїми установками, цілями і бажаннями людина переосмислює і переформульовує соціальні вимоги і вносить індивідуальну специфіку у формування особистісного простору.

Презентований теоретичний екскурс дає змогу но-новому подивитися на класичні постулати культурно-історичної теорії Л. Виготського і ще раз переконатися, що будь-яке психологічне явище, до яких й віднесено психологічний простір особистості повинно розглядатися у єдиній системі життєдіяльності, утворюючи в її межах відносно автономні динамічні смислові системи, які забезпечували б підпорядкування життєдіяльності суб'єкта стійкій ієрархізованій структурі відношень зі світом.

Література

1. Братусь Б.С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.

2. Бурмистрова А.В. Индивидуальные особенности средового поведения, регулирующего границы бытийного пространства личности / Анжелика Валерьевна Бурмистрова. – Психология личности и ее бытия : [под ред. З.М. Рябикиной. А.Н. Кимберга, С.Д. Некрасова]. – Краснодар, 2005. – С. 288-250.

3. Воробьева Л.И. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода / Л.И. Воробьева, Т.В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 5-13.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений в шести томах / Лев Семенович Выготский. – Т. 3 : История развития высших психических функций. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений в шести томах Лев Семенович Выготский. – Т. 4 : Вопросы детской (возрастной) психологии: М. : Педагогика, 1983. – 432 с.

6. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія / Ярослав Олександрович Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.

7. Категории материалистической диалектики в психологии // Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М. : Наука, 1988. – 244 с.

8. Коширець В.В. Психологічні особливості формування особистісного простору студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук ; 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / В.В. Коширець. – Острог, 2014. – 20 с.

9. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути / Александр Романович Лурия. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 184 с.

10. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. – Воронеж : МОДЭК ; М. : Институт практической психологии, 1996. – 448 с.

11. Мозговая Н.И. Представления о личностном пространстве студентов педагогического вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 "Педагогическая психология" / Н.И. Мозговая; Ставрополь, 2002. – 173 с.

12. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности : монография / Софья Кимовна Нартова-Бочавер. – М. : Прометей, 2005. – 311 с.

13. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / Софья Кимовна Нартова-Бочавер. – СПБ. : Питер, 2008. – 400 с.

14. Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность как критерий личной зрелости / С.К. Нартова-Бочавер // Феномен и категория зрелости в психологии ; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 2007. – С. 149-173.

15. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5-18.

16. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология : учебное пособие по курсу общей психологии / Андрей Андреевич Пузырей. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1986. – 117 с.

17. Салихова Н.Р. Контекстуально-уровневая модель жизненного пространства личности / Н.Р. Салихова // Ученые записки Казанского университета : серия "Гуманитарные науки". – 2010. – Т. 152. – К. 5. – С. 183-199.

18. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 384 с.

19. Стрекалов С. Жизнь как эволюция души. Введение в теорию и практику системы роста личности "Игры в Пространства" / Сергей Стрекалов. – СПб, 2010 – 112 с.

20. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведение / Зигмунд Фрейд : [сост. М.Г. Ярошевский]. – М. : Просвещение.1989. – 448 с.

21. Шиянов Е.Н. Психологическая дистантность подростков в условиях педагогического взаимодействия / Е.Н. Шиянов, О.И. Калмыкова. – Вестник практической психологии образования, 2006. – №4. – С. 57-65.

22. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон; [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – М. : Издательская группа "Прогресс", 1996. – 344 с.

References

1. Bratus B.S. Anomalii lichnosti / Boris Sergeevich Bratus. – M. : Myisl, 1988. – 304s.

2. Burmistrova A.V. Individualnyie osobennosti sredovogo povedeniya, reguliruyuschego granitsyi byitiynogo prostranstva lichnosti / Anzhelika Valerevna Burmistrova. – Psihologiya lichnosti i ee byitiya : [pod red. Z.M. Ryabikinoy. A.N. Kimberga, S.D. Nekrasova]. – Krasnodar, 2005. – S. 288-250.

3. Vorobeva L.I. Psihologicheskiy opyit lichnosti: k obosnovaniyu podhoda / L.I. Vorobeva, T.V. Snegireva // Voprosyi psihologii. – 1990. – # 2. – S. 5-13.

4. Vyigotskiy L.S. Sobranie sochineniy v shesti tomah / Lev Semenovich Vyigotskiy. – T. 3 : Istoriya razvitiya vyisshih psihicheskih funktsiy. – M. : Pedagogika, 1983. – 368 s.

5. Vyigotskiy L.S. Sobranie sochineniy v shesti tomah Lev Semenovich Vyigotskiy. – T. 4 : Voprosyi detskoy (vozrastnoy) psihologii: M. : Pedagogika, 1983. – 432 s.

6. Goshovskiy Ya.O. Resotsializatsiya deprivovanoyi osobistosti: monografiya / Yaroslav Oleksandrovich Goshovskiy. – Drogobich : Kolo, 2008. – 480 s.

7. Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psihologii // Otv. red. L. I. Antsyiferova. – M. : Nauka, 1988. – 244 s.

8. Koshirets V.V. Psihologichni osoblivosti formuvannya osobistisnogo prostoru studentskoyi molodi : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk ; 19.00.07 "Pedagogichna ta vikova psihologsya" / V.V. Koshirets. – Ostrog, 2014. – 20 s.

9. Luriya A.R. Etapyi proydennogo puti / Aleksandr Romanovich Luriya. – Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. – 184 s.

10. Merlin V.S. Psihologiya individualnosti / Volf Solomonovich Merlin. – Voronezh : MODEK ; M. : Institut prakticheskoy psihologii, 1996. – 448 s.

11. Mozgovaya N.I. Predstavleniya o lichnostnom prostranstve studentov pedagogicheskogo vuza : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 "Pedagogicheskaya psihologiya" / N.I. Mozgovaya; Stavropol, 2002. – 173 s.

12. Nartova-Bochaver S.K. Psihologicheskoe prostranstvo lichnosti : monografiya / Sofya Kimovna Nartova-Bochaver. – M. : Prometey, 2005. – 311 s.

13. Nartova-Bochaver S.K. Chelovek suverennyiy: psihologicheskoe issledovanie sub'ekta v ego byitii / Sofya Kimovna Nartova-Bochaver. – SPB. : Piter, 2008. – 400s.

14. Nartova-Bochaver S.K. Psihologicheskaya suverennost kak kriteriy lichnoy zrelosti / S.K. Nartova-Bochaver // Fenomen i kategoriya zrelosti v psihologii ; otv. red. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. – M. : Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2007. – S. 149-173.

15. Orlov A.B. Lichnost i suschnost: vneshnee i vnutrennee Ya cheloveka / A.B. Orlov // Voprosyi psihologii. – 1995. – # 2. – S. 5-18.

16. Puzyirey A.A. Kulturno-istoricheskaya teoriya L.S. Vyigotskogo i sovremennaya psihologiya : uchebnoe posobie po kursu obschey psihologii / Andrey Andreevich Puzyirey. – M. : Izd-vo Mosk.un-ta, 1986. – 117 s.

17. Salihova N.R. Kontekstualno-urovnevaya model zhiznennogo prostranstva lichnosti / N.R. Salihova // Uchenyie zapiski Kazanskogo universiteta : seriya "Gumanitarnyie nauki". – 2010. – T. 152. – K. 5. – S. 183-199.

18. Slobodchikov V.I. Psihologiya cheloveka / V.I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – M. : Shkola-press, 1995. – 384 s.

19. Strekalov S. Zhizn kak evolyutsiya dushi. Vvedenie v teoriyu i praktiku sistemyi rosta lichnosti "Igryi v Prostranstva" / Cergey Strekalov. – SPb, 2010 – 112 s.

20. Freyd Z. Psihologiya bessoznatelnogo: sbornik proizvedenie / Zigmund Freyd : [sost. M.G. Yaroshevskiy]. – M. : Prosveschenie.1989. – 448s.

21. Shiyanov E.N. Psihologicheskaya distantnost podrostkov v usloviyah pedagogicheskogo vzaimodeystviya / E.N. Shiyanov, O.I. Kalmyikova. – Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya, 2006. – #4. – C. 57-65.

22. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis / Erik Erikson; [per. s angl.; obsch. red. i predisl. A. V. Tolstyih]. – M. : Izdatelskaya gruppa "Progress", 1996. – 344 s.

Virna Zh.P., Havryliuk I.O. Phenomenon of personality space: studying positions in L.S. Vyhotskyi cultural and historical theory

The phenomenon of personality space has been considered within the interpretative positions of the cultural and historical theory of L.S. Vyhotskyi. Three positions of scientific grounding of personality space as an integral constituent of social space, the reflection of social situation of human development and as the interiorized form of social experience of a person have been indicated and specified. The methodological landmarks of the cultural and historical theory of L.S. Vyhotskyi have been outlined in the specifically psychological positions of environmental, activity and subjective approaches in personality space study. The verification facts of the ontology of personality space in social, disciplinary, age and psychological dimensions have been presented.

Key words: personality space, sovereignty of psychological space, social situation of development, interiorization, social experience.

УДК 159.922.7

ВІКОВЕ НОВОУТВОРЕННЯ ЯК ПОНЯТТЯ ТА ПРОБЛЕМА У ПРАЦЯХ Л.С.ВИГОТСЬКОГО

А. В. Шамне, доктор психологічних наук, доцент
Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

Анотація. У статті представлено аналіз наукового внеску Л. С. Виготського в постановку та теоретико-методологічне розв’язання проблеми вікових новоутворень. Показано, що він визначив поняттєво-термінологічний статус, роль і місце поняття "вікове новоутворення", запропонував класифікацію новоутворень розвитку дитини, обґрунтував їх значення як об’єктивних критеріїв періодизації психічного розвитку на окремі вікові періоди. На основі аналізу праць Л.С. Виготського представлено аналіз ролі психологічних новоутворень у зміні форм

організації (реорганізації) структури вікового розвитку та переході від однієї його стадії до іншої. Розглянуто основні тенденції розвитку евристичних ідей Л.С. Виготського у сучасних психологічних школах та напрямках.

Ключові слова: вікове новоутворення, психологічний розвиток, реорганізація розвитку, концепція віку, культурно-історична концепція Л. С. Виготського, критичний період, типи новоутворень, онтогенез.

А. В. Шамне. ВОЗРАСТНОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ КАК ПОНЯТИЕ И ПРОБЛЕМА В РАБОТАХ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Аннотация. В статье представлен анализ научного вклада Л. С. Выготского в постановку и теоретико-методологическое решение проблемы возрастных новообразований. Показано, что он определил понятийно-терминологический статус, роль и место понятия "возрастное новообразование", предложил классификацию новообразований развития ребенка, обосновал их значение как объективных критериев периодизации психического развития в отдельные возрастные периоды. На основе анализа работ Л.С. Выготского представлен анализ роли психологических новообразований в смене форм организации (реорганизации) структуры возрастного развития и переходе от одной его стадии к другой. Рассмотрены основные тенденции развития эвристических идей Л.С. Выготского в современных психологических школах и направлениях.

Ключевые слова: возрастное новообразование, психологическое развитие, реорганизация развития, концепция возраста, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, критический период, типы новообразований, онтогенез.

У сучасній психології аксіоматичним є положення про те, що психологічні новоутворення є сутнісною ознакою психічного розвитку, критерієм його періодизації, важливою складовою "психологічного портрету" вікових періодів та діагностичним показником рівня психічного розвитку дитини [8]. Однак, при цьому поза увагою науковців залишається питання експлікації поняття "новоутворення", визначення й обґрунтування його логіко-теоретичного статусу у поняттєво-термінологічному апараті психологічної науки. Розв’язання цих питань з необхідністю повертає нас до праць та культурно-історичної концепції Л.С. Виготського як першоджерел виникнення концепту "новоутворення".

Мета роботи полягала у вивченні поняттєво-термінологічного статусу, функціональної ролі, місця і призначення поняття психологічних новоутворень у працях Л.С. Виготського.

Для реалізації мети було поставлено наступні завдання: проаналізувати внесок Виготського Л.С. у постановку проблеми вікових новоутворень у психології; надати характеристику різним типам новоутворень у його працях; визначити на основі праць Виготського Л.С. основні функції вікових новоутворень; розглянути основні тенденції розвитку ідей щодо вікових новоутворень Л.С. Виготського у сучасній психології.

Виготський Л.С. як автор постановки проблеми новоутворень

Метафізична концепції розвитку заперечувала стрибки, перерви поступовості, істотні якісні зміни і появу нового в процесі розвитку (особливо у віковій психології дитинства). Типовою ознакою преформізму було розуміння розвитку дитини як реалізації від самого початку наперед визначених фізичних та психічних властивостей, тобто заперечення виникнення та утворення якісно нового у психічному розвитку, розуміння його як простого збільшення, відтворення ознак, властивостей, наперед визначених спадковістю або незмінним середовищем, або тим та іншим (В. Штерн, С. Холл, Е. Торндайк, К. Бюлер).

На противагу метафізичній концепції, Виготський Л.С. поставив проблему новоутворень у психологічній науці в контексті діалектичного бачення сутності психічного розвитку. Він зробив величезну критичну роботу по аналізу існуючих на той час зарубіжних теоретичних концепцій розвитку [1-6] під кутом зору діалектико-матеріалістичного розуміння природи психічного розвитку. "Як взагалі можна створити теорію без роботи над поняттям ?" [1, с. 316], – запитував Л.С.Виготський, і відповідав: "Нові факти і нова точка зору на них зобов’язують до нових слів", які дають разом зі словом, яке називає факт "філософію факту, його теорію, його систему" [1, с. 318]. Саме таким "новим словом" був термін "новоутворення", який став для Л.С.Виготського одним із основних у його теоретико-концептуальних побудовах. Це поняття краще ніж будь-яке інше відобразило діалектичність поглядів Л.С. Виготського на процес психічного розвитку.

Сама сутність розвитку, за Л.С. Виготським, виявляється у виникненні у ньому психологічних новоутворень [1, с. 167, 282], [2, с. 136], [4,

с. 7, 12, 21, 247-248, 254, 258, 340, 368, 390], [5, с. 273, 290], [6, с. 77]. "Розвиток характеризується у першу чергу наявністю якісних новоутворень ..." [4, с. 247], тобто "... безперервним виникненням та утворенням нового, не існуючого на попередніх ступенях" [4, с. 248].

Саме тому, що процес розвитку полягає у виникненні нових утворень на кожному ступені розвитку [4, с. 340], які є основним його показником і ознакою, проблема новоутворень є, з точки зору Л.С. Виготського, однією із центральних у проблематиці розвитку [1, с. 282], [4, с. 12], [5, с. 273]: "Це дійсно пробний камінь для будь-якої теорії, яка намагається пояснити розвиток" [1, с. 282].

Переважна більшість конструктивних і евристичних ідей щодо розуміння сутності, ролі та значення психологічних новоутворень було висунуто Л.С. Виготським в межах концепції віку як одиниці аналізу психічного розвитку дитини. Новоутворення є результатом, продуктом вікового розвитку, який виникає наприкінці кожного вікового періоду дитинства [4, с. 259, 274, 340] і виступає "основним критерієм розподілу дитячого розвитку на окремі віки" [4, с. 254]. "Немає і не може бути іншого критерію для визначення конкретних епох дитячого розвитку або віків, крім тих новоутворень, які характеризують сутність кожного віку" [4, с. 258]. Принцип вікових новоутворень став, таким чином, основним та єдиним критерієм побудованої Виготським періодизації психічного розвитку дитини [4, с. 248, 254, 255, 279]. Динаміку віку (або динаміку розвитку) Л.С. Виготський характеризує і розуміє як "сукупність тих законів, якими визначається період виникнення, зміни та зціплення структурних новоутворень кожного віку" [4, с. 258].

Вважаючи, що психологічні новоутворення є основним, найбільш істотним змістом розвитку у кожному віковому періоді дитинства, Л.С. Виготський надавав великого значення їх дослідженню. Саме їх аналіз є центральним моментом розробленої ним у главі "Проблема віку" [4, с. 244-268] схеми аналізу психічного розвитку у окремий віковий період. "Підходячи до вивчення кожного віку... раніше за все потрібно спитати, які новоутворення виникають у даному віці", тобто завданням аналізу є "по-перше, простеження шляху, генезису новоутворення, по-друге, опис самого новоутворення і, по-третє, встановлення зв’язку між новоутворенням та подальшими етапами розвитку" [4, с. 340].

Типи новоутворень у працях Л.С. Виготського

Л.С. Виготський розумів психологічні новоутворення як різноякісний, складний феномен, психологічна природа якого не є однорідною та генетично незмінною. Конкретизуючи категоріальне поле поняття "новоутворення" та уточнюючи його зміст, він фактично заклав основи класифікації виникаючих у розвитку новоутворень.

По-перше, Виготський розмежовує новоутворення критичних і літичних періодів [4, с. 249, 254, 274, 278, 336, 339, 368], аналізуючи особливості їх генезису та динаміки, специфічні ознаки, значення і долю у подальшому розвитку.

Найтиповіші риси новоутворень критичних періодів, їх своєрідність і специфічність [4, с. 254, 274, 278-279, 330, 336, 339, 368] пов'язані з тим, що вони є продуктами кризи як якісно особливого типу розвитку [4, с. 249-250]. Революційна, бурхлива, катастрофічна сутність критичних періодів зумовлює специфіку генезису та динаміки виникаючих у них новоутворень. "Всі зміни, всі події, які відбуваються в період... кризи групуються навколо якогось новоутворення перехідного типу" [4, с. 368]. Для того, щоб проаналізувати симптоми кризи, необхідно відповісти на питання, яке новоутворення виникає в цей період та яка його доля по закінченні цього періоду [4, с. 368].

Типова риса новоутворень критичних періодів – їх перехідний характер. Вони, на відміну від новоутворень стабільних періодів, не залишаються на подальше життя" [4, с. 339], "ніколи не призводять до зрілих утворень" [4, с. 278-279], "зникають, відмирають, поглинаючись новоутвореннями стабільного періоду" [4, с. 254, 279]. Однак, вони не зникають безслідно, вони тільки втрачають самостійне існування та входять в якості підкореної інстанції в психічні новоутворення більш високого порядку. "Вони мають велике генетичне значення: вони є начебто перехідним мостом...", тобто "виконують певну генетичну функцію при переході від однієї стадії розвитку до іншої [4, с. 339].

Специфіка генезису новоутворень стабільних періодів розвитку полягає у тому, що вони народжуються повільно, літичним шляхом, за рахунок незначних (молекулярних, мікроскопічних) внутрішніх змін, які накопичуються до певної межі, потім стрибкоподібно знаходяться у вигляді якогось вікового новоутворення [4, с. 249]. Новоутворення стабільних періодів виникають у кінці вікового періоду [4, с. 259, 249, 274,

340] як підсумок тривалих процесів латентного розвитку. Вони зберігаються в подальшому розвитку [4, с. 339], "знімають" у трансформованому вигляді новоутворення критичних періодів розвитку.

По-друге, новоутворення кожного вікового періоду розвитку Виготський диференціює на центральні (основні) і похідні (побічні, часткові), які є продуктами центральних та побічних ліній розвитку [4, с. 259-257].

Переважну увагу він приділяє визначенню сутності центральних (основних) новоутворень, які виникають як в стабільні, так і в критичні періоди розвитку та "в самому головному і основному визначають свідомість дитини, її відношення до середовища, її внутрішнє та зовнішнє життя, весь хід її розвитку у даний період" [4, с. 248]. Виготський намагався розглядати вік як цілісне утворення, цілісну структуру змін, певну "форму розвитку" [4, с. 55] у загальному процесі онтогенетичного розвитку, тому завдання аналізу віку, з його точки зору, полягало не в тому, щоб покласти поряд декілька новоутворень, а в тому, щоб знайти центральні серед них [4, с. 336]. Тому Виготський багаторазово повертається до характеристики їх особливостей, істотних рис і специфічних властивостей [4, с. 256, 257, 259, 274, 279, 384, 303, 304, 336, 338, 340, 356, 366].

"Центральне новоутворення віку є провідним для всього процесу розвитку" у цей період [4, с. 256], всі процеси розвитку, пов’язані з ним, є "центральними лініями розвитку" [4, с. 257]. Воно призводить до того, що змінюється і перебудовується уся структура особистості та свідомості дитини [4, с. 256 – 260], внаслідок чого руйнується стара і виникає нова ситуація розвитку, що означає закінчення однієї епохи розвитку та перехід до наступного, або вищого, вікового ступеню. Центральні новоутворення, таким чином, виступають як "фундамент" [4, с. 340] і "вихідний момент подальшого розвитку" [4, с. 274, 368].

Слід підкреслити, що психологічна природа феномену новоутворень аналізувалася Виготським і поза межами концепції віку, зокрема, у контексті дослідження ряду інших проблем. Дуже багато його плідних ідей щодо динаміки та сутності феномену новоутворень психічного розвитку закладено ним (явно або імпліцитно) в дослідженнях: "Мислення і мовлення" [2], "Історія розвитку вищих психічних функцій" [3], "Педологія підлітка" [4], "Знаряддя та знак у розвитку дитини" [6], у працях по дефектології [5]. Наприклад, таке психологічне явище як мислення у поняттях, Виготський називає новоутворенням тільки двічі у роботі "Педологія підлітка" [4, с. 55, 113], однак аналізується воно детально і

глибоко у більшості з вищеназваних праць (фактично – як центральне новоутворення підліткового віку).

З причини неуваги до цієї обставини багато конструктивних ідей Виготського з проблеми новоутворень, на наш погляд, "втрачено" психологічною наукою. Вважаємо, що цілісний погляд Л.С. Виготського на проблему новоутворень можна скласти лише на основі синтезу тих положень, конструктивних ідей і висновків, які було сформульовано ним в різних роботах.

Реорганізації вікового розвитку як функція психологічних новоутворень

Місце і роль феномену психологічних новоутворень у складній структурі рушійних сил психічного розвитку, їх детермінуючій вплив на подальший розвиток є одним з найменш досліджених аспектів проблеми новоутворень психічного розвитку. Навіть сама постановка цього питання потребує спеціальних теоретико-методологічних та емпіричних досліджень. Виготський Л.С. першим намагався сформулювати проблему перетворюючого впливу феномену новоутворень на подальший розвиток. У концепції віку він намагався показати їх роль у процесі зміни, руху, розвитку самого психічного розвитку в онтогенезі (у реорганізації його внутрішньої структури). Це питання проаналізовано ним досить схематично. Однак, є певні підстави стверджувати, що детальне розв’язання цієї проблеми імпліцитно закладено в багатьох роботах Л.С. Виготського. Реорганізуючий вплив виникаючих вікових новоутворень на процеси психічного розвитку проаналізовано Л.С. Виготським і на прикладі дослідження вищих психічних функцій, які він вважав "функціональними органами індивіда" та якісно своєрідними, "вищими новоутвореннями" психічного розвитку [2, с. 234, 246], [4, с. 47, 55, 113, 145, 166], [6, с. 16, 56, 60, 64, 74-75, 81]. Особлива увага в цьому аспекті приділяється ним такому новоутворенню підліткового віку як мислення в поняттях (функція утворення понять) [4, с. 55, 113], яке істотно змінює процес розвитку, функціональні зв’язки та психічні процеси у підлітковому віці [4, с. 6-243].

Виготський Л.С. аналізує перетворюючий вплив цього новоутворення як на перебудову структури інших психічних процесів – сприйняття, пам’яті, уваги та практичної діяльності підлітка, так і на зміну,

реорганізацію системних міжфункціональних відносин та зв’язків між ними у ході психічного розвитку. "На основі утворення понять виникає ряд істотно нових функцій", які об’єднуються у принципово нову їх структуру [4, с. 219].

Ці нові вищі психічні функції (логічна пам’ять, довільна увага, категоріальне сприйняття, абстрактне мислення) є специфічними новоутвореннями [2, с. 234, 246], [4, с. 47, 75, 145, 149, 166], [6, с. 56, 60, 81], з виникненням яких формується інший тип психічної еволюції [4, с. 112], відбувається радикальна перебудова процесів функціонування та розвитку на новій основі (зміна типу психічної регуляції, внутрішнє оволодіння підлітком власними психічними процесами тощо). Виникнення цих новоутворень як вищих синтезів означає разом з цим появу у розвитку нових його закономірностей і механізмів, нових по суті функцій, форм та способів діяльності [3, с. 7], [4, с. 47, 75, 112-113, 129-130, 133, 145, 149, 166], [6, с. 17, 57-58, 73, 82], що являє собою справжній зміст генетичного процесу [4, с. 149].

Досить детально Л.С. Виготський аналізував також реорганізацію психічних процесів, пов’язану із виникненням мовлення як системи психологічних знаків [6, с. 37-48; 53, 56-57, 59-60, 73, 77, 81]. Результатом включення у розвиток мовлення, яке Л.С. Виготський вважав центральним новоутворенням раннього дитинства [4, с. 350, 356], є глибока перебудова (генетична реорганізація) таких психічних процесів як сприймання, сенсорно – моторних процесів, пам’яті, уваги тощо [6, с. 41-60]. Мовлення, як центральне новоутворення віку, набуває особливого функціонального значення, призводить до істотної зміни структури психічних процесів (її опосередкування), до виникнення якісно нових форм поведінки (функціонування), до перебудови динамічної системи зв’язків та відносин між окремими функціями.

Отже, в багатьох роботах Л.С. Виготського у контексті поглиблення ідеї реорганізації структури розвитку, імпліцитно представлено окремі аспекти функціональної ролі в цих процесах вікових новоутворень. Узагальнення основних положень Л.С. Виготського доводить, що функціональна роль вікових новоутворень розглядається ним переважно в аспекті їх впливу на поглиблення внутрішньо опосередкованого характеру психічного розвитку.

Є підстави вважати, що вплив виникаючих новоутворень на хід та характер функціонування має важливий генетичний ефект: функціонування, в свою чергу, впливає на розвиток не прямо, а опосередковано – через їм же створюваний спосіб виникнення нового. Отже, зміна форми процесу функціонування (під впливом виникаючих новоутворень) з необхідністю виступає як основа зміни форми та змісту того нового, що існує в ньому як можливість. Зміни в процесі функціонування (в поведінці та діяльності) зумовлюють зміну системних засад якісно нового.

Отже, мова має йти про синтетичне бачення функціонального значення феномену новоутворення у розвитку – про особливу, інтегративну функцію – реорганізуючу функцію вікових новоутворень у розвитку, завдяки якій вікові новоутворення через зміну способу і режиму функціонування змінюють та перебудовують структуру процесів психічного розвитку в онтогенезі.

Розвиток ідей Л.С. Виготського у сучасній психології

Виявивши значущість та багатоаспектність проблеми новоутворень, Л.С. Виготський не зміг охопити всього комплексу питань, пов’язаних з її розв’язанням. Фактично поза межами його уваги залишився, наприклад, аналіз ролі, значення, психологічного статусу та сутності тих новоутворень, які він називав частковими, побічними, похідними. Це не лише унеможливлювало повну характеристику внутрішньої структури вікового розвитку дитини, але й породжувало певні протиріччя у теоретичному аналізі статусу новоутворень. Частково ці суперечності були пов’язані з відсутністю чіткого визначення "новоутворення" у працях Л.С. Виготського. Адже, за межами розробки концепції віку поняття "новоутворення" було для нього лише терміном, який він використовував в різних смислових контекстах і з дуже широким діапазоном значень.

Виготський Л.С. заклав основи вивчення проблеми новоутворень, але не встиг створити концептуально чітке та детальне бачення психологічної сутності феномену новоутворення психічного розвитку. Це надало можливість для "підключення" до його наукового пошуку кількох поколінь психологів, які значною мірою успадкували не тільки евристичні ідеї та конструктивні положення Л.С. Виготського, але і певні притаманні їм суперечності.

Концепція віку Л.С. Виготського, в рамках якої виникло поняття "новоутворення" і була поставлена проблема вікових новоутворень, характеризується, на наш погляд, всіма ознаками структурно замкнених пізнавальних теоретико-поняттєвих систем [7]: спрямованість на дослідження певної предметної області (вік як одиниця аналізу психічного розвитку дитини), відсутність внутрішніх логічних протиріч, неможливість заміни (або зміни) жодного з її основних понять без руйнування всієї системи.

З іншої сторони, у відповідності до власної логіки розвитку (з генетичної, на відміну від структурної точки зору), це система відкрита і, як така, характеризується принциповою можливістю її поповнення новими поняттями, ідеями та теоретичними положеннями. У розв'язанні протиріч самого процесу пізнання (наприклад, структурна замкненість теоретичної системи Л.С. Виготського та генетична її відкритість) і знаходяться рушійні сили розвитку поняття і проблеми новоутворень психічного розвитку.

Зазначене протиріччя спочатку було знято переходом поняття "новоутворення" у теоретично близьку систему понять діяльнісного підходу, де проблема новоутворень продовжувала займати одне з ключових місць у пізнанні та поясненні психічного розвитку, дещо змінивши своє логіко-теоретичне обґрунтування. На фоні розширення розмаїття теоретичних підходів і концептуальних позицій щодо пояснення та розуміння сутності психічного розвитку останнім часом поступово відбувається зсув розуміння, трактування та використання поняття "новоутворення" відносно тих положень, які вперше були сформульовані Л.С. Виготським та розвинені потім у діяльнісній моделі психічного розвитку.

В останнє десятиліття спостерігається "перехід" поняття "новоутворення" до концептуально-поняттєвих систем процесуально-динамічного (Л.І. Анциферова, Т.І. Артем'єва, В.Г. Асєєв, О.В. Брушлінський, Я.О. Пономарьов), генетико-моделюючого (С.Д. Максименко), системно-діяльнісного (П.А. М'ясоїд), суб'єктно-генетичного (В.О. Татенко) та багатьох інших підходів, в кожному з яких воно (як і сам контекст дослідження проблеми новоутворень) отримує нові специфічно-змістові характеристики. Все виразнішою стає тенденція перетворення поняття "новоутворення" в наскрізне, тобто таке, що проходить через більшість теорій, напрямків, концепцій сучасної психології розвитку.

Отже, як поняттєво-термінологічний статус, роль і місце поняття новоутворення, так і проблема виникнення феномену якісного нового у розвитку є перспективними та актуальними напрямами подальших проблемно-орієнтованих досліджень у психології.

Література

1. Выготский Л.С. Собр.соч: В 6т. Т.1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
2. Выготский Л.С. Собр.соч: В 6т. Т.2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Выготский Л.С. Собр.соч: В 6т. Т.3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Выготский Л.С. Собр.соч: В 6т. Т.4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. Выготский Л.С. Собр.соч: В 6т. Т.5. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. Выготский Л.С. Собр.соч: В 6т. Т.6. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
7. Никольская Т.К. Диалектика генетического и структурного подходов к развитию понятий. Принцип развития / Под ред. Я.Ф. Аскина. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1972. С. 41-51.
8. Шамне А.В. Новоутворення психічного розвитку як предмет дослідження: методологічні аспекти // Актуальні проблеми психології. Том І.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. К.: Міленіум. 2002. Ч.8. С. 205-216.

A.V. Shamne. AGE-RELATED NEOFORMATIONS AS A CONCEPT AND PROBLEM IN THE WORKS OF L.S. VYGOTSKYI

Summary. The article shows analysis of the scientific contribution of L.S. Vygotskyi in the formulation and theoretical-methodological solution of the problem of age-related neoformations. It is showed that he defined the conceptual and terminological status, the role and place of the concept of "age-related neoformations", proposed a classification of the developmental neoformations of a child, proved their importance as objective criteria for periodization of mental development in certain age periods. On the ground of the works of L.S. Vygotskyi the analysis of the role of psychological neoformations in changing the forms of organization (reorganization) of the structure of age development and the transition from one stage to another one is presented. The main trends in the development of heuristic ideas of L.S. Vygotskyi in modern psychological schools and directions were considered.

Key words: age-related neoformations, psychological development, reorganization of development, concept of age, culture-historical concept of L.S. Vygovskyi, critical period, type of neoformations, ontogeny.

УДК 159. 9.019/159.95

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Т. И. Синица, кандидат психологических наук, доцент
Белорусский государственный университет, Минск

Аннотация. В статье представлен подробный практико-ориентированный анализ основных теоретических понятий культурно-исторической концепции Л.С. Выготского в определенных практических контекстах. Показано решение психологически проблемных ситуацией с помощью применения содержательных компонентов культурно-исторической концепции.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, высшие психические функции, культурное развитие, овладение собственными процессами поведения, Л.С. Выготский.

Мысль о том, что нет ничего более практичного, чем хорошая теория, приписывается множеству знаменитых ученых. В общении с коллегами-психологами и в работе со студентами приходится неоднократно слышать, что о концепции Л.С. Выготского у них есть некоторое представление, но это представление чрезмерно абстрактно, оторвано от жизни, и к практической психологии эти теоретические размышления не имеют конкретного отношения, поскольку их применение напрямую невозможно. Чаще всего обращение к культурно-исторической концепции используют для обоснования научной работы в области психологии и педагогики, для усиления значимости научного текста. Однако происходит это без должного понимания ее сущности, а только в качестве некой социальной ширмы. К сожалению, негативной стороной такой общеизвестности становится упрощение теории, сведение ее к стереотипным "хорошо известным" и "понятным" словосочетаниям –

"высшие психические функции", "опосредствованность", "интериоризация", суть которых ускользает от действительного понимания, поскольку описание этих феноменов представляется без необходимого логического анализа, подкрепляемого конкретными примерами.

Таким образом, мы сталкиваемся с парадоксальной ситуацией в белорусской психологии, которая заключается в том, что концепция Л.С. Выготского о формировании высших психических функций является в целом общеизвестной и общепризнанной, однако в практике психологической деятельности применения не находит. К сожалению, и сама фигура Л.С.Выготского, и представление о его теории стереотипизируются, лишаются жизненной силы, возможности дальнейшего продвижения в современных научных представлениях.

Такая ситуация выглядит особенно странно, если учесть тот факт, что Лев Семенович уделял большое внимание разработке общепсихологической теории для дальнейшего решения сугубо практических задач. Выготский отчетливо понимал (и проведенный им анализ кризиса в психологии укрепил его в этом убеждении), что чистая ("научная") психология "...не только не нужна, но и невозможна. Психика не есть нечто, существующее помимо индивидуальной жизни, но она есть индивидуальная жизнь, укорененная в коллективную жизнь и, еще шире, в жизнь общества. Чистой психологическая теория не может быть: в любом теоретическом знании обязательно должен присутствовать немедленный прикладной (т. е. индивидуализированный, приложимый к конкретному индивиду) аспект, психологическое знание по природе своей индивидуализировано" (цит. по [7, с.258]).

Как увидеть укорененность теории Л.С. Выготского в психологической практике, проследить (оценить, понять, рассмотреть) ее удивительную связь с реальностью жизни как отдельного человека, так и сообщества людей? Это можно сделать через подробный практико-ориентированный анализ теоретических представлений данного психологического подхода. Осуществить "восхождение теории к практике" и показать аспекты включения данной теории в практику психологической помощи можно поэтапно, активно рассматривая основные ее понятия в определенных практических контекстах.

Формулируя основные положения своей теоретической концепции, Л.С. Выготский выделяет три основных понятия: понятие высшей

психической функции, понятие культурного развития и понятие овладения собственными процессами поведения [2, с.518]. Из этих понятий наиболее прикладным с точки зрения практики является понятие овладения собственными процессами поведения. Владение собой, своим поведением, проблема самоконтроля, регуляции своего поведения является одним из актуальных вопросов, представленных в жизни человека. Это действительно одна из наиболее заметных задач практической психологии, которая постоянно возникает в прикладном аспекте при анализе проблем поведения ребенка и рассмотрении перспектив его развития. Кроме того, эта проблема связана и с вопросом свободы воли, с возможностью совершать личный индивидуальный выбор уже во взрослом состоянии и организовывать собственную жизнедеятельность. Соответственно эти вопросы также активно обсуждаются в практическом аспекте при анализе жизненных ситуаций в процессе психологического консультирования.

Способность регулировать свое поведение присуща именно человеку. Почему, как это происходит и каков механизм регуляции человеком своего собственного поведения? Отвечая эти вопросы, Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал, что для психологии крайне недостаточно рассматривать биологические основы поведения человека и сравнивать его с поведением животных. По его мнению, необходимо идти путем психологического исследования, что предполагает поиск и утверждение специфического своеобразия человеческого поведения. "Поведение человека отличает как раз то, что он создает искусственные сигнальные раздражители, прежде всего грандиозную сигналистику речи, и тем самым овладевает сигнальной деятельностью больших полушарий. Если основная и самая общая деятельность больших полушарий у животных и человека есть сигнализация, то основной и самой общей деятельностью человека, отличающей в первую очередь человека от животного с психологической стороны, является сигнификация, т.е. создание и употребление знаков, т.е. искусственных сигналов" [2, с. 568]. Интересно, что изначально возможность применения знаков базируется на биологических законах развития человеческой психики (принцип сигнализации), которые уже впоследствии преобразуются в процессе развития ребенка в обществе, во взаимодействии с другими людьми, носителями знаков.

Л.С.Выготский убедительно показал, что от давления внешних обстоятельств человека освобождает именно возможность использовать знак. Эта возможность кардинально отличает человека от животных. Сопоставляя возможности поведения животного и человека в ситуации выбора, Л.С. Выготский отмечает, что "человек на месте буриданова осла бросил бы жребий и тем самым овладел ситуацией…" [2, с.559]. И это включение в поведение знака в виде жребия показывает начало сознательного самоконтроля и саморегуляции поведения. Действительно, человек, впервые пришедший к бросанию жребия, сделал важный и решительный шаг по пути культурного развития поведения, поскольку в этом случае возникает новое и совершенно своеобразное отношение между стимулами и реакциями, человек в отличие от животного делает сознательный выбор, отталкиваясь от знака (результата жребия), и освобождается от давления стимулов биологического характера [2, с.559].

Если в поведении людей, выросших в условиях отсталой культуры, жребий играет огромную роль, то в дальнейшем в более развитых культурах место жребия начинают занимать опытные знания, зафиксированные с помощью устных и письменных знаков, а также размышления, основанные на этих знаниях. Человек имеет возможность сам создавать вспомогательные стимулы, определяющие его реакции, и в дальнейшем он может использовать эти стимулы в качестве средств для овладения процессами собственного поведения. Л.С. Выготский предлагает называть эти искусственные стимулы знаками. "Искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем знаками, придавая этому термину более широкий и вместе с тем более точный смысл, чем в обычном словоупотреблении. Согласно нашему определению, всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным, – есть знак" [3, с.88].

Обратимся к психологической практике и проиллюстрируем обобщенные теоретические положения конкретным примером.

Ситуации, которые являются примером трудностей овладения своим поведением, часто встречаются в процессе взросления детей. Обычно родители жалуются на то, что ребенок все забывает, приходится понукать, делать что-то вместо него, это вызывает негативные

переживания, конфликты. Очень часто к психологу обращаются родители, описывающие в качестве проблемы то, что ребенок не может сосредоточиться на выполнении обязательных дел, например, уроков, домашних обязанностей.

Рассмотрим определенную проблемную ситуацию, которую можно решить с помощью введения внешних опор, знаков.

"Андрею уже шесть лет. По справедливому требованию родителей, он должен сам одеваться, когда идет гулять. На улице зима, и нужно надеть на себя много разных вещей. Мальчик же "буксует": то наденет только носки и сядет в прострации, не зная, что делать дальше; то, надев шубу и шапку, готовится выйти на улицу в домашних тапочках. Родители приписывают все лености и невнимательности ребенка, упрекают, понукают его. В общем, конфликты продолжаются из дня в день. Однако после консультации с психологом все меняется. Родители составляют список вещей, которые ребенок должен надеть. Список оказался довольно длинным, целых девять пунктов! Ребенок уже умеет читать по слогам, но все равно около каждого названия вещи родители рисуют соответствующую картинку. Этот иллюстрированный список вешают на стену. В семье наступает спокойствие, прекращаются конфликты, а ребенок оказывается чрезвычайно занят. Что же он теперь делает? Он водит пальцем по списку, отыскивает нужную вещь, бежит одевать ее, снова бежит к списку, находит следующую вещь и т.д." (Пример взят из книги Ю.Б.Гиппенрейтер [4, с.45]).

Постепенно проблема самостоятельности ребенка решается и, кроме того, у него закрепляется способ регуляции своего поведения с помощью составления списка из картинок, а в дальнейшем и с помощью списка из словесных обозначений. Это умение будет очень востребовано в начальной школе, когда будет нужно быстро и точно собирать школьный рюкзак, готовить уроки и т.п.

Мы представили лишь небольшой частный случай включения знака для овладения ребенком своим поведением, развитием саморегуляции.

В целом, в процессе воспитания и обучения взрослым стоит культивировать способность ребенка овладевать своим поведением, опираясь на имеющиеся биологические основы его поведения. Тогда, по мнению Выготского, на "место внешней дисциплины, на место принудительной дрессуры выдвигается самостоятельное овладение поведением, которое не предполагает подавление естественных влечений

ребенка, но имеет в виду овладение им своими действиями… Ребенок должен научиться послушанию путем самовладения. Не на послушании и намерении строится самоовладение, а на самоовладении возникает повиновение и намеренность" [2, с.598]. Трудности овладения своим поведением решаемы именно с помощью введения знаковых опор, или посредством знаков. Это и есть ситуация формирования опосредствованного поведения, т.е. поведения, сознательно регулируемого посредством знаков. Надо отметить, что воспитание ребенка не путем дрессуры, а через развитие опосредованного знаками поведения остается насущной проблемой как для родителей, так и для учителей, и, соответственно, является сферой практической работы психолога.

В целом, если присмотреться к методикам многих психологических практик, то можно заметить, что развитие способности человека управлять своими поведенческими реакциями практически всегда предполагает включение знака в структуру поведения. Именно знак, слово позволяют человеку осознать свое поведение и начать им в определенной степени управлять. Таким образом в своей концепции Л.С. Выготский, во-первых, отчетливо поставил вопрос развития, культивирования специфически человеческих форм поведения, связанных с возможностью овладения собственным поведением, во-вторых, представил универсальный общий способ развития овладения своим поведением, который применим в индивидуальной жизни каждого человека и является областью практической психологии. Однако понять суть процесса овладения собственным поведением можно лишь при понимании сути культурного развития ребенка и формирования высших психических функций.

Понятие культурного развития – это еще одно основное понятие концепции Л.С. Выготского, которое необходимо рассмотреть подробно. Несмотря на то, что данное понятие кажется достаточно простым для понимания, Выготский в своих текстах с сожалением отмечал, что "многие психологи склонны рассматривать факты культурного изменения нашего поведения с их натуральной стороны и представляют себе их как факты образования навыков или как интеллектуальные реакции, направленные на известное содержание" [2, с. 604]. Действительно, усвоение данного понятия до сих пор остается проблемой, и мы чаще всего встречаем определения и объяснения, которые обедняют заданные Л.С.Выготским смысловые и содержательные аспекты такого простого на первый взгляд

понятия. Например, Е.Е.Сапогова дает следующее определение: "Культурное развитие заключается в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления и др.; культурное развитие связано с усвоением таких приемов поведения, которые основываются на использовании знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции" [8, с. 181]. К сожалению, такое формализованное определение затрудняет осмысление существенных аспектов понятия культурного развития. Для восстановления этого понимания необходимо не только подробно остановиться на определении этого понятия, но также попытаться рассмотреть сам процесс и механизм культурного развития в том виде, как его описывал Лев Семенович.

Обратимся к сформулированному Л.С. Выготским общему генетическому закону культурного развития: "Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать высказанное положение как закон, но, разумеется, переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда одним из основных принципов нашей воли является принцип разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном, экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми" [3, с. 170]. Содержания, заложенные Выготским в словах "сцена", "категория", "драма", "реальные отношения людей" особенно важны для понимания этого закона и, соответственно, понятия культурного развития.

Поиск оснований для анализа генетического закона культурного развития привел нас к работам Н.Н. Вересова [1], который постарался внимательно отнестись к выделенным словам с точки зрения интересов Выготского и того исторического контекста, в котором использовались эти слова [1,с. 8-12]. Он обнаружил, что Выготский применял их не просто как образные выражения, а как четко определенные понятия в языке людей

культуры своего времени, что позволило более полно и точно передать содержание понятия культурного развития. В языке культуры, отмечает Н.Н.Вересов, под словом "категория" понималось острое столкновение позиций, характеров, драматическая коллизия, конфликт между людьми или внутри человека, столкновение, сопровождаемое острыми эмоциональными переживаниями [1, с. 15]. Действительно, Л.С.Выготский подчеркивал необходимость активного драматического взаимодействия ребенка с социумом для процесса культурного развития. Переживания, которые возникают в общении, их накал, драматизм, противоречивость, интенсивность и даже знак (положительные, позитивные или отрицательные, негативные переживания) имеют огромное значение для культурного развития ребенка. Ребенок не пассивно принимает социальные знаки, нормы и правила и вдруг каким-то мистическим, тайным образом переносит их внутрь своего сознания, нет, он – активный участник социального взаимодействия и именно в результате своей активности, повторения, драматического проигрывания социальной ситуации он начинает применять культурные средства, и это меняет его сознание и поведение.

Вернемся в практику, в реальность обыденной жизни. Почему приходится много раз повторять инструкции, прежде чем ребенок их усвоит? Почему в некоторых случаях ребенок усваивает быстро и надежно, а в других информация проходит мимо сознания ребенка? Почему именно игровые формы обучения и воспитания имеют большую эффективность, а односторонние, "менторские", нравоучительные объяснения не затрагивают внутренний мир ребенка? Скорее всего, потому что в некоторых случаях произошла встреча ребенка со взрослым, носителем культуры, эта встреча была достаточно драматичной, вызвала неподдельные яркие переживания, вдохновила его, а в других случаях взаимодействие со взрослым было невыразительным, скучным формальным, никак не затронуло интересы ребенка, не вызвало сильных переживаний. Таким образом, отсутствие драматических отношений между ребенком и взрослым приводит к такой формализации передачи информации, навыков, которая негативно сказывается на культурном развитии ребенка, создает только его видимость.

Исходя из генетического закона культурного развития, можно сказать, что культурные приемы поведения не могут возникнуть только как внешний навык, они должны стать неотъемлемой частью самой

личности, поскольку в нее внедряются новые отношения, и это создает совершенно новый строй личности [2, с. 604]. Интересно отметить, что дети практически всегда выводят взрослых на драматический конфликт, вызывают драматические отношения своим "неправильным", "непослушным" поведением, тем самым требуя активного включения взрослых в их жизнь, активного общего взаимодействия.

Проанализируем пример из психологической практики.

"Петя рос хилым и неспортивным мальчиком. Родители уговаривали его делать зарядку, купили турник, укрепили его в пролете двери. Папа показал, как надо подтягиваться. Но ничего не помогало--мальчик по-прежнему не испытывал интереса к спорту. Тогда мама вызвала Петю на соревнование. На стену повесили листок бумаги с графами: "Мама", "Петя". Каждый день участники отмечали в своей строчке, сколько раз они подтянулись, присели, подняли ноги "уголком". Петя стал зорко следить, чтобы мама его не перегнала. Правда, ей тоже пришлось потрудиться, чтобы не отстать от сына. Соревнование продолжалось месяца два. В результате мучительная проблема зачетов по физкультуре была благополучно разрешена" (Пример взят из книги Ю.Б. Гиппенрейтер [4, с.44]).

При анализе этого случая мы можем увидеть и использование внешней опоры, внешних средств в виде записей результатов соревнований, но особенно важен сам факт соревнования с мамой. Ведь это и есть та драматизированная ситуация, которая подтолкнула мальчика к изменению своего поведения. Случилось бы это, если бы родители просто предложили ему заниматься и отмечать успехи на листике? Скорее всего, нет, поскольку такой формализм, хотя и правильный, не обладал бы достаточной побудительной силой. А вот драматические социальные отношения, где затрагивается личность ребенка, где идет борьба за успех, меняет сознание ребенка, готовит почву для принятия внешних опор регуляции поведения.

Необходимо понимать, что каждый раз драматическое столкновение индивидуально, связано со многими внешними и внутренними обстоятельствами, соответственно поиск необходимого драматизма требует определенных творческих усилий взрослых, их внимания к переживаниям ребенка, его интересам, а также учет и своих переживаний. Так, Ю.Б.Гиппенрейтер [4], обращаясь к концепции Выготского в практике, настаивает на переводе делового общения на уровень

обозначения желаний и переживаний. Это помогает понять ту самую напряженную, драматическую составляющую культурного развития ребенка и обеспечить действенное содержание этого развития.

Таким образом можно сказать, что в определении культурного развития должен подчеркиваться не только факт включения знака в структуру поведения, но и то обстоятельство, что этот знак наполняется активным социальным, межличностным взаимодействием. И только при условии активности ребенка, при условии насыщенных драматических отношений с социумом будут происходить динамические изменения его сознания, и только тогда возможно появление у ребенка культурных форм поведения. Надо сказать, что активные драматические отношения детей и взрослых меняют также и сознание самих взрослых, соответственно культурное развитие человека в целом не прекращается на протяжении всей жизни [5]. Это связано еще и с тем, что исторически сложившиеся пласты культурного наследия настолько глубоки, что их познание требует активности человека на протяжении всей жизни.

В целом, обращаясь к различным подходам в психологической практике, можно заметить, что наиболее результативными являются различные психодраматические техники. Такого рода техники используются и при решении психологических проблем, и при формировании новых навыков и форм поведения. Они являются эффективными именно в связи с тем, что в ходе их проведения происходит драматическое столкновение различных позиций. Это по сути дела локальная, регулируемая социальная драма, которая сопровождается словесным анализом и выработкой определенных действий. Соответственно психодраматические техники запускают процесс культурного развития, где формируются новые психологические структуры. Исходя из этого, можно с уверенностью сказать, что любая методика психологической практики или технология, включающая драматизацию (беседа, тренинг, коучинг), обеспечивает культурное развитие человека и изменяет содержание его сознания при условии собственной активности человека в ходе применения этой методики или технологии.

Понятие высших психических функций – это третье основное понятие культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Данное понятие очень часто используется при обращении к теории Выготского, тем не менее, также часто суть этого понятия рассматривается неглубоко и без достаточного анализа. Это затрудняет возможность обнаружения

высших психических функций, их структуры и функции в реальной жизни людей. Попробуем разобраться с этим понятием достаточно подробно с привлечением примеров.

Представление о высших психических функциях теснейшим образом связано с предыдущими понятиями культурно-исторической концепции, однако при обсуждении высших психических функций Л.С. Выготский изменяет масштаб рассмотрения. Здесь он переходит от общего анализа изменения поведения человека в результате культурного развития и включения знака в структуру поведения к подробному анализу того, что происходит с конкретными психическими функциями в процессе развития человека, как происходит изменение и усложнение психики человека. По мнению Выготского, первоначальным основанием для развития психической функции как высшей служит наличие ее элементарной (примитивной) формы, заложенной биологически. "Сам процесс культурного развития надо понимать как изменение основной исходной структуры и возникновение на ее основе новых структур, характеризующихся новым соотношением частей. Первые структуры мы будем называть примитивными; это натуральное естественно психологическое целое, обусловленное главным образом биологическими особенностями психики… Главное своеобразие примитивных структур в том, что реакция испытуемого и все стимулы находятся в одном плане, принадлежат одному и тому же динамическому комплексу, который чрезвычайно аффективно окрашен" [2, с. 595]. Здесь необходимо опереться на конкретный пример, и Лев Семенович в своих работах предлагает использовать в качестве примеров различные варианты детского поведения.

Так, поведение младенца очень хорошо иллюстрирует эту первоначальную цельность элементарных (примитивных) психических структур и их аффективную окраску. Ребенок этого возраста демонстрирует яркую аффективную реакцию в виде плача, крика, но взрослый еще должен разобраться в целостной ситуации и определить причину недовольства – ребенок голоден, или ему больно, холодно, он испугался и т.п. – и далее взрослый должен удовлетворить именно ту потребность, из-за которой возникло это аффективное состояние. Например, голодный младенец успокоится только в том случае, если он испытает насыщение, иначе его невозможно уговорить изменить свою негативную поведенческую реакцию. Л.С. Выготский показывает, что "генетически первичными,

наиболее элементарным и простым является целостное, не различающее отдельных частей восприятие и действие" [2, с.595]. Именно поэтому мы наблюдаем, как маленькие дети настойчиво стремятся схватить яркий привлекательный предмет и, если это непосредственное действие невозможно, они начинают демонстрировать аффективное поведение – плач, крик и пр. Изменить аффективное поведение маленького ребенка можно лишь двумя путями: дать ему в руки привлекательный предмет или изменить его поле восприятия, т.е. отвлечь ребенка другими яркими предметами. Этим приемом часто пользуются мудрые родители и воспитатели, вместо того, чтобы безрезультатно требовать от ребенка немедленного успокоения без получения желаемого яркого стимула.

Однако в ходе развития ребенка ситуация начинает меняться. Подобные примитивные структуры, для которых характерна такая слитность в единый комплекс внешней ситуации и реакции на нее, являются только отправной точкой. Далее постепенно в процессе общения со взрослым у ребенка начинается своего рода разрушение и перестройка этой цельной простой (примитивной) структуры и переход к более сложно организованным структурам высшего типа. Теперь рассмотрим, как происходит это усложнение, и что оно дает, т.е. зачем нужно это усложнение.

Л.С. Выготский отмечает, что в новых высших структурах нарушается непосредственная слитность стимулов и реакций в едином комплексе, происходит как бы расслоение примитивной структуры. Между стимулом, на который направлено поведение, и реакцией человека выдвигается новое промежуточное звено, дополнительный искусственный стимул-средство. Вся операция принимает характер опосредствованного акта.

Так, например, взрослый, пытаясь определить потребности плачущего младенца, перечисляет "Холодно?", "Пить хочешь?", "Болит что-то?" и далее уже, определив по состоянию ребенка необходимый стимул, закрепляет его определенным словесным определением "Ты пить хотел" и соответствующим комплексом действий. Конечно, вначале ребенок реагирует на целый комплекс "интонация + действия + слово", но постепенно научается реагировать на конкретный знаковый стимул. Это позволяет сначала взрослому – более эффективно понимать потребности ребенка и регулировать его поведение, а затем и самому ребенку.

Рассмотрим другую жизненную ситуацию, когда маленький ребенок тянется к огню, который является влекущим ярким стимулом, находящимся в поле его восприятия. Этот стимул опасен для ребенка, взрослый запрещает совершать действие и драматически говорит: "Огонь! Нельзя трогать! Больно будет!" Но ребенок настойчиво тянется и, дотронувшись, обжигается, получает негативный опыт. Взрослый взволнованно говорит: "Огонь! Нельзя трогать! Больно!". И в этом случае в структуре психических процессов возникает ситуация расслоения цельной структуры восприятия и действия. Между ними возникает знак (слово "огонь"), наполненный и межличностным взаимодействием ребенка, и собственным опытом. Включение знака меняет поведение ребенка, т.е. при слове "огонь" ребенок начнет тормозить свой непосредственный импульс к действию и, тем самым, будет действовать не по закону внешней ситуации, а исходя из своего опыта, зафиксированного знаком.

Так в истории жизни каждого отдельного человека можно увидеть начало долгого и развернутого пути по использованию искусственных стимулов (знаков) для регуляции своего поведения. Так всякая психическая функция, включая в себя знак, становится более сложно организованной и управляемой через знак.

Приведем пример из психологической практики.

Миша очень отвлекается при выполнении домашних и классных работ. В результате в тетрадях много ошибок, часто нелепых, которых можно было бы избежать. Родители призывают Мишу быть более внимательным, объясняют на повышенных тонах необходимость этого, мальчик соглашается, но каждый раз ситуация повторяется. В беседе с ребенком выясняется, что ему нравится учиться, но у него не всегда получается доделать пример до конца, потому что что-то его отвлекает – то внешние предметы, то собственные фантазии. Миша начинает относится к заданию невнимательно, а потом, торопясь, просто решает и дописывает побыстрее. Получается небрежно и с ошибками. Можно сказать, что Миша показывает выраженную непосредственность поведения, зависимость от внешнего поля и своих импульсивных желаний. При этом мальчик выражает озабоченность результатами своей учебы, ему хотелось бы выполнять задания более успешно. Родителям было предложено ежедневно играть с сыном в сюжетную игру "Внимательный шпион". В этой игре надо было быстро и без ошибок научиться отвечать

на вопросы шуточного диалога "Да и нет не говорите, черный с белым не берите…", кроме того научиться запоминать слова с помощью картинок. Домашнее задание рассматривалось как особое шпионское задание, за безупречное выполнение которого была предусмотрена награда. Причем домашнее задание надо было сначала прочитать вслух и определить, все ли в нем понятно, затем выполнить его и удостовериться в правильности выполнения, затем принести задание на проверку родителям. Миша с удовольствием принял правила игры и уже через неделю стал более внимательным как в классе, так и дома. Положительные оценки закрепили успехи мальчика. (Пример взят из собственной практики автора статьи).

В данном примере можно заметить, что у Миши через игру развивалось осознанное внимание и логическая память, что делало эти функции управляемыми, произвольными. Происходило это в тот момент, когда Миша использовал речь, логические размышления, которые включались в процессы внимания и памяти. Л.С. Выготский отмечает, что высшие психические функции тесно связаны между собой, в отличие от их элементарных форм. Так, исследования показывают, что существует высокая корреляция между произвольной памятью и произвольным вниманием. Получается, что даже когда взрослые учат ребенка запоминать цвета радуги и их расположение с помощью известной фразы "Каждый охотник желает знать, где сидит фазан", они также делают ребенка более внимательным.

Интересно, что, по мнению Выготского, "Всякая высшая форма поведения может быть всегда полностью и без остатка разложена на составляющие ее естественные элементарные нервно-психические процессы… Элементарные процессы и управляющие ими закономерности схоронены в высшей форме поведения, т.е. проступают в ней в подчиненном и скрытом виде" [2, с. 592-593]. Усложнение психических процессов и поведения ребенка можно и нужно анализировать, тогда использование понятий культурно-исторической концепции становится творческой и увлекательной психологической практикой. Раскрытие понятия высших психических функций снова подчеркивает практичность концепции Выготского, т.к. открывается широкое поле разработки уникальных методик, направленных на развитие опосредованности психических процессов, перехода их в высшую форму развития, а также методик, обеспечивающих саморегуляцию поведения человека.

В целом Л.С. Выготский, анализируя переход примитивных психических структур в высшие, описал механизм по-настоящему уникального и революционного преобразования психики человека. Но, рассматривая механизм усложнения психики, культивирования высших форм психических структур, стоит обсудить вопрос функциональной целесообразности такого усложнения. Дело в том, что именно это усложнение строения психики, культивирование системы знаков, освобождает человека от непосредственного давления внешних обстоятельств, дает свободу выбора своего поведения.

Проблема практичности теории Выготского – это проблема понимания текстов Выготского и его последователей, проблема активного усмотрения в реальности жизни человека примеров этой теории и активного творческого применения этих пониманий в практике обучения, воспитания и в целом культурного развития человека. Необходима смелость активной драматизированной работы со взрослыми и детьми, психологическая помощь в осознании проблем и совместной выработке способов их решения. Теория Л.С. Выготского на первоначальных ступенях своего развития проверялась на практике, но и далее она существовала ради практики, поэтому нуждается в тщательной методической разработке и реализации как практики.

Главной причиной затруднений в развитии культурно-исторической концепции можно считать не отсутствие эвристичной теоретической платформы, а принципиально очень широкий охват рассматриваемых вопросов и недостаточно четко разработанная программа практического применения данной теоретической концепции. Популярные практические системы в русле концепции Выготского не были в необходимой степени доступно представлены в психологической практике и еще ждут своих творческих разработчиков [4, 6].

Литература

1. Вересов Н. Н. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского: трудная работа понимания/ Н. Н. Вересов// НЛО – 2007 – № 85 URL: http://magazines.russ.ru/nlo/2007/85/be6.html (дата обращения:13.03.2019).

2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики/ Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2007. – 240 с.

5. Зинченко В.П. Человек развивающийся/ В.П.Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 333 с.

6. Кудрявцев В.Т. Практика как методологическая проблема культурно-исторической психологии/ В.Т. Кудрявцев // Журнал практического психолога – 2011 – №1. – С.4-16.

7. Лучков В.В. Значение теории Л.С. Выготского для психологии и де¬фектологии / В.В. Лучков, М.С. Певзнер //Избранное. – М., 2003. – 392 с. – С. 250-263.

8. Сапогова Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова – М.: Аспект пресс. – 2001. – 460 с.

References

1. Veresov N. N. Kulturno-istoricheskaya psikhologiya L.S. Vygotskogo: trudnaya rabota ponimaniya/ N. N. Veresov// NLO – 2007 – № 85 URL: http://magazines.russ.ru/nlo/2007/85/be6.html (data obrashcheniya: 13.03.2019).

2. Vygotskiy L.S. Psikhologiya / L.S. Vygotskiy. – M.: Izd-vo EKSMO-Press. 2000. – 1008 s.

3. Vygotskiy L. S. Sobraniye sochineniy: V 6-ti t. T.3 Problemy razvitiya psikhiki/ L. S. Vygotskiy – M.: Pedagogika. 1983. – 368 s.

4. Gippenreyter Yu.B. Obshchatsya s rebenkom. Kak? / Yu.B. Gippenreyter. – M.. 2007. – 240 s.

5. Zinchenko V.P. Chelovek razvivayushchiysya/ V.P.Zinchenko. E.B. Morgunov. – M.: Trivola. 1994. – 333 s.

6. Kudryavtsev V.T. Praktika kak metodologicheskaya problema kulturno-istoricheskoy psikhologii/ V.T. Kudryavtsev //Zhurnal prakticheskogo psikhologa – 2011 – №1. – S.4-16.

7. Luchkov V.V. Znacheniye teorii L.S. Vygotskogo dlya psikhologii i defektologii / V.V. Luchkov. M.S. Pevzner //Izbrannoye. – M.. 2003. – 392 s. – S. 250-263.

8. Sapogova E.E. Psikhologiya razvitiya cheloveka / E.E. Sapogova – M.: Aspekt press. – 2001. – 460 s.

Sinitsa T.I., PhD, associate professor, Belarusian State University, Minsk. **Issues of development of L. S. Vygotsky's cultural-historical approach in psychological practice.**

Abstract. The article presents a detailed practice-oriented analysis of the theoretical concepts of Vygotsky's cultural-historical approach in certain practical contexts. The solution of some psychologically problematic situations is shown through application of the most content concepts of cultural-historical approach.

Keywords: cultural-historical psychology, higher mental functions, cultural development, mastering own processes of behavior, L.S. Vygotsky.

ИДЕЯ ПЕРЕХОДА В ТВОРЧЕСТВЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Папуча Николай Васильевич,
доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и практической психологии, Нежинский государственный университет имени Н.В. Гоголя,
г. Нежин (Украина, orcid.org/0000-0001-5264-3241,
Researcher ID: S-1087-2018),
Медведь Евгений Сергеевич,
ассистент кафедры общей и практической психологии
Нежинский государственный университет имени Н.В. Гоголя

Идею самодвижения психологической жизни человека смело можно считать центральной образующей всего творчества Л.С. Выготского если следовать мысли Э. В. Ильенкова, согласно которой главным является не то, как пишет учёный (ибо здесь работает множество внешних факторов), а то, во что упёрлась его мысль, можно смело сказать – мысль Л.С. Выготского, может, поначалу и не осознанная им самим, с юношеских лет упёрлась в проблему, как из чего-то одного получилось нечто другое то есть – переход. А значит – механизм. И в этом смысле, не целесообразно разделять творчество Л.С. Выготского на какие-то "этапы". Конструкт "переход" имплицитно связал в единство уже студенческий реферат о Гамлете, и потом жёстко выстраивал все работы Л.С. Выготского. Эксплицитно, прямо он выступает в двух фразах из "Записных книжек": "Как наглядный образ становится смыслом?" и "Психология – наука о психологической жизни человека" [Записные книжки…, 2017]. Это писалось в разное время. Наиболее четко этот конструкт определяет последние работы о психологических системах и

проблемах возраста особенно ярко проявляется в последних лекциях, прочитанных за два месяца до смерти студентам ЛГПИ.

Начать, однако, следует со... Спинозы. (то, что Л.С. Выготский яркий спинозист, и что он – один из немногих сумел философские тезисы, через создание методологии, реализовать в конкретно научных исследованиях, – не требует доказательств, особенно после выхода в свет "Записных книжек").

Это очень важно!

Вне всякого сомнения, Л.С. Выготским охвачена центральная проблема существования мироздания вообще (совсем не зря многие считают его не столько психологом, сколько мыслителем) [Л.С.Выготский: начало пути, 1996]. Мы попробуем показать здесь, что Л.С. Выготский и решил эту фундаментальнейшую из проблем, решил в области психологии – а, значит, решил вообще. Однако, этого решения "не видят" (не хотят видеть?) И топчутся на месте, измышляя при этом массу всего красивого и умного, но ни на йоту не приближаясь даже к самой постановке центральной проблемы. Один из любимых тезисов Л.С. Выготского заимствован им у Спинозы: проблема не решается, так как она неверно поставлена.

Как из непсихического возникает психическое (Леонтьев)? Как как из низшего психического возникает высшее? И т. п. – в таком виде ответов получить нельзя, ибо сама постановка предполагает наличие двух и даже, – трёх различных субстанций (Декарт), а это неверно, в принципе, и по самому большому счёту.

Между тем, пока не решится вопрос перехода (механизма жизни психического) наука будет стоять на месте. Но для того, чтобы изучить, как "одно нечто" переходит в "другое нечто" (т.е., фактически, становится своим другим) надо иметь ясное представление об этом "нечто". Так, по крайней мере, кажется, если логика наша линейна, то есть формальна. Проблема становится очень сложной. Она, заметим, многократно сложнее, так как природа и жизнь существует по совсем другой логике – нелинейной, собственно, диалектической. Оказывается, что в привычной, формальной логике отвечать на поставленный вопрос нет смысла, так как переходы настолько многочисленны и разнонаправленные, что для того чтобы что-то всё-таки понять в этой логике, необходимо нечто третье, нечто высшего порядка, которое этим всем хаосом как-то (как-не понять никогда), управляет. А поскольку человек, по складу своему, не

может жить постоянно в хаосе, а может только – в упорядоченном, предсказуемо в мире, появляется идея Бога (Декарт, Мамардашвили). Именно он наводит порядок, и поддерживает его что-то создавая и разрушая, кого-то наказывая, а кого-то поощряя.

Как и зачем он это делает – не наше дело, нам дано (разрешено) получать иллюзию понимания самого примитивного простого, теша (обманывая) себя.

Здесь мы сталкиваемся с интереснейшим для психолога явлением. То, что я состою из двух отдельных частей (субстанций) – души (психики) и тела (сомы), что их существование и взаимодействие лишь отчасти можно объяснить в рамках формальной логики, как всем настолько ясно, по причинно-следственным связям. Но еще Аристотель говорил, что человек – единственное непредсказуемое существо. Вот это – и есть главное – непредсказуем, значит не понятен в детерминистской дуалистической системе. Вот тут и понадобился Всевышний, понадобилось некое загадочное "Я", которое вообще закономерности игнорирует, понадобилось еще более загадочное Id, которое их (закономерности) просто не замечает... Психология оказалась в тупике, ибо научно т. е. вне вмешательства сверхъестественного, или не-естественного понять и объяснить психологию невозможно.

Интересно то, что этот декартов дуализм за 400 лет стал как бы архетипом и все мы (в том числе и ученые, и даже ученые-психологи – так живём и так думаем). Между тем, в философии и гносеологии эту проблему решил современник Декарта, Бенедикт Спиноза, а в психологии – наш современник и соотечественник Л. С. Выготский. Он не придумывал третьего звена (Бог, Id, самость), но он его нашёл, следуя Спинозе и создал соответствующую методологию психологии.

Итак, немного о Спинозе.[29] Мы будем делать краткий анализ, опираясь на труды Э. В. Ильенкова, А. Ф. Лосева, Вл. Соловьёва, В. В. Соколова, Ж. Делёза, самого Л. С. Выготского, т. к. анализ текста самого философа – слишком сложный и долгий процесс, который пока никем не совершён до конца, настолько сложно устроен и выстроен этот текст. Еще

[29] Мы вынуждены делать этот долгий экскурс, поскольку хотим помочь читателю преодолеть, разрушить впитанный с молоком матери архетип ложного дуализма Декарта. Мы, с другой стороны, вовсе не посягаем на Всевышнего, а хотим показать, что новый подход позволил Л.С. Выготскому и позволит нам сделать серьёзный шаг, не беспокоя Его «всуе»… По себе знаем, как это трудно... Но Л.С. Выготский прошёл этот же путь.

одно соображение (точнее, факт) делает необходимым такой анализ: чудесным образом в наисовременнейшей физике микро- и мега- мира эмпирически доказана правота Спинозы: мир устроен не дуалистически и не детерминистски. Психология ещё этого не знает…

Реально, фундаментальная проблема взаимоотношения души (мышления) и тела в психологии не решена. Э.В. Ильенков пишет следующее: "Спинозе удалось найти единственно точную для своего века формулировку той действительной проблемы, которая остаётся огромной проблемой и в наши дни"[Ильенков, 1984, с. 28].

На самом деле, – говорит Спиноза, такого положения просто нет. "Есть не два разных изначально противоположных предмета исследования – тело и мышление, а всего-навсего один единственный предмет – мыслящее тело живого, реального человека, рассматриваемое под двумя разными и даже, противоположными аспектами или углами зрения" [Ильенков, 1984, с. 28]. Т. е. живой конкретный человек не состоит из двух декартовых половинок, из "лишённой тела души и из лишённого души и тела". "По отношению к реальному человеку и то и другое – одинаково ложные абстракции. А из двух одинаково ложных абстракций уж конечно не слепишь реально мыслящего человека" [Ильенков, 1984, с. 29].

(Заметим, в скобках, что именно эта идея Спинозы закладывалась, на наш взгляд, в ненаписанную рукопись Л.С. Выготского "Конкретная психология человека").

Э.В. Ильенков резюмирует: "В этом и заключается подлинный "краеугольный камень", очень простая истина, которую в целом очень легко понять" ([Ильенков, 1984, с. 29]. Безусловно, это – монизм, и столь же безусловно – материализм. Последнее дискуссионно, впрочем, совершенно правильно, заостряет Ж. Делёз, когда пишет, что Спиноза единственный, кто предложил философам в качестве модели – тело [Делёз, 2017].

И Спиноза опять оказался прав: мы уже писали, что по данным современной физики при скоростях, превышающей скорость света, тело в долю секунды обволакивает всё пространство (становится идеей не-телом = духом), а потом, в те же доли секунды может собраться в тело. Так что имеем вполне научное подтверждение, что понимание тела и духа (мышления) как разных субстанций оказалось неверным: это два разных атрибута (свойства, проявления) одной субстанции – мыслящего

тела живого человека. То есть, философия, а за ней и психология пришли к рубежу кардинального изменения исходных позиций. Э.В. Ильенков пишет: "Мыслит не особая душа, вселяемая Богом в человеческое тело как во временное жилище... а самое тело человека. Мышление – такое же свойство, такой же способ существования тела, как и его протяжённость, т. е. как его пространственная конфигурация и положение среди других тел [Ильенков, 1984, с. 29].

Коль скоро это – атрибуты одной субстанции, они должны как-то взаимодействовать и быть в чём-то сходными между собой и в чём-то различными... На все эти, больше практическо-психологические чем философские вопросы, Спиноза даёт ответы, и мы их проанализируем. Но в начале об ошеломляющем как для своего, так и для нашего времени положении. Если в каждом случае мы имеем два атрибута, два противоположных способа существования и при этом существование это достаточно упорядочено, то, с необходимостью возникает предположение, что это два способа существования чего-то третьего – всеобщей субстанции. "Что же это за "третье"? Реальная бесконечная природа, отвечает Спиноза. Именно она и простирается в пространстве, и мыслит" [Ильенков, 1984, с. 29]. Эта природа имеет не только физические ("геометрические", – говорит Спиноза) измерения, но и измерения мыслимо воображаемые. "Протяжённость как таковая как раз и существует только в воображении, только в мышлении" [Ильенков, 1984, с. 29]. Без этого её (по Декарту) можно мыслить только как пустоту, т. е. чисто негативно как полное отсутствие всякой определенной формы. "Приписывая природе только пространственно-геометрические свойства, "её мыслят не совершенным образом", как выражается Спиноза, т. е. заранее отрицают за нею одно из её собственных совершенств" [Ильенков, 1984, с. 29]. А потом, добавим, ищут, каким бы способом эти совершенство к ней присоединить...

Тоже самое относится и к мышлению. "Мышление как таковое – такая же ложная абстракция, как и пустота" [Ильенков, 1984, с. 29]. На деле, она лишь свойство, предикат, атрибут того же самого тела, которому принадлежит и пространственные определения.

"Иными словами, – пишет Ильенков, – о мышлении как таковом, можно сказать лишь очень немногое: она не самостоятельно и отдельно от тел существующая реальность, а лишь способ их существования. Реально существует не мышление и протяженность сами по себе, а

только тела природы, увязанные цепями взаимодействия в безмерное и безграничное целое, обладающие и тем, и другим" [Ильенков, 1984, с. 30].

Это действительно ошеломляет, но об этом чуть ниже. А здесь пойдём "за Ильенковым" и отметим, что очень простым и изящным оборотом мысли, что называется, походя, Спиноза взял, да и разрубил гордиев узел "психофизической проблемы", до сих пор мучающую своей мистической неразрешимость массу теоретиков и школ" [Ильенков, 1984, с. 30]. Спиноза показал, что такой проблемы просто нет. "...Человек и природа как раз самоочевидным образом и совершают то самое действие, которое мы привыкли называть мышлением. В человеке, в его лице мыслит сама природа, а вовсе не какое-то особое, извне вселяющееся в него существо, начало или принцип [Ильенков, 1984, с. 30]. В человеке природа мыслит самое себя, осознает самое себя (тут можно добавить также психологические термины, которые являются лишь модификациями ("модусами", – Спиноза) мышления... Кстати, термин "мышление" Спиноза трактует несколько непривычно для нас...

Теперь – об ошеломлении. В одно и тоже время жили два гениальных философа – Рене Декарт и Бенедикт (Барух) Спиноза. Каждый, повторим, был гением. Декарт выяснил, что человек состоит из двух субстанций, совершенно разных, каким-то чудом (это знает лишь Бог) на время соединяющимися. Также устроен весь Мир – Материя и Божественный Дух. И Декарту поверили, и верят до сих пор (житейски, и мы с вами). То, что он, при этом закрыл путь науке, оставив ей какие-то там факты, никого почему-то не возмутило.

Спиноза, напротив установил, что человек в своем мышлении (Духе) и теле – един, что это – одна субстанция, имеющая два атрибута, и что эти атрибуты не то, что как-то так соединяются кем-то (вдуваются), а существовать друг без друга не могут, как этот текст без ручки. И это, вроде так очевидно – не надо никакой науки, чтобы знать, что думание без его субъекта (тела человека) это смешной нонсенс... И Спиноза, как и Декарт, замахнулся на весь мир и сказал, что он – един, и мыслящий и материальный и другим быть не может, и ничего, вроде Духа Святого для его существования исследования просто не нужно... Это было столь привычно и очевидно, что Спинозе... не поверили. И только в XX веке поняли, что по словам одного философа, "старик Спиноза оказался прав..." Когда В.И. Вернадский со стороны науки строго доказательно пришёл к необходимости понятия ноосферы (сферы разума), и гипотезе

вечности жизни, он подтвердил догадку, великое озарение Спинозы – Вселенная (природа) – разумна, а разум – вселенский атрибут.

К тому же самому, и в тоже время, неожиданно – со стороны теологии пришёл Тейяр де Шарден.

А монизм, т.е. условность разделения на материальное и нематериальное вполне достоверно показала квантовая механика и теория самоорганизующихся систем И. Пригожина.

Спиноза-угадал!? (Но почему-то его и сейчас весьма неохотно вспоминают... это, и правда, загадка). Но вот, Л.С. Выготский в психологии вспомнил и не скрывал этого, и задумал фундаментальную книгу о том, что получится, если выстроить научную психологию на философии Спинозы... правда, Бог дал ему только начать...

И тут уместен ещё один вопрос: может, философию Спинозы не приняли, потому что в ней не было места Всевышнему? Во все времена это было ох как важно. Но это неправда. Да, природа – единая субстанция с бесконечно разнообразными атрибутами и модусами и здесь действительно нет места Духу Святому. Но, и это признавал Спиноза, вся это неимоверная субстанция как-то существует, как-то организуется и хаос в ней лишь временное явление, да и он по-своему упорядочен. Вот и место для Бога. "Бог не играет в кости". Эта фраза А. Эйнштейна стала предвестницей эмпирического доказательства отсутствия детерминизма в жизни систем, то есть вообще, в жизни.

История Спинозы и его учения (вернее, история его продолжающегося забвения) – действительно загадочна. И Л.С. Выготский тут был чуть ли и единственным счастливым исключением, правда исключением гениальным, как и сам Спиноза.

Чтобы продолжить анализ следует указать на некоторые особенности понимания Спинозой мышления. Главное здесь, как отмечает Ж. Делёз, что мышление философ понимает глубже и шире, чем сознание. К последнему, у Спинозы, вообще более чем критическое отношение. Сознание не находит существенного, а питается лишь "эффектами", и, поэтому, вместо сущности получает и оперирует собственными иллюзиями. Мышление имеет значительный пласт бессознательного (за 300 лет до Фрейда) и только поэтому является действительным атрибутом субстанции, поскольку это позволяет ему постигать истинный смысл. С учетом современного понятийного аппарата, можно, видимо считать, что мышление Спиноза отождествляет со всей высшей психикой

человека об этом, в частности говорят его же пояснения [Спиноза, 2019]. При этом речь не идет о мышлении вообще. Мышление каждого конкретного человека – не атрибут, а лишь модус, то есть частичное проявление. Мышление же вообще это атрибут всей Природы, её субстанция, как и противоположная ей протяженность. По поводу отношения Спинозы к сознанию, уместно здесь привести мысль Ж. Делёза: "модель тела, по Спинозе, поддерживает непросто обесценивание сознания в отношении протяжённости, но, что более важно обесценивание сознания в отношении мышления: открытие бессознательного, бессознательного в мышлении, столь же глубоко, сколь и непознанное в теле" [Делёз, 2017].

Монизм и закономерно приводит Спинозу к пониманию того, что между атрибутами, модусами и внутри них не существует причинно-следственных связей. Если мышление есть действие природного тела, то оно есть действие, выраженное и пространственно. "Именно поэтому, – замечает Э. И. Ильенков, – между мышлением и телесным действием нет и не может быть причинно-следственного отношения, которое искали картезианцы" [Ильенков, 1984, с. 30]. Опять неверно поставлено проблема – искали то, чего просто нет (сколько же таких проблем в современной психологии). Его не может быть, опять-таки потому, что мышление и тело вовсе не две разные вещи, а одна и та же вещь, выраженная разными способами.

"Между телом и мышлением существует не отношения причины-следствия, а отношение органа (т. е. пространственно-организованного тела) со способом его собственного действия"[Ильенков, 1984, с. 30]. И далее. "Мыслящее тело не может вызывать изменений в мышлении, не может воздействовать на мышление, ибо его существование в качестве мыслящего и есть мышление" [Ильенков, 1984, с. 31]. Э.В. Ильенков замечает, что если мыслящее тело бездействует, то оно уже не мыслящее тело, а просто тело. Если же оно действует, то никак не на мышление "ибо само его действия представляет собой мышление... Мышление не продукт действия, а самое действие, рассматриваемое в момент его совершения" [Ильенков, 1984, с. 31].

Мы так подробно остановились на анализе Э.В. Ильенкова, потому что он важен не только тем, что помогает нам бороться со вбитым веками архетипом дуализма, но еще решает (точнее, обозначает начало и направления решения двух вопросов, один из которых, слава Богу,

уже решен и отменен историей, хотя сейчас переживает ренессанс, в связи с многочисленными серьезнейшее открытиями в области биологии мозга). Этот вопрос о вульгарном материализме. С этим вопросом в психологии опять беда. Казалось бы, и философия Спинозы и других философов, и научные данные, и просто жизненный опыт давно закрыли вопрос – если тело и мышление – одна вещь, а не две, то ни одна из них не может быть не причиной не функции другой. И всё-таки, очень хочется объяснить мышление как функцию мозга (мозгу почему-то "не повезло" хотя есть и альтернативы – психика – функция сердца, а у Декарта – шишковидной железы и т. п.). Мозг, получается выделяет мышление как печень желчь... И чем больше мы думаем о мозге, тем больше и больше кажется, что вот-вот и мы откроем вековечную тайну души... Но, увы... Никто и не возражает против связи (два атрибута одного). Но вопрос опять неверно поставлен. Если мы хотим узнать суть ходьбы, мы можем изучать ноги до молекул и атомов, изучать механизмы, но что такое ходьба человека, мы не узнаем (см. Н. А. Бернштейна о живом движении). Именно потому, что психика и тело – одно, мы не найдем тайну половинки в другой половинке. Хотя узнаем много полезного, безусловно.

Итак, критика спинозизма ни сверху (теология), ни снизу (вульгарный материализм) продуктивной не является.

Есть, как мы сказали и другое, очень важное, которая затронул Э.В. Ильенков, но лишь затронул, потому что было "нельзя". В объяснении мыслящего тело не работает причинно-следственная логика. То есть не годится детерминизм, и за это очень не любили Спинозу – было просто очень рано и далеко до логики диалектической предполагающий вероятностность (Э.В. Ильенков, наверняка, знал об успехах квантовой механики и теории самоорганизующихся систем, так как был не только прекрасным философом, но и широко эрудированным человеком... Однако, было конкретно "нельзя", так как официальная идеология считала детерминизм не только фундаментальным принципом философии, но и любой науке вообще, и особенно психологии).

Вредоносность детерминизма содержится в нем самом. Да, действительно, очень много в жизни человека происходит в причинно-следственной логике... Но еще Аристотель говорил, что человек – единственное существо, поведение которого нельзя предсказать в этой логике. Спиноза видел проблему в том, что причинная связь поведения с низшими аффектами, причиной которых является "несовершенная"

жизнь характерны для "несовершенных людей", несвободных, наслаждающихся своей зависимостью.

Л.С. Выготский много сил отдал на преодоление детерминизма в психологии, в частности, экспериментальной. Его требования к тому, чтобы эксперимент вызывал аутостимуляцию, а не работал по схеме S-R было центральным и термин "психологическая детерминация" – это его термин. Однако все это оказалось прочно забытым... И всё-таки, достижения передовых наук медленно, но проникают в психологию, и мы уже писали, что индетерминизм является, на самом деле, действительным принципом нашей науки. Иными словами, если Спиноза (а за ним Л.С. Выготский) отрицают возможности причинно-следственного объяснения жизни мыслящего тела (психологической жизни – Л.С. Выготский), это не значит, что она, эта жизнь не упорядочена. Это значит, что нужна другая нелинейная, вероятностная логика. Именно её применение может привести к познанию истины, а не к заблуждению. Главную загадку мыслящего тела можно сформулировать очень просто: как получается, что предмет, действующей на нас, воспринимается как внешний предмет, а ни как изменения, вызванные этим воздействием в нас самих (предельно просто: в результате восприятия возникает образ предмета (это – азбука, вопрос – что же я вижу – предмет или образ – на него автору ещё не ответил никто. Э.В. Ильенков формулирует это несколько раз (стиль Выготского) и завершает: "трудно, а с точки зрения чисто физических (в эпоху Спинозы даже "чисто" механических, геометрических) понятий даже невозможно объяснить, как и почему мыслящее тело испытывает и воспринимает вызванное внешним телом действия внутри самого себя как внешнее тело, как его, а не свою собственную форму конфигурацию и положение в пространстве" [Ильенков,1984, с. 33]. Её не решили и сейчас, а Спиноза нашёл это решение, хотя лишь как общетеоретическое. Он хорошо понимал, что решить проблему окончательно можно, лишь изучив вполне реальные конкретные механизмы, с помощью которых мыслящее тело умудряется производить воистину мистический непонятный с точки зрения формальных понятий фокус [Ильенков, 1984, с. 33]. Однако оно такой фокус производит – видит вещь, а не те связи в частицах, которые внутри него эта вещь своим воздействием вызывала – факт несомненный. Факт, требующий принципиального объяснения, в общей форме намечающего дальнейшие пути более конкретного изучения [Ильенков, 1984, с. 34].

...Здесь мы прервем наш анализ и отметим одну очень важную черту и Спинозы, и Э. И. Ильенкова: факт, о котором идёт речь, известен всем как общее место. Спинозу он... удивил. Вот этого удивления нам-то и не хватает. И ещё, этим поворотом, Спиноза заявил о необходимости исследования такого рода фактов философски, сообщив, тем самым философии впервые и в последний раз статус науки, имеющей свой предмет. Не теологические мудрствования, не позитивистское сведение философии к функции каких-то там обобщенных фактов, полученных в настоящих науках, а собственно науки. И Он решает этот вопрос научно-философски.

Повторим, Спиноза отчётливо понимал что перед ним не очередной досужий вопрос, требующий "философствования" и мудрствования лукавого, а... совершенно точный, практический вопрос, который другая наука, без предварительного философского решения, даже рассматривать не может. Уже тогда на поставленный вопрос можно было давать два мудрых ответа.

Первый, в стиле Декарта – то, что мы видим, мы видим в душе и благодаря душе, а следовательно, понять не сможем вообще, ибо это – от Бога. Второй ответ немного позже сформулировал Маркс: идеальное, это материальное, пересаженное в человеческую голову. Метафора "пересаженная" – хитрая метафора... Но на самом деле, легко открывается – в "голову" пересаживается материальное тело и там происходят материальные же процессы, и когда-то мы их увидим (электронный микроскоп был еще очень далеко), а пока само строение систем рецепторов приводит к появлению материальных изменений где-то в мозге – ну и т. д. Т. е., ответ Маркса, который долго считался чуть ли не откровением диалектики, на самом деле всё запутал до невероятности, будучи чисто вульгарно материалистическим (это ведь Я, а не какая-то душа, вижу вот этот шкаф, "не пересаживая" его в голову с помощью сверх запутанных материальных механизмов). Это, кстати очень похоже на то, как Ньютон создал искусственно целый набор разнообразных призм и колбочек, взял, да и получил радугу и имел неинтеллигентность заявить, что так-де происходит и в природе.

Итак, оба ответа не подходят. Есть ли третий? Есть, отвечает Спиноза. Но для этого необходимо сделать три уточнения, причём, не "из головы" а учесть саму жизнь.

Первое – два атрибута протяженность и мышление единой субстанции – это то, что мы знаем. Субстанция, веско доказывает Спиноза, имеет бесконечное число атрибутов, о которых мы пока ничего не знаем, но это не значит, что нам вообще не дано этого знать.

Второе. Субстанция – это не один конкретный человек (мыслящее тело), а вся природа вообще. Человек – лишь один из модусов и его самое тщательное изучение никогда не даст ответ на общий вопрос (вопрос этот мы сформулировали). Однако, изучение это, необходимо (но уже конкретно научное) ибо может дать ответ на существенный отличительный признак этого модуса и, тем самым, подвести к ответу на глобальный вопрос. И Спиноза делает третье абсолютно верное (потому как очевидное) допущение: человек (мыслящая протяжённость) строит орбиту своего движения жизни с учётом свойства, орбиты движения и внутреннего состояния (мышление или его отсутствие) всех других тел. Оно, это тело таким способом отражает систему взаимодействия, в которую включены не только перечисленные признаки в других тел, но и свои собственные. Нам кажется, что образованные таким образом сложнейшей системы есть третий атрибут субстанции (но не последний, конечно), который позволяет ответить на вопрос. Кстати, таким третьем считал системы Л.С. Выготский (записи в "Записных книжках" [Записные книжки…, 2017]). Я вижу вас, вижу этот шкаф потому, что я и вы (я и он) – единая система, а не набор разных не связанных между собой тел или свойств. Познание не будет полным, но оно может значительно расшириться и улучшиться с учетом сказанного (примером тому – достижения физики и потенциал культурно-исторической теории Л.С. Выготского).

Таким образом, в философии Спинозы обнаруживается три важнейших для любой науки (особенно, психологии) методологемы – монизм, индетерминизм, системность. Но это как оказывается ещё не всё.

Может ли быть, на основании этих трёх методологем, найдена истина (и что такое истина)?

Так или иначе, центральной в философии Спинозы является категория субстанции. Значит, чтобы "работать" в рамках этой философии необходимо определиться с её конкретным содержанием. Анализ показывает, что Спиноза не только синонимизирует термин, но и в ходе своих рассуждений, всё же дает конкретику.

Синонимизация сама по себе ничего не даёт: для Спинозы субстанции = Природа = Бог, как единое сложное образование = Мир. Это, повторим, не проясняет картину. Однако более тщательный анализ позволяет несколько определиться почему это важно для психологов. Ясно, как день: перед нами перемешанная и "затушеванная" загадка: как происходит так, что человек (мыслящее тело) видит реальный предмет и даже может вскрыть его существенные (не данные в непосредственном восприятии качества), а не те внутренние, внутриклеточные, внутримолекулярные процессы, которые вызываются раздражением, идущим от предмета? Это загадка (опять-таки, тщательно затушеванная всегда стояла перед бихевиоризмом: все они, начиная от Уотсона и Бехтерева с Павловым были очень умными людьми и видели, и понимали, что человек, в отличие от животных не прямо отвечает на раздражение, а через паузу, во время которой он размышляет. Вот, что же и как происходит во время этой паузы – никто из нас не знает (ну, конечно если не считать знанием умные словечки, типа "инсайт" и т. д.) Спиноза это прекрасно понимал, как и то, что внутри самого мышления (в клетках и молекулах) ответа не найти. Он понимал, как считает Э.В. Ильенков, что для решения проблемы надо "выйти за пределы рассмотрения того, что и как происходит внутри мыслящего тела (будь то мозг человека к или даже человек в целом, обладающий мозгом) [Ильенков, 1984, с. 42] и рассматривать ту реальную систему, внутри которой эта функция осуществляется – "систему отношений: мыслящее тело и его предмет [Ильенков, 1984, с. 42] Причём, имеется в виду, не конкретный случай, а любой предмет вообще, по отношению к которому возможно умное действие.

Понять мышление можно только через исследование способа его действия в системе: мыслящее тело – природа в целом (у Спинозы – она же субстанция, она же Бог). Только так – сначала понять целое и определить, чтобы потом любой частный случай изучать с исходной философско-методологической позиции, а не наоборот!

Итак, субстанция – есть нечто, а именно постоянно изменяющаяся и движущаяся система разнообразных отношений между протяженностью (материей, телесность) и непротяжённостью мышления, вообще, в целом. И последнее очень важно. Именно: необходимо, полагает Спиноза, понять мышление вообще, мышление как универсальный способ отношения мыслящих тел (возможно, не только людей) с

мыслящими же телами и просто с телами, шире – с телесностью, протяжённостью, геометрией в том числе – изучением полем, "эфиром" etc. Необходимо "ухватить" суть. Для Спинозы она такова: "мышление как "атрибут" субстанции, не как "модус", не как частный случай... Единственной системой, внутри которой мышление имеет место с необходимостью, а не по случаю, является не единичное тело, и даже не сколь угодно широкий круг таких же тел, а только единственно природа в целом" [Ильенков, 1984, с. 43]. Мы уже обращали внимание и обратим ещё раз – Природа в целом (т. е – ВСЁ) обязательным свойством (атрибутом) имеет мышление (более гуманистической философии мы не знаем, и при этом – никаких сверхъестественных сил).

И в тоже время, на уровне отдельных тел ("модусов") мышление не является необходимым свойством. Оно, считает Спиноза, скорее, случайно, и человек – далеко не единственный модус, им обладающий (и то, как видно, не всегда, и не каждый)[30].

"Так что отдельное тела – даже человеческое – обладает мышлением вовсе не с необходимостью", – замечает Э.В. Ильенков [Ильенков, 1984, с. 43].

Получается, что в человеке мыслит та же самая материя, которая в других случаях только простирается; мыслит самое себя (не здесь ли тайна самосознания и рефлексии, – и снова ничего сверхъестественного).

Итак субстанция – не нечто застывшее, а бесконечная и бесконечно меняющаяся система отношений... Мы согласны с Э.В. Ильенковым, который пишет, что познанию этих бесконечных отношений и посвящена вся философия Спинозы. Здесь, кстати, даже на терминологического уровне, видно, что Л.С. Выготский в своей теории реализует философию Спинозы в полном её объёме. Так, оказывается не зря Л.С. Выготский все психологические явления называет психологическими функциями, а в одной из последних записей определяет психологию как науку "о психологической жизни человека". И не зря опять же, Л.С. Выготский упорно проводит сочетание "психология человека", "конкретная психология человека", тем самым точно следует за Спинозой – речь о мыслящем теле как модусе: это есть область исследования конкретной

[30] Кстати, все эти детали Спиноза тщательнейшим образом анализирует в «Этике», которую мы склонны считать вообще, лучшим учебником по психологии всех времен.

науки, а вовсе не какая-то психология вообще, психология неизвестно кого, это уже претензия на изучение субстанции ее атрибутов, что в общем, составляет предмет философии, и просто, по определению не может изучаться любой другой наукой – естественной ли или гуманитарной.

Но необходимо еще раз вернуться к Спинозе, чтобы понять как он на своём, философском уровне, объясняет особенности мыслящего тела как модуса (здесь необходимо отметить: искать ответ на поставленный вопрос можно только реально "держа в голове" ту истину, что объяснение будет в любом случае частичным (редуцированным) ибо истинная загадка мышления – в понимании его не как модуса, а как атрибута, что нынешней науке вообще не по силам, только философии.

Итак, ответ Спинозы (приводим по тексту Э.В. Ильенкова): "Человек – мыслящее тело – строит своё движение по форме любого другого тела. Он не дожидается пока неодолимое сопротивление других тел заставит его свернуть с пути: мыслящее тело стремится обойти любое препятствие самой сложной формы. Способность активно строить своё собственное действие по форме любого другого тела, согласовывать форму своего движения в пространстве с формой и расположением всех других тел Спиноза и считает отличительным признаком мыслящего тела, специфической чертой того действия называется мышлением, разумом" [Ильенков, 1984, с. 39].

Отметим, прежде всего, как бы побочный для нас здесь, но важный по существу момент: Спиноза говорит о том, что нет резко отличительной черты человека от животных, поскольку все они (особенно, высшие) обладают такой способностью, правда в менее развитой форме…

Далее, Спиноза всё дальше уходит от дуализма и Святого Духа (души), строя объяснение системы взаимодействия мыслящих тел (людей) между собой и с телами немыслящими. На первый взгляд, интерпретация Э.В. Ильенкова несколько упрощена и лишает нас возможности восхититься разуму человека. Она функциональна, это правда. Но она точна как изложение мыслей Спинозы и, на самом деле – глубока, это, во-первых, а во-вторых, выступает общей методологемой для психологии (конечно, как науки). В ней заложены также необходимые составляющие мыслящего тела (человека) как внутренний мир, универсальность, свобода.

Покажем это, пока тезисно. Отметим здесь как "общее место": с точки зрения философии, Спиноза, как никто другой из его великих коллег (за исключением, пожалуй, Гёте) – предельно конкретен и научен. Но с точки зрения конкретно-научной психологии (как и всех других конкретных наук), он, конечно, предельно метафоричен (как собственно, все философы)... О чём реально идёт речь? Прежде всего, Спиноза чисто диалектически (а, значит, верно) решает пресловутый вопрос о том, что было в начале. Он, нам представляется, неверным и "убогим" считает сам поиск этого "начала". Нельзя говорить о том, что мыслящее тело ещё до живого движения, живого взаимодействия рождает мысль, которая потом выражается, воплощается во взаимодействии, действии, слове etc. С другой стороны, мыслящее тело (человек) любое своё действие, любую физическую или внутреннюю активность совершает уже только как мыслящее тело. Т.е., в этом смысле модус устроен по закону устройства всей субстанции, которая, напомним, и есть действительное всеобщее мыслящее тело. Спиноза жёстко говорит своё нет дуализму, метафизике, современному (нам) позитивизму: формальная логика, в которой уместен вопрос о начале, здесь, относительно мыслящего тела, не работает, она здесь неуместна: просто, надо по-другому думать: человек есть мыслящее тело всегда, и жизнь не отделяет одно от другого, а является фактически процессом их бесконечно сложных и постоянно меняющихся отношений. И тогда становится понятным, что "размышление как раз и есть такое внешне никак не выраженное действие, которое направлено на перестройку самих схем преобразования исходных воздействий в ответную реакцию. Здесь тело имеет предметом своих действий самого себя" [Ильенков, 1984, с. 40]. Мы бы несколько изменили тезис Э.В. Ильенкова: тело формирует, размышляя, не ответ, не ре-акцию, а акцию, активное действие (не обязательно физическое) на окружающие тела, с учётом их форм и траекторий. Так мы приходим к внутреннему миру человека, где и совершается это размышление.

Между прочим, Л.С. Выготский следовал этой диалектической логике во всех своих работах. Логике, которая делает ненужным, действительно, "убогим" и недопустимым дуализм. И в тоже время требует признания как совершенно реального, ощущаемого внутреннего мир в мыслящем теле. И для Л.С. Выготского это началось не в 25-ом году, как думают аналитики, а гораздо раньше, еще в студенческом реферате о шекспировском Гамлете. Том самом Гамлете, которого не

поняли и не понимают сейчас многие великие, а Л. Толстой просто поиздевался и назвал это величайшее произведение самой плохой пьесой Шекспира. Так вот Л.С. Выготский понял Гамлета[31][Выготский, 2015]. Гамлет – размышляет, как преобразовать ситуацию, многое учитывает, пытается всё сделать правильно и справедливо... и, возможно, так, как закончилось, так и должно быть... Эта внутренняя работа в последней лекции Л.С. Выготского названа уже не размышлением, а – переживанием, понятием, в котором Л.С. Выготский решает проблему единства аффекта и интеллекта. Решает, опять-таки, в стиле Спинозы... А Гамлет ищет возможность поступить свободно (т. е., по-своему, согласно Спинозе), а не под действием стимулов – эмоций, страстей, потребностей. И Шекспир это показал (тоже, корни Спинозы), а Выготский понял.

Спиноза, в связи с этим, обращает внимание на принципиальную универсальность мыслящего тела (человека). В размышлении происходит изучение и анализ бесчисленных ситуаций и схем, поскольку количество тел с их особенностями и орбитами действительно бесконечно (конкретно бесконечно, это – не "дурная бесконечность" Гегеля как абстракция, а сама реальная жизнь каждого из нас). В этом плане мыслящее тело, чтобы оставаться таковым, не может быть узкоспециализированным (как неживые тела, растения и животные). Жизнь требует универсальности и не просто готовности, а если хотите, любви к изменениям и проблемам. Человек способен решить, в принципе, любую проблему тем или иным способом, один или в сообществе. Т. е., по Спинозе – человек существо универсальное, а не специализированное. В этом смысле, в плане конкретном можно отметить две вещи: одни животные очень ловко лазают по деревьям, другие быстро бегают, птицы летают... На таком уровне человек уступает им, но зато, он может всё это, только другим способом, и совершенно неясно пока, что же ещё может человек? Спиноза, похоже, склонялся к тому, чтобы ответить – всё!

Другая сторона проблемы. Философия Спинозы практически и конкретно (а не абстрактно-терминологически) доказывает ещё 400 лет назад, что человек уникален и никакая машина (компьютер) никогда не станет человеком, потому что она специализирована самим человеком. Компьютер может быстрее и точнее считать, запоминать бездну

[31] В свое время мы проведем анализ этой работы Л.С. Выготского.

информации, но... Программу для него делает человек, который способен намного больше. Становится ясна мысль Спинозы: "никто не знает, на что способно тело" (теперь мы понимаем, что речь идет о мыслящем теле (Л.С. Выготский далеко не случайно взял эту мысль Спинозы эпиграфом к "Психологии искусства". В человека нельзя вложить какую-либо программу или схему и заставить его её выполнять. Мы подчеркиваем слово нельзя, имея в виду, что в тех случаях, когда это, вроде бы, возможно, перед нами уже – не мыслящее тело. Но человек сам может поставить любую цель (любую – как абсолютно любую) сообразуясь со свойствами и орбитами окружающих тел. Как? Спиноза не отвечает, но настойчиво употребляет при описании мыслящего тела слово "система" (а за ним это делает и Л.С. Выготский). Но до открытия синергетики – ещё долгих 300 лет, зато сейчас мы можем сказать вот он мостик – психология человека (никаких духов) – диссипативные природные системы и процессы. Это тот уровень строения и функций мыслящих тел, который предсказал Спиноза – именно системы, самоорганизуясь, взламывают вековечный и навязший дуализм Декарта и воочию показывают – протяжённость и мышление, это – одно на микроуровне, а значит и на любых других уровнях в том числе и макроуровне.

И ещё, мышление Спиноза понимает специфически – вроде бы как философскую категорию (он не любил, критиковал и не употреблял в позитивном смысле термин "сознание"). В этом плане, мышление есть синоним души (психики) и включает в себя все известные и неизвестные психологические явления ("Функции", – говорит Спиноза, а за ним Л.С. Выготский). С другой стороны, Ж. Делёз правильно называет философию Спинозы "практической философией", т.к. Спиноза не "играет" абстрактными терминами, как его коллеги и сейчас, а опирается на совершенно реальные жизненные, конкретные факты. И становится понятным необходимость термина "система": чтобы универсально выстроить своё движение, мыслящее тело задействует каждый раз всю совокупность психологических функций, от ощущения до целеполагания (а значит, самосознания, рефлексии и смысла). Совершенно отдельно звучит мотив аффекта.[32] Спиноза довольно скупо определяет его, как то, что повышает или понижает жизнедеятельность мыслящего тела,

[32] Термин «аффект» от времен Спинозы до времен Л.С. Выготского был не совсем ясным, но в большей мере, как показывает анализ, связан не с эмоциями (как теперь), а с целеполаганием, волей и мотивацией. Эмоциональные явления Спиноза предпочитал называть страстями.

т.е. речь идёт о мотивации. Сейчас мы можем объяснить и это с точки зрения диссипативных систем.

Мыслящее тело, чтобы жить в сложнейшей и вечно изменяющееся системе других тел, должно обладать возможностью совершить свободные действия. Это требует анализа. Понятие свободы, свободного действия все исследователи считают центром философии Спинозы. И совершенно справедливо. (Отметим, кстати фразу Л. С. Выготского в записных книжках: "Центральной проблемой всей психологии есть проблема свободы"[Записные книжки…, 2017]).

Некоторые аналитики считают, что проблему эту Спиноза решает в стиле своего века – механистически – материалистически. Нам представляется эта точка зрения неверной: истоки её все в той же конкретно практической манере Спинозы решать проблемы не понятийно-категориальным словоблудием, а реально идя от жизни человека. Получается, что антиномии "свобода – необходимость", "свобода – зависимость" неразрешимы в системе формальной логики (как и, вообще говоря, любые антиномии). Грубо-упрощенно говоря диалектика требует решения не в плоскости "или-или", а в плоскости "и-и". В общем виде: свободное действие мыслящего тела подчинено собственной цели данного, вот именно этого тела и никакого другого. Цель полагается (в логике Спинозы, на наш взгляд, правильнее употребить этот термин, а не термин "ставится" – см. работы Ю.М. Швалба [Швалб, 1997]) с учётом знания особенностей и траекторий всех других тел и знания своего тела как мыслящего тела; т. е. – своего внутреннего мира (выражение Спинозой не употребляется, хотя на самом деле, вся его философия, и особенно "Этика", – об этом). Чем достовернее знания, тем больше вероятность того, что цель и само действия будут свободны. Иными словами, Спиноза жёстко, однозначно (и правильно!) связывает свободу со знанием. Так появляется его знаменитая проблема истины и заблуждения. Чем больше, глубже и правильней будет знание человеком других мыслящих (и, просто) тел и их траекторий, тем более истинным будет его знание и тем вероятнее совершение свободного действия. Но в полном объёме истина никогда не будет добыта, в силу неограниченности (бесконечности) в пространстве и времени субстанции, для которой, напомним, мышление и протяженность есть только атрибутами (известными в настоящее время), а мыслящее тело (человек) – лишь модусом. Спиноза объясняет причину возникновения заблуждение. Она – в узости охвата человеком объема субстанции – чем

меньше мыслящих и просто тел знает человек, чем меньше изучил он "траектории" движения тел (фактически, общения), тем более замкнут его мир и тем более его заблуждение. Но человеку, замечает Спиноза, свойственна самоуверенность – он верит, что то, что он знает и видит (чувственное познание) и есть истина – это самая печальная сторона заблуждения. Здесь Спиноза глубоко прав и прозорлив не только как философ и психолог, но и как "просто" человек. Познание не ограничивается чувственными данными и актуализацией опыта, а должно ухватывать суть вещей и явлений. Спиноза считает, что это возможно не в плане "книжном", а в реальном процессе взаимодействия с миром. Это он называет интуитивным познанием, имея в виду вовсе не то, что вложено в слово сейчас, а способность "вычерпать" суть. Такое познание и есть, глобально, мышление, и Спиноза предпочитает этот термин термину "сознание", поскольку, как уже говорилось, правильно считал, что вычерпать суть можно только с помощью бессознательного, а сознание довольствуется иллюзиями (не отсюда ли растут психоаналитические теории, и не отсюда ли такое внимание и уважение, которое выражал Л.С. Выготский З. Фрейду, несмотря на критику, что, в общем, есть нормой научного поиска).

Итак, существует (и констатируется Спинозой) прямая связь свободно полагаемой цели и свободного действия мыслящего тела (модуса) с широтой и глубиной познания доступной части субстанции (в том числе, и внутри тела существующей). Против этого тезиса возразить нечего, а полемика до сих пор существует по поводу другой антиномии: "свобода-необходимость". Но и она оказывается уже решена (эти маленькие "чудеса" постоянно встречаются у Спинозы). Всех смущает жёсткая прямота фразы Маркса: "Свобода есть познанная необходимость". Между тем, это фраза Спинозы, и она вовсе не такая уже прямая и простая.

Спиноза вынужден вводить словосочетание "свобода воли", т.к. оно было как бы знаком, что перед нами – философ. Но "Под волей Спиноза понимает умное, разумное влечение или стремление тела человека, которое согласуется с общим порядком и связью тел (как других людей, так и вещей) окружающего мира" [Ильенков, 1984, с. 106]. В этот порядок мыслящее тело вплетено изначально, этот порядок и есть та часть субстанции, которая нам дана. Преимущество мыслящего тела "лишь в том, что оно способно с этим объективным активно считаться,

корректируя свои действия и стремления в ходе их осуществления" [Ильенков, 1984, с. 107]. Или, говорит Спиноза, что ещё лучше – заранее сообразуя свои действия с необходимым и потому неодолимым порядком вещей. "Тут-то человек только и обретает действительную, а не мнимую, не вымышленную священниками и Декартом свободу" [Ильенков, 1984, с. 107]. В общем, вопрос решён в принципе (философски), но открыт пока психологически. Субстанция существует по своим законам. Мыслящее тело (человек) изначально вплетено в существование субстанции. Законы этого существования есть необходимость (не человеком придуманные, не человеку их изменять). Чем шире и глубже человек познаёт законы существования субстанции, тем вероятнее, что его цели и действия будут испытывать наименьшее сопротивление субстанции, т.е. – будут более свободны. Всё, вопрос закрыт, никаких сверхъестественных сил в этом (и только – в этом) отношении, не надо. Но... остаётся-таки проблема заблуждения. И тут уже больше психологии (настоящей, научной), чем философии. Человек может действительно поступать свободно (1), ему может казаться, что он поступает свободно (2), может казаться, что ему не дают поступать свободно (3), ему действительно не дают поступать свободно (4). Чтобы понять, как определиться в начале – как Л. С. Выготский представлял себе свободное действие… Он, как правильно и доказательно считает Е. Ю. Завершнева, называл его "зигзагообразным" и прочно связывал с мышлением. Итак, зигзаг: первое движение чисто чувственное – от мыслящего тела к раздражителю (другому телу или своей неосмысленной потребности), "ощупывающее обследование" её, и – обратное, второе движение этого сгустка не осмысленных ощущений, восприятий и эмоций – получение впечатления – неясного, туманного, эмоционально насыщенного "образа". Это – ещё не знание объекта, это эмоционально-чувственное впечатление о нём. Если на этом этапе человек (мыслящее тело) действует, это есть несвободное, а лишь необходимое действие под диктовку другого мыслящего, немыслящего тела или своей неосмысленной потребности (философски важно: антиномия "свобода-необходимость разрывается = человек несвободен")[33]. Третье, заключительное действие – действие собственно мыслительное, направленное на выявление сути объекта (неопределенного количества объектов). И только после этого, когда таким образом

[33] и он заблуждается

познано как можно большее количество объектов, действие человека становится свободным (конечно, всегда – относительно свободным, поскольку познать субстанцию в целом человеку не дано. Поэтому и истина всегда относительна). Мы хотим акцентировать широту охвата субстанции совокупностью таких, мыслительных действий, поскольку это касается нравственных проблем поведения. Спиноза – об этом. И не зря своё ключевые произведения он назвал "Этика". Сужать (осознанно или неосознанно своё познание) значит становится зависимым от него, т. е. – несвободным. Поэтому, меня в частности, несколько настораживают люди негибкие, однозначные, убежденные в чем-то одном, своём – они живут не в реальном мире (не внутри субстанции), а своём вымышленном мире, часто не подозревая этого, гордясь этим (да и общественная мораль очень любит людей постоянных и целеустремленных). Если названное зиждется на максимально широком знании (осмыслении) ситуации – это положительно. Чаще, увы, это приобретает характер невроза, когда измышленная собою же закономерность знания заслоняет собой мир (исключительно важно, что это проблема сейчас вскрыта в экзистенциальном анализе (Бинсвангер и др.)).

Состояние паники (наше с вами нынешнее состояние) это и есть максимальное сужение субстанции своего внутреннего мира до одной проблемы – экзистенциальной тревоги – смерти. А она сейчас дополнена насильной изоляцией (не-свободой) и, как следствие, актуализацией ещё и тревоги одиночества (опять-таки экзистенциальной). Выход, по Спинозе, весьма прост – необходимо осмыслить ситуацию, узнать и понять её суть, и даже доказать себе, что это есть не давление, а моё личное свободное решение. Здесь завязан узел психологии вообще. Ведь Спиноза это всё прекрасно понимал и уделял большое внимание вовсе не описанному нами (для него это легко видеть, всё это – элементарно). Спиноза работал больше со страстями (так, согласно логике, он называл эмоции). Философ опять рассматривает противоречия, жестко и однозначно связывая страсти с мышлением. Мышление, а значит, и свободное действия может быть рабом страстей (и тогда оно, строго говоря, не является ни мышлением, ни свободным действиям). Или страсти – рабы мышления, но тогда это – умные человеческие страсти (именно их искал и нашёл у Спинозы Л.С. Выготский, и этому хотел посвятить вторую часть книги об эмоциях. Причем, по данным, хорошо видно что Л.С. Выготский тоже видел, что это и будет вся психология так

как узел связи страсть-мышления – он успел назвать его переживанием, есть, по его любимому выражению, "альфа и омега всей психологии"). Л.С. Выготский и успел сделать в этом направлении много (особенно в подготовительных записях), но это отдельная проблема, уже глубоко исследованная Е. Ю. Завершневой и ван дер Веером [Записные книжки…, 2017]. Мы же ещё раз обратили внимание на то, что узел страсть – свободные действия (мышление) скрывает саму природу страстей (эмоций), которые до сей поры назывались "золушкой" психологии. А значит, в нём, этом узле, скрыта вся природа психологического. Очень просто (как всё у Спинозы): эмоции (страсти) есть конструкт, описывающий сложнейшие и вечно изменяющиеся взаимоотношения внутри и вне тела (мыслящего и "просто тела"), которая организует и поддерживает психологическую жизнь. Это, своеобразная ткань психологической жизни. У мыслящего тела (человека) страсти могут подчиняться мышлению, но обязательно вплетены в него, как и в свободное действие. Психологическая жизнь тела (не только мыслящего) невозможна без этой соединительной ткани. Но именно эта "соединительность" и вечное изменение взаимоотношений и есть то, что можно назвать психологической природой и страсти. Она обеспечивает появление и подавление желаний (аффектов). Таким образом, мы наметили четыре методологемы в философии Спинозы, которые должны быть положены в фундамент научной психологии человека:

монизм

системность

индетерминизм

свободное действие

В настоящее время, после публикации, в частности, Е.Ю. Завершневой, мы не видим необходимости доказывать, что имплицитно (а иногда и эксплицитно) именно на этих методологемах выстроил научную психологию Л.С. Выготский. Отметим лишь следующее. Конечно, Спиноза – философ, и несмотря на то, что его философия – практическая, он лишь поставил задачу перед конкретной психологией человека. Конечно, Л.С. Выготский многое успел выстроить психологическое, исходя из философии Спинозы. Но, в целом, ясны только проблемы и отчасти некоторые пути их решения. В этом плане нам важно отметить отдельно проблему развития. Для Спинозы развитие субстанции, её атрибутов и модусов является само собой разумеющимся. Для Л.С. Выготского это

проблема центральная. Можно считать, что Л.С. Выготский был уверен – познание перехода (мосточка) от "простого тела" к "мыслящему телу" и внутри этого последнего есть самый верный путь познания тайн психологической жизни человека. Он так и пишет – то, что для Спинозы было постулатам (развитие), необходимо сделать проблемой, и изучать ее. Нет, опять же, смысла детально анализировать взгляды, подходы и конкретные действия Л.С. Выготского в этом направлении. Важно для нас следующее. В работе "Проблемы возраста" Л.С. Выготский формирует свою позицию весьма жестко и однозначно: развитие психологической жизни человека есть, на самом деле саморазвитием (1), сам этот процесс должно сделать реальным предметом исследования (2), развитие есть не только онтогенез но и актуалгенез (3), процесс развития включает в себя кризисы, во время которых и происходит переход на новый этап (4).

Если иметь в виду, что Л.С. Выготским уже написаны четыре статьи, посвященные межфункциональным психологическим системам и смысловым динамическим системам, можно говорить на современном языке: мыслящее тело (человек) является модусом субстанции, но не простым, а таким, который сам себя развивает. Он представляет собой диссипативную самоорганизующуюся систему, которая имеет точки бифуркации, в которых и происходит переход к новому состоянию. Это существование есть саморазвитие, в принципе, не нуждается в детерминации, а идущие в своём развитии каждое по своей траектории к аттрактору как конечной точке существования. Этим аттрактором для человека является фрактал.

В отличие от других систем (модусов) мыслящее тело (человек) способно изначально к целеполаганию и свободному действию (зигзагообразному).

Как полагается цель? Мы не знаем. Выскажем лишь предположение. Первые два зигзага (на объект и от объекта) образуют смысловую динамическую систему посредством эмоций как соединительной ткани. После возврата (второе действие) впечатление вплетается в новую систему, центром которой является мышление (точка бифуркации). Человек каким-то образом (?) предельно узко конкретизирует ситуацию, формирует гипотезу о сути объекта (потребности) и конкретизирует оправданность третьего (уже свободного) действия. Вот это и есть цель.

В общем, на этом можно пока остановиться.

Литература

Бинсвангер Л. Бытие в мире. – СПб., 1999.

Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – С. 5-367.

Выготский Л.С. Трагедия о Гамлете, принце Датском, В. Шекспира // Полное собрание сочинений: в 16 т. Т.1. – М.: Левь, 2015. – С. 77-306.

Делёз Ж. Спиноза. Практическая философия. – М., 2017.

Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е.Ю. Завершневой и Р. ван дер Веера. – М.: Канон, 2017.

Ильенков Э.В. Диалектическая логика. – М.: Политиздат, 1984.

Ильенков Э.В. К докладу о Спинозе // Ильенков Э.В. Идеальное. – М., 2018. – С. 202-218.

Л.С.Выготский: начало пути: Воспоминания С.Ф.Добкина о Льве Выготском [Публикация, редакция, предисловие и комментарии И.М.Фейгенберга]; Ранние статьи Л.С.Выготского. – Иерусалим: Иерусалимский издательский центр, 1996. – 108 с.

Спиноза Б. Этика / пер. с лат. Н.А. Иванцова. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 336 с.

Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – К.: Стилос, 1997. – 238 с.

УДК 159.92

МОВЛЕННЯ ТА МИСЛЕННЯ У КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПОГЛЯДАХ Л.С. ВИГОТСЬКОГО

Мазяр О.В., кандидат психологічних наук, доцент
Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир

Анотація. Л.С. Виготський обґрунтував положення, у відповідності до якого вивчення психіки людини неможливо здійснювати тільки на інтрапсихологічному рівні функціонування. Розвиток вищих психічних функцій необхідно здійснювати на інтерпсихологічному рівні, що об’єктивується комунікативним процесом. В онтогенезі перша сигнальна система витісняється другою – мовленням та мисленням. В основі мовлення лежить знакова система регуляції. Відмінність знаку від сигналу

тварини полягає у здатності створювати семантичні зв'язки. Виникнення семантики стає можливим завдяки процесу психічної інверсії, суть якої полягає у структурній динаміці знаків. Цей процес дозволяє людині уникати рефлекторного реагування і вибудовувати свідомий план дій (мислити).

Ключові слова: знак, сигнал, рефлекс, абсурд, інверсія, мовлення, мислення.

Мазяр О.В. Речь и мышление в концептуальных взглядах Л.С. Выготского. Л.С. Выготский обосновал положение, в соответствии с которым изучение психики человека невозможно осуществлять только на интрапсихологичном уровне функционирования. Развитие высших психических функций необходимо осуществлять на интерпсихологичном уровне, объективируемый коммуникативным процессом. В онтогенезе первая сигнальная система вытесняется второй – речью и мышлением. В основании речи лежит знаковая система регуляции. Отличие знака от сигнала животных заключается в способности создавать семантические связи. Возникновение семантики становится возможным благодаря процессу психической инверсии, суть которой заключается в структурной динамике знаков. Этот процесс позволяет человеку избегать рефлекторного реагирования и выстраивать сознательный план действий (мыслить).

Ключевые слова: знак, сигнал, рефлекс, абсурд, инверсия, речь, мышление.

Науковий внесок Л.С. Виготського у психологію полягає у кардинальній зміні уявлень про генезу формування вищих психічних функцій та формулюванні базових положень вивчення проблеми особистості. Якщо абстрагуватися від бурхливої тогочасної полеміки щодо вродженої і набутої частки психічної саморегуляції [12; 13; 20; 31; 34], панівним і непохитним лишалося еволюційне положення: психічний розвиток людини йде від простого до складного, від менш диференційованого до більш диференційованого, від невизначеного до визначеного [17; 30]. Вважалося, що складні психічні комплекси елементів утворюються з простих на кшталт відчуттів, уявлень тощо за асоціативним принципом [10]. Втім, спроба виведення з простих елементів складних (рис індивідуального характеру, нації, раси) набула вигляду захопливого теоретичного експерименту, що спирався на цікаві спостереження. Вчені

повсякчас зіштовхувалися з виключеннями зі власноруч встановлених правил. Їм доводилося докладати чимало сил і винахідництва у поясненні закономірності психічного розвитку тої чи іншої видатної особистості чи нації. Прикладом може слугувати праця І.А. Сікорського про психологічні чинники таланту О.С. Пушкіна [29]. Нерозуміння сутності та механізму свідомих актів призводило до того, що поняття психічного часто-густо замінювалося на "душевний" і "духовний", що мимоволі нівелювало його фізіологічне підґрунтя. Навіть родоначальник психологічної науки В. Вундт не спромігся поєднати у монолітному вченні результати власних психофізіологічних дослідів й оцінку психологію народів. Він лише фіксував різноманітну взаємодію фізіології та психології, водночас виступаючи проти наповнення психології фізіологією [4].

Говорячи термінологією Л.С. Виготського, вчені виводили культурний ряд психіки з натурального ряду шляхом кількісних перетворень та комбінацій психічних елементів нижчого рівня. Цей підхід можна назвати інтраіндивідуальним, щоправда, з обмовкою про значний вплив виховання [22; 23]. Механізм цілеспрямованого соціального впливу визначався переважно інтрапсихологічною специфікою індивіда, його расовою, національною, класовою належністю. Вчені, з одного боку, виходили з інтрапсихологічних (фізіологічних та ментальних) характеристик суб’єкта, а з іншого, – потрапляли у замкнене коло пояснення психодинаміки: виховання розгорталося в межах визначеного (вродженого) інтрапсихологічного потенціалу розвитку. За такого підходу вищі психічні функції неминуче ставали предметом філософських, педагогічних та соціально-психологічних спекуляцій [9; 17].

Л.С. Виготський, зламавши загальне уявлення про інтрапсихологічну схему саморегуляції, запропонував інтерпсихологічний механізм психічного розвитку людини, який об’єктивується процесом мовлення. Хоча й він тримався положення, що елементарні функції утворюють вищі цілісні психічні системи [7]. Втім, Л.С. Виготського вирізняє не механістичне бачення їх утворення, а пошук такого процесу формування, який протилежний організації психічної діяльності тварин. Він переконаний, що повинна існувати єдина наука про поведінку людини, а не дві, як твердили видатні фізіологи його часу: "…і Павлов і Бехтерєв на ділі заперечують психологію й усіляко сподіваються охопити об’єктивним методом всю область знань про людину, тобто бачать можливість тільки однієї науки, хоча на словах визнають дві" [8, с. 299]. І.П. Павлов, зрештою, дійшов

висновку, що, спираючись на принципи рефлекторної діяльності, не можна пояснити специфіку людського мислення і поведінки. Відтак був змушений додавати до першої сигнальної системи саморегуляції другу [25]. Проте Л.С. Виготський пішов ще далі і виступив із програмою: "Треба вивчати не рефлекси, а поведінку – її механізм, склад, структуру" [8, с. 82]. Він наголошував, що з рефлексів не можна скласти цілісну систему поведінки і встановити її логіку.

Вважається, що найбільшою заслугою Л.С. Виготського є закладання основ для розробки діяльнісної концепції розвитку психіки. Проблема мовлення стає частиною цією концепції, тоді як варто її розглядати в якості центральної ідеї, осердя психічної саморегуляції. Саме мовлення є суттю другої сигнальної системи, тоді як проблема діяльності – це її закономірний наслідок. Основне завдання психологічної науки досі полягає в аргументованому показі того, яким чином відбувається перехід від першосигнальної системи саморегуляції до другосигнальної – знакової. Іншими словами, чому і як сигнал тварини еволюціонує у знак людини? Діяльність передовсім передбачає оперування знаковою системою. Науковцям належало розгорнути процес формування мовлення в онтогенезі, визначити його функціональне навантаження, процесуальні властивості, показати зв’язок з утворенням смислової сфери.

Ідея Л.С. Виготського не знайшла однозначної підтримки і подальшої розробки. О.М. Леонтьєв, роблячи акцент на діяльнісному принципі розвитку психіки людини, ситуацію бачив такою: "…положення Л.С. Виготського про те, що свідомість є продуктом мовленнєвого спілкування дитини в умовах її діяльності у відношенні до його зовнішньої дійсності, необхідно перевернути: свідомість дитини є продуктом її людської діяльності у відношенні до об’єктивної дійсності, що здійснюється в умовах мови, в умовах мовленнєвого спілкування" [16, с. 122]. О.М. Леонтьєв виходить з беззаперечного положення: дитина з’являється у світі, який пропонує умови життя, що історично склалися, зокрема й мову. Дійсно, мова і мовлення є фундаментом психічного розвитку дитини. Але ж ключове питання, власне, й полягає у з’ясуванні того, як вони утворилися і чому їхня сила є такою, що витісняє і заміщає першу сигнальну систему? Імітація мовлення виявляється можливою у деяких видів тварин, однак суто механічна, адже вони не здатні перейти

на рівень засвоєння значення слова і залишаються на рівні рефлекторного реагування на слово.

Перевернувши основне положення Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєв вирішує проблему психічного розвитку людини вже з існуючим мовленням. Феномен мовлення мимоволі втратив центральне місце у саморегуляції людини. О.М. Леонтьєва цікавить насамперед проблема наповнення психіки конкретним онтогенетичним змістом, а не механізм формування цього змісту. Хоча саме це питання має бути відправною точкою дослідження саморегуляції. Діяльнісна теорія стала найбільш послідовним продовження теорії марксизму у психологічній науці, тоді як положення Л.С. Виготського не зовсім лягали в її прокрустове ложе. Останній не тільки відхилявся від марксової тези про вирішальну роль праці у філогенезі людини, але й не пов'язував психічну саморегуляцію людини з базовими положеннями павловського вчення.

Головне відкриття Л.С. Виготського – аналіз значення як психологічної категорії, якому він відводить місце одиниці мислення. Він доводить, що в основі сигнальної системи людини лежить знак, де значення виступає в якості внутрішньої структури знакової операції, складає суть смислу, але яке не закріплене за окремим знаком [5]. Разом із тим, Л.С. Виготський обґрунтовує не менш важливе положення, у відповідності з яким у філогенезі та онтогенезі слово і думка на початкових стадіях розвитку не мають безпосереднього зв'язку: "І на початковій стадії дитячого розвитку ми могли би беззаперечно констатувати наявність доінтелекетуальної стадії в процесі формування мовлення і домовленнєвої стадії в розвитку мислення. Думка і слово не пов'язані між собою початковим зв'язком. Цей зв'язок виникає, змінюється і розростається в ході самого розвитку думки і слова" [6, с. 260].

Яким чином значення водночас є мовленнєвим та інтелектуальним феноменом? Яким чином єднаються думка і слово? Ці питання досі не мають однозначної відповіді. Однак, на нашу думку, висновки Л.С. Виготського, дослідження А. Валлоном мислення дітей та філогенетична концепція Б.Ф. Поршнєва закладають міцний теоретико-методологічний фундамент для науково-психологічного розуміння справжніх джерел формування другої сигнальної системи. У цьому ряду слід також назвати прізвища М.Є. Введенського, О.О. Ухтомського та І.П. Павлова, дослідження яких дозволили сформувати уявлення про фізіологічні

основи психодинаміки у теорії парабіозу [2], принципі домінанти [33] та рефлекторній діяльності нервової системи [25].

Розробляючи філогенетичну теорію другої сигнальної системи, Б.Ф. Поршнєву вдалося системно поєднати зазначені вище фізіологічні та психологічні концепції [26]. Він виокремив фізіологічні умови формування невротичного розладу і впритул наблизився до об'єктивних можливостей закладання другої сигнальної системи у психічній саморегуляції людини. Дарма що фізіологічну природу цього явища йому не вдалося до кінця пояснити [27]. Тим більше важливо, що він виокремив революційний поступ Л.С. Виготського у вирішенні цієї загадки. Зокрема, загострив увагу на тому, що знак людини від сигналу тварини відрізняється тим, що знаковій системі притаманні явища синонімії й антонімії, тоді як сигнали тварин не можуть заміняти один одного і не можуть протиставлятися один одному. Це стає умовою для формування мовлення, адже закладає основи семантики – сполучення та розрізнення вербальних знаків, а значить формування значення знаків й утворення смислових конструкцій [26].

Б.Ф. Поршнєв виходить із припущення А. Валлона: елементарними психічними одиницями можуть бути бінарні психічні утворення [1]. Наголошується, що здвоєність елементів, їхня дуальність передує стану одиничності. Це ключова характеристика, яка пояснює істинну відмінність мислення від тривіального рефлекторного реагування. Дуальність знаку, його іманентна синкретична властивість ототожнювати нетотожні елементи зумовлює те, що знак в принципі не може бути до кінця сформованим.

У цьому положенні ми фіксуємо розбіжності у поглядах Б.Ф. Поршнєва та Л.С. Виготського. Перший вважає, що вимовлене слово загальмовує або забороняє решту слів, тобто слова перебувають в антагоністичних відносинах: "Здійснюється безперервний відсів і придушення всіх варіантів. Забороняючи решту слів, слово зростається зі своїм єдиним і точним смислом. Нечіткість у доборі слів відповідає раннім стадіям у розвитку дитини, у зростанні інтелекту та освіченості" [27, с. 132]. Натомість другий заявляє, що "значення слів розвиваються" [6, с. 262]. Л.С. Виготський зауважує на унікальності знакової системи, її здатності постійно розвиватися. Знакова за природою друга сигнальна система дає якісно вищий рівень свободи людині через відкритість до розвитку. Опонуючи Б.Ф. Поршнєву, можна сказати, що рівень інтелектуального

розвитку корелює з тим, що суб'єкт продовжує формувати знакову систему, тоді як суб'єкт із нижчими показниками інтелектуального розвитку має відносно завершену її форму. Смисли останнього фіксовані. Його слова, справді, міцно зрослися із значеннями та смислами і не можуть далі уточнюватися. Найліпше це доводить невротичний розлад, об'єктивований обсесивною симптоматикою.

Л.С. Виготський перевернув науковий погляд, сформований Ж. Піаже, на зв'язок мислення і мовлення, на генетичне походження і соціальний розвиток першого і другого. Ж. Піаже вважає так звану аутичну форму мислення первинною домовленнєвою. Так зване реалістичне, або чисте, мислення формується згодом через тривалий зовнішній тиск та примус (навчання та виховання), який проходить через стадію егоцентричного мовлення та мислення. Натомість Л.С. Виготський виходить з протилежної точки зору: аутичне мислення є похідним від чистого (і понятійного) мислення. На його думку, це суть єдиний процес, який немає розриву. Аутичність та реалістичність мислення варто розглядати як протилежні форми континууму. При цьому ведучим є реалістичне мислення, яке породжується і коригується соціальною реальністю.

Відмінності у поглядах продиктовані тим, що Ж. Піаже виходить із західної наукової традиції не вбачати вираженого розриву у якісно відмінних рівнях психічного розвитку людини. Перехід від темпераменту до характеру вчені оцінювали механістично, лише в якості соціального додатка. Певною мірою відбувалося ототожнення психодинамічних властивостей та особистісних рис. Здебільшого темпераменту не надавали автономного змісту, а розглядали в єдності з характером [14]. Ця традиція екстрапольована у методи діагностики особистості (Г. Айзенк, Р. Кеттелл). Вчені фіксували органічний зв'язок темпераменту з окремими рисами характеру. Психологічна проблематика була зведена до визначення провідного впливу біогенних чи соціогенних факторів розвитку, що, в свою чергу, призводить до формування первинних і вторинних особистісних рис. Натомість вітчизняна психологічна наука радянського періоду намагалася довести положення про те, що вищі психічні функції значною мірою незалежні від нижчих рівнів психіки.

Ідея західного підходу полягала у тому, щоби обґрунтувати поступовий перехід від нижчих рівнів психіки до вищих, не втрачаючи їхнього зв'язку, пов'язуючи генетичне і соціальне в єдину систему.

Натомість вітчизняний підхід ніби спотикався на фізіології людини. Властивості нервової системи вивчалися поза безпосереднім зв'язком із вищими психічними функціями [21; 32]. І.П. Павлов хоч і залишив положення, у відповідності з яким людина функціонує у зв'язку першої та другої сигнальної систем, але не показав його сутності. Друга сигнальна система залишилась за межами розуміння свого походження та розвитку.

Західна психофізіологічна теорія на той час була надто інфантильною, щоби кваліфікувати серйозні труднощі у поясненні зв'язку нижчих та вищих психічних функцій, темпераменту і характеру, першої і другої сигнальних систем. Тому Ж. Піаже бачить можливість виводити психіку людини з аутичного стану і поступово розвивати в цих межах реалістичне (поняттєве, абстрактно-логічне) мислення. Дитина оцінювалася ним як біологічний організм, що прагне до задоволення своїх потреб, отримання різноманітних насолод. Непрямим підтвердження обґрунтованості цієї позиції є той факт, що дитина, яка опиняється за межами людської соціальної групи, людиною не стає, а лишається в межах першої сигнальної системи, тобто без мовлення й абстрактно-логічного мислення. Звідси висновок, що зовнішній тиск оточення формує у дитини людські якості і відриває від задоволення своїх потреб. Суб'єкт починає перейматися не лише стимулами конкретної ситуації, а переходить на позаситуаційний і надситуаційний рівень сприймання дійсності. Фактично в онтогенезі людина приречена повторювати стрімкий еволюційний перехід від першосигнального реагування до другосигнального. І це положення не викликає полеміки. Дискусійним є питання відправної точки психічного розвитку, оскільки від цього залежить стратегія оцінки природи психічних розладів і шляхів психотерапії.

Основна відмінність між концепціями Ж. Піаже та Л.С. Виготського полягає у визначенні місця і функціонального призначення егоцентричного мовлення дітей. Ж. Піаже вважає, що відбувається перехід від індивідуального до соціального аспекту мовлення і мислення. Л.С. Виготський визначає протилежну траєкторію психічного розвитку. У першого егоцентричне мовлення забезпечує перехід дитини від природного аутизму до логіки (від індивідуального до соціального). Натомість другий вважає, що егоцентричне мовлення – це перехід від зовнішнього мовлення до внутрішнього, тобто утвердження соціального в індивідуальному через процес інтеріоризації зовнішніх команд.

Л.С. Виготський припускає, що Ж. Піаже помиляється у визначенні безпосереднього зв'язку егоцентричного мовлення та егоцентричного мислення. На його думку, між ними може не існувати ніякого зв'язку, а то й має місце відношення протилежності, де егоцентричне мовлення наближає дитину до реалістичного мислення і в такий спосіб віддаляє від егоцентричного мислення. Втім, з проведеного експериментального дослідження Л.С. Виготський робить нібито парадоксальний висновок про близькість між феноменами мислення вголос дорослої людини та егоцентричного мовлення дитини [6]. Разом із тим, він дотримується думки про те, що мислення і мовлення взагалі мають різне генетичне коріння, а відтак розвиваються відмінними шляхами. Лише потім вони єднаються у тому, що ми називаємо значенням слова, в якому ототожнюються і різняться дві сторони єдиного процесу.

Л.С. Виготський перевернув схему Ж. Піаже, але й сам не зміг зостатися послідовним у своїй концепції. Він справедливо вважав, що перехід від нижчих рівнів психічного розвитку до вищих не може відбуватися поступово. Необхідний переворот в сигнальній системі. І цей переворот полягає у з'яві другої сигнальної системи, об'єктивованій у феномені мовлення. Для пояснення цього феномену необхідно відійти від стандартної еволюційної схеми фізіологічного удосконалення людини. Як уже зазначалося, Л.С. Виготський виносить проблему за межі індивідуальності і розміщує її у міжіндивідуальній сфері – у сфері спілкування. Це, з-поміж іншого, означає, що рефлекторна теорія повинна поступитися місцем іншим принципам комунікації. Л.С. Виготський таким принципом вважає знакову регуляцію поведінки.

Однак природа знаку не могла бути осягнута без фізіологічної інтерпретації еволюції мовлення. Без розуміння цього дослідник приречений спекулювати припущеннями різного рівня узагальнення. Вся ідеалістична та метафізична теорія філософсько-психологічного гатунку є результатом відсутності розуміння психофізіологічної природи мовлення і мислення. Дискусія Ж. Піаже та Л.С. Виготського [24] – це спроба без опори на фізіологію вищої нервової діяльності на підставі влучних спостережень та цікавих результатів експериментальних досліджень встановити, що є першим і ведучим при формуванні другої сигнальної системи – мовлення чи мислення. Той факт, що Л.С. Виготський намагається зняти це питання, вказуючи, що обидва феномени мають різне генетичне коріння і до певного часу розвиваються незалежно одне

від одного, не надто прояснює ситуацію. Адже закономірно з'являється питання, чому вони зрештою зливаються в єдиний психічний процес. Задовільна відповідь повинна містити необхідні і достатні умови такого фізіологічного поєднання. Адже це єднання є якісно новим еволюційним утворенням, яке не може бути звичайним збігом, оскільки передбачає заборону попереднього принципу психічного функціонування.

Маємо підстави говорити, що кожен із вчених правий і кожен помиляється. Це відбувається тому, що вони протиставляють два шляхи соціалізації дитини: Ж. Піаже йде від аутичності до логіки, а Л.С. Виготський – від інтерпсихічної дії до формування інтрапсихічної структури. Психологічні наука постійно стикається з такими антагоністичними теоріями. Прикладом може бути теоретичне протистояння С.Л. Рубінштейна та О.М. Леонтьєва щодо проблеми психічного розвитку: перший відстоював ідею заломлення зовнішніх впливів через внутрішні умови [28], а другий загострював увагу на заломленні внутрішніх процесів через зовнішні впливи [15]. Це відбувається тому, що недостатньою мірою осягнута фізіологічна суть психічного акту людини. Звідси неможливість встановити початок і кінець психічного акту. Дослідники вихоплюють мезорівні психічного процесу і намагаються їх моделювати як ведучі, початкові, домінантні, що, звісно, лишатиме їх на рівні припущення. Подібна дискусія приречена на незавершеність, оскільки кожна сторона матиме експериментально підтверджені аргументи на власну користь.

Вочевидь, відповідь полягає у неправильності оцінки явища як такого. Ми повинні говорити не про метафізичну єдність протилежностей психічних процесів, а про один-єдиний психічний процес. Це означає, що не існує внутрішньопсихологічного конфлікту як зіткнення протилежних потреб, мотивів, цінностей тощо. Навпаки, варто говорити про бінарну елементарність психічної суперечності [1], яка лише за певних умов суб'єктом починає усвідомлюватися як конфлікт, тобто абсурдність [26].

Абсурд як антагоніст рефлексу складає фундамент людської психіки, є її вихідною точкою. Здатність людської психіки "ліпити" бінарні елементи є ключовою психофізіологічною здібністю, що дозволила людині здійснити еволюційний стрибок. Фізіологічна сутність цього стрибка полягає у тому, що людина отримала можливість уникати неминуче рефлекторне реагування на зовнішні стимули і формувати численні варіанти неадекватних рефлексів. Творчість у такому випадку є не просто

можливістю людини, а людина приречена відхилятися від стандартів сприймання та реагування.

Раціональний характер реагування в умовах другої сигнальної системи передбачає існування умов для раціоналізації. Цими умовами є здатність людини подумки поєднувати непоєднуване. На емпіричному рівні маємо змогу спостерігати це у надмірному фантазуванні чи вільному асоціюванні. Задача соціалізації і психічного розвитку загалом полягає у тому, щоби навчити дитину впорядковувати природний психічний абсурд.

Друга сигнальна система виникає як утворення абсурдних зв'язків. Фізіологічною умовою цього феномену є інверсійний процес, який виникає на ультрапарадоксальній стадії парабіозу при з'яві двох центрів збудження у корі головного мозку. Спираючись на результати експериментальних досліджень М.Є. Введенського, О.О. Ухтомського, І.П. Павлова, узагальнень А. Валлона та Б.Ф. Поршнєва, ми показали специфіку фізіологічного утворення цього феномену [19]. Зараз лише зауважимо, що існує природна можливість для утворення суперечливого реагування, і це реагування здатне утворювати нову специфічну реакцію, в основі якої лежить механізм інверсії. Ця реакція є абсурдною за змістом, оскільки інтегрує нетотожні імпульси. Її перевага перед класичним рефлекторним реагуванням полягає у тому, що через свою структурну специфіку вона змушує людину зіставляти свій актуальний стан із попереднім після чергової психічної інверсії. Власне, тому є правильним припущенням Л.С. Виготського про те, що не існує ніякого окремого аутичного мислення, яке потім перетворюється на реалістичне, а є лише реалістичне мислення з варіантом аутичного мислення. Інша справа, що правим виявляється також Ж. Піаже, адже в концепції егоцентричного мовлення і мислення він фіксує паростки диференціації наявного абсурду, що згодом вдасться згорнути у внутрішній процес.

Можемо припускати, що у довербальний період психічного розвитку дитина опиняється в ситуації формуванні абсурдних зв'язків. Ці бінарні утворення починають складати основу знакової сигнальної системи. Зауважуємо, основу, але не самі знаки з їхніми унікальними властивостями. Реакції, які демонструють діти у довербальний період психічного розвитку, вже не рефлекторні у класичному варіанті, але ще не знакові. Вони починають утворювати абсурдні зв'язки, але цей абсурд ще не піддається операціоналізації. Егоцентричне мовлення – це психічний процес, коли наявний абсурд об'єктивується у звуках. Набір звуків

покликаний диференціювати динамічні психічні стани, фіксувати їх, не плутати з іншими, уточнювати, доповнювати нюансами. Тобто це спроба розривати абсурдні зв'язки. Егоцентричний характер первинного мовлення продиктований тим, що дитина поки виявляє лише один бік абсурдного утворення, коли інший перебуває у загальмованому стані. Логіка мислення з'являється пізніше, коли збільшується словниковий запас дитини, і дорослі навчають її правильно ними користатися. Психічний розвиток дитини полягає у спроможності нарощувати здатність суб'єкта до розривання абсурдних зв'язків, до дезабсурдизації.

Таке розуміння зв'язку мислення і мовлення дозволяє зафіксувати відносну правоту обох сторін в полеміці. Для цього необхідно прийняти тезу про те, що мислення у довербальний період є закладанням унікального абсурдного фундаменту психіки, коли знакова система являє накопичення абсурдних утворень, які не піддаються дезабсурдизації. Саме на стадії мовленнєвого розвитку дезабсурдизація може розгортатися повною мірою.

Література

1. Валлон А. От действия к мысли: очерк сравнительной психологии / Пер. с фр.; Общ. ред., вст. ст. А.Н. Леонтьев. – М. : Издательство иностранной литературы, 1956. – 240 с.

2. Введенский Н.Е. Избранные произведения. Ч. 1. – М. : Издательство Академии Наук СССР, 1950. – 506 с.

3. Викторов П.П. Учение о личности и настроениях / П.П. Викторов ; [Изд. 2-е, доп.]. – М. : Издание Д.П. Ефимова, 1887. – 214 с.

4. Вундт В. Основы физиологической психологии. Т. 1 / Вильгельм Вундт. Пер. под редакцией А.А. Крогиуса, А.Ф. Лазурского и А.П. Нечаева. – СПб. : Типография П.П. Сойкина, 1912. – 470 с.

5. Выготский Л.С. История развития человека. – М. : Издательство "Смысл", Издательство "Эксмо", 2005. – 1136 с.

6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. ; Л. : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 324 с.

7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Лев Семенович Выготский. – М. : Издательство Академии педагогических наук, 1960. – 501 с.

8. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 1 / Лев Семёнович Выготский ; [под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского]. – М. : Педагогика, 1982. – 480 с. ; ил.

9. Гальтон Ф. Наследственность таланта. Её законы и последствия / Фрэнсис Гальтон ; пер. с англ. – М. : "Мысль", 1996. – 272 с.

10. Гербарт И.Ф. Психология / И.Ф. Гербарт ; пер. Александра Нечаева; с предисл. А.И. Введенского. – С.-Петербург : Типография железнодорожных изданий А.Ф. Штольценбурга, 1895. – С. 93-277.

11. Гефдинг Г. Очерки психологии, основанной на опыте / Г. Гефдинг ; пер. с нем. под редакцией Я. Колубовского ; [Изд. 6-е, с значительными изменениями]. – С.-Петербург ; М. : Издание Товарищества В.В. Думнов – Насл. Бр. Салаевых, 1914. – 366 с.

12. Гобчанский И. Опытная психология. В двух частях / И. Гобчанский ; [2-е изд., испр. и доп.]. – С.-Петербург : Издание К.Л. Риккера, 1901. – 271 с.

13. Кейра Фр. Характер и нравственное воспитание / Фр. Кейра ; пер. с фр. под ред. Р.И. Сементковского ; [Издание Ф. Павленкова]. – С.-Петербург : Типография Ю.Н. Эрлих, 1897. – 118 с.

14. Леонгард К. Акцентуированные личности / Карл Леонгард ; [пер. с нем. В.М. Лещинской] ; [под ред. и с предисл. В.М. Блейхера] ; [ГДР, Народ и здоровье, 1976 г.]. – К. : Вища школа. Головное изд-во, 1981. – 392 с.

15. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии / Алексей Николаевич Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 95-108.

16. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 109-124.

17. Летурно Ш. Эволюция воспитания у различных человеческих рас / Ш. Летурно. – С.-Петербург : Типография "Грамотность", 1907. – 499 с.

18. Лэдд Дж.Т. Очерк элементарной психологии / Дж.Т. Лэдд. – СПб. : [б. и.], 1900. – 158 с.

19. Мазяр О.В. Психофізіологічний механізм формування невротичного розладу / О.В. Мазяр // Врачебное дело. – 2017. – № 7. – С. 110-116.

20. Малапер П. Элементы характера и законы их сочетания / П. Малапер ; пер. с фр. Л.А. Бессель ; под ред. и с предисл. Н.А. Рубашкина. – М. : Книгоиздательство, 1913. – 272 с.

21. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. – М. : Издательство "Наука", 1976. – 336 с.

22. Овэн Р. Об образовании человеческого характера (Новый взгляд на общество) / Роберт Овэн ; пер. с англ. – С.-Петербург : 2-е (полное) издание И.И. Билибина, 1881. – 182 с.

23. Оппенгейм Н. Развитие ребенка, наследственность и среда / Натан Оппенгейм; пер. М.П. Иогихесс и Е.И. Воскресенской. Под ред. В.Е. Игнатьева. – К., 1913. – 307 с.

24. Ответ Ж. Пиаже на замечания Л.С. Выготского к книгам "Речь и мышление ребенка" и "Суждение и рассуждение ребенка" // Психология мышления. Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – М., 2008. – С. 519-523.

25. Павлов И.П. Лекции по физиологии / Павлов Иван Петрович. – М. ; Л. : Издательство Академии наук СССР, 1952. – 494 с.

26. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии) / Б.Ф. Поршнев. – М. : Издательство "Мысль", 1974. – 487 с.

27. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история / Борис Федорович Поршнев. – М. : Издательство "Наука", 1966. – 214 с.

28. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / Рубинштейн Сергей Леонидович // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара : Издательский дом "БАХРАХ", 1999. – С. 227-239.

29. Сикорский И.А. Антропологическая и психологическая генеалогия Пушкина / И.А. Сикорский. – К. : Типография С.В. Шульженко, 1912. – 34 с.

30. Сикорский И.А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении / И.А. Сикорский. – К. : Типография С.В. Кульженко, 1912. – 770 с.

31. Смайльс С. Характер / Самуил Смайльс ; пер. Н. Страхова; [2-е издание]. – С.-Петербург – М. : Издание поставщ. Его Императорского Величества Товарищества М.О. Вольф, 1883. – 355 с.

32. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Борис Михайлович Теплов. – М. : Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1961. – 536 с.

33. Ухтомский А.А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 271 с.

34. Штейнгауз М. Наследственность и среда, как факторы воспитания / М. Штейнгауз // Душевная жизнь детей. Очерки по педагогической психологии / [под ред. А.Ф. Лазурского и А.П. Нечаева]. – М. : Книгоиздательство "Польза" В. Антик и К˚, 1910. – С. 66-91.

References

1. Wallon, H. (1956). Ot deystviya k myisli: ocherk sravnitelnoy psihologii [From action to thought: a sketch of comparative psychology]. Moscow: Izdatelstvo inostrannoy literaturyi [in Russian].

2. Vvedensky, N.E. (1950). Izbrannyie proizvedeniya. Ch. 1 [Selected Works. Part one]. Moscow: Izdatelstvo Akademii Hauk SSSR [in Russian].

3. Victorov, P.P. (1887). Uchenie o lichnosti i nastroeniyah [The doctrine of personality and mood]. Moscow: Izdanie D.P. Efimova [in Russian].

4. Wundt, W. (1912). Osnovyi fiziologicheskoy psihologii. T. 1 [Fundamentals of physiological psychology. Vol. 1]. St. Petersburg: Tipografiya P.P. Soykina [in Russian].

5. Vygotsky, L.S. (2005). Istoriya razvitiya cheloveka [History of human development]. Moscow: Izdatelstvo "Smyisl", Izdatelstvo "Eksmo" [in Russian].

6. Vygotsky, L.S. (1934). Myishlenie i rech. Psihologicheskie issledovaniya [Thinking and speaking. Psychological research]. Moscow, St. Petersburg: Gosudarstvennoe sotsialno-ekonomicheskoe izdatelstvo [in Russian].

7. Vygotsky, L.S. (1960). Razvitie vyisshih psihicheskih funktsiy. Iz neopublikovannyih trudov [The development of higher mental functions. From unpublished works]. Moscow: Izdatelstvo Akademii pedagogicheskih nauk [in Russian].

8. Vygotsky, L.S. (1982). Sobranie sochineniy: v 6-ti t. T. 1 [Collected Works: in 6 volumes. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika [in Russian].

9. Galton, F. (1996). Nasledstvennost talanta. Eyo zakonyi i posledstviya [Heredity talent. Its laws and consequences]. Moscow: "Myisl" [in Russian].

10. Herbart, J.F. (1895). Psihologiya [Psychology]. St. Petersburg: Tipografiya zheleznodorozhnyih izdaniy A.F. Shtoltsenburga [in Russian].

11. Höffding, H. (1914). Ocherki psihologii, osnovannoy na opyite [Essays on psychology Based on Experience]. Moscow, St. Petersburg: Izdanie Tovarischestva V.V. Dumnov – Nasl. Br. Salaevyih [in Russian].

12. Gobchansky, I. (1901). Opyitnaya psihologiya. V dvuh chastyah [Experienced psychology. In two parts]. St. Petersburg: Izdanie K.L. Rikkera [in Russian].

13. Que´yrat, F. (1897). Harakter i nravstvennoe vospitanie [Character and moral education]. St. Petersburg: Tipografiya Yu.N. Erlih [in Russian].

14. Leonhard, K. (1981). Aktsentuirovannyie lichnosti [Accentuated personality]. Kiev: Vischa shkola. Golovnoe izd-vo [in Russian].

15. Leontyev, A.N. (1972). Problema deyatelnosti v psihologii [The problem of activity in psychology]. Voprosyi filosofii – Philosophy issues, 9, 95-108 [in Russian].

16. Leontyev, A.N. (1998). Uchenie o srede v pedologicheskih rabotah L.S. Vyigotskogo [The doctrine of the environment in the pedological works of L.S. Vygotsky]. Voprosyi psihologii – Psychology issues, 1, 109-124 [in Russian].

17. Letourneau, Ch. (1907). Evolyutsiya vospitaniya u razlichnyih chelovecheskih ras [The evolution of education in different human races]. St. Petersburg: Tipografiya "Gramotnost" [in Russian].

18. Ladd, G.T. (1900). Ocherk elementarnoy psihologii [Essay on elementary psychology]. St. Petersburg [in Russian].

19. Mazyar, O.V. (2017). Psyhofiziologichnyj mehanizm formuvannya nevrotychnogo rozladu [Psychophysiological mechanism of neurotic disorder formation]. Vrachebnoe delo – Medical case, 7, 110-116 [in Ukrainian].

20. Malapert, P. (1913). Elementyi haraktera i zakonyi ih sochetaniya [The elements of character and the laws of their combination]. Moscow: Knigoizdatelstvo [in Russian].

21. Nebylitsyn, V.D. (1976). Psihofiziologicheskie issledovaniya individualnyih razlichiy [Psychophysiological studies of individual differences]. Moscow: Izdatelstvo "Nauka" [in Russian].

22. Owen, R. (1881). Ob obrazovanii chelovecheskogo haraktera (Novyiy vzglyad na obschestvo) [On the formation of a human character (New look at society)]. St. Petersburg: 2-e (polnoe) izdanie I.I. Bilibina [in Russian].

23. Oppenheim, H. (1913). Razvitie rebenka, nasledstvennost i sreda [Child development, heredity and environment]. Kiev [in Russian].

24. Gippenreiter, Yu.B. (Eds.). (2008). Otvet Zh. Piazhe na zamechaniya L.S. Vyigotskogo k knigam "Rech i myishlenie rebenka" i "Suzhdenie i rassuzhdenie rebenka" [Answer by J. Piaget to L.S. Vygotsky to the books "The speech and thinking of the child" and "Judgment and reasoning of the child"]. Psikhologiya myshleniya. Khrestomatiya po psikhologii – Psychology of thinking. Textbook on psychology, 519-523 [in Russian].

25. Pavlov, I.P. (1952). Lektsii po fiziologii [Lectures on physiology]. Moscow, St. Petersburg: Izdatelstvo Akademii nauk SSSR [in Russian].

26. Porshnev, B.F. (1974). O nachale chelovecheskoy istorii (Problemy paleopsikhologii) [About the beginning of human history (Problems of paleopsychology)]. Moscow: Izdatelstvo "Mysl" [in Russian].

27. Porshnev, B.F. (1966). Sotsialnaya psikhologiya i istoriya [Social psychology and history]. Moscow: Izdatel'stvo "Nauka" [in Russian].

28. Rubinstein, S.L. (1999). Teoreticheskiye voprosy psikhologii i problema lichnosti [Theoretical questions of psychology and the problem of personality] in Psikhologiya lichnosti. T. 2. Khrestomatiya – Psychology of Personality. Vol. 2. Reader, 227-239. Samara: Izdatelskiy dom "BAKHRAKH" [in Russian].

29. Sikorsky, I.A. (1912). Antropologicheskaya i psikhologicheskaya genealogiya Pushkina [Anthropological and psychological genealogy of Pushkin]. Kiev: Tipografiya S.V. Shulzhenko [in Russian].

30. Sikorsky, I.A. (1912). Vseobshchaya psikhologiya s fiziognomikoy v illyustrirovannom izlozhenii [General psychology with physiognomy in the illustrated presentation]. Kiev: Tipografiya S.V. Shulzhenko [in Russian].

31. Smiles S. (1883). Kharakter [Character]. Moscow, St. Petersburg: Izdaniye postavshch. Yego Imperatorskogo Velichestva Tovarishchestva M.O. Volf [in Russian].

32. Teplov, B.M. (1961). Problemy individual'nykh razlichiy [Problems of individual differences]. Moscow: Izdatelstvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR [in Russian].

33. Ukhtomsky, A.A. (1966). Dominanta [Dominant]. Moscow, St. Petersburg: Nauka [in Russian].

34. Steinhaus, M. (1910). Nasledstvennost i sreda, kak faktory vospitaniya [Heredity and environment, as factors of education] in Dushevnaya zhizn detey. Ocherki po pedagogicheskoy psikhologii [The spiritual life of children. Essays on educational psychology], 66-91. Moscow: Knigoizdatelstvo "Polza" V. Antik i K˚ [in Russian].

Mazyar O.V. Speech and Thinking in the conceptual views of L.S. Vygotskyi. L.S. Vygotsky substantiated the situation in accordance with which the study of the human psyche can not be carried out only on the intrapsychological level of functioning. The development of higher mental functions must be carried out at the interpsychological level, which is objectified by the communicative process. In ontogenesis, the first signaling system is replaced by the second one – speech and thinking. The basis of speech is the sign system of regulation. The difference between a sign from an animal signal lies in the ability to create semantic links. The emergence of semantics becomes possible due to the process of mental inversion, the essence of which lies in the structural dynamics of signs. This process allows a person to avoid reflex response and to build a conscious action plan (to think).

Keywords: sign, signal, reflex, absurdity, inversion, speech, thinking.

УДК 159.99

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВЫ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е.С. Слепович, доктор психологических наук, профессор
А.М. Поляков, доктор психологических наук, доцент
Белорусский государственный университет, г. Минск

У статті аналізується практика психологічної допомоги дитині з особливостями психофізичного розвитку як проблема суб'єкт суб'єктного взаємодії з ним. Суб'єкт суб'єктна взаємодія в культурно історичної традиції трактується як основа психічного розвитку дитини. Психологічна практика допомоги дитині з особливостями психофізичного розвитку розглядається як практика перетворення осмисленого суб'єкт суб'єктного взаємодії з ним. У статті проаналізовани переваги такого розуміння психологічної практики, а також вимоги до неї. Виділено ключові характеристики суб'єкт суб'єктного взаємодії з дитиною: його взаємна значимість, осмисленість, символічна опосредствованность, діалогічність.

Ключові слова: психологічна практика, дитина з особливостями психофізичного розвитку, суб'єкт суб'єктна взаємодія, свідомість, символ, опосередкування.

В статье анализируется практика психологической помощи ребенку с особенностями психофизического развития как проблема субъект субъектного взаимодействия с ним. Субъект субъектное взаимодействие в культурно исторической традиции трактуется как основа психического развития ребенка. Психологическая практика помощи ребенку с особенностями психофизического развития рассматривается как практика преобразования осмысленного субъект субъектного взаимодействия с ним. В статье проанализированы преимущества такого понимания психологической практики, а также требования к ней. Выделены ключевые характеристики субъект субъектного взаимодействия с ребенком: его взаимная значимость, осмысленность, символическая опосредствованность, диалогичность.

Ключевые слова: психологическая практика, ребенок с особенностями психофизического развития, субъект субъектное взаимодействие, сознание, символ, опосредствование.

Основа в живописи – материал, на который наносится красочный слой.

Психологическая практика помощи ребенку с особенностями психофизического развития (ОПФР) – это всегда организация сотрудничества: специалиста с ребенком, родителя с ребенком, ребенка с другими детьми. Следовательно, как бы не выстраивалась такая помощь и какие бы конкретные задачи она не решала, в ее основе всегда будет лежать сотрудничество или субъект субъектное взаимодействие.

Однако проблема заключается в том, что язык психологии в целом и специальной психологии в частности описывает индивидуальную деятельность (активность) человека (ребенка), на которого направлены воздействия психолога и самого психолога. Такой язык мало применим к описанию реальности взаимодействия. Существует разрыв между средствами описания и реальностью психологической практики помощи ребенку. Психологическая практика должна описываться как совместная реальность, как разновидность сотрудничества.

С одной стороны, не следует представлять психологическую практику как деятельность самого психолога в силу того, что ребенок в

этом случае предстает как предмет этой деятельности и лишается своих субъектных качеств, возможности проявлять встречную активность, быть участником взаимодействия.

С другой стороны, описывать исключительно особенности деятельности (активности) самого ребенка (как это делается в академических исследованиях и при описании большинства психокоррекционных программ и методик) недостаточно, так как в этом случае остается не понятным, как эти особенности приобретаются ребенком, как совершается переход от того, что предлагает делать или чему учит взрослый, к тому, что попадает в сознание самого ребенка.

С определенными ограничениями сопряжено также представление сотрудничества как совместной деятельности ребенка и взрослого, так как они преследуют различные цели. Использование категории совместной деятельности (в различных ее модификациях: в том числе совместно-разделенной или совместно-распределенной) для описания сотрудничества, на наш взгляд, представляется недостаточным в силу того, что такой язык автоматически предполагает характер взаимодополняемости действий ребенка и взрослого: если взрослый сделает "это", то ребенок сделает "это", и наоборот (хотя подразумевается при этом зачастую обратное) [2; 9; 13 и др.]. Однако в реальности сотрудничество такой автоматической реципрокностью не обладает. Более того, если мы так мыслим сотрудничество, то ребенку в нем скрыто отводится роль объекта, а не субъекта, так как он лишается возможности реагировать по-разному по своей воле или не реагировать вовсе на действия взрослого. В действительности сотрудничество обладает характером субъект субъектного взаимодействия (в этом смысле для его описания больше подходит категория общения, а не деятельности, которая, впрочем, трактуется по-разному).

При описании взаимодействия с ребенком с ОПФР особенно велик соблазн редуцировать его к объекту воздействия, с которым нужно осуществлять различного рода "развивающие" или "корректирующие" манипуляции. Это может быть связано со сниженной психической активностью ребенка, его ограничениями в понимании других людей (намерений, эмоций и др.), нарушениями произвольности и другими ограничениями субъектности, способствующими большей зависимости от окружающих людей и предметных условий деятельности [5; 10]. Поэтому при оказании ему помощи взрослому (психологу, родителю, учителю)

особенно важно удерживать диалогическую позицию, в которой ребенку отводится место субъекта.

На наш взгляд, возможным выходом для описания субъект субъектного взаимодействия при оказании психологической (диагностической, коррекционной, развивающей и др.) помощи ребенку с ОПФР является обращение к категории сознания. Это связано с парадоксальной двойственностью данной категории. С одной стороны, сознание является обязательным условием произвольной активности человека, определяющим его субъектность, а следовательно и автономию [3; 4; 7; 10 и др.]. С другой стороны, оно же является "местом" встречи двух (и более) субъектов, между которыми появляется разделяемое смысловое пространство, со знание, которое создает для них зону ближайшего развития (ЗБР) или пространство возможностей развития [3; 6; 8; 9; 10; 12]. В этом пространстве совершается развитие, обеспечиваемое напряжением из-за индивидуальных различий двух позиций, занимаемых ребенком и взрослым.

Таким образом, сознание парадоксально является одновременно и индивидуальным и разделенным. Перенося эту общую идею на описание психологической практики помощи ребенку с ОПФР, становится понятно, что важно не только то, что делает, говорит и предлагает сделать ребенку взрослый, но и то, как это переживается самим ребенком. Л.С. Выготский эту мысль зафиксировал, говоря о переживании как единице анализа социальной ситуации развития ребенка [3]. Он же понимал последнюю как систему отношений ребенка с другими людьми, складывающейся в определенном возрасте и являющейся источником психического развития в этот период.

Совмещая описанные идеи в контексте психологической практики помощи ребенку с ОПФР, можно заключить, что для того, чтобы изменить логику развития, специалист должен смоделировать социальную ситуацию развития, отличную от той, в которой находится ребенок, то есть перестроить систему отношений и взаимодействия с ним взрослого (а при определенных условиях и других детей). Новая социальная ситуация развития должна стать развивающей, а не ограничивающей (если она была таковой) развитие ребенка. Следовательно, преобразование субъект субъектного взаимодействия и отношений взрослого с ребенком становится краеугольным камнем, основой, всей системы психологической помощи.

Соединив эту мысль с идеей сознания приходим к выводу, что психологическая практика помощи ребенку с ОПФР – это практика преобразования осмысленного субъект субъектного взаимодействия или иначе – практика совместного преобразования сознаний (-ия) ребенка и взрослого.

Что дает нам такой способ понимания психологической практики помощи ребенку с ОПФР? Почему важно отказаться от анализа и описания активности ребенка и активности взрослого по отдельности к описанию характера, типов, содержания, способов и средств их сотрудничества?

Во-первых, выделение субъект-субъектного взаимодействия как основы психологической практики помощи ребенку с ОПФР позволяет собрать воедино различные ее аспекты и содержания: психологические особенности ребенка, специфику и закономерности его развития, действия, которые он совершает для своего развития, и помогающие (развивающие) действия взрослого, позицию взрослого по отношению к ребенку и ребенка по отношению к взрослому, способы и средства их взаимодействия друг с другом. Осмысленное взаимодействие взрослого с ребенком становится "точкой сборки" разнообразных содержаний, которые специалисту важно держать в своем сознании.

Во-вторых, помещение в центр осмысления психологической практики идеи сотрудничества позволяет одновременно учитывать обоих его участников – ребенка и взрослого (или другого ребенка), что делает помощь изначально ориентированной на социализацию и инклюзию, так как способствует овладению ребенком необходимыми способами и средствами взаимодействия с другими людьми. Это также крайне важно для системного решения возникающих в психическом развитии ребенка проблем. Например, такой подход позволяет не просто "корректировать" ребенка, а работать с семьей или группой детей (классом) одновременно, уделяя внимание характеру, средствам, способам и стилю их взаимодействия.

В-третьих, как следствие ориентации на сотрудничество с ребенком с ОПФР повышается стабильность помощи. Если удается скорректировать взаимодействие родителей с ребенком в семье или детей друг с другом в группе, ребенок с ОПФР начинает постоянно получать помощь, а не только во время занятий с психологом или дефектологом.

В-четвертых, такой подход во многом экономит силы как специалисту, так и родителям, поскольку ориентирован не на решение частных проблем, устранение симптомов отклоняющегося развития по отдельности, а на работу с важнейшими их источниками – отношениями и взаимодействием с другими людьми, и определяемыми ими образом жизни и организацией деятельности ребенка.

Ориентация специалиста на коррекцию субъект-субъектного взаимодействия, в противовес ориентации на исправление частных проявлений аномального психического развития, делает работу менее энергозатратной в долгосрочной перспективе в силу того, что она позволяет воздействовать на исходную причину изменений, а не на тренировку и исправление частных функций и их характеристик (последнее безусловно также должно присутствовать в жизни ребенка, но скорее в связи с обучением различным умениям и навыкам, то есть в привязке к предметному содержанию сотрудничества ребенка с другими людьми). Акцент в данном случае делается не на том, "чему" учить ребенка или "что" у него сформировать, а на том, "как" с ним взаимодействовать, чтобы это сформировалось. Важно, что в плане предметного содержания такое взаимодействие, как правило, является поливекторным. Оно становится пустой формой, которая в зависимости от решаемых образовательных или коррекционных задач может быть наполнено совершенно различным предметным содержанием. Например, определенным образом общаясь с ребенком во время прогулки, можно заниматься и развитием его моторики, и обучением планированию и контролю деятельности, развитием речи и умения выражать эмоции, и пространственных представлений и мн. др. Вместе решая задачу по математике и определенным образом помогая ребенку, можно формировать и произвольное внимание, и речь (например, понимание логико-грамматических конструкций), и планомерность и контроль деятельности. Вместе читая и обсуждая сказку, можно осваивать сферу социальных отношений, развивать фразовую речь, умение вести диалог, формировать самосознание и др.

Однако важно отдавать себе отчет в том, что взаимодействие с ребенком может быть как развивающим, так и препятствующим развитию. В связи с этим, следует определить требования к "правильному", то есть развивающему (помогающему ребенку развиваться) взаимодействию.

Среди таких требований мы выделили следующие (скорее всего этот список может быть дополнен).

1) Формы, способы и средства взаимодействия взрослого с ребенком с ОПФР (или между детьми) должны соответствовать его психологическому возрасту, то есть быть адекватны доминирующему типу отношений со взрослыми и сверстниками, возможностям социального понимания и саморегуляции, уровню развития психических функций. Например, директивные требования к поведению ребенка в начальной школе могут быть уместны, а вот в подростковом возрасте – скорее всего нет. Если во взаимодействии с подростками можно использовать метафоры для пояснения смысла поступка и особенностей характера человека, то с дошкольникам и первоклассникам они будут непонятны. В одних возрастах уместно организовывать последовательность действий ребенка, а в других это будет переживаться как чрезмерный контроль.

2) Для того, чтобы быть развивающим, важно, чтобы субъект-субъектное взаимодействие было ориентировано на факторы, закономерности и направленность психического развития ребенка. Оно должно работать на опережение, то есть с учетом того, какие изменения в психике ребенка будут происходить при его успешной социализации в будущем. Имеющиеся в данный момент проблемы, особенности и сильные стороны развития ребенка следует понимать в соответствии с их вкладом в дальнейшее развитие. Например, важно понимать, на сколько значительно владение дошкольником счетом, умение читать или понимание социальных отношений отразятся на его развитии в младшем школьном возрасте и, исходя из этого, уделять работе над ними большее или меньшее внимание. Данная идея согласуется с идеей построения взаимодействия в зоне ближайшего развития ребенка [3]. Этот аспект взаимодействия касается предметного содержания помощи. Однако еще более важно определить, что именно из взаимодействия со взрослым и сверстниками ребенок берет "себе", что именно он интериоризирует, исходя из его возрастных и индивидуальных особенностей. Это могут быть правила поведения в социальных ситуациях или всего лишь его внешние проявления, решаемые задачи (например, учебные) или только применяемые для этого операции, умение задавать вопросы, рассуждать или предоставляемая ребенку информация, рациональная оценка своих действий или отражение эмоционального отношения к ним взрослого и

т.д. Иначе, следует ответить на вопрос о том, образцом чего для ребенка становятся окружающие его люди, с которыми он вступает во взаимодействие.

3) Взаимодействие с ребенком, как уже отмечалось, в предметном отношении открыто и может накладываться на различный в предметный материал. Акцент на взаимодействии на первый план выносит вопрос о том, "как" работать с ребенком, а не вопрос "что" с ним делать. Внимание к субъект-субъектному взаимодействию, сотрудничеству, с ребенком создает как бы дополнительное измерение к предметному содержанию этого взаимодействия и деятельности ребенка, которые ему следует освоить.

Это измерение крайне сложно описать, поскольку, психология не владеет соответствующим словарем. В основном процессы, лежащие в основе сотрудничества, осуществляются фоново, на невербальном уровне. Метафорически их можно обозначить как "атмосферу", которая возникает между людьми. Она может быть напряженной, подавляющей, творческой, вдохновляющей, раскрывающей потенциал ребенка, теплой или холодной, она может отражать скрытые намерения и чувства участников взаимодействия, говорить о решаемых ими задачах и возникающих при этом нерефлексируемых мыслях и т.д.

В то же время, крайне важно для психолога, работающего с ребенком, удерживать в сознании это дополнительное измерение и объективировать его для других взрослых, имеющих отношение к ребенку. Однако как это сделать? Мы полагаем, что основным инструментом для осознания и выражения таких фоновых, "атмосферных", процессов взаимодействия являются символы в различных их модификациях – художественных образах, метафорах, символических описаниях, экспрессивных жестах, поступках и др. [8]. Овладение символическими средствами становится в связи с этим важнейшей задачей профессиональной подготовки психолога [10; 11].

4) И последнее выделенное нами, хотя по значимости, пожалуй, первое требование к сотрудничеству с ребенком – оно должно иметь субъект-субъектный, а не субъект-объектный характер. Формально это требование понятно, очевидно и давно стало "общим местом" в психологии [9]. Однако понятийный аппарат психологии и ее практика работы с ребенком как правило говорят об обратном. Живое взаимодействие двух людей крайне сложно поддается (если вообще

поддается) формализации на уровне строгих научных понятий, поскольку при этом один из его участников (а то и оба) обязательно превращается в объект воздействия, а действия другого – в технику, методику, формальную процедуру. Может быть поэтому сугубо научными и особенно популярными сегодня стали разнообразные версии когнитивно-поведенческой психологии, которые строго формализованы по процедурам проведения и по своим эффектам. Однако не превращается ли в этом случае ребенок, а может быть и взрослый, работающий с ним, в неодушевленный объект, лишенный способности что-либо понимать, решать, как-либо относиться к происходящему и т.п.?

В плане практики не столь ли высок сегодня запрос на разнообразные психотехнологии и безличные методики работы с человеком, в том числе с аномально развивающимся ребенком? Даже если представить, что применяемые технологии эффективны, то есть позволяют сформировать какие-либо навыки, изменить поведение, речевые реакции и т.п., остается вопрос – кого мы получаем на выходе? Какой ребенок (а думается и родитель, педагог, психолог, которые с ним работают) появляется в результате такого воздействия?

Ради справедливости стоит заметить, что такой формализованный поход ориентирован на разработки четких и объективных критериев эффективности помощи и ее массовый характер, что связано с повышением спроса на психологическую помощь детям с ОПФР. Однако посмотрим на это с точки зрения главных потребителей этой помощи – ребенка, его родителей и общества в целом. Действительно ли ребенку и его родителям нужно становиться эффективно функционирующим механизмом, выдающим правильные, нормативно закрепленные реакции? Действительно ли обществу нужны люди, с мнением и волей которых никогда не считались, а если и считались, то лишь для того, чтобы использовать для их же исправления по собственному авторитетному замыслу, люди, которые, как следствие, не будут считаться с мнением, волей и запросами других людей? Действительно ли ребенку и его родителям нужно, чтобы между ними не существовало ничего, чтобы их внутренне связывало, никакого разделенного пространства, хотя бы элементарного взаимопонимания и отношений, а обществу нужно сделать ребенка лишь более удобным? Сможет ли такой ребенок впоследствии стать полноценным членом общества и ответственной личностью?

Что же на самом деле означает субъект-субъектный характер взаимодействия ребенка со взрослым или другим ребенком? На наш взгляд, можно выделить несколько критериев, которые его определяют.

Во-первых, такое взаимодействие должно быть взаимно значимо, должно иметь смысл для обеих сторон. Такая субъективная значимость – не столь очевидная вещь, как может показаться на первый взгляд. Можно подумать, что, если кто-то что-то делает, то это уж точно для него имеет смысл. Однако детерминированность смыслом – это всего лишь один из факторов наших действий. Мы можем быть движимы ситуативными воздействиями, влечениями, социальными стереотипами, собственными привычками и мн.др. В отношении сотрудничества с ребенком с ОПФР особенно очевидны различия в решаемых им задачах и задачах, которые ставит взрослый, что обостряет расхождение в их позициях. В этом случае особенно велика вероятность редуцировать ребенка до неодушевленного объекта. В силу этого определение того, что было бы действительно значимо для обоих – и ребенка и взрослого (или другого ребенка) – это особая задача, которую нужно решить. Однако, если это получится, то такое взаимодействие станет местом встречи двух Я, станет местом пересечения их сознаний, в котором они смогут найти то, что важно для каждого.

Во-вторых, субъект-субъектное взаимодействие носит осмысленный (осознанный) характер. Это значит, что Другой оказывается представлен в собственном сознании как субъект, обладающий собственной волей, намерениями, переживаниями, отношениями, мыслями и т.п., то есть субъективно представленной активностью, которая не совпадает с его собственной активностью. Иными словами, необходимо осознание того, что Другой внутренне, субъективно, отличен от меня и наше переживание одних и тех же внешних (объективных) проявлений различно. Это является исходным условием встречи двух сознаний в условиях взаимодействия, в противовес деятельности рядом. В этом плане многое сделано в исследованиях развития социального понимания или теориях психического [14; 16; 17].

В-третьих, субъект-субъектное взаимодействие предполагает совместное освоение определенных культурных средств коммуникации, с помощью которых можно обнаружить и зафиксировать поле разделяемых смыслов. В связи с этим особую значимость приобретают символы как наглядные формы выражения человеческих отношений [8].

В качестве символических форм могут выступать выразительные жесты, поступки, события, подарки, художественные образы и описания, ритуалы (в том числе семейные), религиозные символы и др. Важно, что содержание символа переживается как значимое обоими участниками взаимодействия.

В связи с этим, важной линией построения сотрудничества с ребенком с ОПФР является поиск, создание и освоение символических форм коммуникации, которые поддерживают эмоционально переживаемую значимость совместного существования и оформляют разделяемое смысловое пространство [10; 11].

В-четвертых, следует обратить внимание на позицию взрослого по отношению к ребенку с ОПФР в субъект-субъектном взаимодействии. Для того, чтобы оно приобрело развивающий характер, взрослый должен занять определенную позицию, в которой возможно диалогическое взаимодействие с ребенком и которая может быть им интериоризирована [1; 15]. Последнее условие является необходимым для того, чтобы впоследствии ребенок мог вести внутренний диалог, внутренне взаимодействовать со взрослым и выстраивать собственную деятельность в соответствии с позицией взрослого. Только в этом случае внешнее взаимодействие становится внутренним, а ребенок обретает зрелую автономию.

Однако как охарактеризовать такую позицию взрослого? С одной стороны, она должна допускать и принимать существование у ребенка сознания и воли, отличных от сознания и воли взрослого, не более примитивных, а иных. Ребенок мыслит, понимает происходящее иначе, испытывает иные по сравнению со взрослым желания, решает иные задачи и т.п. С другой стороны, диалогическая позиция взрослого предполагает вмешательство в сознание ребенка, а для этого она должна быть в разумных пределах доступна пониманию ребенка (вписываться в его зону ближайшего развития). Лишь в этом случае станет возможным создание разделяемого смыслового пространства во взаимодействии с ребенком. Нужно не только научиться "читать" действия (жесты, слова, поступки и др.) ребенка, но и сделать так, чтобы он смог "читать" действия взрослого. Важно создать возможность взаимного "чтения". Здесь мы снова возвращаемся к идее символической медиации, благодаря которой и появляется такая возможность и образуется связь двух сознаний [8].

Литература

1. Бэкхёрст, Д. О понятии опосредствования / Д.О. Бэкхёрст // Культурно-историческая психология. – 2007. № 3. – С. 61–66.

2. Веджетти С. Сотрудничество и коммуникация в группах. В.В. Рубцов // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 22 24. doi: 10.17759/chp.2018140403

3. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии; под ред. Д.Б. Эльконина / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 243–432.

4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983-1984. – Т. 3: Проблемы развития психики. – 368 с.

5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983-1984. – Т.5. Основы дефектологии. – 400 с.

6. Зарецкий, В.К. Один шаг в обучении – 100 шагов в развитии: метафора или основополагающий принцип? / В.К. Зарецкий // Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации.: материалы международного симпозиума, Москва, 27 – 28 июня 2016г. / ФГБОУ ВЩ МГППУ; под ред. В.К. Зарецкого [и др.]. – М., 2016. – С. 69–72.

7. Зинченко, В.П. Сознание как предмет и дело психологии / В.П. Зинченко // Методология и история психологии. – 2006. – Том 1. – Выпуск 1. – С. 207–232.

8. Поляков, А.М. Субъект и символ / А.М. Поляков. – Минск: БГУ, 2014. – 255 с.

9. Рубцов В.В., Лекторский В.А., Эльконин Б.Д., Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т., Фрумин И.Д., Громыко Ю.В., Болотов В.А., Лазарев В.С., Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., Цукерман Г.А., Уразалиева Г.К., Ковалева Т.М. От совместного действия – к конструированиюновых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинарапод руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 5–30. doi:10.17759/chp.2018140302

10. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии (серия "Современный учебник") / Е.С.Слепович, А.М. Поляков. – СПб.: Речь, 2008. – 247 с.

11. Слепович, Е.С. Символ как форма существования и трансляции ценностно-смыслового поля практики специальной психологии / Е.С. Слепович, А.М. Поляков // Вестник МГЛУ. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2012. № 1 (21). – С. 83–92.

12. Цукерман, Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г.А. Цукерман // Культурно-историческая психология. – 2006. № 4. – С. 61–73.

13. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

14. Carpendale, J.I.M. Constructing an understanding of the mind: The development of children's social understanding within social interaction / J.I.M. Carpendale, C. Lewis // Behavioral and Brain Sciences. – 2004. – № 27. – P. 79 – 151.

15. Daniels, H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy / H. Daniels // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]. 2014. Vol. 10, no. 3. P. 19–29.

16. Fernyhough, C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialog, and the development of social understanding / C. Fernyhough // Developmental Review. – 2009. – № 28. – P. 225 – 262.

17. Tomasello, M. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition / M. Tomasello, M. Carpenter, J. Call // Behavioral and brain sciences. – 2005. – № 28. – P. 63–134.

References

1. Behkkhyorst, D. O ponyatii oposredstvovaniya / D.O. Behkkhyorst // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2007. № 3. – P. 61–66.

2. Vedzhetti S. Sotrudnichestvo i kommunikaciya v gruppah. V.V. Rubcov // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2018. T. 14. № 4. P. 22—24. doi: 10.17759/chp.2018140403

3. Vygotskij, L.S. Voprosy detskoj (vozrastnoj) psihologii; pod red. D.B. EHl'konina / L.S. Vygotskij // Sobranie sochinenij: v 6-ti t. – M.: Pedagogika, 1984. – T. 4. P. 243–432.

4. Vygotskij, L.S. Sobranie sochinenij: v 6-ti t. / L.S. Vygotskij. – M.: Pedagogika, 1983-1984. T. 3: Problemy razvitiya psihiki. – 368 p.

5. Vygotskij, L.S. Sobranie sochinenij: v 6-ti t. / L.S. Vygotskij. – M.: Pedagogika, 1983-1984. – T.5. Osnovy defektologii. – 400 p.

6. Zareckij, V.K. Odin shag v obuchenii – 100 shagov v razvitii: metafora ili osnovopolagayushchij princip? / V.K. Zareckij // Nauchnaya shkola L.S.

Vygotskogo: tradicii i innovacii.: materialy mezhdunarodnogo simpoziuma, Moskva, 27 – 28 iyunya 2016g. / FGBOU VSHCH MGPPU; pod red. V.K. Zareckogo [i dr.]. – M., 2016. – P. 69 – 72.

7. Zinchenko, V.P. Soznanie kak predmet i delo psihologii / V.P. Zinchenko // Metodologiya i istoriya psihologii. – 2006. – Tom 1. – Vypusk 1. – P. 207 – 232.

8. Polyakov, A.M. Sub"ekt i simvol / A.M. Polyakov. – Minsk: BGU, 2014. – 255 p.

9. Rubcov V.V., Lektorskij V.A., EHl'konin B.D., Asmolov A.G., Kudryavcev V.T., Frumin I.D., Gromyko YU.V., Bolotov V.A., Lazarev V.S., Kravcov G.G., Kravcova E.E., Cukerman G.A., Urazalieva G.K., Kovaleva T.M. Ot sovmestnogo dejstviya – k konstruirovaniyunovyh social'nyh obshchnostej: Sovmestnost'. Tvorchestvo. Obrazovanie. SHkola (Kruglyj stol metodologicheskogo seminarapod rukovodstvom V.V. Rubcova, B.D. EHl'konina) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2018. Tom 14. № 3. P. 5–30. doi:10.17759/chp.2018140302

10. Slepovich, E.S. Rabota s det'mi s intellektual'noj nedostatochnost'yu. Praktika special'noj psihologii (seriya "Sovremennyj uchebnik") / E.S.Slepovich, A.M. Polyakov. – SPb.: Rech', 2008. – 247 p.

11. Slepovich, E.S. Simvol kak forma sushchestvovaniya i translyacii cennostno-smyslovogo polya praktiki special'noj psihologii / E.S. Slepovich, A.M. Polyakov // Vestnik MGLU. Seriya 2. Pedagogika, psihologiya, metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov. – 2012. – № 1 (21). – P. 83–92.

12. Cukerman, G.A. Vzaimodejstvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhajshego razvitiya / G.A. Cukerman // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2006. – № 4. – P. 61–73.

13. Ehl'konin, D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy / D.B. EHl'konin. – M.: Pedagogika, 1989. – 560 p.

14. Carpendale, J.I.M. Constructing an understanding of the mind: The development of children’s social understanding within social interaction / J.I.M. Carpendale, C. Lewis // Behavioral and Brain Sciences. – 2004. – № 27. – P. 79–151.

15. Daniels, H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy / H. Daniels // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]. 2014. Vol. 10, no. 3. P. 19–29.

16. Fernyhough, C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialog, and the development of social understanding / C. Fernyhough // Developmental Review. – 2009. – № 28. – P. 225 – 262.

17. Tomasello, M. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition / M. Tomasello, M. Carpenter, J. Call // Behavioral and brain sciences. – 2005. – № 28. – P. 63–134.

E.S. Slepovich, A.M. Polyakov. The problem of the Subject subject Interaction as the Basis of Psychological Practice of Assistance to a Child with Developmental Disorders. The article analyzes the practice of psychological assistance to a child with developmental disorders as a problem of subject subject interaction with him. The subject subject interaction in the cultural historical tradition is interpreted as the basis of child mental development. Psychological practice of assistance a child with developmental disorders is considered as a practice of transforming a comprehended subject subject interaction with him. The article analyzes the advantages of thus understood psychological practice, as well as the requirements for it. The key characteristics of the subject subject interaction with the child are identified: its mutual significance, meaningfulness, symbolic mediation, dialogue.

Key words: psychological practice, child with developmental disorders, subject subject interaction, consciousness, symbol, mediation.

УДК 159.9.01

УСКОЛЬЗАЮЩАЯ ДИАЛЕКТИКА Л.С. ВЫГОТСКОГО И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ[34]

А.С. Белорусец, аспирант

Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", Россия, Москва

На примере анализа параграфа "структура и динамика возраста" из работы "Проблема возраста", описывающего модель цикла развития, рассматривается диалектический характер творчества Л.С. Выготского. Данная модель сопоставляется с другими близкими моделями, в которых диалектическое единство структуры и динамики теряется или наоборот сохраняется. Делается предположение о том, что в современной рецепции динамический компонент модели сохраняется значительно

[34] Работа поддержана грантом РНФ, проект № 20-18-00028

хуже, чем структурный, и поэтому именно динамический компонент требует специального акцентирования для сохранения возможности их синтеза. Вместе с тем, значимость этого динамического аспекта все больше и больше артикулируется в современных корпоративных практиках управления профессиональным развитием сотрудников.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, культурно-историческая теория, структура и динамика возраста, психологический возраст, модель развития, задача развития, диалектический метод.

Если бы кому-то пришло в голову составлять список классиков советской и постсоветской психологии, Л.С. Выготский, вероятно занял бы в нем первую строчку. Однако подобная позиция и связанная с ней рецепция плохо согласуются с неклассичностью Л.С. Выготского как ученого, с многочисленными корректировками его исследовательской программы, с принципиальной незаконченностью его версии Культурно-исторической теории. Подобное отношение как классику заостряет внимание на результатах деятельности ученого, положениях его теории. Однако, если условно разделить в работах Л.С. Выготского то, как они сделаны и то, какие результаты получены, то первое, вероятно, будет представлять не меньший интерес, чем второе. И, пожалуй, ярчайшей особенностей этого "как" будет являться диалектический метод.

Диалектический метод красной нитью проходит через все творчество Л.С. Выготского. [см. 5; 8] Форма "тезис – антитезис – снятие" преодолевает самый разнообразный материал, за который берется Л.С. Выготский: именно через нее он рассматривает и структуру "эстетической реакции", и взаимоотношения обучения и развития, и проблему методологического кризиса в психологии, и динамику психологического возраста... Диалектика становится для Л.С. Выготского и особым стилем критики: он практически никогда полностью не отвергает рассматриваемые им теории, но диалектически снимает их, интегрируя в свою собственную. Мысль Л.С. Выготского совершается в этом синтезе. Схожим образом он поступает и с методическим инструментарием, заимствуя конкретные приемы у других ученых, но при этом полностью трансформируя значение этих приемов за счет перемещения в другой контекст. Классическим примером такого творческого преодоления является методика исследования искусственных понятий Выготского-Сахарова (в ее связи с методикой Н. Аха).

Триединый диалектический ход появляется уже в самой ранней из найденных в архиве Л.С. Выготского рукописей – набросках к докладу "Трагикомедия исканий", посвященному психологическому анализу Книги Экклезиаста. Е.Ю Завершнева и Р. ван дер Веер датируют рукопись 1912 годом и предполагают, что доклад должен был быть прочитан на заседании кружка по изучению еврейской истории, который вел гимназист Л. Выготский [13, с. 25]. Любопытно, что Л.С. Выготский, согласно его собственной атрибуции, заимствует рассматриваемую схему из периодизации духовной жизни человека, предложенной В.Г. Белинским, т.е. не напрямую у Гегеля. Отметим, однако, что по свидетельству С.Ф. Добкина, Л.С. Выготский в эти годы уже увлекался Гегелем и считал диалектический метод "правильным путем для размышления и познания" [12, с. 9].

Не менее любопытно, что заимствованный из периодизации духовного развития В.Г. Белинского диалектический ход у позднего Выготского становится основой его собственной теории психологического возраста: см. работу "Проблема возраста" [3], которая в дальнейшем ляжет в основу возрастно-психологического подхода [2]. Напомним, он вводит понятие психологического возраста, а сами психологические возрасты разделяет на критические (имеющие трехчастное опять-таки диалектическое строение) и литические (в них выделяется две части).

Негативная фаза кризиса заключается в смене интереса ребенка: в том, что в существующей совокупности значимых для него отношений – социальной ситуации развития – он открывает некоторое несоответствие его новым интересам, которое в дальнейшем и пытается преодолеть, за счет выстраивания т.н. новообразования – внутреннего эквивалента переживаемой ситуации, внутреннего ответа на нее, внутреннего средства, помогающего активно переструктурировать социальную ситуацию развития, т.е. изменить не только отношение К значимым другим, но и отношения С ними.

Именно это появляющееся центральное новообразование выступает, по мысли Л.С. Выготского, основным критерием выделения психологического возраста как относительно независимого периода развития. "…на каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные

частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть центральными линиями развития в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, назовем побочными линиями развития." [3, с. 257]

У читателя-практика возникает соблазн недостаточно внимательно отнестись к форме этого описания, торопясь поскорее перейти к знакомству с конкретным содержанием каждого возраста, а сформулированную схему интерпретировать как своеобразную матрицу, задающую ракурс для анализа структуры каждого отдельно взятого возраста. Но давайте обратим внимание на нюансы этого описания, обратимся к самому его языку, не спеша переходить к анализу возможного содержания предлагаемой модели психологического возраста.

Параграф озаглавлен "структура и динамика возраста", но строгого водораздела между собственно структурой и собственно динамикой нет. "Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития." [3, с. 256]. В этом описании Л.С. Выготскому удается удивительным образом совместить структурный и динамический аспекты, диалектически сочетать сразу два этих ракурса. Эта двуединость почти потеряется в современной рецепции идей Л.С. Выготского возрастной психологией. В духе экспериментальных фактов Ф. Бартлетта, новые поколения психологов воспринимают тексты Л.С. Выготского сквозь призму уже существующих схем: "вот здесь – про структуру возраста, а далее – про его динамику". Так теряется синтетический (в диалектическом смысле) характер мысли Л.С. Выготского, хотя именно эта синтетичность и является, одной из главных особенностей научного мышления психолога.

В этой связи, нам тем более важно обратить внимание на проявления этой синтетичности. Одно из таких проявлений – то как Л.С. Выготский одновременно говорит о "новообразованиях" (появление новообразования в жизни ребенка – всегда событие) и о "линиях развития". Центральные и побочные линии – почти музыковедческий термин, с той лишь разницей, что в музыковедении чаще говорят о партиях. Центральная и побочная партии – основа сонатной формы,

которая, кстати, так же трехчастна, как и критический возраст. Мог ли блестящий знаток искусства и "Моцарт психологии" выбрать такой язык описания случайно?..

Продолжая музыкальные аллюзии, выразим эти два ракурса возраста – симультанный и сукцессивный – через категории аккорда (или события) и голоса (или партии, или линии). Аккорд – совокупность одновременно звучащих звуков, связанных в неслучайную структуру. Голос – даже не последовательность таких звуков, а сам переход от одного к другому – конфигурация движения. Действительно, если мы внимательнее всмотримся в логику мелодии, то увидим, что ее основу составляют не промежуточные точки с фиксированной друг относительно друга звуковой высотой, а само движение, на пути которого они оказываются: именно поэтому мелодия или форма сохраняет константность при транспонировании в другую тональность или перемещении в пространстве. Еще одна продуктивная метафора здесь – точки в прописях, которые как бы направляют движение руки младшего школьника. Ему самому именно они могут казаться воплощенным законом каллиграфии, однако они есть только его отражение. Логика письменного движения не подчиняется им, но они сами лишь маркируют ключевые моменты этого движения.

Сейчас, когда музыка вписана в равно протяженные такты и построена гармонически, а наиболее распространенный формат звукозаписи MP3 – ничто иное как последовательная смена дискретных звуков, эксплуатация стробоскопического эффекта в аудиальном пространстве – сказанное может показаться излишним усложнением. Но мы легко можем увидеть, что это не так, обратившись, например, к более древним формам нотации: знаменной или крюковой, запись голоса в которых осуществлялась совсем по другому принципу. "Различные знамена и их модификации обозначают не ступени звукоряда, но ступания по ступеням. Это заложено уже в самих определениях высотных уровней, выражающих не предметность, но действенность и отвечающих не на вопрос "что?", но на вопрос "как?": "мало повыше", "паки повыше", "вельми паки возгласити" и т.д." [6] Разумеется, и в этом случае голос проходит через звуковысотные уровни, соответствующие современным нотам, но важно не то, что поющий берет определенные ноты, но само движение его голоса по определенной траектории.

Мы столь подробно остановились на разборе музыкальной метафоры, т.к. нам важно подчеркнуть, что эти два взгляда на музыкальный материал оказываются не просто ракурсами, а проявлениями различных фундаментальных онтологических и гносеологических установок или парадигм – "парадигмы захвата" и "парадигмы пути". С.А. Смирнов, рассматривая эти два взгляда "допускает, что в культуре исторически первым было представление о познании мира и себя в этом мире как пути. Затем по мере развития цивилизации всё более стал доминировать метод познания как захвата, а исследование мира стало строиться по принципу фиксации и добычи объекта познания." [9, с. 9]. Мы имеем основания предполагать (и приведем их в своем месте), что исторический маятник вновь начинает движение в сторону флюидной "парадигмы пути".

Гениальность и диалектика Л.С. Выготского представляют психологический возраст через единство двух этих парадигм. Парадигма захвата, в рамках которой описывается центральный конфликт возраста и его разрешение через новообразование, дает более четкий структурный взгляд на психологический возраст, но при этом ее фактической добычей оказываются лишь "психические окаменелости": именно таково уже случившееся новообразование. До того, как конфликт разрешится, невозможно представить себе, что именно станет его разрешением, а после того как конфликт разрешен, невозможно помыслить о нем как о реальном конфликте, так же как и невозможно представить жизнь без новообразования. (Здесь уместно провести параллель между новообразованием и научным (или житейским) открытием. Свершившись, оно очень быстро становится почти банальностью, но пока оно не произошло, совершенно невозможно себе его помыслить, по крайней мере для самого субъекта этого открытия.) Парадигма пути выглядит почти необязательным дополнением, ее тезисы едва ли формулируются прямо, скорее ее можно обнаружить в используемом языке описания, что мы и продемонстрировали выше. Вместе с тем, следуя Маклюэновскому "medium is the message", мы не можем ее игнорировать и будем правы, если в работах Л.С. Выготского увидим взгляд на человеческую жизнь не только как на череду конфликтов и их разрешений, но и как на причудливое переплетение и игру линий развития, каждая из которых не только переплетается и заигрывает с другими, но и содержательно меняется, сохраняя при этом самотождественность.

Структурно сходной с моделью Л.С. Выготского является модель задач развития, предложенная Р. Хэвигхерстом [1; 11]. Однако в ней теряется акцент на эту игру линий развития, эта модель оказывается уже вполне принадлежащей "парадигме захвата". В концепции Хэвигхерста каждый возраст характеризуется особыми личностными задачами, решение которых (и его признание социальным жюри) ведет за собой развитие. Любопытно, что для самого развивающегося человека и его окружения наиболее ценным, зачастую, жизненно важным, может представляться решение конкретных задач, а их развивающий характер может и вовсе не рефлексироваться. Проиллюстрируем это на материале трудовой деятельности и трудовых отношений. В классическом случае, работник получает свою зарплату именно за выполнение конкретных задач. Сказанное полностью ложиться в парадигму захвата: я достигаю успеха в решении конкретной задачи и это ценно само по себе. Однако факт решения определенных задач имеет и дополнительное значение: эти задачи складываются в своего рода портфолио, повышающее ценность сотрудника на рынке труда и говорящее о наличии у него определенных компетенций (читай – новообразований). Следующий шаг в сторону парадигмы пути – перенос ценностного акцента с компетенций на метакомпетенции и выстраивание своеобразной зоны ближайшего развития, воплощенное, например, в популярной практике разработки индивидуального плана развития (ИПР) сотрудника совместно с его руководителем. Идея такого плана заключается как раз в том, чтобы организовать игру линий развития: подобрать такие развивающие задачи, которые имели бы смысл в контексте общего вектора развития сотрудника. Так, фокус внимания и ценностная окраска смещаются с конкретных задач сначала на область компетенций, а затем и на область мета-задач и мета-компетенций. Казалось бы, тренд от парадигмы захвата к парадигме пути налицо, но нет. Текучую парадигму пути не так-то просто ухватить. Фактически перед нами снова парадигма захвата. Выстраивая ИПР, мы знаем, что мы хотим сформировать. Получается, что вся игра линий развития оказывается подчинена какой-то заранее известной цели. Эта заданность сквозит в самом термине "задача" и раскрывается в его определении – цель, данная в условиях.

Вероятно, отсутствием именно этой заданности наперед и нацеленности на заранее определенный результат отличается модель

"психологической топологии пути" личности, герменевтической реконструкцией-разработкой которой на основе художественных текстов М. Пруста занимался М.К. Мамардашвили [4; 7; 10, с. 279-281]. Она структурно также схожа с моделями Л.С. Выготского и Р. Хэвигхерста, но при этом для нее центральным моментом является именно встреча с неизвестным и его опознание как неизвестного.

Так, если выше мы писали о том, что решение задачи ведет за собой развитие, заключающееся в формировании новообразования или компетенции, то, согласно М.К. Мамардашвили, развитие может наступить только вследствие НЕ решения (или неверного, ошибочного решения) задачи с последующей его рефлексией, а вектор самого этого развития у М.К. Мамардашвили оказывается направлен вовсе не вдоль жизненного пути, а перпендикулярно ему. В качестве метафоры такой замеченной ошибки, распознанного обмана М.К. Мамардашвили обращается к дантовскому образу чудища Гериона, на спине которого герои Божественной комедии преодолевают часть пути. В известной степени, символом этой распознанности можно считать как раз факт оседлания Гериона, но нам сейчас интересен чуть более ранний момент. Тот, в котором чудовище показывается из воды:

Так снизу возвращается нырявший,
Который якорь выпростать помог,
В камнях иль в чем-нибудь другом застрявший

Вряд ли это сравнение является случайным. Так, получается, что Герион-обман, Герион-несоответствие выполняет функцию переключения из модуса "захвата" (застревание, привязанность к якорю) в модус "пути" (движение).

Схожий мотив находим и в модели динамики психологического возраста Л.С. Выготского, причем он называет его основным законом динамики возрастов: "силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи и переход к следующей" [3 с. 260]. Таким образом, финальной точкой развития в текущем психологическом возрасте (и стартовой точкой развития в возрасте новом) является несоответствие социальной ситуации развития и развивающейся личности…

Пристальное сравнение моделей развития Л.С. Выготского и М.К. Мамардашвили, однако, требует отдельной работы. Здесь же нам важно показать, как в концепции последнего находит свое продолжение намеченная Л.С. Выготским линия рассмотрения развития с позиции диалектики становящегося и ставшего – "пути" и "захвата" – и как это становится возможным именно благодаря постоянному возвращению внимания к компоненту "пути". Напротив, при всей эвристичности понятия "задача развития", оно содержит имплицитно утверждение парадигмы "захвата" и стирает значимость парадигмы "пути", а значит способствует тому, что их диалектика, данная в работах Л.С. Выготского ускользает.

Работа поддержана грантом РНФ, проект № 20-18-00028

Литература

1. Havighurst R.J. Research on the Developmental-Task Concept // The School Review. 1956. № 5 (64). С. 215–223.

2. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Москва: Издательский центр "Академия", 2002.

3. Выготский Л.С. Проблема возраста Москва: Педагогика, 1984.

4. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути, т.2 / М.К. Мамардашвили, Москва: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. 1232 с.

5. Мареев С.Н. Л.С. Выготский – философия, психология, искусство // 2016. 228 с.

6. Мартынов В.И. История богослужебного пения / В.И. Мартынов, РИО ФА, 1994. 142 с.

7. Парамонов А.А. "Стихия чертежа". К топологии трансверсальности // Филоссофский журнал. 2016. № 4 (9). С. 63–79.

8. Ромащук А.Н. О позитивных функциях отчуждения: категория "снятия" в работах Л.С. Выготского М.: Изд-во СГУ, 2017. 220–225 с.

9. Смирнов С.А. Визуальное путешествие как метод. Генезис // ПРАΞНМА. Journal of Visual Semiotics. 2017. № 1. С. 9–26.

10. Старовойтенко Е.Б. Персонология: жизнь личности в культуре / Е.Б. Старовойтенко, Москва: Академический проект, 2015. 431 с.

11. Хейманс П.Г. Концептуализация и операционализация задач развития под ред. А.И. Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса, М.:, 1994.

12. От Гомеля до Москвы. Начало творческого пути Льва Выготского. Из воспоминаний Семена Добкина. Ранние статьи Л.С. Выготского под ред. И.М. Фейгенберг, Lewiston-Queenston-Lampeter: The Edwin Meilen Press, 2000. 118 с.

13. Записные книжки Л.С. Выготского под ред. Е. Завершнева, Р. ван дер Веер, Москва: Издательство "Канон+" РООИ "Реабилитация", 2017. 608 с.

A.S. Belorusets, postgraduate student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. **THE RELEVANCE OF LEV VYGOTSKY'S FLUID DIALECTICS.**

We discuss the section "Structure and Dynamics of the [psychological] Age" from Lev Vygotsky's book "The Problem of the Age" that describes the model of developmental cycle of a psychological age. This section is regarded as a brilliant example of Vygotsky's dialectical way of thinking. We compare this model with other relevant models, that loose or save dialectical unity of the dynamical and structural aspect of development. Our assumption is that the dynamical aspect is much more easy to loose comparing with the structural aspect dew to its fluent essence. So we have to pay an extra attention to the dynamical aspect to make the further dialectical synthesis possible.

Keywords: Lev Vygotsky, cultural-historical activity theory, structure and dynamics of the age, psychological age, developmental cycle model, developmental task, dialectical method

УДК 159.9.018

МЕТОД Л.С. ВЫГОТСКОГО И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Д.В. Каширский, доктор психологических наук, профессор
Алтайский государственный педагогический университет,
Барнаул, Россия

Д.В. Каширський. Метод Л.С. Виготського і сучасна психологія.

Анотація. Розглядається проблема методу в науці і в психології. Показано специфіку розуміння предмета психології в культурно-історичної теорії і відповідно цьому розумінню експериментально-генетичного методу, запропонованого Л.С. Виготським. Вказується на зниження поширеності експериментального методу в сучасній психології. Підкреслюється, що процес наукового пізнання має об'єктивні внутрішні

закономірності, які ведуть до більш адекватного розуміння досліджуваної психологами суб'єктивної реальності. Підкреслюється необхідність "технологізації" виготскіанского експерименту.

Ключові слова: проблема методу, культурно-історична теорія, експериментально-генетичний метод, Л.С. Виготський, сучасна мейнстрімовська психологія.

Аннотация. Рассматривается проблема метода в науке и в психологии. Показана специфика понимания предмета психологии в культурно-исторической теории и соответствующего этому пониманию экспериментально-генетического метода, предложенного Л.С. Выготским. Указывается на снижение распространенности экспериментального метода в современной психологии. Подчеркивается, что процесс научного познания имеет объективные внутренние закономерности, ведущие к более адекватному пониманию изучаемой психологами субъективной реальности. Подчеркивается необходимость "технологизации" выготскианского эксперимента.

Ключевые слова: проблема метода, культурно-историческая теория, экспериментально-генетический метод, Л.С. Выготский, современная мейнстримовская психология.

Историю психологической науки обычно представляют как историю поиска психологией предмета исследования. Например, согласно, П.Я. Гальперину [3, с. 33-46], на разных этапах развития в качестве такового выступала душа, явления сознания, поведение, психика. Однако вместе с изменением предмета науки закономерно меняется и ее метод, так как совершенно невозможно отделить то, что изучается от того, как изучается. Поэтому история – это и история изменения исследовательского метода. Таким образом, проблема метода, наряду с проблемой предмета, – фундаментальная проблема психологии, и один из центральных вопросов, стоящих перед ней с момента выделения в самостоятельную науку и до настоящего времени.

Метод исследования должен всегда опираться на природу того, что подлежит изучению. Однако, психология весьма неоднородна, в ней за одним и тем же словом (понятием) может скрываться совершенно разное содержание ("слово – это теория", – писал Л.С. Выготский). Так, например, сознание являлось предметом изучения как у В. Вундта, так и

у Л.С. Выготского. И основным методом исследования сознания и у Вундта, и Выготского являлся эксперимент. Но одно дело, рассматривать сознание как "открывающийся мне и только мне с помощью рефлексии внутренний опыт" и, соответственно, изучать явления сознания (его структуру) путем экспериментальной интроспекции, а совсем другое – это иметь дело с сознанием (с такой его конструкцией), которое имеет не только внешнее, системное, но и внутреннее, смысловое строение, и строится (создается, творится) динамикой ВПФ, то есть сознания, которое постоянно находится в процессе становления и развития. При таком понимании сознания классический вундтовский эксперимент будет уже неуместен.

Значимость проблемы метода в науке вообще и в психологии, в частности, подчеркивалась многими выдающимися учеными.

Так, в пункте №4 "Правил для руководства ума" Р. Декарта сказано, что "лучше совсем не помышлять об отыскании каких бы то ни было истин, чем делать это без всякого метода" [4, с. 86]. Т.е. мало иметь представление о том, что изучать. Важно знать (хотя бы в общих чертах), как ты собираешься это делать, чтобы "не бродить в потемках". Попросту говоря, нет метода – невозможно проводить исследование (быть может, только методом проб и ошибок). Неразработанные области науки (т.н. "лакуны") потому и образуются, в частности, что ученые не могут найти метод, адекватный изучаемому предмету. Поэтому, приходится модифицировать или модернизировать старые методы, либо разрабатывать новые. Предмет исследования, понимаемый так или иначе, устанавливает, как бы, методологическую планку, до которой должен дотянуть метод исследования. С другой стороны, метод исследования также задает определенные ограничения, он может обнаружить (или, соответственно, не обнаружить) новые грани (аспекты, оттенки) в исследуемой реальности, которые могут существенно расширить научные представления о предмете изучения или же ничего нового о нем не сказать. В этом смысле можно говорить об единстве онтологического и методологического планов исследования.

И.П. Павлов отмечал, что "метод – самая первая и основная вещь. От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследования. При хорошем методе и не очень талантливом человеке можно сделать многое. А при плохом методе и гениальный человек будет работать впустую, не получит ценных точных данных" [7, с. 26]. Совершенно

очевидно, что идеальным вариантом для эффективной научной работы является ситуация, когда в руках у гениального ученого оказывается великолепный метод. Однако, если все же поставить на воображаемые весы с одной стороны личность исследователя, а с другой – исследовательский метод, то согласно И.П. Павлову, ценность метода перевесит. Таким образом, наличие хорошего метода – важнейшее условие получения научно значимых результатов.

П. Фейерабенд писал, что на вопрос о том, что такое наука существует бесконечно много ответов, но "каждый из них опирается на предположение о том, что существует особый научный метод, то есть совокупность правил, управляющих деятельностью науки. Процедура, осуществленная в соответствии с правилами, является научной, процедура, нарушающая эти правила, ненаучна" [9, с. 127]. По этой причине, как известно, наиболее испепеляющая критика научного исследования идет именно по линии используемого в работе метода. Т.к. если "разбивается" метод, ставятся под сомнение результаты, полученные с его помощью.

Под вопрос могут быть поставлены не только отдельные работы или область исследования, речь может идти и о судьбе целой науки. Печально известное постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года "О педологических извращениях в системе Наркомпроса" имело, безусловно, политический (идеологический) подтекст, но содержало критику используемого в психологии метода тестов. Можно вспомнить также доклад Б.М. Теплова (1950 г.) на объединенной сессии Академии наук и Академии медицинских наук (т.н. "Павловской" сессии, которая была одной из катастроф для отечественной психологии). Как отмечает Д.В. Лубовский, в сущности, доклад Б.М. Теплова был отчаянной попыткой спасти психологию от полного уничтожения и замены ее физиологией ВНД. Для этого Б.М. Теплов показывал принципиальную возможность изучения психики с помощью объективных методов, отвечающих критериям научности и в то же время не являющихся исключительно физиологическими [6, с. 150].

Таким образом, по большому счету (конечно, отчасти, утрируя), можно сказать, что не важно, что ты изучаешь (как определяешь предмет исследования), важнее – следовать в своей работе принятому в науке методу исследования, научный статус которого был обоснован. В то же время общепринятого эталона научного исследования в психологии

никогда не существовало. По многим оценкам, психология является полипарадигмальной наукой, т.е. термин "парадигма" Т. Куна по отношению к психологии не вполне уместен (или совсем не уместен). Вместе с тем в современной психологии существует определенная мода на ту или иную психологию (политическая конъюнктура, мейнстрим), что невольно задает определенный стандарт для исследователя. Но если большая часть исследователей занимается поиском психики под черепной коробкой (а не решает, например, сложнейшую проблему отношения между психикой и культурой), это же совсем не означает, что этим же самым должен заниматься каждый исследователь. Хотя то, что у этого исследователя не будет нужного финансирования (ставок, грантов и пр.) и должного материально-технического оснащения, совершенно очевидно.

Л.С. Выготский, как известно, также высоко оценивал значимость научного метода (в широком и узком смыслах этого слова) и отмечал его особый статус для психологии. Он писал, что "ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологический проблем, таких туго затянутых узлов, неразрешимых противоречий, как наша. Поэтому здесь нельзя сделать ни одного шага, не предприняв тысячу предварительных расчетов и предостережений" [1, с. 418]. Таким образом, по мысли Л.С. Выготского, результаты любого исследования в психологии прямо и непосредственно зависят от исходных методологических посылок и методических приемов, используемых исследователем. Следует обратить внимание на то, что в этой формулировке фактически содержится упоминание о личности исследователя, как носителя методологических принципов и распорядителя метода, а также интерпретатора результатов, полученных с его помощью. Таким образом, в культурно-исторической теории происходит расширение классической схемы познавательной ситуации А – В ("объект познания – метод познания" в схему А – Х – В за счет введения опосредствующего звена Х в виде личности ученого, с его знанием, опытом, ценностными ориентациями. Фактически введенная переменная Х не только кардинально перестраивает отношения между всеми элементами, входящими в данную схему, но принципиально изменяет понимания роли испытуемого, который из объекта исследования "превращается" в полноправного участника исследования, то есть его субъекта, собеседника.

Конечно, проблема ценностной пристрастности ученого ставится и в физике, однако в психологии она стоит еще более ярко. Как известно, в соответствии с классическими представлениями, предполагалось, что научный результат не должен зависеть от исследовательского метода, т.е. от действий, которые производит исследователь с изучаемым объектом. Однако "квантово-механическая революция" (Н. Бор)[35] в научном мышлении, происшедшая в начале XX в., породила иной подход, получивший название неклассической физики.

Известный методолог Марио Бунге (аргентинский физик и философ) ввел различие между науками, где результат исследования не зависит от метода, и теми науками, где результат и операция с объектом образуют инвариант: научный факт есть функция от свойств объекта и операции с ним: факт = f (свойства объекта, метод). К последнему типу наук принадлежит и психология.

Следует при этом заменить, что в психологии научный факт зависит также и от личности исследователя, то есть человека, использующего метод. Проекции личности психолога могут быть обнаружены на всех этапах проведения исследования – на стадии замысла, выбора метода, его понимания, применения, интерпретации результатов. Таким образом, в психологии: факт = f (свойства объекта, метод, личность исследователя).

Огромная важность методов исследования отражается и в студенческих учебных планах. Неслучайно, что при подготовке психологов такое огромное значение придается методам: студентам читаются курсы "Методологические основы психологии", "Качественные и количественные методы в психологии", "Математические методы в психологии" и др. Есть дисциплины, не имеющие в своем наименовании слова "метод", но, по сути, посвященные именно этому. Например, различные психологические практикумы – необходимый атрибут в подготовке психологов.

---

[35] Квантово-механическая революция берет свое начало в 1913 году с доклада датского физика Нильса Бора о волновой и корпускулярной теории света, формулирование принципа дополнительности (атом может проявлять себя как частица или как волна). Интересно, что в год, когда в физику вошли идеи неклассичности, в частности, понимание роли наблюдателя в процессе познания, вышла книга Дж. Уотсона «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913), в которой автор критикует современную психологию и призывает заменить ее бихевиоризмом, отказавшись от идеи сознания как предмета научного исследования, ставя проблему объективного изучения поведения.

Переходя к описанию специфики метода в культурно-исторической теории, следует отметить, что по мнению Л.С. Выготского, сущностной характеристикой любой науки является ее метод. В отношении психологии сказанное имеет особое значение, так как по мысли Л.С. Выготского "возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего" [Там же, с. 417].

Л.С. Выготским был предложен экспериментально-генетический метод, который позволяет моделировать процессы развития в экспериментальных условиях.

Здесь надо вспомнить о единстве онтологического и методологического планов исследования, то есть о том, что метод исследования должен быть адекватен его предмету (т.е. метод должен опираться на природу того, что подлежит изучению). И если в качестве предмета культурно-исторической теории выступает сознание, живое, строящееся личностью сознание, создаваемое динамикой ВПФ, то методом исследования ВПФ является процесс их формирования.

Л.С. Выготский отмечал, что невозможно понять ставшие психические функции без изучения процесса их становления и развития.

Культурно-историческая теория в качестве своего предмета изучает генезис и развитие ВПФ, а этот процесс в своей исходной и основной форме – есть процесс интерпсихический.

Вспомним основной генетический закон развития ВПФ: "всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая" [2, с. 145]. Таким образом, первая форма существования психического, по Л.С. Выготскому, – внешняя, т.е. социальная. Психика для Выготского возникает не там, где возникает "умственный" план, как для П.Я. Гальперина. Разделенная и распределенная между двумя людьми функция есть уже ВПФ.

И именно это – то есть исходная форма экстериоризации психики и позволяет исследователю изначально включать самого себя (в качестве психотехника) в ситуацию исследования, не нарушая при этом (по своему пониманию) принципов научного метода [8]. В результате такого включения изменяется схема классического вундтовского эксперимента А-В (соответствующая строению натуральной психической функции), которая преобразуется в выготскианскую схему А-Х-В (где появляется

опосредствующее звено – стимул-средство, задаваемое экспериментатором и, соответственно, схема эксперимента становится идентичной строению ВПФ).

Но ведь интерпсихическое – не только исходная, но и основная форма существования психического. Вспомним поэта того же серебренного века: "Что делать, самый нежный ум весь помещается снаружи" (О. Мандельштам), то есть "во вне", в культуре, в отношениях людей. Поэтому без включения исследователя в познавательную ситуацию, так понимаемую психику (по Л.С. Выготскому), изучить невозможно.

По этой причине в выготскианском эксперименте исследователя нельзя исключить из экспериментальной ситуации, поскольку его присутствие является решающим. Тогда как в современной мейнстримовской психологии влияние личности экспериментатора пусть и неизбежно (что прекрасно понимается), но является досадным неудобным моментом, который пытаются максимально устранить, нивелировать или попросту не замечать. Однако каждый эксперимент обнаруживает признаки неклассичности, и это есть уже в классических экспериментах В. Вундта [Там же].

Эксперимент – метод, которому психология обязана своим рождением (Г. Фехнер, В. Вундт, Г. Эббингауз). Во времена В. Вундта считалось: то, что в психологии получено с помощью эксперимента, научно, а то, что нет – ненаучно. Однако сейчас это кажется недостижимой планкой для исследователя. Так, по некоторым данным, около 94% современных исследований, среди всех исследований, проводимых психологами, не являются экспериментальными. Это статистика 10-летней давности и речь идет об эксперименте в классическом его понимании. Нам не известна статистика по поводу использования в современной психологии экспериментально-генетического метода. Представляется, что частота его встречаемости еще меньше. По оценкам А.В. Юревича, ¾ отечественных публикаций посвящены установлению корреляционных связей чего-то с чем-то (пусть и даже в рамках новомодного структурного моделирования) [10]. Другая тенденция развития психологии – фактическое превращение ее в тестологию, т.е. не в экспериментальную, а в эмпирическую науку.

К.Д. Зароченцев, А.И. Худяков отмечают, что эксперимент появился в психологии и стал активно развиваться со второй половины XIX века как

следствие необходимости приведения психологии к удовлетворению основных требований, предъявляемых к науке. Однако, экспериментальный метод в психологии формировался в духе своего времени по образу и подобию естественных наук, в первую очередь физики и биологии. В конце XIX века в этих науках доминировал механистический подход, что не могло не отразиться на зарождающейся науке психологии. В конце XIX века физика приблизилась к своему первому серьезному кризису, который разрешился появлением квантовой механики и теории относительности. Идеи последних способствовали вытеснению из физики "вульгарного механицизма", но эти события уже относятся к XX веку, когда научная психология уже завоевала признание. Но "травма при родах", нанесенная научной психологии механицизмом естественных наук, до сих пор во многом сказывается на ее методологических основаниях [5, с. 19-20].

Однако, введение экспериментального метода в психологию не может произойти по воле психолога-теоретика или по взмаху волшебной палочки. По той же причине, невозможно повсеместно одним росчерком пера ввести в психологический обиход экспериментально-генетический метод. Л.С. Выготский писал, что "есть своя строгая последовательность в ходе развития каждой науки; внешние фактору могут ускорить или замедлить этот ход <…>, но изменить последовательность этапов нельзя. Например, никакие внешние факторы не могут сделать того, чтобы наука, находящаяся на стадии собирания сырого материала, сразу перешла к выделению из себя технических, прикладных дисциплин или наука с развитыми теориями и гипотезами, с развитой техникой и экспериментом занялась собиранием и описанием первичного материала" [1, с. 422]. Наука – живая самоорганизующаяся система, развивающаяся по своей внутренней логике. На наш взгляд, эта логика рано или поздно приведет ее к Л.С. Выготскому. Сейчас же назрела необходимость технологизации (в известных границах) выготскианского эксперимента – проследить его от философии до приема: как проводить "анализ в действии", находить "ловушки для природы", которые давно уже расставлены.

Литература

1. Выготский Л.С. Полное 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.

2. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений. В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

3. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: "Книжный дом "Университет", 1999. – 332 с.

4. Декарт Р. Сочинения в 2 т. – Т.1. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.

5. Зароченцев К.Д., Худяков А.И. Экспериментальная психология. – М.: Изд-во Проспект, 2005. С. 30.

6. Лубовский Д.В. Введение в методологические основы психологии. – М.: Изд-во МПСУ; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2007. – 224 с.

7. Павлов И.П. Лекции по физиологии 1912-1913 годов / Полное собрание сочинений. Том 5. – М.: Изд-во АН СССР. 1952. – 567 с.

8. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. – М.: Смысл, 2005. – 680 с.

9. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986. – 542 с.

10. Юревич А.В. Психология и методология. – М.: ИП РАН, 2005. – 312 с.

References

1. Vygotskiy L.S. Polnoye sobraniye sochineniy. V 6-ti t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii / Pod red. A.R. Luriya, M.G. Yaroshevskogo. – M.: Pedagogika, 1982. – 488 s.

2. Vygotskiy L.S. Polnoye sobraniye sochineniy. V 6-ti t. T.3. Problemy razvitiya psikhiki / Pod red. A.M. Matyushkina. – M.: Pedagogika, 1983. – 368 s.

3. Gal'perin P.YA. Vvedeniye v psikhologiyu. – M.: "Knizhnyy dom "Universitet", 1999. – 332 s.

4. Dekart R. Sochineniya v 2 t. – T.1. – M.: Mysl', 1989. – 654 s.

5. Zarochentsev K.D., Khudyakov A.I. Eksperimental'naya psikhologiya. – M.: Izd-vo Prospekt, 2005. S. 30

6. Lubovskiy D.V. Vvedeniye v metodologicheskiye osnovy psikhologii. – M.: Izd-vo MPSU; Voronezh: Izd-vo NPO "MODEK", 2007. – 224 s.

7. Pavlov I.P. Lektsii po fiziologii 1912-1913 godov / Polnoye sobraniye sochineniy. Tom 5. – M.: Izd-vo AN SSSR. 1952. – 567 s.

8. Puzyrey A.A. Psikhologiya. Psikhotekhnika. Psikhagogika. – M.: Smysl, 2005. – 680 s.

9. Feyyerabend P. Izbrannyye trudy po metodologii nauki. M.: Progress, 1986. – 542 s.

10. Yurevich A.V. Psikhologiya i metodologiya. – M .: IP RAN, 2005. – 312 s.

D.V. Kashirsky. L.S. Vygotsky's Method and Modern Psychology

Abstract. The problem of method in science and in psychology particularly is considered. The specificity of understanding of the subject of psychology in the cultural-historical theory and the experimental-genetic method proposed by L.S. Vygotsky is shown. A decrease is pointed out in the prevalence of the experimental method in modern psychology. It is emphasized that the process of scientific knowledge has objective internal patterns, leading to a more adequate understanding of the subjective reality studied by psychologists. The necessity of "technologization" of the Vygotsky experiment is emphasized.

Keywords: problem of method, cultural-historical theory, experimental-genetic method, L.S. Vygotsky, modern mainstream psychology.

ПРО ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СВІДОМОСТІ ЛЮДИНИ В ЦИФРОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Крігер Е. Е.

Російський державний гуманітарний університет (РДГУ),

Москва, Росія

Кригер Е.Э. О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ.

Ключові слова: характеристики цифрового суспільства, культурно-історична психологія, цифрові технології як засобу розвитку свідомості, розвиток пам'яті молодших школярів

Анотація: пропонована стаття присвячена обговоренню ідей культурно-історичної психології Л. С. Виготського для розуміння деяких

аспектів функціонування свідомості людини в цифровому суспільстві. В роботі виділено основні характеристики цифрового суспільства, однією з яких є зміна засобів, що забезпечують розвиток свідомості, показано, які ідеї культурно-історичної психології дозволяють осмислити цю характеристику. Запропоновані результати емпіричного дослідження пам'яті молодших школярів, що використовують цифрові технології, для ілюстрації методологічних положень культурно-історичної психології.

Ключевые слова: характеристики цифрового общества, культурно-историческая психология, цифровые технологии как средства развития сознания, развитие памяти младших школьников

Аннотация: предлагаемая статья посвящена обсуждению идей культурно-исторической психологии Л.С.Выготского для понимания некоторых аспектов функционирования сознания человека в цифровом обществе. В работе выделены основные характеристики цифрового общества, одной из которых является изменение средств, обеспечивающих развитие сознания, показано, какие идеи культурно-исторической психологии позволяют осмыслить эту характеристику. Предложены результаты эмпирического исследования памяти младших школьников, использующих цифровые технологии, для иллюстрации методологических положений культурно-исторической психологии.

Сьогодні ми знаходимося в такому часі, який вводить нас в іншу цивілізацію цифрового світу і як наслідок цифрового суспільства. Це формує нову соціокультурну ситуацію розвитку людини і піднімає нові питання, пов'язані з як з осмисленням самого цифрового суспільства, так і освіти особистості в ньому. В даний час стає важливим зрозуміти специфіку цифрового суспільства і розібратися в тих переломних контекстах освіти, які їм задаються. У цій роботі хотілося б якраз зупинитися на розгляді цих питань.

Сьогодні очевидними стають такі характеристики цифрового суспільства: затребуваність складних цифрових технологій і техніки; здійснення значної частини соціалізації в киберпространтсве; побудова свідомості з використанням сучасних засобів цифрової цивілізації; зміна суб'єкта, який передає інформацію. Зупинимося на їх розкритті.

Безліч вітальних потреб, пізнавальних, естетичних та інших обслуговуються в даний час за допомогою техніки і сучасних цифрових (інформаційно-комунікаційних) технологій. Це звільняє значну кількість

часу, що дозволяє вирішувати нові завдання, розширює сферу комунікації в масштабах не тільки конкретного місця, але і планети в цілому. На зміну фізичній праці приходить праця інтелектуальна. Використання нових засобів призводить до необхідності володіти іншими компетенціями, які дають можливість користуватися сучасними благами цивілізації і знайти свій спосіб самореалізації. Цифрове суспільство – це технократичне суспільство, що використовує цифрові девайси для самообслуговування. Це звільняє значну кількість часу і відкриває нові можливості для соціалізації.

У цифровому суспільстві виникає зміщення простору спілкування з безпосереднього контакту як мінімум двох людей в інтернет, соціальні мережі. Тут вирішується одночасно величезна кількість різнопланових завдань від маркетингових до інтимно-особистісних. Відбувається соціальне твердження особистості, набуття нею популярного статусу, розширення сфери взаємодії в масштабах планети. При цьому, в соціальних мережах стає не зрозуміло з ким ти спілкуєшся, це одна людина, або їх безліч, в якому місці і часу він/вони знаходяться, яка у них система цінностей, наскільки вони володіють маніпулятивними стратегіями, які задачі вони вирішують насправді. Це викликає необхідність бути більш гнучким і пристосованим в світі, а також мати на увазі, що сучасна соціалізація без кіберпростору сьогодні не обходиться. Значна частина суспільства, особливо молоде покоління проводять досить велику кількість часу в Інтернеті.

Нові технології визначають картину світу суб'єкта, стають засобом, що формує свідомість людини, що вибудовує образ освоюваної реальності. Цифрові технології дозволяють виділити і зафіксувати постійно зростаючу і оновлюється інформацію, а потім інтеріоризирати її. Вони вбудовуються у внутрішній простір особистості, і виступають засобами регуляції поведінки і відносин зі світом. Внутрішня психічна діяльність стає результатом інтеріоризації зовнішньої предметної діяльності, здійснюваної за допомогою цифрових технологій. А образ, створений із застосуванням нових технологій, виступає чином, через який світ входить до свідомості людини. Крім того, для сучасних підлітків соціальна ситуація розвитку стає опосередкована мережевою взаємодією.

Цифрове суспільство-це суспільство, яке М. Мід відносить до постконфігуративної культури [2]. Сучасні технології дозволяють об'єднати молодих людей і створюють умови для формування у них того досвіду, якого не було у старшого покоління. І навпаки старше покоління не побачить трансформації свого досвіду в житті молодих людей. Цей розрив абсолютно новий, він народжує новий тип міжколінкових відносин, а також є загальним і глобальним. Освітня функція у цифровому суспільстві переходить в руки дітей, що робить старших більш залежними, а, отже, більш уразливими. Молодше покоління виявляється значно обізнаним у розвитку технологій і починає виступати носіями досвіду. Це призводить до перебудови ієрархії їх відносин з дорослими, і вимагає іншої комунікації.

Отже, ми маємо справу сьогодні зовсім з іншим типом цивілізації, що створює нову культурно-історичну ситуацію розвитку. Ми живемо в абсолютно новому часовому континуумі, своєрідність якого зумовлена соціокультурними причинами, пов'язаними з розвитком цифрових технологій і як наслідок, створює свій особливий тип існування, змінює весь хід соціального розвитку людини. Тут з'являється своя система цінностей, що перебудовує його свідомість особистості, і висуває нові вимоги до освіти і соціалізації.

До цього суспільства необхідно не тільки пристосовуватися, а й знаходити шляхи самореалізації в ньому. У психології розглянути особливості розвитку особистості стає можливим на основі культурно-історичної концепції Л. с. Виготського [1]. Саме вона показує механізми, засоби та джерела психічного розвитку, а також виступає підставою для прогнозу та моделювання його ходу на конкретних етапах вікового становлення особистості.

З точки зору культурно-історичної психології пристосування психіки людини до світу може здійснюватися за допомогою спеціальних засобів або психологічних знарядь. В якості таких штучних засобів пристосування до середовища в цифровому суспільстві виступають гаджети, вміщають в себе величезний обсяг знакової інформації про світ, людину, суспільство, що дозволяють її зберігати, переробляти і використовувати в потрібний момент. Через них відбувається оволодіння власними психічними процесами через вчинення дії для використання і породження знака, яким може виступити образ, слово, ідея тощо Цифрова технологія – це

знаряддя, інструмент перетворення психіки, а також предмет здійснення зовнішньої діяльності.

Сучасні технології виступають штучними утвореннями, створеними новою цивілізацією, як продукт виробничого і соціального розвитку. Вони виникли в сучасному світі, забезпечуючи подальший хід його розвитку та оновлення. Як вказується в культурно-історичній психології в якості прикладів психологічних знарядь можуть служити мова, різні форми числення, мнемотехнологии. Через них відбувається зв'язок людини із зовнішнім світом, а також входження його в цей світ і здійснення в ньому. Цифрові технології, в даний час, являють собою сучасне психічне знаряддя, що змінюють свідомість людини. Оскільки в своєму змісті відображають досить складні мовні та мнемотехнічні конструкти. Вони вміщують величезну кількість знаково-мовної інформації, а також звільняють пам'ять людини від зберігання зайвого. При цьому інформацією можливо скористатися в будь-який необхідний момент.

Як вказує Л. с. Виготський включення психологічного знаряддя в поведінку людини, по-перше, перебудовує функціонування свідомості як системи і приводить в дію ряд нових психологічних функцій, пов'язаних з використанням даного знаряддя і з управлінням ним; по-друге скасовує або робить непотрібним цілий ряд природних процесів, роботу яких виконувало психологічне знаряддя; по-третє видозмінює протікання, а також інтенсивність тривалість, послідовність усіх психічних процесів, що забезпечують інструментальний акт. Як показують дослідження, проведені нами спільно зі студенткою Ляликовой Е. в рамках написання випускний кваліфікаційної роботи у молодших школярів, які віддають перевагу використання інформаційно–комунікаційних технологій, або читання літератури є певні відмінності між опосередкованої і безпосередньої механічної пам'яттю. Механічна пам'ять виявилася трохи вище у дітей, не активно використовують інформаційно-комунікаційні технології, при цьому діти, що читають книги краще запам'ятовують словесний матеріал на тривалий час. Опосередкована пам'ять також виявилася трохи вище у дітей даної групи. У дітей, що використовують інформаційно-комунікаційні технології обсяг пам'яті менше.

Вдалося встановити, що у дітей молодшого шкільного віку, які віддають перевагу інформаційно-комунікаційні технології освоєння соціального досвіду, є відмінності в рівні розвитку опосередкованої пам'яті у порівнянні з дітьми, схильними до читання літератури. Результати дітей,

використовують літературу для навчання, виявилися трохи вище, ніж у дітей, що використовують інтернет.

Достовірні відмінності між групами простежуються за методиками на розвиток уяви "Намалюй що-небудь" і "Розрізні картинки" (на рівні 0,01), відмінності на рівні тенденцій відзначаються за методиками "Придумай розповідь" і "Піктограма" (на рівні 0,05), при цьому результати дітей, використовують літературу для освоєння соціального досвіду, виявилися трохи вище. Це означає, що вони використовують образ для кращого запам'ятовування.

Проведене дослідження підтверджує факт того, що весь процес психічного розвитку може бути збудований через осмислення зовнішнього плану пристрою процесу роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями. Цей процес може складатися як дія з предметом, дія з чином, дія зі словом. А за тим переведення його у внутрішній план. Його точно також можна розкласти і звести до роботи внутрішніх процесів. І тоді образ дії з самим гаджетом і надходить через нього інформацією виступає комбінацією, заміщенням і використанням внутрішнього образу психічної реальності. Використання інформаційно-комунікаційних технологій створює діяльність з цілим рядом нових функцій, пов'язаних з можливостями цих технологій і управління ними. При цьому скасовує і робить не потрібними процеси, пов'язані із запам'ятовуванням і зберіганням інформації. Гаджет дозволяє цю інформацію зберігати, тим самим вивільняє додаткове навантаження.

Литература

1.Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.

2.Мид М. Культура и мир детства. – М.: Издательство "Наука", 1988. – 430 с.

Krieger E.E. ON SOME PROBLEMS OF HUMAN CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT IN A DIGITAL SOCIETY.

Key words: characteristics of a digital society, cultural and historical psychology, digital technologies as means of development of consciousness, development of memory of younger schoolchildren

Abstract: The proposed article is devoted to the discussion of L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology ideas for understanding some aspects of the functioning of human consciousness in a digital society. The

main characteristics of the digital society are singled out in the work, one of which is the change in the means ensuring the development of consciousness, it is shown which ideas of cultural-historical psychology make it possible to comprehend this characteristic. The results of an empirical study of the memory of junior schoolchildren using digital technologies are proposed to illustrate the methodological provisions of cultural and historical psychology.

УДК 159.95

МОЖЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕНЬ В РУСЛІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ТЕОРІЇ Л.С. ВИГОТСЬКОГО

Папуча Микола Васильович,
доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин (Україна)
Наконечна Марія Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин (Україна)

Все починається з того, що насправді людина, яка народжується, є інтерсуб’єктною за визначенням. Іншими словами, фраза Бубера про двоїстість свідомості (Бубер, 2012) повинна тлумачитися як абсолютна аксіома. Те, що свідомість людини двоїста – це не абстрактна фраза, а абсолютно конкретна.

Людина зачинається двома людьми, а виношується в тілі одного з них. При цьому ембріон чує спілкування, а також емоційно пов’язаний з батьками.

У О.М. Леонтьєва було висловлювання про те, що дія та ставлення спочатку злиті одна з одним, а потім розділяються (Леонтьев, 2009). Насправді ось цей парадокс, ця суперечність дії і ставлення відпочатково існує як деяка єдність, яку не можна розірвати ні внутрішньо, ні зовнішньо, і яка гармонійно поєднує дію, цілі та ставлення. Це є момент чистої інтерсуб’єктності, де все є суперечливим, але насправді гармонійним. Л.С. Виготський абсолютно правий, коли він говорить про почуття "пра-ми" (Выготский, 1984b, т. 4). Людина, яка поруч, втілює в собі весь світ культури. Це реальний, абсолютно відчутний для дитини світ, який

відчувається через дотик, інтонації, слова, дії etc. Людський світ даний їй на рівні сенсорики та сенсомоторики, і всі її дії насправді є інтерсуб'єктною взаємодією, тому що інших дій дитина просто не може робити. Це не дія, адже навіть коли дитина рухає ручками, то чогось чекає. У цьому проявляється ця гармонійна єдність.

А потім починається новий етап, який цілком узгоджується з ідеями Л.С. Виготскього: розширюється коло, тобто розширюється світ для дитини з розвитком її органів чуття та мозку. Л.С. Виготський говорив, що до однорічного віку об'єм мозку подвоюється, а до трирічного потроюється (Выготский, т.4). Це все дає можливість розширити те, що К. Левін називав психологічним (сенсорним) полем. У цьому полі існує те, що Л.С. Виготський називав ідеальною формою. Це не те, як нібито підготована комірка, як в сотах, як вважав К.Г. Юнг, описуючи архетипи. Це деяка очікувана ситуація, ймовірнісна ситуація, але яка задана дитині. Відбувається стрибок: ось я був разом, а потім я один, оскільки я єдиний у своїй біології і психології. Я справді бачу більше світу, і виникають нові потреби.

Раніше вважалося, що, коли дитина сіла вчасно, то вона нормально розвивається. Але сісти – це не головне. Головне, щоб вона поповзла. Коли вона поповзла, починається нова епоха в її розвитку. Вона фізично починає йти від дорослого, з яким знаходиться в інтерсуб'єктних відносинах, інтерсуб'єктній взаємодії. Оскільки з'являються нові потреби, вони примушують її, звісно, безсвідомо, йти, завершувати контакт, реалізовувати ці потреби. Дитина поповзла – отже, вона почала відділятися. Вона стає суб'єктом. До цього дитина не суб'єктивна і не суб'єктна в принципі, хоча теоретично ми можемо сказати, що насправді ось тут все повторюється, тут є виток спіралі розвитку. Поки дитина є такою, вона саме суб'єктна, але не суб'єктивна, як це не дивно. Відпочаткове існування життя дитини є суб'єктним існуванням, і саме інтерсуб'єктним, тому що по-іншому вона просто не може існувати. Але ось коли дитина поповзла, коли вона почала бачити світ, коли почала входити в смислові поля, створені мовленням та іншими артефактами, ось тут вона стає суб'єктом, тому що ось тут вона досягає своїх потреб.

Фактично виходить, що ми маємо другий етап – етап перетворення суб'єктності в суб'єктивність, і цей етап виявляється необхідним. Цей етап є етапом перетворення істоти людського роду в особистість. Це відбувається орієнтовно до 2-3 років. Ідеальна форма – це не форма

ідеалу, це те, що створене в суспільстві, і воно нібито задане для кожної дитини. Кризи у дитинстві, згідно з розумінням Л.С. Виготського, це якраз той момент, коли входить в гостру суперечність інтерсуб'єктність та інтерсуб'єктивність. Тобто дитині треба бути суб'єктом, але вона фізично не може. Але вона вже і не "приростає" до дорослого, тобто вона вже і не інтерсуб'єктна. Тому, коли далі йде розвиток, то саме на цьому етапі закладена ця клітинка, цей виток суперечності, що складає сутність проблеми інтерсуб'єктності.

Як тільки дитина почала діяти за своїми потребами та сама – невміло, погано, невдало, з багатьма спробами, нелогічно, але вона цього хоче сама. Тут виникає суперечність. Ця суперечність, яка була прихована, як зернина, тут розквітає, і виявляється, що можна обирати: чи бути прив'язаною до іншої людини та відчувати себе суб'єктною, але потім це приречене об'єктивно на те, що людина просто не відбудеться як особистість чи зруйнується. Або ж треба відмовитися та відчути певну деформацію, певні неприємні відчуття від того, що ти йдеш і не можеш, наприклад, розраховувати на допомогу, і пройти цей шлях. І в цей час, починаючи з цього часу, ця суперечність залишається на все життя. Тобто кожною своєю дією, кожним своїм актом, кожним своїм відрізком життя людина показує, що вона знаходиться в стані суперечності між ставленнями та спільними діями, тому що вони практично ніколи не співпадають, як і не співпадають спільні дії з індивідуальними діями. Ця суперечність не може бути вирішена, тому що це антиномія, яка є рушійною силою всього нашого життя.

Суб'єктивно це переживається на рівні життя так – то тобі хочеться з кимось поруч побути і на когось спертися, а потім раптом виникає відчуття, що треба щось робити самостійно. Отже, це переживається таким чином: можна бути разом, нічого не робити, і якийсь час це приносить відчуття комфорту, а потім цей час проходить, і треба або починати щось робити разом, або розходитися по одному. Тобто все життя зіткане з цієї суперечності, так проходить все життя людини.

Інтерсуб'єктність є у всіх, і її немає у всіх. Проведені нами експерименти (Наконечна, Папуча, 2019) показують, що є певні закономірності переходу суб'єктивних відносин у інтерсуб'єктні та певне тимчасове подолання гострої суперечності спільних дій та взаємовідносин. Ця суперечність вирішується в тому, що на основі зміни ставлень виникає спільна діяльність, яка тут же змінює і ставлення.

Інтерсуб'єктивне виникає там і тоді, коли немає цієї важливої ланки – "Я хочу, щоб в нашій взаємодії інший теж був суб'єктом".

Переживання – це одиниця розвитку особистості в актуалгенезі, а сполучальність дії та відношення (ставлення) – в онтогенезі.

Л.С. Виготський писав: "Класифікація лише тоді може бути науково підставною та плідною, коли вона заснована на сутнісній ознаці явищ, які розділяються на певні класи, тобто коли вона заздалегідь передбачає знання сутності явищ" (Выготский, т. 5, с. 154). Взаємодію можна класифікувати як 1) інтероб'єктну (наприклад, взаємодія рабів на плантаціях); 2) інтерсуб'єктивну (без врахування суб'єктної позиції іншого); 3) інтерсуб'єктну (із врахуванням суб'єктної позиції іншого). Основою для такої класифікації є розвиток міжособистісних відносин.

В будь-якій інтерсуб'єктній взаємодії, якщо міркувати в рамках методології Л.С. Виготського, важливими є такі моменти, як майбутнє, життєвий план та перешкоди.

Коли Л.С. Виготський пише про жест (Выготский, т.4), то це є взаємодія, яка породжує особистісне ставлення. Така взаємодія є клітинкою міжособистісного ставлення (відношення). Ці відносини є особистісними, коли ми враховуємо іншу людину. Метод дослідження міжособистісних відносин і є генетичним методом, оскільки ми досліджуємо, як вони будуються.

Будь-яке явище, в тому числі інтерсуб'єктна взаємодія, є сенс розглядати з позицій культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, але тільки в її завершеному вигляді. Мається на увазі системність цієї теорії, яка була в кінці життя описана Л.С. Виготським та пізніше реалізована О.Р. Лурією, в тому числі і в практиці нейропсихології. В основі цих уявлень лежить ідея про системну природу вищих психічних функцій. Всі ці теоретичні уявлення ґрунтуються на величезній кількості емпіричного матеріалу, в тому числі і патологічного.

Вища психічна функція є соціальною за своєю природою та походженням, має системний характер та є хроногенною (тобто існує та змінюється в часі). Говорячи про соціальну природу вищої психічної функції, ми маємо на увазі деяке привласнення. Насправді людина, яка існує в суспільстві, не присвоює, а освоює, реалізуючи свої сенси, свої задачі через знак. Знак не привласнюється, він нібито розщепляється особистістю, витягається його зміст і потім переводиться в своє, і таким чином виникає те, що ми називаємо вищою психічною функцією.

Л.С. Виготський теоретично, а О.Р. Лурія експериментально показали, що та єдність афекту, інтелекту та дії, над якою працював Л.С. Виготський, у дитини є відпочатково, на самому початку, але воно є суцільним не в логічних зв'язках культури, а, скоріш за все, організму. Потім ця єдність розривається штучно, коли привласнюється досвід, тобто освоюється через знак. І потім все це може з'єднатися у вищій психічній функції, коли вона визріє. Людина приречена на інтерсуб'єктне існування за визначенням та відпочатково. Вона проходить цей досвід і у внутріутробному розвитку, і одразу після народження. Але як тільки поряд опиняються люди, то з'являється знак у вигляді слова або в іншому вигляді (а знак – це те, що несе в собі деякий невидимий зміст, і цей невидимий зміст є тим, що ми називаємо людською психікою).

Друга теза – про системність вищої психічної функції – в психології майже не розглядається. Будь-яка вища психічна функція (наприклад, логічна пам'ять, або довільна увага, або вольова дія) містить в собі всю психіку. Будь-який акт, навіть простий руховий, і це добре показано у О.Р. Лурії та його співробітників, тягне на себе всю психіку, причому це не просто сукупність, це саме система. Наприклад, коли ми виходимо на рівень спілкування з людиною і слухаємо її мовлення, ми повинні зрозуміти, що висловлювання психологічно зовсім не є реченням, як в філології. Коли я висловлююся, а висловлюватися я можу навіть жестом у дитинстві, я там присутній повністю. Там є не тільки значення, яке змінюється, як довів Л.С. Виготський та показав експериментально О.Р. Лурія. Там вже є сенс, причому сенс є первинним. Сенс може бути неясним навіть для людини, яка висловлюється, але коли людина говорить, сенс того, що вона хоче сказати, для неї стає зрозумілим уже. Але для того, щоб співбесідник зрозумів людину, треба зіштовхнути цей сенс з системою знаків, які мають загальновживане спільне значення (наприклад, як будь-яке слово щось означає). Щоб донести сенс, людина повинна пройти через систему значень взагалі, своїх значень та значень співбесідника. Це виявляється можливим тому, що будь-яка функція має системну будову. Вона фактично включає в себе всі складові, які є в психіці в цілому, причому ці складові з'єднані в цій функції в певній послідовності та можуть змінюватися. Система є рухливою та охоплює як по горизонталі, так і по вертикалі всю психіку людини (по горизонталі захоплюючи емоції, почуття, мотиви, всю пізнавальну сферу). У експериментах О.Р. Лурії показано, що навіть простий акт написання дитиною слова задіює всю вищу психологічну систему за горизонталлю.

Коли ми говоримо про інтерсуб'єктний контакт, ми маємо на увазі, що зустрічаються дві людини, у яких влаштування психіки однакове, але зміст її може бути різним. На рівні висловлювання ми ніколи не зрозуміємо

один одного до кінця, тому що ми вживаємо значення знаку, а сенс все одно залишається моїм та твоїм. Сенс може змінитися, але все одно залишиться моїм або твоїм.

Онтогенетично та філогенетично вихідна будова вищої психіки як системи, вищої психічної функції як системного утворення припускає для свого існування обов'язково іншого суб'єкта, причому рівноцінного та особистісно значущого. По вертикалі у цій системі є зв'язок з нижчою психікою, тобто зв'язок з тими функціями, які існують у будь-якої живої істоти (розвиненими в різному вигляді), і у людини це завжди залишається. В дослідженнях і Л.С. Виготського, і О.Р. Лурії показано, як відбувається ця взаємодія. Там дуже складна взаємодія між нижчим та вищим в залежності від віку.

Виникає питання: якщо я хочу передати сенс іншій людині, що мені для цього потрібно і що відбувається всередині? Л.С. Виготський показав дуже чітко: мотив – думка – внутрішнє мовлення – зовнішнє мовлення. По цій решіточці йде моє повідомлення. Припускається, що є деякий код, зрозумілий всім. Але насправді це не так. Ніякого такого коду немає, і точка зору М.М. Бахтіна підтверджує це. Власне, висловлювання створюється в момент висловлювання. Висловлювання несе не тільки інформацію, але й несе емоційно-мотиваційне особистісне забарвлення. Без цього воно не є висловлюванням. Коли суб'єкти обмінюються один з одним – це те, що називають діалогічністю, тоді наступає зміна сенсів, і це впливає на вищі психічні функції. Це перехід від вищої психічної функції до міжфункціональної психологічної системи, і перейти від нього до власне психіки дуже важко. Л.С. Виготський показав, як це зробити, О.Р. Лурія зробив це, але до кінця це не є зрозумілим.

Виникає і інше питання – що є одиницею? Не слово. Л.С. Виготський сам говорив, що у слові, нібито в крапельці води, відображається вся свідомість. Але треба звернути увагу, що мова йде про осмислене слово, усвідомлене слово. Осмислене слово – як крапелька води, але його треба осмислити, надати йому сенс. Це надавання сенсу виникає раніше, ніж люди починають взаємодіяти. Одиницею є репліка. Внутрішнє мовлення – це не тільки стиснуте і предикативне мовлення, це діалогічна репліка. Я всередині завжди сам з собою говорю перед тим, як я скажу зовнішньо. Про це говорив М. Бубер, коли вказував, що свідомість відпочатково двоїста. Репліка – це та одиниця, яка шукається в інтерсуб'єктному

зв'язку. Вона знаходиться всередині кожного, і її розгортання в простір взаємодії і є, власне, інтерсуб'єктністю.

Вища психічна функція соціальна за природою, системна за будовою та хроногенна. Хроногенність мало зрозуміла сучасній науці. Хроногенність означає, що вищих психічних функцій декілька, їх багато, і вони не є постійними. Тут виникає те, що ми називаємо актуалгенезом. Проблема в тому, що вони змінюються. Функція складається з дуже великої кількості частин, і ці зв'язки змінюються в залежності від того, в якому середовищі, яка інформація, який вид спілкування у людини. Йде постійна динаміка – динаміка функцій, динаміка сенсів. Звідси виникає явище плинності. Ми насправді весь час маємо справу з міжфункціональною психологічною системою, системою, яка включає в себе багато систем. Вихід може бути такий: коли порушена якась ланка, то виходить, що вона відновлюється сама, але відновлюється по-іншому. Вона забезпечить функціонування організму, але забезпечить не так, як це видно нам; там є самостійне відновлення.

Ми розглядаємо теорію Л.С. Виготського не як історично значущу, а як відкриту для подальших пошуків. Все це дуже складно, і щоб це зрозуміти, потрібна фізика. Потрібно зрозуміти, що все це працює не за причинними зв'язками. Це важко зрозуміти, адже все наше мислення побудоване на причинній залежності. Насправді ці системи існують не за причинним зв'язком, вони існують самі по собі. Процес вічного життя цієї системи відображений в артефактах, які трактуються по-різному. Твір мистецтва є, з одного боку, еталоном. Ми визнаємо Й.С. Баха, В. Ван Гога. Далі відбувається інтерпретація, яка і є роботою цих зв'язків систем, вона у кожного своя. В артефактах відображена складність реального внутрішнього життя.

Від теоретичного осмислення проблеми інтерсуб'єктності в контексті культурно-історичної теорії Л.С. Виготського ми переходимо до конкретно-наукового дослідження інтерсуб'єктної взаємодії.

Інтерсуб'єктна взаємодія – це взаємодія між людьми, яка сприяє збільшенню рівня суб'єктності учасників та зростанню креативності, рефлексивності, відповідальності та активності, будучи при цьому спрямованою на віднайдення сенсів та забезпеченою механізмом врахування суб'єктної позиції іншої людини.

Щоб зрозуміти інтерсуб'єктність, необхідно розрізняти суб'єктність та суб'єктивність. На нашу думку, суб'єктивність – це здатність людини до

цілепокладання, схильність її бути активною, ініціативною, відповідальною. Суб'єктність припускає, до того ж, врахування суб'єктної позиції іншої людини. Тобто у відносинах інтерсуб'єктності я є активним, вільним, творчим суб'єктом і очікую від іншого виявлення такої суб'єктної позиції, враховую логіку взаємодії з іншим як з унікальною неповторною сутністю.

Посилаючись на Л. Фейєрбаха, Л.С. Виготський зауважує: "…те, що абсолютно неможливо для одного, можливо для двох" [т. 5, с. 230]. І додає: "…те, що неможливо в плані індивідуального розвитку, стає можливим в плані розвитку соціального" [т. 5, с. 230]. Одним із важливих положень культурно-історичної теорії є положення про соціальний характер вищих психічних функцій. Фактично, якщо ми зрозуміємо, яким чином стає можливим в соціальному, інтерпсихологічному плані те, що попередньо було неможливим індивідуально, інтрапсихологічно, то зможемо дати відповідь на деякі питання, які стосуються функціонування та розвитку свідомості. Важлива роль тут належить відносинам інтерсуб'єктності як таким, де в розподіленій між людьми формі народжується, визріває нова якість. Відносини інтерсуб'єктності надихають, дають простір для особистісного розвитку та різних форм самовиявлення, будучи при цьому вершиною особистісного в міжособистісній взаємодії.

Л.С. Виготський писав: "Шлях розвитку глибоко відсталої дитини лежить через співпрацю, соціальну допомогу іншої людини, яка спочатку є її розумом, її волею, її діяльністю. Це положення цілком співпадає і з нормальним шляхом розвитку дитини. Шлях розвитку глибоко відсталої дитини лежить через спілкування і співпрацю, через іншу людину" [т. 5, с. 229]. У цих положеннях ми бачимо опис важливості інтерсуб'єктної взаємодії, зокрема у її просоціальних аспектах. Через допомогу, спілкування і співпрацю розвиваються вищі психічні функції дитини – як глибоко відсталої, так і нормальної. Становлення розуму та волі дитини відбувається, за Л.С. Виготським, через іншу людину, тобто в ситуації міжлюдського спілкування, а в окремих випадках – ситуації інтерсуб'єктної взаємодії.

Важливим припущенням нашого дослідження є те, що інтерсуб'єктна взаємодія є дискретною: не можна завжди перебувати у відносинах інтерсуб'єктності, адже це своєрідна вершина міжособистісної взаємодії. Оскільки за Л.С. Виготським шлях розвитку лежить через іншу людину, то інтерсуб'єктна взаємодія виступає важливим психологічним засобом розвитку всіх учасників взаємодії. Як зрозуміти те, що шлях розвитку

лежить через іншу людину? Саме долучаючись до світу культури через взаємодію з іншою людиною, суб'єкт розвивається. Людина народжується максимально відкритою до різних можливостей: немає генетично заданої інстинктивної поведінки, крім кількох найпростіших рефлексів. А отже, новонароджена людина максимально здатна долучатися до світу культури, навчатися, оволодівати самою собою, взаємодіяти з оточуючими. Найважливіша роль тут належить іншій людині. Саме в просторі взаємодії з іншою людиною, за Л.С. Виготським, лежить спочатку психічна функція. А отже, через допомогу, спілкування та співпрацю з іншою людиною лежить шлях розвитку людського в маленькій людині – її вищих психічних функцій.

У роботі "Проблема розумової відсталості" Л.С. Виготський вказує: "Спеціальні дослідження показують, що ступінь розвитку є ступенем перетворення динаміки афекту, динаміки реальної дії в динаміку мислення" [т. 5, с. 252]. У цьому твердженні міститься і генетичний аспект, в якому міститься сутнісна ознака розвитку як такого, і структурний, який вказує на взаємозв'язки та взаємообумовленість афекту, діяльності та мислення. Це положення є важливим також для нашого дослідження інтерсуб'єктної взаємодії. Оскільки важливим параметром інтерсуб'єктності є те, що вона сприяє розвитку учасників, то психологічна характеристика ступеня розвитку є ключовою при аналізі психології інтерсуб'єктної взаємодії. Якщо, за Л.С. Виготським, показником розвитку є перетворення емоційної та/або діяльнісної динаміки в динаміку мислення, то ми можемо припустити, що відповідним показником буде керуватися розвиток суб'єктів в інтерсуб'єктній взаємодії. Те, наскільки я через свої емоції та ставлення або через свої дії перетворюю власні мисленнєві функції, є показником мого розвитку. Складні взаємопереходи між мисленням, афективно-емоційною сферою та діями людини – предмет розмірковувань Л.С. Виготського в одній із його останніх робіт. Тепер, майже сто років потому, прийшов час для осмислення цих ідей Л.С. Виготського та втілення їх в реальні експериментальні дослідження, хоча це й дуже складна задача. Це задача, вирішення якої може стати справжньою точкою відліку для подальшого розвитку психології. З іншого боку, ігнорування творчої спадщини Л.С. Виготського, нерозуміння її основних положень може стати каменем спотикання, через який психологія ще довго блукатиме коридорами кризового стану в науці.

Ми провели ряд емпіричних досліджень інтерсуб'єктної взаємодії.

Був створений та пройшов первинні етапи стандартизації опитувальник "Методика діагностики інтерсуб'єктності". Опитувальник показав конвергентну та конструктну валідність, узгодженість, надійність та ретестову надійність. Факторна модель опитувальника включає такі чотири фактори: I – "Ефекти інтерсуб'єктної взаємодії"; II – "Спілкування і взаємодія"; III – "Врахування суб'єктної позиції іншого"; IV – "Чути інших та бути почутим". Втім, ми прийшли до висновку, що інтерсуб'єктна взаємодія як складний психологічний феномен не може бути повністю та адекватно досліджена за допомогою опитувальника. Тому створений та стандартизований нами опитувальник залишається додатковим методом дослідження інтерсуб'єктної взаємодії.

Було проведене експериментальне дослідження на основі модифікованої гри в шашки. Ідея цього експерименту належить доктору психологічних наук, професору М.В. Папучі. Моделлю для експерименту стала відома задача М. Вертгеймера про хлопчиків, які грали в бадмінтон. Дозволимо собі нагадати цей сюжет. Два хлопчики грали в бадмінтон, старший постійно вигравав. Молодший через якийсь час покинув ракетку і припинив гру. Старший підійшов до молодшого, вони поговорили і продовжили гру, але тепер змінився характер гри. Суть в тому, що старший зміг пережити почуття молодшого і вони разом виробили нову стратегію: грати так, щоб протримати воланчик якнайдовше в повітрі. Це змінило характер гри з конкуренції на співпрацю та було сприятливим для всіх учасників.

У нашому експерименті досліджувані спочатку грали в класичні шашки. Потім ми пропонували їм зіграти ще раз, змінивши характер гри. На цей раз треба було зіграти так, щоб в кінці залишилося дві шашки – одна білого, одна чорного кольору (інтерсуб'єктний варіант гри). Тобто досліджувані повинні були виробити стратегію співробітництва, щоб досягти спільного результату. У пілотажному експерименті взяло участь 12 досліджуваних (6 ігрових пар), а в основній частині експерименту 68 досліджуваних (34 пари). Експеримент показав підтвердження гіпотези про те, що інтерсуб'єктний варіант гри в шашки проявляється в принципово інших психологічних особливостях взаємодії, що проявляється в стратегіях співробітництва, позитивних емоціях та врахуванні суб'єктної позиції іншої людини.

Втім, слід зазначити, що проведене експериментальне дослідження водночас показало, що створити штучно ситуацію, в якій би проявилася

інтерсуб'єктна взаємодія, вкрай важко. Інтерсуб'єктність є дискретною характеристикою взаємодії, не можна перебувати в ситуації інтерсуб'єктної взаємодії весь час. Це рідкісне явище в житті людини, і поки що нам не вдалося створити релевантної експериментальної ситуації, яка б відтворила суттєві ознаки інтерсуб'єктної взаємодії, сприяючи виявам натхнення, цілепокладання, активності, відповідальності, рефлексивності та врахування суб'єктної позиції іншої людини.

Нами була проведена серія інтерв'ю на тему інтерсуб'єктної взаємодії, яка показала деякі психологічні особливості цього феномену. Втім, знову ж ми переконалися в тому, що метод інтерв'ю є важливим, але недостатнім при вивченні інтерсуб'єктної взаємодії. Зокрема, ми виявили, що інтерсуб'єктна взаємодія в житті людей зазвичай відбувається між близькими, рідними, дуже добре знайомими людьми.

Проведені нами дослідження призводять до висновку про те, що необхідно спиратися на культурно-історичну методологію Л.С. Виготського для того, щоб вивчати таке складне явище, як інтерсуб'єктна взаємодія. Необхідний метод, адекватний об'єкту. У методологічних положеннях Л.С. Виготського ми знаходимо орієнтири того, як вивчати інтерсуб'єктність. Але реальне, конкретне вивчення інтерсуб'єктної взаємодії – це задача майбутнього.

Література

1. Бубер М. Я і Ти. Шлях людини за хасідським вченням. Пер. з нім / М. Бубер. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2012. – 272 с.

2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / М. Вертгеймер. Общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. Вступ. ст. В. П. Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.: ил.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

5. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев, под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 423 с.

6. Наконечна М.М. Інтерсуб'єктна взаємодія в ігрових ситуаціях / М.М. Наконечна, М.В. Папуча // Психологія і особистість. – 2019. – № 1 (15). – С. 226–240.

УДК 159.922.27

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ КРАУДФАНДІНГУ В УКРАЇНІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Олена Іллівна Жорнова, д.пед.н., проф.
Академія моніторингу і експертизи,. Запоріжжя
Ольга Іллівна Жорнова, д.пед.н., проф.
Академія моніторингу і експертизи, Запоріжжя

О.І. Жорнова, О.І. Жорнова. Соціально-психологічні засади становлення краудфандінгу в Украині: до постановки проблеми. В статті розглянуто соціально-психологічне підґрунтя краудфандінгу, сформульовано основні напрями його соціально-психологічного аналізу. Увиразнено соціально-психологічні наслідки економічної активності в галузі пошуку фінансування через краудфандінг через неможливість втілити ідею чи проект, які трансформують погляди і мотиви щодо прийняття рішень. Показано різноманітні напрями осмислення потенційними реципієнтами процесу краудфандінгу та їхнє ставлення до правил.

З'ясовано, що: діапазон моделей фінансування проектів не використовує потенціалу усіх наявних і апробованих в європейській практиці можливостей "народного фінансування"; дисбаланс відповідальності власника платформи і реципієнта потребує нагальної гармонізації прав і обов'язків кожної із сторін; правила, якими унормовують активність учасників платформи, потребують оптимізації зарегламентованої активності користувача.

Ключові слова: краудфандінг, альтернативне фінансування, краудфандингові платформи, власники платформи, потенційні реціпієнти, відповідальність.

Е.И. Жорновая, О.И. Жорновая. Социально-психологические основы становления краудфандинга в Украине: к постановке проблемы. В статье рассмотрены социально-психологические основания краудфандинга, сформулированы основные направления социально-

психологического анализа. Показаны социально-психологические результаты экономической активности, связанной с поиском финансирования на краудфандинговых платформах. Описаны различные направления осмысления потенциальными реципиентами процесса краудфандинга и их отношение к правилам.

Выяснено, что: диапазон моделей финансирования проектов не использует потенциала всех существующих и апробированных в европейской практике возможностей "народного финансирования"; дисбаланс ответственности владельца платформы и реципиента требует неотложной гармонизации прав и обязанностей каждой из сторон; правила, которыми нормируют активность участников платформы, нуждаются в оптимизации зарегламентированной активности пользователя.

Ключевые слова: краудфандинг, альтернативное финансирование, крауфандинговая платформа, владельцы платформы, потенциальные реципиенты, ответственность.

Постановка проблеми. Нинішній шлях цивілізаційного поступу, осмислений через концепт революції 4.0, – це основа для передбачень і перспектив розвитку в усіх сферах і інституціях, а також суть і складові комплекту "must have" для професіональної діяльності. Тотальна діджиталізація увиразнила не тільки нові інструменти, але й можливості для оволодіння незвичними соціальними ролями, інакшими відносинами у суспільстві.

Розгляд під таким кутом зору процесу діджиталізації мимоволі повертає до її витоків – радянської доби. Ми вже зверталися до такого контексту соціально-психологічних особливостей процесу самозайнятості і наголошували, що наслідками командно-адміністративної системи стала поява й розвинення особливих психологічних рис, як прагнення всезагального зрівняння, заздрощі й нетерпіння до інакомислячих, талановитих, інтелектуально розвинених, непримиримість з тими, хто репрезентує переваги духовних цінностей перед матеріальними, хто у будь-чому несхожий на масу й не бере участі у масових практиках підтвердження ідентичності з т. зв. "колективними" суб’єктами [1]. Думаємо, що як і самозайнятість, явище краудфайдінгу не тільки увиразнює, але й загострює вищевикладені психологічні риси, оскільки і вони, і всі інноваційні механізми просування в напрямі революції 4.0 – це "бенефіс"

суб’єктів, які надають перевагу самореалізації поза межами спільноти. Через це такі явища можуть стати і чинниками піднесення суспільства, і чинниками напруження, конфліктів, непорозумінь у ньому. І, на жаль, це стосується пострадянських країн, у яких радянський устрій, перероблений ззовні, збережений у залишковому вигляді в соціально-психологічних явищах. Нами продемонстровано, як рештки командно-адміністративної системи, приховані у процесах євроінтеграції, плюральності, толерантності, терпимості щодо неподібних громадян, загострені до обставин АТО. Якщо ж взяти до уваги, що сьогодні українські держава, владні структури, соціальні інститути не можуть контролювати забезпечення громадянам конституційного права на працю, то стає зрозумілою роль нових економічних механізмів у країні, яка потерпає від системної кризи.

Яскравим прикладом однією з таких інновацій і є краудфандінг як видове поняття краудфінансування, яким позначають механізм фінансування проектів з великої кількості джерел невеликими сумами. Його новизна, по суті, полягає у спрямованому порушенні традиційних схем мислення, сприймання новацій, відносин між двома ключовими суб'єктами фінансового ринку: тим, хто володіє чи/та розпоряджається фінансовими ресурсами і тим, хто вкрай потребує цих ресурсів.

Соціально-психологічні аспекти явища обумовлені обмеженим колом перших і величезним − других, а також виразним поділом на фінансово спроможних, які диктують правила гри на фінансовому ринку, і фінансово неспроможних, які не в змозі змінювати обтяжливі для них правила.

Вищевикладене кардинально змінює розстановку сил і спричинює інституалізацію інших суб'єктів фінансового ринку:

− з одного боку, новочасного фінансиста, яким постає свідомий громадянин, спроможний вплинути на задоволення попиту щодо фінансових ресурсів від таких же громадян, як і він;

− з іншого, позичальника, який потрібний суспільству як "автор ідеї", а не "пошукувач грошей", як підтриманий суспільством ініціатор "хорошої" справи.

Заснування й розвиток психологічних рис цих акторів підтверджують різноаспектні й багатоманітні ефекти даного процесу. І хоч краудфандінг стартував в Україні лише на початку другого десятиліття XXI століття, це тільки загострює актуальність наукових розробок. Так, за джерелами інформації, як науковими, так і медійними, серед платформ, які торували

шлях цьому новому інструменту альтернативного фінансування, були "Українська біржа благодійності", запущена Фондом Віктора Пінчука, "X-Ideas" від "Nescafe", "Спільнокошт" на сайті "Велика Ідея" та Na-Starte. Саме дві останні − "Спільнокошт" і Na-Starte − з початку їхньої роботи й до цього часу вважають найбільшими вітчизняними краудфандінговими площадками [5; 9, с. 177-178; 13].

Щодо безпосередньо соціально-психологічних засад явища краудфіндінгу, то наголосимо, що ми інтерпретуємо його як додатковий незамінний ресурс для розвитку/виходу людей, суспільства із системної кризи. Ми звернули увагу на те, що його можна дослідити і як чинник всебічного підтримування наміру самостійної діяльності загалом. Більше того. Такі перешкоди, як "відсутність законодавства, що регулює краудфандінг як окремий вид діяльності (відповідно, в одержувача коштів можуть виникнути складнощі з оподатковуванням і різними формальностями); обмежені можливості для легкого й швидкого переведення грошей через Інтернет; слабкий розвиток краудандингу в бізнесі через низький рівень довіри тощо [10], не зупинили поступ крауфандінгу. А це є підставою для висновку про низку психологічних особливостей акторів крауфандінгу, які не збігаються з психологічними рисами суб'єктів підприємницької діяльності.

Тоді предметом дослідження варто визначити соціально-психологічні явища та закономірності, які пов’язані з особливим видом господарської/економічної активності, яка реалізована на особистісно-груповому та надособистісно-груповому рівнях. І, відповідно, на особистісно-груповому рівні дослідженню будуть підлягати індивідуальні чи/та групові соціально-психологічні характеристики й стратегії поведінки в процесі крауфандінгу.

У вітчизняній психології особливості крауфандінгу не стали предметом широкого вивчення. Навіть дискусія про такий поворот у психології не відбулася, наскільки ми обізнані. А втім для нас, думаємо й для інших дослідників, виняткової наукової та суспільної актуальності набирає її соціальна затребуваність. Так, на початку 2017 р. для тих, хто переймається питаннями крауфандінгу і стежить за його розвитком, несподіваним стало офіційне повідомлення про запуск у Донецькій, Луганській і Харківській областях пілотного етапу реалізації проекту "Краудфандінгова платформа для підтримки малого і середнього

підприємництва", який наприкінці 2016 р. розпочатий Державною службою зайнятості разом із Програмою розвитку ООН.

Але справжньою подією для поширення ідеї крауфандінгу на теренах України є Академія Краудфандингу для підприємців, які постраждали від конфлікту на Донбасі, яка запрацювала в рамках Програми відбудови та миротворення Програми розвитку ООН (ПРООН) за фінансової підтримки Посольства Великої Британії в Україні. Її концепція була розроблена фахівцями Лабораторії Альтернативних Фінансів (AltFinLab) та ГО "ТераХаб" (Хорватія). 85 заявок, поданих на участь в Академії, − переконливий факт існуючої в українському суспільстві потреби в альтернативному фінансуванні. Більшість відібраних експертами проектів отримали подальшу менторську підтримку щодо запуску кампанії, створення відеоматеріалів та інфографіки. Родзинка фінансування проектів – це їх пряме фінансування, тобто, "всі … внески будуть іти прямо на рахунки підприємців", а також можливість надавати нефінансову допомогу [13].

Проте наразі ситуація на ринку альтернативного фінансування лишається звичною через непохитне лідерство піонерів вітчизняного краудфандінгу − Спільнокошту і Na-Starte, чий досвід роботи до цього часу не став предметом глибокого вивчення, а найголовніше, не постало питання про те, чи сприяє діяльність таких платформ подоланню соціально-психологічних барєрів у суспільстві, пов'язаних зізмінами усталених соціальних ролей.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти краудфандінгу досліджено як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Сьогодні можна говорити, що в різних галузях пізнання ця тема посідає помітне місце і є достатньо популярною. Економічні чинники явища, які обумовлюють психолого-економічні наслідки для людини, репрезентовано в економіко-психологічних дослідженнях [15; 17-20] та ін. В них висвітлено ті економічні аспекти, які заснують підходи щодо аналізу соціально-психологічних феноменів.

Увага європейських дослідників до практики краудфандінгу як альтернативного фінансування зосереджена на тих можливостях, які утворюються для розвитку підприємництва чи реалізації соціальних проектів, бо модернізація банківської системи в Європі відбувається повільніше, ніж розвиток альтернативного кредитування, і значна частина проектів залишається без фінансування через відсутність активів, які

можуть бути гарантією повернення коштів фінансових інвесторів, та через відсутність в інвесторів упевненості у необхідності проекту [15-20].

Це спонукає як пересічного споживача, так і організації опановувати незвичні фінансові джерела, не покладаючись на традиційні кредити від банків та ангел-інвесторів (RonanGruenbaum). Можливість під певний проект отримати не тільки кошти без обіцянок їх повернення, але й підтримку ідеї спільнотою, є потужним стимулом, аби спробувати свої сили у краудфандінгу [16].

Проте безповоротні кошти не є сутнісною ознакою краудфандінгу. Підтвердженням цього є постійна поява нових крауфандінгових платформ, спрямованих на залучення фінансових інвестицій. Одним з показових прикладів є британський проект Seedrs, який спеціалізується саме на акціонерному краудфандінгу [22]. Засновники SeedrsДж. Лінн і К. Сільва понад п'яти років управляють платформою, робота якої сфокусована на підтримку приватного підприємцтва у Великій Британії і 2017 року визнана переможцем престижної премії WINNERS у номінації "Альтернативний фінансовий провайдер року" [22].

Основне функціональне навантаження краудфандінгу вбачають у його спроможності уможливити надання авансом фінансової підтримки від населення. Воно як мультиплікатор інформації, генерує суспільну думку і надає зворотній зв'язок про значущість запропонованого проекту (NadineScholz). Відтак, разом зі скороченням циклу виведення нових продуктів на ринок водночас та прискоренням процесу поширення інновацій крауфандінг стає багатогранним інструментом альтернативного фінансування [21].

Хоча краудфандінгу, на думку E. Mollick, непритаманні недоліки венчурного фінансування, але через обмеження в розмірі залученої суми інвестицій, він не стає непридатним для реалізації проектів зі значними фінансовими вкладеннями, зокрема, для проведення наукових досліджень [19]. Однак таких прикладів небагато. Приємним винятком став Ініційований Європейскою комісією по дослідженням унікальний проект ’Assessing the potential for crowdfunding and other forms of alternative finance to support research and innovation', яким представлено широкому загалу висновки щодо можливостей краудфандінгу в Європі для фінансування досліджень та інновацій; ключових проблем його розвитку та рекомендацій щодо їх подолання.

За результатами дослідження, спрямованого на вивчення потенціалу краудфандінгу як однієї з форм альтернативного фінансування для підтримки інновацій, виявлено:

− значну різницю у розмірах і темпах зростання альтернативного фінансування в Європі і світі;

− меншого використання європейськими новаторами можливостей альтернативного фінансування, ніж їхніми конкурентами з інших регіонів світу;

− існування відмінностей між моделями фінансування фундаментальних досліджень і виведення інноваційного продукту на ринок, у загальному вигляді − це фінансування, засноване на пожертвах і кредитуванні;

− більшу зацікавленість інвесторів інноваційно-зорієнтованими проектами (особливо тими, які пов'язані з покращенням умов життя через запровадження альтернативних джерел енергії, екологією, продуктами харчування, здоров'ям ін.), ніж фундаментальними;

− зменшення капіталоємних ініціатив (наприклад, космічні проекти чи розробка нанотехнологій) [14].

Дослідження вітчизняними науковцями крауфандінгу за останні п'ять років набрали значних обертів і наразі є значним внеском у посилення ролі фінансового сектору для широкого запровадження в Україні практик сталого розвитку. Різноманіття контекстів вивчення крауфандінгу підкреслює інтерес представників різних наукових галузей до потенціалу колективного мікрофінансування. Так, крауфандінг вважають одним з найбільш потужним прискорювачнм впровадження інноваційних проектів та здійснення інноваційної діяльності підприємства, незалежно від форми власності та організаційно-правової форми господарювання (В. Осипов, Л. Некрасова, М. Давиденко) [8]; висловлюють думку, що краудфандінг, завдяки його спрямованості на підтримку інноваційних рішень і стартапів, сприятиме пожвавленню процесу пошуку традиційними посередниками успішних і талановитих людей (А. Фоменко) [11]; вбачають, що необхідно зважати на потенціал краудфандінг при розробці стратегії інвестиційно-інноваційного розвиток регіонів і обгрунтовують низку заходів щодо підвищення рівня капіталізації та зниження диспропорційності розвитку регіонів на основі запровадження краудфандінгу (Б. Буркинський, В. Горячук, О. Лайко, В. Осипов, Л. Осипова) [2]; стверджують, що краудфандінг, не зважаючи на його різні прояви, це бізнес, що

задовольняє потреби суспільства; відтак, подальше застосування краудмеханізмів значно й позитивно вплине на економіку держави в цілому (Л. Михальчук) [7]; констатують, що в Україні на сьогодні не створено необхідних соціально-економічних умов для широкого впровадження краудфандінгу; так, недостатній рівень доходів населення, а, відтак, його зорієнтованість на використання доходів переважно на поточне споживання, низька вмотивованість до участі у колективному мікрофінансуванні та низький рівень довіри до фінансових установ та посередників, поєднані з недостатньою розвиненістю ринку платіжних карток, тінізаціює фінансового сектору, скоріш породжують нові проблеми, зокрема, несформовану культуру колективного фінансування, відсутнє правове поле мікрофінансування проектів через інтернет та нагальна потреба впровадження дієвої системи управління відповідними он-лайн технологіями (О. Марченко) [6, с. 44].

Правознавчі питання вивчення краудфандінгу зосереджені навколо обгрунтування сенсу, способу і змісту нормативно-правового функціонування відповідних онлайн-платформ. Так, Кравченко М.О., Кураєв Д.О. наполягають на обов'язковому розміщенні на сайті, на якому розташовується краудфандінгові і краудінвестиційні платформи, угод, які врегулюють всі аспекти взаємодії її учасників, зокрема, відносини: а) організаторів платформи з її користувачами; б) організаторів платформи з ініціаторами стартапів; в) платформи з платіжними системами; г) інвесторів з ініціатором проекту (в залежності від характеру вкладання коштів). На додаток до перелічених документів на сайті має бути й положення про порядок оброблення персональних даних користувачів. Важливо, вважають науковці, аби формуляри договорів, якими врегульовують взаємодію учасників, був не лише були розміщені на сайті платформи, але щоби кожен користувач, за умови погодження, або проставляв маркери у відповідній графі, або підписував їх в індивідуальному порядку. [4, с. 130].

Проте аналіз краудфандінгу в контексті появи нового характеру колективних форм поведінки й сутнісних соціальних змін, на думку І. Косулі, доводить, що ані краудсорсінг, ані краудфандінг не є новими феноменами; що внаслідок розвитку ІКТ і мережевого суспільства вони лише "набувають нового дихання". При цьому дослідниця підкреслює, що ці нові форми співпраці та взаємодопомоги з'являються в супереч

очікуванням того, що соціальні мережі будуть все більше й сильніше впливати на соціальну ізоляцію своїх користувачів [3, с.270].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що:

− осмислення зарубіжними і вітчизняними фахівцями явища краудфандінгу розгортається в двох напрямах: як становлення нових фінансових джерел; як оновлення способів кредитування. Відповідно, мова йде або про феномен альтернативного фінансування, або ж про появу "тіньових банків";

− відсутність правового врегулювання крауфандінгу нерідко розглядається як наявність правової свободи для його піднесення, однак й перспективи запровадження законодавчих засад краудфандінгу не утворює бар'єрів для його поступу;

− увага науковців до явища краудфандінгу зосереджена як на перспективах і прогнозах його подальшого розвитку, зокрема, через врахування макропоказників економічного розвитку країни для поширення краудфандінгу, аналіз ризиків і переваг крауфандінгу як альтернативного фінансування для економічного зростання країни.

Найменш вивченою є практика становлення краудфандінгу в Україні крізь призму готовності його ключових суб’єктів скористатися можливостями альтернативного фінансування. Так, лише фрагментарно і побічно висвітлено вплив потенційних реципієнтів на розвиток вітчизняних крауфандінгових платформ. Саме тому у фокусі нашого дослідження − визначення "проблемних" зон залученню нових авторів проектів на прикладі роботи найбільш потужних вітчизняних краудфадінгових платформ – Спільнокошт і Na-Starte.

Метою дослідження є опис викликів, які стоять перед потенційними реципієнтами краудфандінгу (на прикладі аналізу роботи з платформами Спільнокошт і Na-Starte). Провідним методом дослідження є фокус-група, проведена в січні 2018 р. Інститутом консолідації і партнерства разом з Академією моніторингу і експертизи. Робота Peer-групи, до якої увійшли 5 осіб, впродовж двох годин була зосереджена на аналізі готовності респондентів скористатися можливостями вітчизняного краудфандінгу, які надають платформи Спільнокошт та НаСтарте.

З п’яти, незнайомих між собою, учасників – двоє чоловіків, три – жінки; віком від 26 до 62 років (до 35 р. – 2 особи; 36 – 55 р. – 2 особи; 55+ – 1 особа). Провідною діяльністю респондентів є: інженер – 1; митець – 1; науково-педагогічна діяльність – 2; журналіст-фрілансер – 1. Всі учасники

фокус-групи є громадськими активістами на волонтерських засадах, мають вищу освіту, проте жоден з них не має досвіду учасника краудплатформи ані в якості автора проекту, ані як донор. До того ж всі учасники – мешканці міст і є активними пошукувачами джерел фінансування для розроблених ними проектів.

До початку роботи групи ми просили респондентів ознайомитись з платформами Спільнокошт та Na-Starte, аби потому обговорювати:

– їхнє ставлення до можливостей альтернативного фінансування загалом та краудфандінгу, зокрема;

– їхні пропозиції щодо зміни і поліпшення окремих характеристик краудфандінгу.

В центрі обговорюваних питань були: моделі фінансування проектів; філософія Платформи, зокрема втілення ідеї взаємної відповідальності; організаційно-нормативне забезпечення роботи платформи.

Виклад основного матеріалу. Прихильне ставлення до поширення альтернативного фінансування в Україні виявили всі учасники фокус-групи. Цим було підтверджено наявність тих соціально-психологічних сторон явища, які обумовлюють:

– намір самостійної діяльності;

– незвичну економічну активність поза традиційними організаційними/професійними структурами та професійними спільнотами;

– активність акторів поза зовнішнім контролем;

– незвичні економічні мотивами й потреби;

– несхожі наслідки, які проявлені на особистісному, груповому чи надособистісно-груповому рівнях через неподібні до індивідуальних, групових, масових психологічних характеристик і стратегій поведінки, які є результатом економічної активності.

Не таким одностайним було зголошення спробувати знайти фінансування для свого проекту за допомоги краудфандінгової платформи: двоє учасників висловили сумнів щодо успіху їхніх проектів, а, відтак, і невиправдану витрату часу на оформлення проектів згідно вимог платформи.

"Я не бачу подібних моєму проектів у переліку успішних. Можливо такі проекти й були, але їх не опублікували. Можливо, й інша причина…"

"Я глибоко сумніваюсь, щоби громадські організації чи підприємці звернули увагу на мій проект. Якщо я побачу, що такі проекти, як мій,

мають підтримку донорів, то може я спробую подати свій проект. Хоча, відверто, не впевнена в цьому."

Із трьох учасників, котрі підтвердили свій намір подати проекти, лише один точно визначився з терміном подання – "впродовж лютого", тоді як двоє інших сказали, що "поки не знаю", "за обставинами".

Питання, які хвилювали учасників чи не найбільше, стосувалися моделей фінансування проектів, запропонованих на платформах: Чому з усіх наявних моделей обрано саме ці? Чи узгоджувалися ці моделі на етапі пілоту з донорами, авторами? Які моделі притаманні вдалим проектам?

Особливо гостре обговорення розгорнулося під час порівняння обсягів і змісту відповідальності учасників платформи. Враження учасників фокус-групи від ознайомлення з відповідними документами, наведено нижче:

"Ані кроку вліво, ані кроку вправо. Дивно…"

"Не розумію, як можна так відверто не довіряти тим, кого, як завіряють, хочуть підтримати. "

"У мене враження, що власники мали якійсь негативний досвід, тому й так перестраховуються."

"Ключові фрази – дуже показові. Для себе – не несе відповідальності і не гарантує, а для нас – зобов'язаний і повинен."

Обговорення документів, якими регламентовано активність учасників платформи, тривало чималий час, було дуже емоційним і привело до висновку, що ці документи більш заважають, ніж сприяють залученню потенційних реципієнтів.

"Як на мене, то Спільнокошт трохи "перегнув палицю" з кількістю Правил."

"…дещо заплутано на Спільнокошті, бо Правил так багато, що треба час, аби встановити їхню ієрархію."

"…складається враження, що цими документами намагаються, скоріш, залякати, ніж підтримати."

"Програма "Інституційний Спільнокошт" і Програма "Спільнокошт" – це одна й та ж сама програма чи дві різні?"

"Все виглядає так доброзичливо, поки не починаєш читати Правила."

Питання, яке найбільше хвилює потенційних авторів проектів, стосується умов, за яких їхні зусилля щодо пошуку фінансування

приведуть до очікуваного результату, тобто вони отримують кошти на те, аби їхня ідея була втілена в життя.

Таке розуміння економічної активності занадто звужене. Широкий підхід до практик краудфандінгу пов’язаний із потенціалом сталого розвитку суспільства, а також піднесенням благополуччя акторів при несхожості напрямів, змісту, методів втілення ідей і проектів при максимальному врахуванні індивідуальних потреб, здібностей, інтересів, досвіду та ін. Учасників групи не стільки цікавили соціальні ефекти проекту, і зовсім не обговорювалися соціально-психологічні аспекти проектів, скільки нюанси різних світових моделей подібних практик.

Цікавим є факт привабливості одних моделей і непривабливості інших. Європейською і, загалом, світовою практикою крауфандінгу напрацьовані такі моделі збирання коштів: "усе або нічого": отримання фінансування лише за умови повного збору заявлених коштів; "залишити все": отримання зібраних коштів незалежно від досягнення заявленої фінансової мети; "переломний момент": отримання зібраних коштів, якщо їх сума досягла наперед встановленої частки від заявленої фінансової мети; зазвичай, ця модель поєднується з моделлю "залишити все"; "підписка": перерахування коштів із зазначених спонсором реквізитів в режимі автоматичного платежу; "вільна ціна": самостійне визначення спонсорами ціни на готовий продукт; "вічне фінансування": отримання фінансування впродовж всього періоду реалізації проекту.

Запропоноване Спільнокоштом і Na-Starte фінансування проектів не охоплює всі моделі. Питання учасників фокус-групи про те, чому з усіх наявних моделей обрано саме ці, чи узгоджувалися ці моделі на етапі пілоту з донорами, авторами, а також які моделі притаманні вдалим проектам, залишилися без відповідей.

Всі дії учасників були спрямовані на суто практико-орієнтовані цілі. Для них було важливо зрозуміти:

− як позначається відсутність правового регулювання крауфандінгу на його можливостях використатися переваги альтернативного фінансування;

− як впливає організаційно-нормативне забезпечення роботи платформи на готовність потенційних авторів проектів подавати їх.

Відповідь "заважає" може розцінюватися і як відсутність в учасників фокус-групи фахового досвіду роботи з такими документами, і як перевантаження нормативного регулювання крауфандінгу.

Різна кількість Правил − три у Спільнокошту і одні у Na-Starte − ще більше породжує інтерес до підстав, які спричиняють таку розбіжність у кількості настанов, яких він має дотримуватись. На перший погляд, це може бути викликано намаганнями власників платформи чи в більш узагальненому вигляді, чи в усіх деталях прописати порядок роботи на платформі.

Проте, питання, які формулювали учасники фокус-групи, увиразнили абриси ключової, на наш погляд, проблеми становлення вітчизняного краудфандінгу: дисбаланс відповідальності як відображення існуючої недовіри в середині громадянського суспільства і розчарування громадян у "благих намірах" бізнесу.

Пропозиції, висловлені учасниками фокус-групи, багато в чому стосуються більш чіткого зазначення форми роботи платформи − бізнесової, неприбуткової, інтегрованої. На їх думку, розбірливі підстави роботи платформи – це коли, не виникають підстави для сумнівів щодо прозорості прибутків, а також їхній відповідності цінностям, які декларують власники платформ.

Слід наголосити, що команди обох краудфандінгових платформ зробили багато, аби оприлюднювати інформацію про перебіг і результати фінансування проектів. Так, усі відмітили динамічну мапу Спільнокошту, аналітику Na-Starte. Але поряд з цим вказували на суперечності і розбіжності в інформації, а подекуди – й на її відсутність чи/та недоступність для незареєстрованого користувача.

Показово, що всі учасників фокус-групи підтримали висловлену одним із них думку:

"Правила Спільнокошту, які регулюють порядок фінансування Проектів в рамках Програми "Спільнокошт", потім Правила сайту BigIdea, які регулюють усі способи використання Сайту, та ще й Правила Інституційного Спільнокошту, які регулюють порядок фінансування інституційної діяльності неприбуткових організацій в рамках Програми "Інституційний Спільнокошт" аж ніяк і нічого не гарантують автору проекту. Тому Правила платформи Na-Starte, які, як пояснено, є правилами користування нею, є кращим варіантом, бо, хоча теж нічого не гарантують, але ж забирають менше часу".

Вважаємо, є сенс започаткувати дискусію щодо полегшення доступу до інформації незареєстрованим користувачам та вивчення вітчизняної практики регулювання активності користувача, аби кількість документів, з

якими він має погодитися, не стільки сприяє, скільки ускладнює процес формування його готовності до використання переваг краудфандінгу над традиційним фінансуванням.

Висновки. Дана розвідка дає підстави стверджувати, що в соціально-психологічній науці утворилася тематична площина, пов’язана із функціюванням економічної активності, яка спричинена новими економічними механізмами фінансування ідей і проектів − краудфандінгу.

В зазначеному контексті концептуалізація й емпірична перевірка особливого виду й типу активності в класі явищ, які мають неподібні джерела, проте обумовлюють дотичність особистості до єдиної самодіяльності – самозайнятості – є конкретним науковим рішенням діяльного пошуку особистістю виходу з соціально-психологічної, передусім, а також з економічної, соціокультурної та моральної кризи. Соціально-психологічні наслідки економічної активності в галузі пошуку фінансування через краудфандінг, яка виникає внаслідок неможливості втілити ідею, проект, ін., трансформують погляди і мотиви щодо прийняття рішень. Якщо психологічні чинники самозайнятості породили нові її типи – соціальне волонтерство, соціальне підприємництво та ін., то соціально-психологічні риси акторів досліджуваної активності спричинили пошук незвичних джерел фінансування, а не мотиви волонтерства. Ці міркування та результати аналізу наявних даних уможливлюють виокремлення соціально-психологічного аспекту в даному явищі.

Процес пізнання нових економічних і соціальних механізмів забезпечення фінансовими ресурсами проектів і ідей приводить до схематичної структураціі, здійснюваної завдяки активності суб'єкта. Головна проблема полягає в тому, щоб дослідити способи і механізми прийняття рішення про звернення до суспільства про фінансування та чинники, які сприяють йому.

1. Діапазон моделей фінансування проектів звужений, оскільки не використовує потенціалу усіх наявних і апробованих в європейській практиці можливостей "народного фінансування". Нові концепції, які покладаються в основу майбутніх крауфандінгових платформ, мають узгоджуватися із сутністю явища краудфандінгу як залучення фінансів населення ("натовпу"). Зокрема, доречно використовувати механізм громадського обговорення задля розгляду переваг таких концептуальних положень, як: фінансування з різних джерел (Державна служба зайнятості України, Програма розвитку ООН, місцеві бюджети, "усі бажаючі");

комплексне фінансування: одноразова допомога, грант, допомога із місцевих бюджетів, "грошова допомога від усіх бажаючих"; передбачуваність фінансування: за умови схвалення бізнес-проекту комісією, до якої входять представники служби зайнятості, Програми розвитку ООН та місцевих органів влади.

2. Дисбаланс відповідальності власника платформи і реципієнта спричиняє постановку питання про удаване партнерство і, відтак, потребує нагальної гармонізації прав і обов’язків кожної із сторін. Вваємо, що за умов подальшого існування такої незбалансованої відповідальності, розвиток краудфандінгу не сприятиме подоланню бар'єрів усталених соціальних ролей.

3. Правила, якими унормовують активність учасників платформи, сприймаються потенційними учасниками як зайві регулятивні бар’єри, і, відтак, потребують оптимізації зарегламентованої активності користувача, що позитивно позначиться на конвертації соціального капіталу у фінансовий.

4. Звітність команди платформи за прийняття рішень, які безпосередньо стосуються публікації проекту, а також за результати адміністрування коштів, має бути доповнена можливістю широкому загалу зацікавлених громадян, якщо не брати участь в цих процесах, то, принаймні, спостерігати за їх перебігом (наприклад, за допомоги он-лайн трансляцій).

5. Якщо краудфандінгова платформа – не бізнес-проект, то її команда має вибудовувати свою роботу за основними характеристиками соціальної дії, тобто бути відкритою, доступною і релевантною заявленій меті і поставленим завданням.

Дальші результати потребують детального вивчення впливу нових фінансових інструментів і механізмів на консолідацію суспільства, на динаміку психологічного благополуччя як суспільства в цілому, так і окремої особи, соціальних груп тощо.

Література

1. Жорнова О.І. Психологія самозайнятості на теренах України як наукова проблема та запит практики / Ольга Іллівна Жорнова // Електронний ресурс : режим доступу : file:///C:/Users/pc/Downloads/Pnpz_2015_8_6.pdf (дата доступу 11.03. 2019).

2. Інвестиційно-інноваційний розвиток регіонів Українського Причорномор'я : монографія / Б. В. Буркинський, О. І. Лайко, В. М. Осипов, В. Ф. Горячук, Л. А. Осипова; ред.: Б. В. Буркинський; НАН України, Ін-т проблем ринку та екон.-екол. дослідж. − Одеса : ІПРЕЕД НАНУ, 2016. − 525 с.

3. Косуля І. В. Краудсорсинг та краудфандинг: нові поняття чи нові феномени? / Ірина Юріївна Косуля // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – Випуск 20. − С. 267-271.

4. Кравченко М. О. Перспективи застосування краудфандінгу та краудінвестінгу для фінансування стартап-проектів / М. О. Кравченко, Д. О. Кураєв // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. − 2015. − С.127-131.

5. Марутян К. Київський краудфандінг: топ-5 кращих проектів / Кристина Марутян // Київська правда. 15.06.2016. − Режим доступу: https://kiev.pravda.com.ua/columns/5761416693ce3/view_print/

6. Марченко О. С. Соціально-економічні умови та проблеми розвитку краудфандингу в Україні / О. С. Марченко // Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого". − 2014. − № 2 (17). − С. 37-46.

7. Михальчук Л.В. Вітчизняний краудфандінг: проблеми та перспективи / Людмила Володимирівна Михальчук, Ольга Миколаївна Сипало // Вісник ЖДТУ. − 2015. − № 1 (71). − С. 234-238.

8. Осипов В. Краудфандінг як каталізатор інвестиційно-інноваційної діяльності підприємства / В. Осипов, Л. Некрасова, М. Давиденко // Наук. вісн. − 2014. − № 12. − С. 108-120.

9. Петрушенко Ю.М. Краудфандинг як інноваційний інструмент фінансування проектів соціально-економічного розвитку / Петрушенко Юрій Миколайович, Дудкін Олександр Валентинович // Маркетинг і менеджмент іновацій. − 2014. − №1. − С. 172-182.

10. Тигипко В. Развитию краудфандинга в Украине в основном мешает отсутствие законодательства и способов быстрого перевода средств через Интернет [Електронний ресурс] / В. Тигипко – IT Expert. – 26.03.2013 – Режим доступу: http://itexpert.org.ua/rubrikator/item/24392-razvitiyu-kraudfandinga-v-ukraine-v-osnovnom-meshaet-otsutstvie-zakonodatelstvai-sposobov-bystrogo-perevoda-sredstv-cherez-internet-v-tigipko.html

11. Фоменко А. О. Сучасні умови розвитку краудфандингу в Україні / А.О. Фоменко // Економіка та управління підприємствами. − 2013. − С. 93-96.

12. Хау Дж. Краудсорсинг: Коллективный разум как инструмент развития бизнеса / Джефф Хау; Пер. с англ. − М.: АльпинаПаблишер, 2012. − 288 с.

13. Украинский "Спільнокошт" // Режим доступу: https://inventure.com.ua/news/ukraine/kraudfanding_v_ukraine_s_miru_po_dollaru

14. Assessing the potential for crowdfunding and other forms of alternative finance to support research and innovation : Final Report Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. KI0116636ENN.en.pdf doi: 10.2777/046608

15. 22Chen X.-P. Entrepreneur passion and preparedness in business plan presentations: a persuasion analysis of venture capitalists' funding decisions / X.-P. Chen, X. Yao, S. Kotha // TheAcademy of Management Journal. – 2009. – № 52. – P. 199-214.

16. Gruenbaum R. Crowdfunding. Making Social Technologies // Work Part of the series Palgrave Pocket Consultants, Availablea.-thttp://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137024824_3]. 22/01/2018\

17. Hellmann T. Entrepreneurs and the process of obtaining resources / T. Hellmann // Journal of Economics and Management Strategy. – 2007. – № 16. – P. 81-109.

18. Kirsch D. Form or substance: the role of business plans inventure capital decisions making / D. Kirsch, B. Goldfarb, A. Gera // Strategic Management Journal. – 2009. – № 30. – P. 487-515.

19. Mollick E. The Dynamics of Crowdfunding: An Exploratory Study / E. Mollick // Journal of Business Venturing. – 2014. – Vol. 1. – № 29. – P. 1-16. 22.01.2018

20. Shane S. Networkties, reputation, and the financing of new ventures / S. Shane, D. Cable // ManagementScience. – 2002. – № 48. – P. 364-381.

21. Scholz N. The Relevance of Crowdfunding. The Impact on the Innovation Process of Small Entrepreneurial Firms // Springer Fachmedien Wiesbaden. Availableathttp://link.springer.com/book/10.1007/978-3658-09837-7]

22. 2017 WINNERS // Електронний ресурс : режим дрступу : britishsmallbusinessawards.co.uk/winners-2017/

References

1. Zhornova O.I. Psykholohiya samozaynyatosti na terenakh Ukrayiny yak naukova problema ta zapyt praktyky / Ol'ha Illivna Zhornova // Elektronnyy resurs : rezhym drstupu: file:///C:/Users/pc/Downloads/Pnpz_2015_8_6.pdf

2. Investytsiyno-innovatsiynyy rozvytok rehioniv Ukrayins'koho Prychornomor'ya : monohrafiya / B. V. Burkyns'kyy, O. I. Layko, V. M. Osypov, V. F. Horyachuk, L. A. Osypova; red.: B. V. Burkyns'kyy; NAN Ukrayiny, In-t problem rynku ta ekon.-ekol. doslidzh. − Odesa : IPREED NANU, 2016. – 525 c.

3. Kosulya I. V. Kraudsorsynh ta kraudfandynh: novi ponyattya chy novi fenomeny? / Iryna Yuriyivna Kosulya // Metodolohiya, teoriya ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspil'stva. – Vypusk 20 .− S. 267-271.

4. Kravchenko M. O. Perspektyvy zastosuvannya kraudfandinhu ta kraudinvestinhu dlya finansuvannya startap-proektiv / M. O. Kravchenko, D. O. Kurayev // Naukovyy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. − 2015. − S. 127-131.

5. Marutyan K. Kyyivs'kyy kraudfandinh: top-5 krashchykh proektiv / Krystyna Marutyan // Kyyivs'ka pravda. 15.06.2016. − Rezhym dostupu: https://kiev.pravda.com.ua/columns/5761416693ce3/view_print/

6. Marchenko O. S. Sotsial'no-ekonomichni umovy ta problemy rozvytku kraudfandynhu v Ukrayini / O. S. Marchenko // Visnyk Natsional'noho universytetu "Yurydychna akademiya Ukrayiny imeni Yaroslava Mudroho" . − 2014. − № 2 (17). − S. 37-46.

7. Mykhal'chuk L.V. Vitchyznyanyy kraudfandinh: problemy ta perspektyvy / Lyudmyla Volodymyrivna Mykhal'chuk, Ol'ha Mykolayivna Sypalo // Visnyk ZHDTU. − 2015. − № 1 (71). − S. 234-238.

8. Osypov V. Kraudfandinh yak katalizator investytsiyno-innovatsiynoyi diyal'nosti pidpryyemstva / V. Osypov, L. Nekrasova, M. Davydenko // Nauk. visn. − 2014. − № 12. − S. 108-120.

9. Petrushenko YU.M. Kraudfandynh yak innovatsiynyy instrument finansuvannya proektiv sotsial'no-ekonomichnoho rozvytku / Petrushenko Yuriy Mykolayovych, Dudkin Oleksandr Valentynovych // Marketynh i menedzhment inovatsiy. − 2014. − №1. − S. 172-182. Rezhym dostupu: http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/

10. Tigipko V. Razvitiu kraudfandinga v Ukraine v osnovnom meshaet otsutstvie zakonodatel'stva i sposobov bystrogo perevoda sredstv cherez Internet [Elektronnij resurs] / V. Tigipko – IT Expert. – 26.03.2013 – Rezhim

dostupu: http://itexpert.org.ua/rubrikator/item/24392-razvitiyu-kraudfandinga-v-ukraine-v-osnovnom-meshaet-otsutstvie-zakonodatelstvai-sposobov-bystrogo-perevoda-sredstv-cherez-internet-v-tigipko.html

11. Fomenko A. O. Suchasni umovi rozvitku kraudfandingu v Ukraïni / A.O. Fomenko // Ekonomika ta upravlinnya pidpriєmstvami. − 2013. − S. 93-96.

12. Hau Dzh. Kraudsorsing: Kollektivnyj razum kak instrument razvitiya biznesa / Dzheff Hau; Per. s angl. − M.: Al'pinaPablisher, 2012. − 288 s.

13. Ukrainskij "Spil'nokosht" // Rezhim dostupu: https://inventure.com.ua/news/ukraine/kraudfanding_v_ukraine_s_miru_po_dollaru

14. Assessing the potential of the European Union, 2017. KI0116636ENN.en.pdf doi: 10.2777 / 046608

15. 22Chen X.-P. An analysis of venture capitalists' funding decisions / X.-P. Chen, X. Yao, S. Kotha // TheAcademyofManagementJournal. − 2009. − No. 52. − P. 199-214.

16. Gruenbaum R. Crowdfunding. Making Social Technologies // Palgrave Pocket Consultants, Availableathttp: //link.springer.com/chapter/10.1057/9781137024824_3]. 01/22/2018 \

17. Hellmann T. Hellmann // Journal of Economics and Management Strategy. − 2007. − № 16. − P. 81-109.

18. D. Kirsch, B. Goldfarb, A. Gera // Strategic Management Journal. − 2009. − № 30. − P. 487-515.

19. Mollick E. The Dynamics of Crowdfunding: An Exploratory Study / E. Mollick // Journal of Business Venturing. − 2014. − Vol. 1. − № 29. − P. 1-16.

20. Shane S. Networkties, reputation, and thefinancingofnewventures / S. Shane, D. Cable // ManagementScience. − 2002. − № 48. − P. 364-381.

21. Scholz N. The Relevance of Crowdfunding. Small Business Firms // Springer Fachmedien Wiesbaden. Available at http://link.springer.com/book/10.1007/978-3658-09837-7]

22. 2017 WINNERS // Electronic resource: DRSTUS mode: britishsmallbusinessawards.co.uk/winners-2017/

Zhornova Olena, Zhornova Olha. Socio-psychological basis for the formation of crowdfunding in Ukraine: to the statement of the problem. This paper describes the results of the focus-group. A meeting of the group was devoted to general discussions on the additional opportunities to enable

people to influence financial policy. We believe that all the efforts in this area must base on the following points:

a) the concept underlying crowdfunding is the dispersal of information on financial resource requirement across ordinary people, not financers; b) contributions from a large number of people are fundamental rule to the idea of crowdfunding; c) it is also crucial to take full account of the requirements of potential recipients.

Results of the focus-group conducted by Institute for Consolidation and Partnership and Academia of Monitoring and Expertise revealed that Ukraine's civil society welcomed the idea of alternative financing in general and increase crowdfunding in particular. Notably, respondents were of the opinion that crowdfunding platforms must provide communication channels are primarily relevant to potential recipients can communicate with one another and with donors of the issuer about their projects. People are also of the opinion that crowdfunding platforms do not make very efficient use of their time because they need to read all documents of platform and to agree with all the provisions of Rules, without any exception. They consider that it is all-timed and unjustified practice and that work should be undertaken on setting up such rules with a view to give all parties (platform owner and the author of the project) equal responsibility for the harmonization in field of alternative financing.

In addition, owners of platforms play a pivotal role in the crowdfunding that they have set for ourselves. Its role is to decide on the compliance of projects with interest of the society. They reserve the right to assess the work on the projects and control the project’s finances from donors. However, in so doing, they placed to protect themselves from presenting accounts to the society.

As the scope of owner responsibility does not correspond with the scope of recipient, responsibility there is a situation of inequality before the rights of project authors. Also the range of project financing models is narrowed, because it does not use the potential of all existing and tested in the European practice of "national funding" opportunities. However, we are convinced that this goal cannot be achiev all at once. However if this not be the case, crowdfunding will be slow.

Key words: crawfunding, alternative financing, kraufanding platform, platform owners, potential recipients, responsibility.

УДК 159.9.019:929Выготский:159.922

ПЕРЕОСМИСЛЮЮЧИ Л. С. ВИГОТСЬКОГО: ЗНАРЯДДЯ ТА ЗНАК

В. М. Павленко, кандидат психологічних наук, доцент
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків

Анотація. Стаття присвячена аналізу деяких найважливіших понять з творчої спадщини Л. С. Виготського, зокрема понять "знаряддя", "психологічне знаряддя", "знак", "опосередковування". Відмічені деякі характерні особливості використання цих понять Л. С. Виготським, зокрема, перехід від поняття "психологічне знаряддя" до поняття "знак"; акцент на ролі знаків в оволодінні власною поведінкою; вказівка на соціальну природу знаків; вивчення генезису психологічних знарядь переважно в онтогенезі. Показана їх подальша доля в сучасних дослідженнях. Запропоновано авторське розуміння генезису і специфіки знарядь праці Людини і її психологічних знарядь (знаків), розглянуті їх загальні і відмінні риси.

Ключові слова: знаряддя, психологічне знаряддя, знак, інструменти, опосередковування, культурно-історична психологія.

Переосмысливая Л. С. Выготского: орудие и знак

Аннотация. Статья посвящена анализу некоторых важнейших понятий из творческого наследия Л. С. Выготского, в частности понятий "орудие", "психологическое орудие", "знак", "опосредствование". Отмечены некоторые характерные особенности использования этих понятий Л. С. Выготским, в частности, переход от понятия "психологическое орудие" к понятию "знак"; акцент на роли знаков в овладении собственным поведением; указание на социальную природу знаков; изучение генезиса психологических орудий преимущественно в онтогенезе. Показана их дальнейшая судьба в современных исследованиях. Предложено авторское понимание генезиса и специфики орудий труда Человека и его психологических орудий (знаков), рассмотрены их общие и отличные черты.

Ключевые слова: орудие, психологическое орудие, знак, инструменты, опосредствование, культурно-историческая психология.

Протягом останніх десятиліть сотні вчених з різних країн зверталися і продовжують звертатися до спадщини видатного психолога Льва Семеновича Виготського. Його ідеї та роздуми, дослідження, які він провів, і питання, які він поставив, продовжують хвилювати багатьох дослідників. У цій статті нам також хотілося б поміркувати над деякими важливими поняттями, про які свого часу розмірковував Л. С. Виготський, а також хоча б частково простежити їхню долю в сучасній психології.

1. Від поняття "психологічне знаряддя" до поняття "знак".

У 1930 році в Академії Комуністичного виховання ім. Н. К. Крупської Л. С. Виготський виступив з доповіддю про інструментальний метод в психології [3], вперше опублікованій тільки в 1982 році. У цій доповіді, як і в роботах попереднього періоду, звертає на себе увагу те, що в ній автор, говорячи про проблему оволодіння поведінкою, ще не вживає термін "знак", користуючись замість нього поняттям "психологічне знаряддя". Так, вже в першій тезі доповіді наголошується: "У поведінці людини зустрічається ціла низка штучних пристосувань, спрямованих на оволодіння власними психічними процесами. Ці пристосування по аналогії з технікою можуть бути по справедливості умовно названі психологічними знаряддями або інструментами" [3, с.103].

У тринадцятій тезі цієї ж доповіді Л. С. Виготський порівнює технічні і психологічні знаряддя і формулює як загальні їх риси, так і основні відмінності між ними: "Суттєва відмінність психологічного знаряддя від технічного – спрямованість його дії на психіку і поведінку, в той час як технічне знаряддя, яке теж вставлене як середній член між діяльністю людини і зовнішнім об'єктом, спрямоване на те, щоб викликати ті чи інші зміни в самому об'єкті; психологічне знаряддя нічого не змінює в об'єкті; воно є засіб впливу на самого себе (або іншого) – на психіку, на поведінку, а не засіб впливу на об'єкт. В інструментальному акті проявляється, отже, активність по відношенню до себе, а не до об'єкта [3, с.106].

Порівнюючи цю цитату з цитатою з більш пізньої роботи Л. С. Виготського "Історія розвитку вищих психічних функцій" [4], можна на власні очі переконатися в заміні автором терміна "психологічне знаряддя" на поняття "знак". Текст наведеної вище тези практично повністю повторюється, але поняття "психологічне знаряддя" в ньому більше не фігурує: "Істотною відмінністю знака від знаряддя і основою реальної розбіжності обох ліній є різна спрямованість того чи іншого. Знаряддя служить

провідником впливів людини на об'єкт його діяльності, воно спрямоване назовні, воно повинно викликати ті чи інші зміни в об'єкті, воно є засобом зовнішньої діяльності людини, спрямованої на підкорення природи. Знак нічого не змінює в об'єкті психологічної операції, він є засіб психологічного впливу на поведінку – чужу або свою, засіб внутрішньої діяльності, спрямованої на оволодіння самою людиною; знак спрямований всередину" [4, с. 90].

Можна припустити, що така термінологічна заміна повинна була сильніше акцентувати відмову від аналогії технічних і психологічних знарядь як опосередковуючих ланок, інструментів на користь їх протиставлення. Тому в останньому, більш пізньому варіанті, Л. С. Виготський не тільки використовує інше поняття – "знак", а й, порівнюючи знаряддєву і знакову форми діяльності, по-перше, опускає вказівку на їх спільну рису (середня ланка), а по-друге, не зупиняючись на сказаному, додатково підкреслює різницю: "Обидві діяльності настільки різні, що і природа застосовуваних засобів не може бути однією і тією ж в обох випадках" [4, с. 90].

Заміна поняття "психологічне знаряддя" на поняття "знак" супроводжувалася також відмовою Л. С. Виготського від вживання терміна "опосередковування" ("опосредствование"), очевидно, оскільки в ньому вказувалося на використання проміжних "засобів", що часто асоціювалося саме зі знаряддями, на користь терміна "опосередкування" ("опосредование") з акцентом в останньому випадку на включення в дію знаків. На це неодноразово звертав увагу М. М. Нечаєв [10], аналізуючи особливості термінології Л. С. Виготського і О. М. Леонтьєва. Вказуючи на те, що у О. М. Леонтьєва в ті часи не тільки знаряддя праці в звичному розумінні цього слова, а й знаки, трактувалися як інструменти, засоби діяльності, М. М. Нечаєв робить висновок про те, що "лінія О. М. Леонтьєва проявилася в розвитку ідей інструментальної психології, від яких уже відмовився Л. С. Виготський" [10, с. 27].

Чи можна сказати, що сучасні прихильники культурно-історичної психології також слідом за Л. С. Виготським відмовилися від використання понять "опосередковування" і "психологічне знаряддя"? Зовсім ні. Більш того, обидва ці поняття (особливо, перше) залишаються в центрі уваги дослідників і широко вживаються в сучасній психологічній літературі. Так, В. Б. Хозіев в статті "Опосередковування в теорії і практиці культурно-історичної концепції" [15] надає поняттям "засоби" і "опосередковування"

особливо важливу роль: "Оформлення в психології принципу розвитку привело до уявлення про засоби як про потенціал руху і опосередковування як про зміну засобів, яка визначається спеціальним (логічним, предметним) законом" [15, с. 26]. Ще більш показовою в цьому плані є стаття Б. Д. Ельконіна "Посередницька дія і розвиток" [19], де не тільки широко використовуються обидва ці поняття ("опосередковування" і "психологічне знаряддя") але, більш того, сам "акт опосередковування", який автор називає "посередницькою дією", є в ній основним об'єктом аналізу.

2. Акцент на ролі знаків в оволодінні власною поведінкою.

Добре відоме положення Л. С. Виготського, що стосується загальної закономірності культурного розвитку дитини: "загальна послідовність культурного розвитку дитини така: спочатку інші люди діють по відношенню до дитини, потім дитина вступає у взаємодію з оточуючими, нарешті, вона починає діяти на інших і тільки в кінці починає діяти по відношенню до себе" [4, с. 225].

Спробуємо співвіднести цю та вищенаведені цитати Л. С. Виготського і поміркувати над ними. З останнього положення випливає, що спочатку інші люди, маються на увазі в першу чергу, очевидно, дорослі, впливають на дитину за допомогою якихось невербальних засобів комунікації або словесних команд. Якими ж засобами вони при цьому користуються – знаряддями чи знаками? Якщо виходити з думки Л. С. Виготського про те, що головною відмінністю знака від знаряддя є спрямованість знака "всередину", і зрозуміти це твердження як спрямованість на себе, на свою поведінку, а знаряддя – "назовні", то, здавалося б, зрозуміло, що на цьому етапі передбачається, що дорослі, впливаючи на дитину, користуються знаряддями. Виходячи з подібної логіки, здавалося б, очевидно також, що і на наступному етапі, коли дитина сама починає застосовувати по відношенню до оточуючих ті ж словесні команди, які спочатку застосовувалися до неї, ми повинні будемо назвати ці вербальні засоби знаряддями, тому що в даному випадку діяльність дитини також спрямована назовні. Залишаючись в рамках цієї логіки, тільки вплив на останньому етапі – вплив дитини на саму себе, управління своєю поведінкою – як спрямований не назовні, а всередину, можна було б вважати таким, в якому використовуються засоби-знаки.

Однак така логіка не зовсім узгоджується з вищенаведеними цитатами. Дійсно, крім тієї, найбільш суттєвої, по Л. С. Виготському, відмінності знака від знаряддя, про який йшлося вище, а саме спрямованості діяльності "назовні" або "всередину", в наведеному положенні звучить і інша ідея: знаряддя – "є засіб зовнішньої діяльності людини, спрямованої на підкорення природи ", в той час як знак – "є засіб психологічного впливу на поведінку – чужу або свою". Виходячи з цієї логіки протиставлення знаряддя і знака як спрямованого на природу (якщо мова йде про знаряддя) або на поведінку, неважливо, свою чи чужу (якщо мова йде про знак), можна припускати, що в законі культурного розвитку дитини, сформульованому Л. С . Виготським, мова взагалі не може йти про знаряддєву діяльність. На всіх трьох етапах можна говорити виключно про застосування жестів і вербальних команд як знакових засобів, оскільки весь час, незалежно від етапу, розглядається проблема управління поведінкою людини. Зрозуміло також, що в такому разі ця логіка буде входити в протиріччя з логікою ідеї спрямованості діяльності – назовні або всередину. Причому цікаво, що незалежно від тих двох критеріїв, за якими проводив розмежування знарядь і знаків Л. С. Виготський, питання про останній етап культурного розвитку в будь-якому випадку вирішується однозначно – щодо управління своєю поведінкою дитина використовує знаки. А ось що стосується перших двох етапів – управління дорослими поведінкою дитини або управління дитиною поведінкою дорослих, то в залежності від прийняття того чи іншого критерію засоби-команди, що використовуються, можна трактувати по-різному: або як знаряддя, або як знаки.

Разом з тим контекст прикладів, які використовував Л. С. Виготський для ілюстрації своїх положень, дозволяє стверджувати, що він, розмірковуючи про знаряддєву діяльність, мав на увазі виключно суб'єкт – об'єктну діяльність, "підкорення природи", в той час як, говорячи про знаки, розглядав виключно суб'єкт – суб'єктну форму діяльності. При цьому слова "знак спрямований всередину" слід розуміти не як спрямованість знакових форм діяльності на себе, а як спрямованість на поведінку, неважливо інших людей або свою власну.

Однак ця неоднозначність, нечіткість формулювання цілком можливо невипадкова. У центрі уваги Л. С. Виготського був кінцевий етап культурного розвитку дитини – оволодіння власною поведінкою, тому проміжні етапи (вплив дорослих на дитину або дитини на дорослих)

сприймалися як другорядні, часто просто малися на увазі і в формулюваннях опускалися. Тому і в першій тезі вже згаданої вище доповіді йдеться виключно про "оволодіння власними психічними процесами", і тринадцята теза закінчується зазначенням тільки "активності по відношенню до себе", так само як і у підсумковому розділі іншої своєї праці – "Знаряддя і знак у розвитку дитини" – автор теж зазначає: "Людина створювала не тільки знаряддя праці, за допомогою яких вона підпорядковувала своїй владі сили природи, а й стимули, які спонукають і регулюють її власну поведінку, що підпорядковують власні сили своїй владі" [5, с. 1122], не згадуючи про засоби управління поведінкою інших людей.

Сучасні дослідники намагаються в своїх дослідженнях більш рівномірно приділяти увагу всім наміченим Л. С. Виготським етапам оволодіння поведінкою. Показовою в цьому плані є робота С. Г. Касвінова [8], в якій автор прагнув реконструювати систему поглядів Л. С. Виготського щодо процесу дитячого розвитку і його періодизації. Відштовхуючись від ідеї Л. С. Виготського про розвиток дитини як про процес оволодіння поведінкою, іншими словами – формування регуляції і саморегуляції, С. Г. Касвінов пропонує розглядати стадії розвитку дитини як етапи цього процесу, які характеризуються специфічними для кожного етапу психологічними знаряддями. У контексті того аспекту проблеми, який нас цікавить, автор виділяє 3 фази спрямованості регуляції, що відповідають трьом етапам Л. С. Виготського, називаючи їх "протофаза" (коли дитина є об'єктом регулювання з боку дорослого), "аллофаза" (коли дитина є суб'єктом регуляції дорослого) і аутофаза (коли дитина є суб'єктом саморегуляції). Усім їм приділена належна увага, а підсумком дослідження стала реконструкція стадіально-фазної періодизації дитячого розвитку Л. С. Виготського, в якій за психологічними ознаками виділені і проаналізовані 26 періодів – як стабільних, так і кризових.

3. Соціальна природа знаків

Звернімося тепер до уявлень Л. С. Виготського про природу знаків. Уже в доповіді про інструментальний метод в психології він формулює положення про соціальну їх природу: "Психологічні знаряддя – штучні утворення; за своєю природою вони суто соціальні, а не органічні або індивідуальні пристосування" [3, с.103]. Ця ж ідея в різних варіаціях звучить у Л. С. Виготського і пізніше: "Найважливіший і основний з

генетичних законів, що випливає з нашого дослідження вищих психічних функцій, свідчить, що будь-яка символічна діяльність дитини була колись соціальною формою співпраці і зберігає на всьому шляху розвитку до найвищих його точок соціальний спосіб функціонування. Історія вищих психічних функцій розкривається тут як історія перетворення засобів соціальної поведінки в засоби індивідуально-психологічної організації" [5, с.1092].

Соціальна природа будь-якої знаково-символічної діяльності на сьогоднішній день ні у кого не викликає сумнівів, хоча різні дослідники вкладають різний зміст у це поняття. Разом з тим саме усвідомлення всієї важливості ролі соціальної взаємодії стало передумовою появи останнім часом: уявлення про відкриту посередницьку дію Б. Д. Ельконіна [18; 19], яка, на думку автора, є сполучною ланкою між поняттям "сукупна дія" і знаковим опосередковуванням; гіпотези В. П. Зінченко і О. І. Мещерякова про сукупну діяльність як генетично вихідну одиницю психічного розвитку [7], яка передбачає обов'язковість потрійного опосередковування – дорослим (медіатором), знаком (семіотичним артефактом) і знаряддям (технічним артефактом); ідеї В. В. Рубцова про навчання як процес співучасті та спільної діяльності [13], в якому пізнавальні акти опосередковуються способами взаємодії учасників цього процесу, а також багатьох інших гіпотез і досліджень, що стосуються даної сфери.

Але який сенс вкладав сам Л. С. Виготський в поняття знака як соціального за природою пристосування? Звернемося до тих прикладів (для початку найбільш примітивних знакових засобів), які неодноразово використовував сам дослідник в різних своїх роботах, ілюструючи своє розуміння знака. Візьмемо приклад Л. С. Виготського, що відноситься не до онтогенетичного розвитку, а до вживання знаків в ранній історії людства: "На Борнео і Целебесі... знайдені особливі палиці для копання, на верхньому кінці яких приробленi маленькі палички. Коли при сіяння рису палицею розпушують ґрунт, маленька паличка видає звук. Цей звук – щось на зразок трудового вигуку або команди, призначення якої – ритмічне регулювання роботи. Звук пристрою, приробленого до палиці для копання, замінює людський голос або виконує схожу з ним функцію" [5, с.1122].

Поміркуємо над цим прикладом. Йдеться про найбільш примітивний варіант знака в розумінні Л. С. Виготського. Цей знак має матеріальну форму – маленька паличка, яка спеціально зроблена або підібрана такою, щоб вона видавала звук при копанні. У традиціях сучасних досліджень дію

з цим знаряддям вже належало б назвати матеріалізованою дією, з огляду на те, що ця дія вже передбачає використання хоч і примітивних, але знаково-символічних компонентів [10, с.27]. Функція маленької палички як компонента такої дії, яка власне і робить її знаком – заміщення людини (в даному випадку – її голосових команд), замість неї ритмізуючи і, тим самим, регулюючи, оптимізуючи процес копання.

Звернімося тепер до онтогенезу і до більш "просунутого" – вербального – варіанту знакового опосередковування. Скористаємося знову-таки прикладом з праць Л. С. Виготського – прикладом ранкового вставання з ліжка, який слідом за У. Джеймсом аналізує дослідник: "Типовим розгорнутим вольовим актом ... є такі три моменти: I) треба встати (мотив), 2) не хочеться (мотив), 3) рахунок самому собі: раз, два, три (допоміжний мотив) і 4) на "три" підйом. Це і є введення допоміжного мотиву, створення ситуації ззовні, яка змушує мене встати. Це абсолютно схоже на те, як ми говоримо дитині: "Ну, раз, два, три – випий ліки". Це і є воля в істинному розумінні слова. У прикладі з вставанням я піднявся через сигнал "три" (умовний рефлекс), але я сам заздалегідь через сигнал і зв'язок з ним підняв себе, тобто я опанував свою поведінку через додатковий стимул або допоміжний мотив" [4, с.279-280].

В даному прикладі, як не дивно, Л. С. Виготський не вживає ні термін "психологічне знаряддя", ні термін "знак". Більш того, можливо, в цьому його аналізі недостатньо чітко прописується і шлях формування такого способу дій. Однак, з урахуванням вищенаведеного закону "культурного розвитку дитини", за цим описом явно мається на увазі наступна послідовність формування у дитини подібної поведінки: спочатку інші люди, дорослі демонструють в різних ситуаціях можливість використання рахунку-команди для вчинення будь-якої не дуже бажаної дії (наприклад , прийняття ліків), потім сама дитина, вступаючи у взаємодію з дорослими (а, можливо, і не тільки з дорослими, але і з іншими дітьми або навіть з ляльками в ігровій ситуації) апробує цей засіб для управління іншими і, нарешті, на останньому етапі вона починає застосовувати цей засіб-знак по відношенню до себе. Важливо підкреслити, що таке психологічне знаряддя не було винайдено ні самою дитиною ані її батьками, від яких вона цілком ймовірно його перейняла. Команда "рахунок до трьох" (чому саме до трьох, а не до двох або чотирьох – це вже інше питання) об'єктивно існує в певній культурі (не виключено, що в іншій культурі маючи іншу форму) і передається від покоління до покоління.

В останньому прикладі культурний засіб, що використовується, має вже не матеріальну форму, як маленька паличка в попередньому прикладі, а вербальну, однак функція залишається колишньою – заміщення іншої людини, точніше її функції регулятора в колись більш розгорнутій взаємодії. Рахунок-команда по відношенню до самого себе є символічно – знаковою дією саме тому, що в її основі лежить досвід попередніх соціальних відносин, які тепер об'єднані в одній людині. Так, власне, колись інтерпсихічна форма дії стає інтрапсихічною формою.

Ми розглянули приклади зі знаками в матеріальній і вербальній їх формах. Виключно цими формами, тобто знаком і словом, згідно з В. П. Зінченко, Л. С. Виготський і обмежував вивчення опосередковування людського розвитку. Проте, на погляд самого В. П. Зінченка, це необхідно переглянути, а ідею медіації додатково поширити ще й на такі важливі медіатори, що залишалися поза полем зору Л. С. Виготського, як символ і міф [6].

Розглянемо, однак, ще один класичний приклад Л. С. Виготського з вживанням жереба як способу прийняття рішення в скрутних ситуаціях. Для Л. С. Виготського, який аналізує ситуацію з жеребом, головним в цьому прикладі, як і у всіх попередніх, є введення людиною у важкій для вирішення ситуації (наприклад, ситуації конфлікту рівних за силою мотивів) додаткової опосередковуючої ланки, спеціального стимулу – жереба, який і допомагає людині "оволодіти своєю поведінкою", тобто зробити вибір. Для онтогенезу, який цікавив дослідника найбільшою мірою, кінцевий висновок про сенс використання жереба звучить так: "У випадках вибору з жеребом ... дитина опановує свою поведінку, спрямовує свою поведінку через допоміжні стимули" [4, с. 278]. Зробивши цей висновок, Л. С. Виготський на цьому зупиняється. Але в чому ж тоді полягає соціальне підґрунтя такої поведінки? Відповіді на це питання автор у згаданій роботі не дає.

Сучасні дослідники, аналізуючи цей приклад, можуть розставити акценти дещо інакше. Наприклад, згідно з М. Вересовим, звернення до жереба має сенс тільки в тому випадку, якщо перед людиною стоїть завдання вибору: "Будь-яка знакова операція набуває сенсу як дія, спрямована на розв'язання якоїсь задачі, на пошук виходу з наявного протиріччя..." [2, с. 21]. Значення і специфіку підходу Л. С. Виготського дослідник бачить не стільки в заміні традиційної схеми "стимул-реакція" на опосередковану "стимул – знак – реакція", скільки у вказівці на роль

культурного знака в процесі вирішення життєвих проблемних завдань в процесі культурного розвитку дитини.

Однак повернемося до ідеї соціальної основи знаків. На наш погляд, людина вдається до жеребу, коли хоче уникнути відповідальності за прийняття рішення, передати рішення комусь іншому. У житті будь-якої людини є досвід дитинства (а часто і не тільки дитинства), коли рішення за неї приймаються дорослими або просто більш сильними, рішучими, самостійними людьми. У складних ситуаціях цей досвід актуалізується і виникає бажання перекласти відповідальність на когось більш мудрого, сильного, могутнього, відповідального, хто може зробити вибір за тебе. Жереб – це знак-заступник такого Іншого, ідеалізованого дорослого, Бога, Долі, будь-якої Вищої сили, в яку людина вірить і чиєму "рішенню" (яке і призначений продемонструвати жереб) людина з радістю підкоряється. Саме в цьому і вбачається соціальне підґрунтя цієї знакової поведінки.

Можливо про щось подібне розмірковував в 1981 році і Д. Б. Ельконін, коли писав у своїх щоденниках: "Чому знак, на противагу знаряддю, спрямований "всередину" і, головне, організовує поведінку?... Чому люди кидають жереб, який організовує рішення, або, як кафр, чекають вказівки від сну?... Значення знака в тій функції іншої людини, в якій він вводиться в організацію поведінки. Вони можуть бути різні (та, що вирішує; та, що контролює; та, що допомагає; та, що нагадує про когось)... Всі приклади, які він (Л. С. Виготський) наводив у зв'язку з проблемою організації поведінки, витлумачені і зрозумілі їм не зовсім так! Жереб – заклик іншої людини вирішити проблему. Сон кафра – нехай хтось вирішить за мене. Основне значення знака – соціальне, тобто організація своєї поведінки через іншого" [20, с. 514-515].

4. Вивчення генезису психологічних знарядь.

Сімнадцята теза доповіді Л. С. Виготського про інструментальний метод містить наступні положення: "Інструментальний метод за самою суттю метод історико-генетичний. У дослідження поведінки він вносить історичну точку зору: поведінка може бути зрозумілою тільки як історія поведінки... Головними областями дослідження, де може бути з успіхом застосований інструментальний метод, є: а) область соціально-історичної та етнічної психології, що вивчає історичний розвиток поведінки, окремі його щаблі й форми; б) область дослідження вищих, історично

сформованих психічних функцій ...; в) дитяча та педагогічна психологія" [3, с. 107].

Сам Л. С. Виготський певною мірою, очевидно, прагнув підтримувати баланс між зазначеними сферами досліджень (прикладом чого, в тому числі, може служити написана спільно з О. Р. Лурією книга "Етюди з історії поведінки: Мавпа. Примітив. Дитина"), проте, зрозуміло, що першій області – історичній та етнічній психології він приділяв порівняно менше часу і уваги. На жаль, ситуація не змінилася і згодом: його послідовники займалися і продовжують займатися переважно онтогенетичним розвитком і основні досягнення культурно-історичної психології можна бачити саме в цій царині.

Разом з тим така ситуація, на наш погляд, неминуче накладає певні обмеження на вивчення генезису вищих психічних функцій в цілому і генезису психологічних знарядь, зокрема. Спробуємо поміркувати про це в історичній перспективі. Повернемося до поняття "заміщення". Сучасні психологи часто використовують його як синонім знаково-символічної діяльності в цілому, в більш вузькому значенні – як перенесення функцій об'єкта на знак [1; 14; 16]. Але зазвичай це асоціюється в першу чергу з предметами, тваринами ("нехай ця паличка буде лопаткою... або коняч-кою"), але не з людьми. У нашому ж розумінні першими психологічними знаряддями, знаками були якраз найпростіші матеріальні пристрої, які заміщують, беруть на себе функції іншої людини в колись раніше спільній діяльності і, тим самим, витісняють цю Іншу (Інших) з цієї діяльності, роблять не потрібною їх присутність та участь. Приклад з маленькою паличкою з острова Борнео, про який йшлося вище, в цьому сенсі добре узгоджується з нашим розумінням і добре ілюструє його.

На наш погляд, не варто протиставляти генезис психологічних знарядь і знарядь праці. Насправді ці процеси є тісно пов’язаними. Л. С. Виготський не бачив нічого спільного у цих процесах тому, що його розуміння знарядь праці обмежувалося тими уявленнями, які існували щодо знарядь праці на той час. Тоді знаряддя праці асоціювалися в першу чергу з палицями, списами, рубилами тощо. Ці знаряддя, які творці класичної теорії антропогенезу вважали специфічно людськими, насправді були "природними" знаряддями, за Б. Ф. Поршневим [12], знаряддями нижчого рівня, що існують і у тварин. Особливістю таких знарядь було те, що їх функцією було "вдосконалення" наших природних органів або частин тіла: вони "подовжували" руки (палиця, спис),

"посилювали" або "робили більш важкими" кулаки (камінь), "зміцнювали" та "загострювали" зуби й нігті (рубила) і т. ін. Тварини, як показали сучасні дослідження, можуть не тільки користуватися подібними знаряддями в разі необхідності, але і виготовляти їх, і більше того – заготовлювати їх про запас, що уявлялося абсолютно неможливим за часів Л. С. Виготського.

Разом з тим обсяг поняття "знаряддя" не вичерпується цим змістом. Поки що важко сказати коли саме – до того, як з'явилися знаки, тобто психологічні знаряддя, що безпосередньо впливають на поведінку людей (як описана вище маленька паличка, яка регулює процес копання), після того або одночасно, але в історії з'явилися і звичайні, "технічні", за Л. С. Виготським, знаряддя праці, які теж заміщають людину в певній операції спільної діяльності і, тим самим, перебудовують цілісну систему діяльності в цілому. Розглянемо з цієї точки зору класичний приклад О. М. Леонтьєва [9].

Дійсно, О. М. Леонтьєв, котрий бачив специфіку людського праці у колективному опосередковуванні, в суспільному розподілі функцій, любив наводити приклад з полюванням, де діяльність розділена між тими, хто сполохує, переслідує та заганяє здобич, і іншими мисливцями, які чекають її в засідці, тобто виконують кінцеву операцію. Етологи давно довели, що такий спосіб полювання не може вважатися специфічним для людини, оскільки аналогічне розділення функцій нерідко спостерігалося, наприклад, у полюванні вовків або у шимпанзе за описами Д. Лавік-Гудолл. Нас же в цьому контексті цікавить поява в якийсь історичний момент у наших викопних пращурів нових знарядь полювання – знарядь специфічно людських, наприклад, ловильних сіток або мисливських ям та пасток, які певною мірою беруть на себе функції учасників кінцевої операції і замінюють їх в цілісному процесі полювання. Можливо, саме тому автори книги "Походження знакової поведінки" слідом за Ю. Ліпсом називали мисливські пастки "першими машинами" [17, с. 144].

Суспільне опосередковування, поділ функцій, в розумінні О. М. Леонтьева, як і опосередковування за допомогою природних знарядь праці, не може служити критерієм специфічно людської діяльності. Він широко поширений і в тваринному світі, до того ж не тільки у вовків або приматів, але і у більш простих видів, наприклад, комах (бджіл, мурах і т.п.). У наших викопних пращурів обидва попередні способи опосередковування діяльності – суспільний (в межах якого

опосередковуючою ланкою, медіатором є представник того ж виду, а діяльність передбачає поділ функцій) і предметний (в рамках якого опосередковуючим елементом виступали природні знаряддя праці) зустрілися і переплелися. Їх поєднання стало необхідною передумовою для появи принципово нового способу опосередковування – за допомогою знарядь праці, які замінюють Іншу людину, виконують функції іншого учасника в раніше спільній діяльності [11; 21]. У цьому способі опосередковування творчо синтезовані обидва попередніх способи, оскільки, залишаючись предметним, "знаряддевим" за формою, він одночасно виступає замінником суспільного опосередковування, заміщаючи і, тим самим, витісняючи окремих учасників діяльності за рахунок виконання їх функцій. Іншими словами, не знаряддя, що збільшують можливості людського тіла, і не інші учасники діяльності, що виконують тільки певну операцію в цілісній структурі діяльності, а знаряддя, які відтворюють функції цих Інших – стали новими, специфічно людськими медіаторами діяльності, які вимагали і якісно нових способів відображення дійсності.

Якщо звернутися до онтогенезу, то тут також звертає на себе увагу те, що дитина з перших днів життя оточена подібними "знаряддями", які дають можливість певною мірою "замінити" мати, звільнити її для будь-якої іншої діяльності. Йдеться і про пелюшки, які відтворюють тепло материнських обіймів, і про колиску, в якій будь-хто може замість матері заколисувати малюка, і про соски-пустушки – імітатори материнських грудей, і про пляшечки з коров'ячим молоком, що насичують дитину за відсутності матері, і про багато інших подібних "знарядь", які як раз і складають специфічне середовище перебування і розвитку дитини.

Порівняємо описані і їм подібні по-справжньому людські "технічні" знаряддя і психологічні знаряддя, знаки, звичайно, в їх найбільш примітивній матеріальній формі. Їх ріднить те, що і ті й інші опосередковують діяльність; і ті й інші виконують функцію заміщення когось з учасників діяльності; поява і тих й інших опосередковуючих засобів істотно перебудовує і якісно реорганізує попередню структуру діяльності, фактично створюючи нову систему. Разом з тим психологічні знаряддя відрізняються від "технічних" знарядь праці тим, що виконують функцію заміщення іншої людини не в будь-яких операціях, а виключно в операціях регуляції соціальної взаємодії. Останнє і дає можливість вважати їх

первинними знаками, бо саме через це й можна говорити про їх соціальну природу.

Подальші дослідження цієї проблеми не тільки в онтогенетичному, а й в етно-історичному напрямку можуть бути корисними для розуміння генезису знарядь, знаків і знакової поведінки.

Література

1. Будякова Т. П. Знаково-символическая деятельность и ее генез: Учебное пособие / Т. П. Будякова. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2005. – 48 с.
2. Вересов Н. Культурно-историческая психология Л. С. Выготского: трудная работа понимания. Заметки читателя / Н. Вересов. – http://nveresov.narod.ru/NLO.pdf
3. Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. Т.1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – С. 103-108.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – С. 5-328.
5. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Л. С. Выготский Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – С. 1039-1132.
6. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 5-19.
7. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 86-95.
8. Касвинов С. Г. Система Выготского. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков / С. Г. Касвинов. – Харьков: Райдер, 2013. – 460 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Издательство Московского университета, 1981. – 584 с.
10. Нечаев Н. Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода / Н. Н. Нечаев // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 23-42.

11. Павленко В. Н. Деятельностный подход к проблеме нормального психического развития / В. Н. Павленко // Вопросы психологии. – 1993. – №3. – С. 94-100.

12. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии) / Б. Ф. Поршнев. – СПб.: Алетея, 2007. – 720 с.

13. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход / В. В. Рубцов. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.

14. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.

15. Хозиев В. Б. Опосредствование в теории и практике культурно-исторической концепции / В. Б. Хозиев // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 1. – С. 25-36.

16. Цветков А. В. Об универсальной структуре знаково-символической деятельности / А. В. Цветков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Педагогика. Психология. – 2008. – С. 266-271.

17. Шер Я. А., Вишняцкий Л. Б., Бледнова Н. С. Происхождение знакового поведения / Я. А. Шер. – М.: Научный мир, 2004. – 280 с.

18. Эльконин Б. Д. Л. С. Выготский – Д. Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие / Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 57-63.

19. Эльконин Б. Д. Посредническое Действие и Развитие / Б. Д. Эльконин // Культурно-историческая психология. – 2016. – № 3. – С. 93-112.

20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

21. Pavlenko V. N. Prospects for Using the Theory of Activity in Ethnopsycology / V. N. Pavlenko // Journal of Russian and East European Psychology. – 1994. – №2. – P. 75-84.

References

1. Budyakova T. P. Znakovo-simvolicheskaya deyatel'nost' i yeye genez: Uchebnoye posobiye / T. P. Budyakova. – Yelets: YEGU im. I. A. Bunina, 2005. – 48 s.

2. Veresov N. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya L. S. Vygotskogo: trudnaya rabota ponimaniya. Zametki chitatelya / N. Veresov. – http://nveresov.narod.ru/NLO.pdf

3. Vygotskiy L. S. Instrumental'nyy metod v psikhologii / L. S. Vygotskiy // Sobraniye sochineniy. T.1. Voprosy teorii i istorii psikhologii / Pod red. A. R. Luriya, M. G. Yaroshevskogo. – M.: Pedagogika, 1982. – S. 103-108.

4. Vygotskiy L. S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy / L. S. Vygotskiy // Sobraniye sochineniy. T.Z. Problemy razvitiya psikhiki / Pod red. A. M. Matyushkina. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 5-328.

5. Vygotskiy L. S. Orudiye i znak v razvitii rebenka // L. S. Vygotskiy Psikhologiya razvitiya cheloveka. – M.: Izd-vo Smysl; Eksmo, 2005. – S. 1039-1132.

6. Zinchenko V. P. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: opyt amplifikatsii / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii. – 1993. – №4. – S. 5-19.

7. Zinchenko V. P., Meshcheryakov B. G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski iskhodnaya yedinitsa psikhicheskogo razvitiya / V. P. Zinchenko // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. – 2000. – № 2. – S. 86-95.

8. Kasvinov S. G. Sistema Vygotskogo. Kniga 1: Obucheniye i razvitiye detey i podrostkov / S. G. Kasvinov. – Khar'kov: Rayder, 2013. – 460 s.

9. Leont'yev A. N. Problemy razvitiya psikhiki / A. N. Leont'yev. – Moskva : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1981. – 584 s.

10. Nechayev N. N. Rol' teorii poetapnogo formirovaniya v razvitii metodologii deyatel'nostnogo podkhoda / N. N. Nechayev // Vestnik MGU. – Seriya 14. Psikhologiya. – 2012. – № 4. – S. 23-42.

11. Pavlenko V. N. Deyatel'nostnyy podkhod k probleme normal'nogo psikhicheskogo razvitiya / V. N. Pavlenko // Voprosy psikhologii. – 1993. – №3. – S. 94-100.

12. Porshnev B. F. O nachale chelovecheskoy istorii (problemy paleopsikhologii) / B. F. Porshnev. – SPb.: Aleteya, 2007. – 720 s.

13. Rubtsov V. V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyy podkhod / V. V. Rubtsov. – M.: MGPPU, 2008. – 416 s.

14. Salmina N. G. Znak i simvol v obuchenii / N. G. Salmina. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. – 288 s.

15. Khoziyev V. B. Oposredstvovaniye v teorii i praktike kul'turno-istoricheskoy kontseptsii / V. B. Khoziyev // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. – 2005. – № 1. – S. 25-36.

16. Tsvetkov A. V. Ob universal'noy strukture znakovo-simvolicheskoy deyatel'nosti / A. V. Tsvetkov // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo

pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. – Pedagogika. Psikhologiya. – 2008. – S. 266-271.

17. Sher YA. A., Vishnyatskiy L. B., Blednova N. S. Proiskhozhdeniye znakovogo povedeniya / YA. A. Sher. – M.: Nauchnyy mir, 2004. – 280 s.

18. El'konin B. D. L. S. Vygotskiy – D. B. El'konin: znakovoye oposredstvovaniye i sovokupnoye deystviye / B. D. El'konin // Voprosy psikhologii. – 1996. – № 5. – S. 57-63.

19. El'konin B. D. Posrednicheskoye Deystviye i Razvitiye / B. D. El'konin // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. – 2016. – № 3. – S. 93-112.

20. El'konin D. B. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy / D. B. El'konin. – M.: Pedagogika, 1989. – 560 s.

21. Pavlenko V. N. Prospects for Using the Theory of Activity in Ethnopsycology / V. N. Pavlenko // Journal of Russian and East European Psychology. – 1994. – №2. – P. 75-84.

Rethinking L. S. Vygotsky: A Tool and a Sign. Abstract. This article is dedicated to the analysis of some main concepts from the heritage of L. S. Vygotsky, in particular concepts of "tool", "psychological tool", "sign" and "mediation". Some important features of the use of these concepts by L. S. Vygotsky are marked, in particular, transition from a concept "psychological tool" to the concept "sign"; accent on the role of signs in getting control over own behavior; pointing on the social nature of signs; the study of genesis of psychological tools mainly in ontogenesis. Their further fate is shown in modern researches. The authorial understanding of genesis and specific of tools of labor and psychological tools of Man is discussed. The similarity and difference between tools of labor and psychological tools (signs) are considered.

Keywords: tool, psychological tool, sign, instrument, mediation, cultural – historical psychology.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Л. С. ВИГОТСЬКОГО

Гетьман Т.О., канд. псих. наук, доц., кафедра загальної та практичної психології,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

Категорія здоров'я набула особливої актуальності в наш час, трансформувавшись у глобальну проблему існування цивілізації в окресленому часопросторі. Майбутнє кожної країни залежить від усвідомлення вагомості цієї цінності, від конкретних зусиль, спрямованих на піклування про здоров'я підростаючого покоління, створення сприятливих умов для його повноцінного розвитку і щасливого зростання [2, с. 3-4].

Психологу та педагогу, щоб навчати й адаптувати до життя серед здорових ровесників дитину з тими чи іншими психофізичними потребами, потрібно знати її психологічні особливості, прояви поведінки, які зумовлюються недорозвитком мовлення, порушенням слуху, зору. Не менш важливим є усвідомлення тих можливостей навчання і розвитку, що зберігаються у кожної дитини, та шляхів їхньої реалізації [14, с.5].

Про вагомість внеску Л. С. Виготського у світові науку свідчать слова професора Чикагського університету С. Е Туліна, який назвав Виготського Моцартом психології: "Лев Семенович Виготський безперечно посідає виняткове місце в історії психології. Саме він заклав ті основи, які стали вихідними для її подальшого розвитку, визначили її сучасний стан. Немає майже жодної гаалузі психологічних знань, в яку Л. С. Виготський не зробив би важливого внеску: психологія мистецтва, загальна психологія, дитяча та педагогічна психологія, психологія аномальних дітей, пато- та нейропсихологія". У спадщині Л. С. Виготського роботи, присвячені питанням спеціальної психології, посідають особливе місце. Саме через це складається враження, що дефектологічна тематика є в його науковій творчості головною. Проте центральним стратегічним завданням вченого було створення концепції культурно-історичного розвитку, системної будови свідомості. Унікальність цієї наукової ситуації полягає в тому, що рузультати клініко-психологічних досліджень Л. С. Виготського стали підгрунтям його теорії формування вищих психічних функцій, а остання стала основою спеціальної психології. [15, с. 60].

Л. С. Виготський у культурно-історичній теорії розвитку особистості визначив такі три основні закони.

1.Закон переходу від безпосередніх природних форм поведінки до опосередкованих, штучних, що виникають у процесі культурного розвитку психічних функцій. Це процес перетворення найпростіших форм людської поведінки у такі, які спираються на мову, мислення.

2. Закон виникнення вищих психічних функцій із колективних, соціальних форм поведінки. Розвиток індивідуальних форм поведінки і мислення відбувається лише у відносинах між людьми.

3. Закон переходу із зовнішнього у внутрішній план, або закон інтеріоризації. [16, с. 43-44].

Суть дефекту та його вплив на психічний розвиток дитини проаналізував Л. С. Виготський у роботі "Основні проблеми сучасної дефектології" і визначив основну тезу сучасної дефектології про те, що дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не просто розвивається менше, ніж її нормальні однолітки, а інакше: " дефективна дитина є якісно іншим, своєрідним типом розвитку". Автор наголошував , що будь-який дефект відіграє подвійну роль. З одного боку, дефект – це мінус, недолік, а з іншого – плюс, тому що він створює стимули до розвитку і саме в цьому криються величезні сили компенсації: "…дефект не є лише недоліком, слабкістю, а й плюсом, джерелом сили і здібностей, у ньому є позитивне значення!" [16, с. 54-55].

Спираючись на ідею про системність будови психіки людини, за якою порушення однієї з ланок змінює функціонування усієї системи, Л. С. Виготський розробляє положення про складну будову дефекту. Порушення нервової діяльності зумовлює появу первинних відхилень на стадії натурального розвитку А вже на основі первинного дефекту через несприятливі соціальні умови виникає вторинний дефект – недостатність вищих психічних функцій. Відповідно організація спеціальних умов виховання запобігає вторинним відхиленням. Чим раніше буде встановлено діагноз і надана спеціальна допомога, тим кращою буде динаміка розвитку. [15, С. 61-62]

Умовою розвитку психіки людини, її чуттєвого і раціонального досвіду є можливість збереження в мозку в упорядкованому та мобільному стані понять і уявлень, отриманих через сенсорну систему.

У психічному розвитку дитини важливу роль відіграє оптичне сприймання (зір), яке здійснюється завдяки зоровому аналізатору. Саме

через зоровий аналізатор людина одержує найбільше вражень з навколишнього світу. Розвиток орієнтування в просторі також пов’язаний з дією зорового аналізатора. Зоровий контроль має велике значення для розвитку рухів людини.

Візуальне сприймання людьми одне одного дуже важливе для встановлення міжособових стосунків. Сенсорна недостатність як фактор, який змінює характер психічного розвитку особистості, певною мірою на різних вікових етапах впливає на її стосунки з оточуючими, за висловлюванням Л. С. Виготського "соціальну ненормованість поведінки". Так, зокрема, глибокі вади зору впливають на поведінку особистості, порушуючи її взаємодію з оточуючим світом та іншими людьми [9, С. 27].

У соціальній сфері це, насамперед, проявляється у порущенні соціальної взаємодії дитини з найближчим оточенням; страждають усі три сторони спілкування: перцептивна, інтерактивна та комунікативна. Найбільше уражена перцептивна сторона, оскільки сенсорний дефект найперше негативно впливає на соціальну перцепцію сліпого – сприймання та оцінювання ситуації, співрозмовника, сигналів, що забезпечують зворотний зв'язок тощо.

Порушення інтерактивної сторони спілкування проявляється у формуванні неадекватних соціальних установок, побудові хибної стратегії соціальної взаємодії, яка виявляє себе в упередженому ставленні до зрячих, страхах перед незнайомою ситуацією або співрозмовником, що призводить до згортання соціальних контактів та самоізоляції сліпого.

Комунікативна сторона спілкування менш ушкоджена, проте психологічні наслідки важкого сенсорного дефекту певним чином позначаються і на ній; спостерігаються труднощі використання невербальних знакових систем. Так, зокрема, характерно, що з віком власна міміка сліпого "консервується", виразні можливості обличчя не реалізуються, воно стає нерухомим. Як зазначає Л. Волкова, причини такого стану – специфічні особливості спілкування сліпого в період раннього онтогенезу, обмеженість активного наслідування, звуження можливостей розвитку моторної сфери і, часом, умови середовища. [10, с.32].

Специфічні особистісно-соціальні якості дітей і підлітків з порушенням зору є наслідком внутрішнього – психологічного та зовнішнього – соціального обмеження їхньої комунікативної активності і створюють труднощі для досягнення успіху у всіх видах діяльності. [9,с. 27.].

Комунікативна адаптація виявляється ефективною тільки в умовах включення індивіда в нормальне соціальне середовище зі збереженням власної індивідуальності та унікальності.

Соціальна адаптація – це пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії. Вона відіграє вирішальну роль в соціалізації особистості [1, с.92-100].

У процесі соціалізації у дитини формуються соціальні якості, знання, вміння, навички, що дає їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин. Соціалізація відбувається як за стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і за цілеспрямованого формування особистості. Дитина прилучається до групи, намагаючись стати її частиною, осягнути почуття "Ми" і почуття "Я" серед "Ми", що позбавляє самотності, дає відчуття сили і впевненості, спонукає до впливу на соціальне життя у групі в процесі міжособистісних контактів, сприяє набуттю індивідуального досвіду [17, с. 220-222].

При порушенні діяльності зорового аналізатора у дитини виникають значні труднощі в пізнанні світу та орієнтуванні в ньому, в здійсненні контактів з людьми,що її оточують, у різних видах діяльності.

Недолік зору, порушуючи активність людини на біологічному рівні, викликає порушення активності й на соціальному рівні. Зменшена кількість зорових подразників та зовнішніх просторових ознак не дає змоги дитині вільно пересуватись та пізнавати світ. Загальне зниження активності дитини відбивається на протіканні психічного розвитку.

Проте дитина з порушеним зором розвивається згідно з тими ж основними закономірностями, що і дитина з нормальним зором.

Аналізуючи погляди вчених на наявність особливостей у розвитку особливостей при порушенні зору, Л. С. Виготський писав, що дитина з дефектом не є обов'язково дефективною дитиною. Ступінь її дефективності чи нормальності залежить від наслідків компенсації.

Під компенсацією втрачених психічних функцій розуміють своєрідний процес розвитку, в умовах якого формуються нові динамічні системи умовних зв'язків, виникаютьт різні заміщення, відбувається виправлення і відновлення порушених або недорозвинених функцій,

виробляються засоби дій, засвоюється соціальний досвід; розвиваються фізичні та розумові здібності й особистість дитини в цілому [12, с. 27].

Процес формування особистості при сліпоті Виготський Л. С. пояснював так: "… сліпота, як органічна неповноцінність, дає поштовх для процесів компенсації, що приводять до виникнення низки особливостей у психології сліпого і перебудовують всі окремі та поодинокі функції під кутом зору основного життєвого завдання. Кожна окрема функція психічного апарату сліпого представляє свої особливості, часто дуже значні порівняно зі зрячими; представлений сам собі, цей біологічний процес утворення і накопичення особливостей та відхилень від нормального типу вбік, у випадку життя сліпого у світі сліпих, безперечно привів би до створення особливої породи людей. Під тиском соціальних вимог зрячих, процесів надкомпенсації і користуванння мовою, однакових у сліпих і зрячих, весь розвиток цих особливостей складається таким чином, що структура особистості сліпого в цілому має тенденцію до досягнення певного нормального типу". Наприклад, " правильно кажуть, що сліпий більше розуміє світ зрячих, ніж зрячі світ сліпого. Таке розуміння було б неможливим, якби сліпий у розвитку не наближався до типу нормальної людини" [6, с. 97-98].

У процесах компенсації у дітей з глибокими порушеннями зору може використовуватия частково збережений зір. Навіть незначні залишки зору відіграють вельку роль у просторовій орієнтації, пізнавальній діяльності дитини. Суттєве значення мають також зорові уявлення, які утворилися раніше.

Особливе значення у процесах компенсації при глибоких порушеннях зору має мовлення. Як засіб спілкування і пізнання навколишнього світу, воно поступово перетворюється в одне з провідних джерел компенсації [12, с. 27]. Спілкуючись, люди за допомогою мови та мовлення виражають свої думки та почуття. Мовлення сприяє розвитку свідомості, мислення та всієї психічної діяльності людини. Великого значення розвиткові мови у сліпих та слабозорих надавав Л. С. Виготський. Він писав: "Джерелом компенсації при сліпоті є не розвиток дотику або витонченого слуху, а мова – користування соціальним досвідом, спілкування зі зрячими" [6, с.94].

Темп або гучність мови непрямо залежать від порушення зору у людини. Проте самі незрячі дуже уважно ставляться до мови оточення, її інтонації, тембру та ін. Це допомагає їм скласти уяву про фізичний (вік,

зріст, стать, комплекція) і психічний (емоційний стан, вольові та інтелектуальні якості особистості) образ людини. Голос співрозмовника, маючи найбільшу інформаційну насиченість та змістовність, з віком дедалі більше домінує у процесі спілкування незрячого. Інші види інформації посуваються ніби на другий план і використовуються для доповнення й уточнення [10, с.32].

У процесі правильно організованої сиситеми навчання дитини з глибокими порушеннями зору створюються всі необхідні умови для компенсації і всебічного розвитку особистості. Провідну роль при цьому відіграють пізнавальні процеси.

Людина з обмеженим зоровим сприйманням відчуває ускладнення при впізнаванні предметів і людей, оперуванні образами в уяві та мисленнєвій діяльності. Тому вона повинна використовувати інформацію, отриману через збережені аналізатори, як опору для запам'ятовування і подальшого використання у практичній діяльності. Проте важко переоцінити роль пам'яті в житті сліпої чи слабозорої людини, оскільки вона виконує компенсаторну функцію в її діяльності. Л. С. Виготський пояснював, що "пам'ять у сліпого розвивається під тиском тенденцій до компенсації малоцінності, що створюється сліпотою. Це можна бачити з того, що вона розвивається зовсім специфічним чином, визначеним кінцевою метою цього процесу (участь пам'яті в компенсації сліпоти) [6, с. 92].

Розлади зорових функцій дитини, які є первинними, зумовлюють ускладнення її пізнавальної діяльності, своєрідну тимчасову затримку психічного розвитку, що є природним наслідком отримання неповноцінної, неточної зорової інформації. Порушується розвиток обсягу пам'яті, запам'ятовування, закріплення отриманої інформації. Технічний прогрес і сучасні умови навчання, життя і діяльності сліпих і слабкозорих дітей висувають до їхньої пам'яті (як і до інших вищих процесів) дедалі жорсткіші вимоги, пов'язані як зі швидкістю мнемічних процесів, так і з рухливістю та міцністю зв'язків, що утворюються. Дітям необхідно не тільки мати великий обсяг пам'яті, а й уміти оперувати ним, бути готовими і спроможними виділяти з нього необхідну інформацію в потрібний момент [12, с. 4-5].

Прагнення розширити обсяг пам'яті є суттєвим завданням шкільного навчання, спрямованого на надання учням знань за програмою масової школи. Сприятливою умовою для розвитку пам'яті є, з одного боку,

різнобічність навчального матеріалу, та з іншого – різнобічне гармонійне сенсорне виховання дітей.

Незряча дитина має всі можливості для високого рівня психо-фізичного розвитку та повноцінного пізнання навколишнього з опорою на збережені аналізаторні системи. Утрачені функції зорового аналізатора компенсуються у неї за рахунок активної діяльності збережених органів. Завдяки активному використанню прийомів і способів слухового, шкірного, нюхового, вібраційного та інших аналізаторів як сенсорної основи розвитку психічних процесів, відбувається формування обхідних шляхів у компенсаторній перебудові сприймання. [14, с. 86-87]

Концептуальними засадами організації дошкільного навчального закладу або навчально-виховного комплексу (НВК) є забезпечення оптимальних умов для комплексного, системного, неперервного виховання і навчання дітей раннього, дошкільного і молодшого шкільного віку – періодів дозрівання зорової системи дитини.

Дошкільне дитинство має надзвичайно важливе значення у процесі становлення особистості дитини зі зниженим зором, формування необхідних для навчання в школі передумов та важливих рис особистості, що визначатимуть її соціальну поведінку і діяльність впродовж цілого життя.

Виходячи з цього, основними завданнями спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями зору, як і для дітей з нормальним зором, є наступні:

• забезпечення умов для своєчасного, повноцінного і гармонійного розвитку кожної дитини, з метою виховання ініціативної, творчої особистості;

• залучення дітей до основних складових людської культури – рідної мови, традицій, звичаїв, праці, мистецтва, моралі та ін.;

• виховання активного пізнавального, морального та естетичного ставлення до навколишнього світу – до явищ природи, предметів побуту, до людей, до власної особи;

• формування у дітей сенсорного (перцептивного) досвіду, на основі активізації полісенсорного сприймання, адже зорове сприймання завжди здійснюється у взаємозв’язку з іншими видами відчуттів (слух, дотик, нюх, смак та ін.);

• забезпечення кваліфікованої турботи про зміцнення і збереження фізичного і психічного здоров'я дітей з порушеним зором, привчання до здорового способу життя у них здорового способу життя;

• створення в спеціальному дошкільному закладі та в сім'ї умов для оволодіння дітьми морально-етичними нормами, культурою поведінки і спілкування, способами попередження та розв'язування конфліктних ситуацій;

• спільно з сім'єю дбати про те, щоб кожна дитина зростала вихованою, чемною, любила своїх батьків, родину, друзів, рідну країну.

Одночасно з загальноосвітнім процесом, в спеціальному дошкільному закладі здійснюється спеціальна корекційна робота, спрямована на подолання відхилень в психофізичному розвитку дітей з патологією зору. Корекційні заняття мають носити індивідуально-диференційований характер, в залежності від потреб в них дитини.

Кінцевою метою спеціального дошкільного закладу є стабілізація всього ходу психофізичного розвитку дитини, для її успішної інтеграції в загальноосвітню або спеціальну школу і середовище однолітків [4, с. 5].

Але, на думку Л. С. Виготського, "необхідно також ліквідувати ізоляційно-інвалідне виховання сліпих і стерти межу між спеціальною і звичайною школою: виховання сліпої дитини повинно бути організовано як виховання дитини, здібною до нормального розвитку; виховання повинно дійсно створити із сліпої нормальну, соціально повноцінну людину і знищити слово і поняття "дефективний" в додатку до сліпого" [7, с. 53].

Серед дітей із порушеннями психофізичного розвитку діти з вадами слуху зустрічаються значно рідше, ніж діти з недодіками зору, мовлення, опорно-рухового апарату чи із затримкою психічного розвитку. Дітей із порушеннями слуху істотно менша кількість із вродженими вадами слухової функції, ніж із набутими.

Дитина, яка має важкі порушення слухового аналізатора, не має змоги самостійно навчитися розмовляти, тобто оволодіти звуковою стороною мовлення, оскільки вона не чітко сприймає звукове мовлення, не має можливості отримати слухові зразки. Вона не контролює свою вимову, внаслідок чого виникає спотворене мовлення, іноді усне мовлення не розвивається взагалі. Глибокі порушення слуху тягнуть за собою німоту і можуть призвести до соціальної ізоляції дітей, оскільки їхня спільна діяльність з нормально чуючими дітьми є досить обмеженою. Це

часто призводить до виникнення у них порушень емоційновольової сфери у вигляді агресивності, проявів явищ негативізму, егоїзму, егоцентризму, або навпаки – загальмованості, апатичності, безініціативності.

Виділяють такі групи дітей у відповідності до ступеня порушення слухової функції і часу виникнення відхилення: глухі, зі зниженим слухом (слабочуючі) і пізнооглухлі. Глухі діти – це діти з цілковитою відсутністю слуху або його значним зниженням, за якого сприймання, розпізнавання і самостійне оволодіння усним мовленням (спонтанне формування мовлення) є неможливим.

Мовлення більшості дітей з порушеннями слуху відрізняється низкою особливостей, що іноді набувають характеру стійких відхилень від норми і зберігаються тривалий час. Про них мають знати педагоги масових освітніх закладів, де навчаються діти з порушеннями слуху. Зазвичай, за обсягом словникового запасу така дитина поступається середньому дошкільникові або середньому учневі масової школи. Насамперед, це стосується пасивного словника (розуміння слів), який у нормі перевищує активний (вживання слів). У дитини з порушеннями слуху це співвідношення інше: її пасивний та активний словники за обсягом практично збігаються. Вона добре розуміє ті слова, що вживає у власному мовленні. У словнику цих дітей часто відсутні слова з абстрактним значенням, які не так часто зустрічаються в розмовно-побутовому мовленні, але які відомі чуючій дитині такого ж віку. Дитина не завжди знає слова, що позначають у чомусь подібні об’єкти. Для неї також можуть виявитися незнайомими слова, що є синонімами до добре знайомого слова. У словнику дитини з порушеннями слуху може бракувати багатьох слів. Учитель часто виявлятиме це в усних і письмових висловлюваннях дітей, під час переказу прочитаного.

Мовлення дітей з порушеннями слуху вирізняється не лише кількісною недостатністю словника, а й якісною своєрідністю. Характерними для них є порушення звуко-буквенної будови слів. Такі помилки найтиповіші для слабочуючих дітей, здатних частково сприймати на слух розмовне мовлення. Одні звуки дитина не чує зовсім, інші сприймає неправильно. Крім цього, вона чітко чує лише наголошені частини слова. Тому префікси, закінчення, які в українській мові, зазвичай, ненаголошені, вона розрізняє на слух недостатньо чітко. Дитина спотворено чує слово, спотворено запам’ятовує його і тому так само спотворено вимовляє та пише. Це спостерігається навіть у тих випадках, коли діти вміють

правильно вимовляти звуки. Якщо в усному мовленні такі помилки можуть залишитися непоміченими, то на письмі вони проявляються обов'язково. Зокрема: змішування звуків; пропуск звуків при збігові кількох приголосних; перестановка і додавання окремих звуків; пропуски ненаголошених частин слова. Чим молодша дитина, тим більша ймовірність подібних помилок як в усному, так і в писемному мовленні. З віком, у процесі навчання і накопичення мовленнєвого досвіду, ці порушення майже повністю зникають.

Перекручування слів, характерні для слабочуючих дітей, не спостерігаються у глухих, які не можуть самостійно опановувати мовлення на слуховій основі. Кожне нове слово вперше повідомляється глухій дитині одночасно з його написанням. Письмовий образ слова, як більш сталий, виявляється і більш стійким. Якщо глухому учневі вдалося добре засвоїти буквений та артикуляційний склад слова, то він його пише правильно. Якщо ж цього не стається, то дитина може переставити звуки, пропустити деякі з них.

Серед найтиповіших особливостей мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху – труднощі опанування лексичного значення слова. У таких дітей значення слів, особливо рідко уживаних, можуть бути недостатньо точними і диференційованими.

Ще одну групу помилок складають заміни, які мають у своїй основі звукову подібність слів. Дитина нечітко розрізняє на слух акустично близькі звукові комплекси і це стає причиною змішування лексичних значень фонетично схожих слів. Якщо подібні помилки трапляються у глухих, то вони мають не слухову природу, а візуальну (зустрівши нове для себе слово дитина за подібністю графічного образу, за артикуляційною близькістю теж може помилково сприйняти його за відоме слово). На явище заміни слів за звуко-буквенною подібністю, незалежно від його природи, варто звернути увагу і батькам, і педагогам.

Сприймаючи усне мовлення на слухо-зоровій основі, дитина може неадекватно зрозуміти зміст: внаслідок поганого слуху і неточного зчитування з губ, певних недоліків володіння мовою. Однак, у спілкуванні дитині допомагає і життєва ситуація за якої відбувається розмова, і природні жести співрозмовника, і його емоційні прояви. Під час читання тексту дитина позбавлена такої підтримки, тож труднощі розуміння суттєво зростають. Вона погано розуміє слова, оскільки стикається з ними вперше, знає їх значення дуже приблизно, плутає зі схожим за звуко-

буквеним складом, не розпізнає їх граматичну форму. Дитина може зустріти в тексті стійкі фразеологічні словосполучення з відповідним змістом, а їй знайомі лише значення кожного слова окремо. Учень може знати лексичне значення кожного зі слів, що входять у певне речення, але водночас неправильно розуміти граматичні зв'язки між ними. При цьому порушується контекстне розуміння слів і, таким чином, речення залишається в цілому незрозумілим.

Переходячи під час читання від фрази до фрази, від абзацу до абзацу, дитина не завжди одразу розуміє загальний зміст прочитаного, який часто криється не в окремих реченнях, а в зв'язках між ними. Труднощі розуміння тексту є однією з головних особливостей мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху.

Розглянуті специфічні помилки не можна пояснити неуважністю чи недостатнім старанням учня. Вони є безпосереднім наслідком своєрідних умов мовленнєвого розвитку дитини з порушеннями слуху. Тож, глухі і слабочуючі діти (навіть з високим рівнем мовленнєвого розвитку) стикаються зі значними труднощами опанування мовлення, з якими не в змозі впоратися самостійно, без спеціальних корекційних занять і відповідного супроводу [8, с.16-22].

Формування мовлення дітей зі зниженим слухом принципово відрізняється від формування мовлення глухої дитини. Ця відмінність, насамперед, пов'язана з тим, що розвиток мовлення дітей зі зниженим слухом відбувається на основі залишкового слуху, в умовах безпосереднього спілкування з оточуючими людьми. Можливість навіть обмеженого сприймання мовлення нормальної гучності сприяє самостійному оволодінню усним мовленням з певними специфічними особливостями у звуковимові та побудові власних висловлювань.

Характерними особливостями цих дітей є те, що в них ще до спеціального навчання формується розуміння значимості мовленнєвих рухів, накопичується певний запас слів, усвідомлюється їх предметне або дійове значення.

Першочергове завдання навчання дітей зі зниженим слухом у спеціальній загальноосвітній школі – подолання мовленнєвого недорозвитку та пов'язаних з ним відхилень у пізнавальній діяльності, що є необхідною умовою для опанування основ наук, успішної соціальної адаптації [2, с.264].

Спостерігається безпосередня залежність розвитку мовлення від ступеня втрати слуху. При незначному зниженні слуху відхилення в розвитку мовлення мінімальні, вони досить легко піддаються корекції і дитина успішно навчається у загальноосвітній школі. При значній втраті слуху спостерігаються більш суттєві порушення у розвитку фонетичної, лексичної та граматичної стороні мовлення. При тяжкому порушенні слухової функції у дитини мовлення самостійно взагалі не розвивається і вона потребує навчання у спеціальному навчальному закладі.

Таким чином, критерієм оцінки дефекту слухової функції виступає можливість використання залишкового слуху для розвитку мовлення.

Глухота характеризується стійкою втратою слуху, яка унеможливлює самостійне оволодіння мовленням і сприймання мовлення оточуючих навіть при мінімальній відстані від вуха. У більшості випадків при глухоті у дитини залишаються певні слухові відчуття, які дають їй змогу сприймати голосні немовленнєві звуки довкілля та окремі звуки мовлення на близькій відстані.

Однак, без спеціального навчання мовлення такої дитини майже не розвивається. Навіть за сприятливих умов (індивідуальні корекційні заняття, навчання у дитячому садочку), засвоєння слів часто відбувається в неправильному лексичному значенні; поряд з недорозвитком граматичної структури спостерігаються змішування категорій, часткове розуміння їх значень, а тому – і неадекватне їх використання у власному мовленні. Все це позначається на розвитку пізнавальної діяльності, зокрема, операцій мислення (порівнянні, узагальненні, абстрагуванні тощо.), які набувають специфічного характеру і негативно впливають на всі складові мовлення у процесі його функціонування.

Формування мови у глухих дітей базується на компенсаторному використанні всіх збережених аналізаторів, активному залученні зорового сприймання, тактильно-вібраційної чутливості та кінестетичних відчуттів в умовах спеціального навчання. За словами Л. С. Виготського "Вся різниця в тому, що в окремих випадках (при сліпоті, глухоті) один орган сприймання (аналізатор) замінюється іншим, сама ж якість змісту реакцій залишається тією ж, як і весь механізм її виховання. По іншому говорячи, поведінка сліпого і глухонімого може бути з психологічної і педагогічної точок зору вповні прирівняно до норми". [7, с. 53]

Часто для передачі інформації глухонімі використовують мову жестів. Це своєрідна система, яка має свій словник і граматичну будову.

Вона розвивається з огляду на потребу у спілкуванні за відсутності словесної мови. Систем позначень у побутовій жестовій мові відрізняється від словесної мови. Словник жестів значно поступається за кількістю та якісно відрізняється від усного мовлення. До оволодіння словесним мовленням жести допомагають глухій дитині розвивати мислення, спілкуватися з оточуючими, орієнтуватися в предметному середовищі, набувати життєвого досвіду. Спілкування дитини з тяжкими порушеннями слуху за допомогою жестів випереджає розвиток її усного мовлення. Іноді глухий учень має набагато більше знань ніж може відтворити за допомогою усного мовлення. Тому, на початковому етапі навчання, коли словесне мовлення тільки-но формується, жестова мова може використовуватися глухими учнями як допоміжний засіб для відтворення навчального матеріалу та спілкування з учителем, однолітками [2, с. 264].

Діти, які мають проблеми зі слухом, відрізняються рисами характеру, який виявляється в її діяльності. Вплив фізичних вад на виникнення особливостей у характері дитини показав Л.С. Виготський: " …з дитячої неповноцінності слухової функції (знижений слух) розвивається шляхом реактивних утворень і компенсацій підвищена чуйність, підозрілість, тривожність, зацікавленість і т. п. функції, що прагнуть компенсувати дефект, створити над ним психологічну захисну надбудову… для нас стає осмисленою і зрозумілою логіка характер, його соціально-психологічна закономірність" [5, с.161]

Тому в умовах інклюзивного навчання фахівцям (вчителям-дефектологам, сурдопедагогам, асистентам учителів) необхідно постійно надавати корекційну допомогу такій дитині.

А. Нізова підкреслює, що відхилення у розвитку можуть зумовлювати серйозні адаптаційні проблеми в житті. Діти з наявними порушеннями особливо легко травмуються. Некоректне поводження, обмеження у спілкуванні з однолітками, не сформованість комунікативних навичок призводять до порушень комунікації. Тому важливо не зволікати, щоб не втратити момент своєчасного надання необхідної допомоги, оскільки труднощі ускладнюватимуться стійкою дезадаптацією особистості, втратою інтересу до колективу, а порушення емоційного плану перетворюватимуться на стійку нервово-психічну патологію [17, с. 220-222].

Система освіти кожної історичної епохи зазнає кардинальних змін. Суттєвого оновлення зазнає і система спеціальної освіти, її форми і зміст, запровадження нових педагогічних підходів та інноваційних технологій, психологічний і корекційно-реабілітаційний супровід навчально-виховного процесу. Цілі й завдання виховання й навчання визначають залежно від особливостей історичної та соціальної ситуації в країні, а також системи виховання й реабілітації дітей із порушеннями зору і слуху. Кожний заклад, який бере на себе відповідальність за виховання та навчання таких дітей, має зважити, чи спроможний він створити належні умови для підготовки дітей із вадами до інтеграції в середовище здорових однолітків. З метою збереження здоров'я дитини завжди потрібно керуватися заповіддю лікарів "Не зашкодь!".

У соціальних умовах сьогодення найефективнішим напрямом навчально-виховного процесу є надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеним зором і слухом у спеціальних навчальних закладах або в спеціалізованих групах, створених в дитячих ясла-садках [12, с.4-5].

На думку Л. С. Виготського, "виховання сліпого і глухого принципово нічим не відрізняється від виховання нормальної дитини. Сама по собі поведінка як сукупність реакцій при цьому залишається непорушеними. Сліпий і глухий здібні до всієї повноти людської поведінки, до активного життя. Всі особливості їх виховання зводяться тільки до заміни одних шляхів для утворення умовних зв'язків іншими. Ще раз повторюю: принцип і психологічний механізм виховання тут такий же, як і у нормальної дитини [7, с.55].

Проведення індивідуальних і групових психокорекційних занять має велике значення для успішної соціально-психологічної адаптації до нових для дитини умов шкіл з інклюзивним навчанням, створює можливість для своєчасного надання необхідної психологічної допомоги, сприяння особистісному зростанню, розвитку динамічної та функціональної сторін особистості. Для цього у школах мають бути створені оптимальні умови для психодіагностичної та психокорекційної роботи психологічної служби. [11, с.23].

Література

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92–100.

2. Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини – від родини. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с. – С.3-4.

3. Борщевська Л. В. Критерії диференційованого навчання дітей з порушенняи слуху // Людмила В'ячеславівна Борщевська / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2008. – № 5(7). – С. 264.

4. Вавіна Л. С та інш. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору Частина І. Науково-методичний посібник/ав.: Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С.В., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. – К.: Педагогічна думка, 2012 . – с.138. – С. 5.

5. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика. 1983. – 368 с. – С.161.

6. Выготский Л. С. Слепой ребёнок // Собр. соч: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика. 1983. – 368 с. – С. 94.

7. Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч: в 6 т. – Т. 5. Основы дефектологии. – под. ред Т. А. Власовой. – М.: Педагогика. – 1983. – 368 с. – С. 53.

8. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : Методичні рекомендації / Укладач О. В. Гаяш. – Ужгород : Інформаційновидавничий центр ЗІППО, 2014. – 108 с. –С. 16-22.

9. Гребенюк Т. Міжособистісні стосунки студентів з вадами зору в колективах інтегрованого типу // Тетяна Гребенюк / Дефектологія . – 2005. – № 4. –С. 27.

10. Кобильченко В. Соціально-психологіфчні особливості спілкування незрячих підлітків // Вадим Кобильченко / Дефектологія. – 2003. – №3. – С. 32.

11. Кобильченко В. Теоретико-методичні засади корекції психосоціального розвитку молодших школярів з глибокими порушеннями зору // Вадим Кобильченко / Дефектологія. – 2005. – №2. – С. 23.

12. Лопуга Ольга Сергіївна Особливості корекційно-виховної та навчальної роботи в спеціалізованих групах для дітей з вадами зору. Лопуга Ольга Сергіївна – Методичний посібник Навчально – методичний центр відділу освіти Березнівської райдержадміністрації 2012 р. – 80 с. – С. 4-5.

13. Малюхова Н. Компенсаторні можливості розвитку слабозорих розумово відсталих дітей у процесі пізнання довкілля // Наталія Малюхова / Дефектологія . – 2004. – № 4. – С. 27.

14. Обухівська А.Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / Антоніна Обухівська, Тамара Ілляшенко, Тамара Жук. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2012. – 128 с. – ("Бібліотека шкільного світу"). – С. 86-87.

15. Синьов В.М., Матвєєва М. П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с. – С. 60-62.

16. Синьова Є.В. Тифлопсихологія: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 365 с. – С. 43-44, 54-55.

17. Томчук С.М. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі. // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. – К.: Університет ≪Україна≫, 2004. – С. 220- 222.

УДК 195.923.2 : 005.332.7

ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТІСТЮ ЖИТТЄВИХ ПОДІЙ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ Л.С.ВИГОТСЬКОГО

Кресан О.Д., канд. психол.н.,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м.Ніжин

Стаття присвячена дослідженню особливостей переживання життєвих подій особистості в контексті культурно-історичної психології Л.С.Виготського. Проаналізовано погляди провідних науковців щодо проблеми переживання життєвих подій, а також основні ідеї Л.С.Виготського. Наведено результати емпіричного дослідження оповідей про життєві події. Визначено ознаки та умови переживання життєвих подій у наративі. До них належать наявність тексту про подію, діалог щодо події, наявність рефлексії, прояв почуттів, емоційне реагування на цю подію, занурення в деталі життєвої події та увага до них, використання метафор в описі події тощо.

Ключові слова: життєві події, інтеріоризація, переживання, наратив, оповідь.

Кресан О.Д. ПЕРЕЖИВАНИЕ ЛИЧНОСТЬЮ ЖИЗНЕННЫХ СОБЫТИЙ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО. Статья посвящена исследованию особенностей переживания жизненных событий личности в контексте культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Проанализированы взгляды ведущих ученых по проблему переживания жизненных событий, а также основные идеи Л.С.Выготского. Приведены результаты эмпирического исследования рассказов о жизненных событиях. Определены признаки и условия переживания жизненных событий в нарративе. К ним относятся наличие текста о событии, диалог, наличие рефлексии, проявление чувств в описании события, эмоциональное реагирование на него, погружение в детали жизненного события и внимание к ним, использование метафор в описании события и тому подобное.

Ключевые слова: жизненные события, интериоризация, переживание, нарратив, повествование.

Проблема переживання життєвих подій та їх впливу на особистість не є новою у психології, проте набуває дедалі більшої гостроти у зв'язку з новими викликами та подіями сучасності. Оскільки ми існуємо у світі подій, зовнішніх і внутрішніх, їх вплив на нас незаперечний, і часом він може бути травматичним та болісним настільки, що людина потребує психологічної допомоги фахівця. Для того, щоб запобігти цьому, людина має пережити ці події і рухатися далі у своєму розвитку. Тому в психології значна увага приділяється дослідженню явища переживання, яке розглядається авторами дує по-різному, проте досі так і не розкриті глибинні психологічні механізми, що дозволяють людині усвідомити і пережити певні життєві події.

У зв'язку з цим значного інтересу набуває культурно-історична психологія Л.С.Виготського, де розкриті основні шляхи функціонування переживання і на прикладі вищих психічних функцій детально проаналізовано механізми змін в особистості.

Тому метою нашого дослідження є аналіз особливостей та механізмів переживання особистістю життєвих подій у контексті культурно-історичної психології Л.С.Виготського.

Л. С. Виготський був одним із перших у вітчизняній психології вчених, хто ґрунтовно досліджував переживання і визначив культурно-історичний аспект цього явища. За Л. С. Виготським, переживання – це одиниця, у

якій представлені в єдності, з одного боку, особистісні властивості дитини, з іншого боку, особливості її середовища [4]. "Переживання є одиниця, – пише Л. С. Виготський, – у якій у нерозривному вигляді представлене, з одного боку, середовище, те, що переживається, – переживання насамперед стосується чогось такого, що знаходиться поза людиною, – з іншого боку, представлене те, як я переживаю це, тобто всі особливості особистості та всі особливості середовища представлені в переживанні" [4]. Саме через переживання середовище й здійснює певний вплив на дитину. На думку автора, "переживання певної ситуації, переживання певної частини середовища визначає те, який вплив матиме ця ситуація або це середовище на дитину. Таким чином, не сам по собі той чи той момент, узятий безвідносно до дитини, але цей момент, переломлений через переживання дитини, може визначити, як він впливатиме на перебіг подальшого розвитку" [4, с. 93]. Проте, не лише середовище, згідно з Л. С. Виготським, визначає переживання особистості. Переживання саме визначається розумінням, тобто свідомістю особистості. Те, як діє середовище, залежить від ступеня осмислення дитиною цього середовища, від того, якого значення воно для неї набуває [4]. Тому переживання можна розглядати як суто особистісний, індивідуальний феномен, що виникає в людини з появою процесу усвідомлення та розуміння. Погляд цього автора є важливим для доведення взаємозв'язку переживання та усвідомлення, однак, на нашу думку, явище переживання можна розглядати не лише в контексті вікового розвитку дитини, а набагато ширше.

Гуманістична психологія, на відміну від психоаналізу, активно використовує поняття переживання, зокрема виокремлюють переживання свого Я (Л. Бінсвангер, Дж. Бюдженталь. А. Ленгле, Р. Мей, К. Рождерс та ін.), вершинні (пікові) переживання (А. Маслоу) тощо.

К. Роджерс використовує поняття переживання для позначення важливої для особистості сфери досвіду та почуттів, яка поряд із Самістю складає цілісну структуру особистості. Переживання включає в себе глибинний, не завжди усвідомлений досвід особистості (з лат. Experience – переживання, досвід), організмічні прояви, природні особливості її поведінки, почуття тощо. Відкритість переживанням, за К. Роджерсом, є ключем до повноцінного функціонування людини, її психологічного здоров'я, і полягає у здатності приймати себе повною мірою з усіма своїм проявами, приймати свої переживання та досвід [12]. Схожим чином, як

шлях людини до справжності та її істинної природи розуміє переживання ще один представник гуманістичної психотерапії Дж. Бюдженталь. Переживання, на його думку, існує у внутрішньому світі людини як "потік переживань", прийнявши й усвідомивши який, людина стає більш справжньою, більш "живою" [2]. І "відкривати потік своїх переживань" для автора означає усвідомлювати їх, лише таким чином можливе справжнє, істинне життя. Отже, переживання в поглядах багатьох авторів, з одного боку, тісно пов'язане зі свідомістю та усвідомленням, а з іншого, – переживання – це те, що "робить людину живою" (Дж. Бюдженталь).

Така думка є цікавою для нашого дослідження і, на наш погляд, потребує пояснення й уточнення. Погляд на переживання як на "живу", справжню реакцію, на нашу думку, є важливим саме тому, що допомагає розрізнити переживання та усвідомлення, які, хоч і є близькими явищами й часто ототожнюються, але за своєю суттю і змістом є різними. Зокрема, переживання як "живе" ставлення особистості, що робить людину більш справжньою, емпатійною (К. Роджерс), наповненою емоційно, відрізняється від усвідомлення, яке має більше когнітивний аспект, пов'язаний із діяльністю психічних процесів. Таке розуміння переживання трапляється й у вітчизняній психології, зокрема П. М. Якобсон, що працював над проблемою емоцій і почуттів, вважав, що переживання – це певна жива реакція на те, що відбувається, і цим словом він позначав почуття. За його словами, "переживання почуття – це жива емоційна реакція, яка іноді може досягати великої сили" [15]. На нашу думку, поняття переживання ширше, ніж почуття та емоції, оскільки воно також включає в себе момент глибокої внутрішньої, а не лише емоційної, активності людини в її життєвій ситуації. У процес переживання залучена вся цілісна особистість, всі її сфери – тілесна, когнітивна, емоційна та ін.

Схожої думки дотримуються Ф. Т. Михайлов та М. В. Папуча. Вслід за вказаними авторами, процес переживання будемо розуміти як активний процес переведення "у своє живе" думок, висловлювань, відчуттів і досвіду, що пов'язані з життєвою подією. На думку М. В. Папучі, переживання можна розглядати (виходячи з логіки терміну) як перенесення чого-небудь у живий стан, тобто переведення події, відчуття, предмета, які оточують людину, у стан живого сприйняття, живого відношення [10, с. 53]. Таке розуміння переживання, з одного боку, дозволяє вивчати його у зв'язку з життєвими подіями, а з іншого, робить акцент на внутрішньому світі особистості, що дає змогу вивчати

внутрішній світ, досвід особистості у зв’язку з життєвими подіями, їх усвідомленням і переживанням.

Для нас таке розуміння переживання цікаве тим, що може бути розглянуте в контексті культурно-історичної психології Л.С.Виготського, зокрема його ідей щодо процесу інтеріоризації зовнішнього у внутрішнє як механізму виникнення психічних явищ. Л.С.Виготський розкриває сутність та аналізує особливості цього процесу переважно на прикладі вищих психічних функцій та когнітивних процесів. Він пише: "… перехід операцій всередину, цю інтеріоризацію вищих психічних функцій, пов'язану з новими змінами в їх структурі, ми називаємо процесом врощування, маючи на увазі … що вищі психічні функції будуються спочатку як зовнішні форми поведінки і спираються на зовнішній знак…" [5]. Відповідно до ідей автора, можемо провести аналогію між вищими психічними функціями та життєвою подією. Стосовно події це можна пояснити таким чином: у процесі переживання подія із зовнішньої стає "живою", власною, тобто внутрішньою, входить у життєвий досвід людини та в її історію життя (С.Л.Рубінштейн).

Розглянемо, як саме співвідносяться процес переживання та життєві події. У психології досліджено, що переживання обов’язково має свій предмет, є переживанням чогось (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та ін.). Таким предметом, є різні явища оточуючого середовища та внутрішнього світу людини, зокрема життєві події.

У психології процес переживання з подіями пов’язують різні автори, досліджуючи переважно переживання кризових, травматичних, стресових подій тощо (Л. І. Анциферова, Д. Калшед, Л. О. Китаєв-Смик, Е. Ліндеманн, Ш. Магомед-Емінов, Н. В. Тарабрина, Л. В. Трубицина та ін.). Проте загалом проблема переживання життєвих подій є мало дослідженою, оскільки сучасна психологія та психотерапія здебільшого орієнтуються на "проблемні", негативні події, які призводять до серйозних труднощів та розладів, а поняття життєвої події є більш узагальненим і не вказує явно на таку семантику, хоч негативні й травматичні події теж часто є для людини життєвими. Деякі думки з піднятої проблеми є у працях вітчизняних і зарубіжних вчених, хоча їх не так багато. Спробуємо висвітлити найбільш цікаві, на наш погляд, у контексті досліджуваної проблеми.

Тісний взаємозв'язок і взаємозалежність події та переживання визнавався такими авторами, як О. Ф. Бондаренко, Т. М. Буякас, Т. С. Кириленко, А. Ленгле, С. Л. Рубінштейн, О. Є. Сапогова, Т. М. Титаренко та ін. Зокрема С. Л. Рубінштейн вважав, що подія може стати переживанням, коли певний факт, як визначний момент, увійшов в індивідуальну історію певної особистості й відіграв у ній певну роль [13, с.11]. Відповідно переживання, на думку вченого, – це подія внутрішнього життя для людини. "Якщо подією можна назвати таке явище, що зайняло певне місце в якомусь історичному ряду і в силу цього набуло певної специфічності, неповторності й значущості, то переживанням у специфічному, підкресленому змісті слова можна назвати психічне явище, яке стало подією внутрішнього життя особистості [13, с.12]. Таким чином, подія й переживання виявляються ніби двома сторонами одного явища – об'єктивною та суб'єктивною.

Цікаві думки щодо взаємодії події та її переживання суб'єктом висловлені психологом-екзистенціалістом А. Ленгле. На його думку, переживання події становить ніби "пропускання" її людиною через себе, таким чином людина розуміє її сутність і досягає гармонії з собою [7]. Переживання події тісно пов'язане зі знаходженням смислу. На думку автора, "подія стає переживанням завдяки смисловому змісту, який сприймає людина" [8, с.45]. Отже, щоб пережити подію, важливо знайти і зрозуміти її смисл, загалом наявність смислу є однією з ознак життєвої події (Ф. Ю. Василюк, А. Ленгле, Д. О. Леонтьєв, О. Є. Сапогова та ін.). Тому можна сказати, що життєвою подія стає завдяки переживанню.

Переживання життєвих подій може відбуватися ретроспективно, коли подія вже відбулася, наприклад, давно минула подія або така, що відбулася нещодавно, але вже відбулася. Можливе також переживання людиною життєвої події під час самої події, особливо, якщо така подія триває довго, наприклад, пошук роботи, екзаменаційна сесія, розлучення, хвороба тощо. Проте, коли говоримо про переживання у вказаному нами розумінні, то воно повною мірою може відбуватися лише ретроспективно, після того, як подія вже відбулася (Ф. Ю. Василюк, Ю. Джендлін, М. Д. Лінде, М. К. Мамардашвілі, В. В. Нуркова, О. М. Улановський та ін.). Наприклад, М. К. Мамардашвілі, аналізуючи твори М. Пруста, пише: "Я ніколи не відчуваю, не переживаю дещо в момент самого переживання. Щоб мені пережити об'єкт, потрібно з ним розстатися" [9]. Це свідчить саме про ретроспективний характер переживання, про певне роз'єднання

з подією у свідомості людини, яке не може відбуватися під час самої події. А О. М. Улановський зазначає, спираючись на Е. Спінеллі, що "ми не можемо описати переживання, коли воно відбувається, а лише після того, як воно відбулося" [14, с.142]. Це можна пояснити тим, що, по-перше, плин переживання під час події може відбуватися без участі свідомості, а процес усвідомлення ніби дистанціює людину від цієї події. По-друге, словесне оформлення, навіть коли людина лише думає про подію, змінює саме переживання, а також іноді зміст і сутність події, що відбувалася (М. М. Бахтін, Ю. Джендлін та ін.). Отже, у процесі переживання життєвої події можуть брати участь процеси свідомості та усвідомлення, загалом переживання життєвої події особистістю завжди пов'язано з її усвідомленням, більш детально психологічні особливості та співвідношення цих явищ буде описано нижче. Таким чином, під час події відбувається її проживання людиною, а переживання відбувається пізніше за наявності спеціальних умов, про що також мова піде далі.

Переживання життєвої події ми розуміємо як її "переведення" у внутрішній план, у своє-живе й ті внутрішні процеси, які з цим пов'язані. Переживання життєвих подій, на нашу думку, може виражатися в різних проявах. Зокрема можемо виділити деякі психологічні ознаки, параметри процесу переживання особистості, за якими можна визначити його наявність. До цих ознак можна віднести:

- емоційні стани, почуття, пов'язані з цією подією;
- внутрішній діалог із приводу життєвої події, намагання її осмислити, зрозуміти. Сумніви, суперечності і т. ін., що виникають у внутрішньому світі людини у зв'язку з подією. Ця особливість стосується також і процесу осмислення та усвідомлення події, оскільки, як уже зазначалося, переживання та усвідомлення тісно взаємопов'язані;
- спогади про подію, повернення до неї часто після тривалого проміжку часу з моменту, коли вона сталася (іноді це може мати нав'язливий мимовільний характер, наприклад, під час посттравматичних станів та розладів);
- розповіді, життєві історії, висловлювання про подію в усній і письмовій формі (оповідання, бувальщини, "випадки з життя", щоденникові записи, мемуари, листи тощо);
- специфічні умови, необхідні для переживання події: наявність часу, усамітнення або, навпаки, діалог стосовно події з емпатійною людиною, з тим, хто може вислухати без оцінки і критики; певна "зупинка"

в зовнішній діяльності, в активності, для того, щоб відбулося переживання.

Всі ці параметри та ознаки тісно пов'язані між собою і відображають основні аспекти процесу переживання життєвих подій. Ми досліджували переживання за допомогою відшукування їхніх ознак у текстах та життєвих історіях про подію, оскільки одним із параметрів переживання є оповідь життєвих історій, пов'язаних із життєвою подією.

Як уже зазначалося, подія стає життєвою та набуває свого значення і смислу в суб'єктивному досвіді людини завдяки переживанню. Саме особистість завдяки процесу "переведення" події у внутрішній, свій, живий світ створює її як життєву і таким чином переживає та "вбудовує" її у свій досвід. Способом, шляхом, який використовується особистістю в цьому разі, може бути процес оповіді про подію, у якому переживання формується, виникає, власне існує [1; 10]. Ми досліджували оповіді про життєві події, спираючись на ідеї наративної психології – напрямку психологічних досліджень, що вивчає "оповідальну природу людської поведінки, тобто характер взаємодії людини з власним досвідом через оповідання про нього" [11, с.85].

У такому разі оповідь про подію, текст чи висловлювання можуть виступати тим "містком", який, згідно з Л.С.Виготським, дозволяє їй із зовнішнього явища стати внутрішнім, тобто дає змогу бути привласненою у життєвий досвід і пережитою. Крім цього, за Л.С.Виготським, мова і мовлення є тим засобом, "психологічним знаряддям", що дозволяє розвиватися вищим психічним функціям, оскільки слово – це знак, а мова є знаковою системою, через яку можуть опосередковуватися внутрішні процеси. Тому текст, оповідь можна розглядати як засіб опосередкування досвіду особистості і водночас його створення, оскільки, розповідаючи певні історії, людина не просто виражає своє переживання, але й формує його (М.М.Бахтін).

Це відкриває можливості для надання психологічної допомоги особам з не пережитими подіями, тими, хто мав травматичний досвід чи будь-які інші неприємні ситуації. Вираження внутрішнього світу у формі оповіді, створення історій про події в такому разі може мати психотерапевтичний ефект – допомогти людині пережити і прожити цю подію. У протилежному разі людина фіксується на певній події, травматичний досвід ніби консервується, а не проживається, таким чином особистість не може повноцінно розвиватися й жити, оскільки вся життєва енергія йде на

забезпечення функціонування цієї травми. Як це можна показати емпірично?

Згідно з нашими дослідженнями [6], створення тексту, оповіді чи будь-якого висловлювання про подію є, з одного боку, звичайним для особистості явищем, з іншого – необхідним для привласнення цієї події, досвіду, пов’язаного з нею та "вбудовування" у свою автобіографічну пам'ять (В.В.Нуркова) та історію життя (С.Л.Рубінштейн). В емпіричному дослідженні нашою метою було визначити особливості та умови переживання життєвої події в оповіді, а також сам факт наявності переживання події під час оповіді.

Для цього ми пропонували людям різного віку розповісти про будь-яку подію свого життя усно. На першому етапі людина сама розповідала, а на другому ми ставили уточнюючі запитання, які, на наш погляд, могли б поглибити або розпочати, "запустити" процес переживання цієї події. Оповіді досліджуваних та їхні невербальні реакції фіксувалися в процесі дослідження. Нами було виокремлено ознаки переживання в процесі оповіді і в самих історіях, згідно з якими, можна робити висновок про наявність / відсутність процесу переживання події.

Ознаками переживання життєвої події в тексті, на нашу думку, є такі:

- рефлексія життєвої події, почуттів, пов’язаних із нею;
- діалог із собою щодо події;
- виникнення почуттів, які мали місце в тій ситуації, емоційне реагування на спогад про подію, емоційність оповіді;
- зміна невербальних проявів у процесі оповіді, паузи в мовленні (для усних текстів);
- увага до подробиць і деталей життєвої події;
- використання метафор в описі події;
- залучення часового контексту в опис цієї події (минуле, теперішнє, майбутнє).

Таким чином, в оповідях, де були наведені ознаки, визначалися наявність переживання життєвих подій.

В результаті було визначено, що не кожен досліджуваний не в кожній оповіді виражав переживання своєї події, для цього необхідні відповідні умови. Насамперед показовим є той факт, що деякі досліджувані створювали напівформальний текст для того, щоб виконати завдання. Зазначимо, що дослідження проводилося тільки з тими, хто сам виявив бажання, коли було повідомлено про мету та особливості процедури.

Специфічні зовнішні умови, необхідні для переживання події, були нами дотримані (наявність часу, діалог, відсутність зовнішньої активності тощо). Це дозволило нам зробити висновок, що не кожен досліджуваний схильний переживати будь-яку подію в момент оповіді, в деяких текстах наявне тільки усвідомлення події без ознак її переживання. Відкритість події у ситуації взаємодії з дослідником і відповідно довіра до самого дослідника значним чином впливають на її переживання, оскільки в ситуації напруження з боку досліджуваного, недовіри до дослідника і його дій, переживання події в оповіді не відбувалося. Це можна пояснити в контексті поглядів Л.С.Виготського, який вважав, що "всі вищі психічні функції є інтеріоризовані відносини соціального порядку, основа соціальної структури особистості. Їх склад, генетична структура, спосіб дії, одним словом, вся їхня природа соціальна; навіть перетворюючись у психічні процеси, вона залишається квазісоціальною" [3, с. 618].

Спираючись на ідею Л.С.Виготського щодо соціального походження внутрішніх процесів, можемо сказати, що у таких досліджуваних соціальні відносини і соціальна ситуація виникнення чи актуалізації цієї події не відбулися або відбулися в умовах, які не сприяють їх переходу у внутрішній план, наприклад, для потрібного досліджуваному процесу переживання соціального контакту було недостатньо тощо.

Проте поруч із зазначеною групою досліджуваних були ті, в текстах яких відображене переживання ними життєвої події, їх оповіді містять наведені вище ознаки, вони виражали відкритість своєму досвіду і, відповідно, описаній події, виявляли інтерес до дослідника і його роботи. На нашу думку, йдеться про особистісне ставлення людини до себе і світу – або це відкритість переживанню, досвіду (К.Роджерс), або недовіра до світу і самої себе, що виявляється у її внутрішньому й зовнішньому напруженні.

Таким чином, можемо зробити висновок, що переживання життєвих подій в оповіді може як відбуватися, так і не відбуватися. Цей процес може мати такі особливості. По-перше, в оповіді може відображатися тільки усвідомлення події як факту без ознак її переживання та глибшого усвідомлення. Такі тексти лаконічні, стислі та свідчать про усвідомлення життєвої події без її переживання в тексті, що відбувається внаслідок відсутності необхідних умов для цього процесу. По-друге, оповідь про подію може становити наратив з усіма його ознаками, в якому відображається як усвідомлення життєвої події, так і її переживання. Такі

оповіді дуже розлогі та зазвичай становлять фрагмент автобіографії чи автобіографію людини загалом.

Отже, переживання життєвої події особистістю відбувається під час наративізації в спеціальних умовах, за наявності відкритості цій події, у режимі діалогу. Зокрема діалог з уточнюючими питаннями щодо життєвої події, які були поставлені досліджуваним після усної розповіді, сприяв виникненню й поглибленню переживання та усвідомлення цієї події, що було визначено за наведеними вище ознаками.

Проте, аналізована тема у наведеному контексті культурно-історичної психології потребує подальших досліджень та глибшого розкриття. Зокрема вивчення внутрішніх механізмів інтеріоризації при переживанні життєвих подій, участь вищих психічних функцій у цьому процесі, а також особистісні передумови та характеристики осіб з різним досвідом переживання життєвих подій.

Література

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 504 с.

2. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым. Диалоги между терапевтом и пациентом / Дж. Бьюдженталь ; [пер. с англ. А. Б. Фенько]. – М. : Независимая фирма "Класс", 2007. – 336 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

3. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. – Т. 4 : Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984.– 432 с., ил. – (Акад. пед. наук СССР).

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. – Т. 6 : Орудие и знак в развитии ребенка / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.

6. Кресан О.Д. Психологічні особливості переживання та усвідомлення особистістю життєвих подій : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / О. Д. Кресан. – К., 2017. – 22 с.

7. Лэнгле А. Person : экзистенциально-аналитическая теория личности : сб. статей / А. Лэнгле ; [пер. с нем. ; вступ. ст. С. В. Кривцовой.] –

М. : Генезис, 2005. – 159 с. – (Теория и практика экзистенциального анализа).

8. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. / Альфрид Лэнгле ; [пер. с нем. ; вступ. статья С. В. Кривцовой]. – 2-е изд. – М. : Генезис, 2009. – 235 с. – (Теория и практика экзистенциального анализа).

9. Мамардашвили М. К. Психологическая тополо¬гия пути / М. К. Мамардашвили. – СПб : Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 1997. – 572 с.

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

11. Проблеми психологічної герменевтики : монографія / за ред. Н. В. Чепелєвої. – К. : Міленіум, 2004. – 276 с.

12. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; общ. ред. и послесл. Исениной Е. И. ; [пер. с англ.] – М. : Издательская группа "Прогресс", 1998. – 480 с.

13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : "Питер", 2015. – 713 с. – (Серия "Мастера психологии").

14. Улановский А. М. Феноменологическая психология : качественные исследования и работа с переживанием / А. М. Улановский. – М. : Смысл, 2016. – 256 с.

15. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1998. – 304 с. – (Серия "Психологи Отечества").

References

1. Bahtin M. M. Voprosy literatury i estetiki / M. M. Bahtin. – M. : Hudozhestvennaya literatura, 1975. – 504 s.

2. B'yudzhental' Dzh. Nauka byt' zhivym. Dialogi mezhdu terapevtom i pacientom / Dzh. B'yudzhental' ; [per. s angl. A. B. Fen'ko]. – M. : Nezavisimaya firma "Klass", 2007. – 336 s. – (Biblioteka psihologii i psihoterapii).

3. Vygotskij L. S. Psihologiya / L. S. Vygotskij. – M. : EKSMO-Press, 2000. – 1008 s.

4. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij : v 6-ti t. – T. 4 : Detskaya psihologiya / pod red. D. B. El'konina. – M. : Pedagogika, 1984.– 432 s., il. – (Akad. ped. nauk SSSR).

5. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij : v 6-ti t. – T. 6 : Orudie i znak v razvitii rebenka / Pod red. M. G. YAroshevskogo. – M. : Pedagogika, 1984. – 400 s.

6. Kresan O.D. Psihologichni osoblivosti perezhivannya ta usvidomlennya osobististyu zhittєvih podij : Avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.01 / Institut psihologiї im. G.S.Kostyuka NAPN Ukraїni / O. D. Kresan. – K., 2017. – 22 s.

7. Lengle A. Person : ekzistencial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti : sb. statej / A. Lengle ; [per. s nem. ; vstup. st. S. V. Krivcovoj.] – M. : Genezis, 2005. – 159 s. – (Teoriya i praktika ekzistencial'nogo analiza).

8. Lengle A. CHto dvizhet chelovekom? Ekzistencial'no-analiticheskaya teoriya emocij. / Al'frid Lengle ; [per. s nem. ; vstup. stat'ya S. V. Krivcovoj]. – 2-e izd. – M. : Genezis, 2009. – 235 s. – (Teoriya i praktika ekzistencial'nogo analiza).

9. Mamardashvili M. K. Psihologicheskaya topolo¬giya puti / M. K. Mamardashvili. – SPb : Izdatel'stvo Russkogo Hristianskogo gumanitarnogo instituta, 1997. – 572 s.

10. Papucha M. V. Problemy psihologiї osobistisnogo rozvitku / M. V. Papucha. – Nizhin : PP Lisenko M.M., 2008. – 384 s.

11. Problemy psyhologichnoji germenevtyki : monografiya / za red. N. V. CHepelєvoї. – K. : Milenium, 2004. – 276 s.

12. Rodzhers K. R. Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers ; obshch. red. i poslesl. Iseninoj E. I. ; [per. s angl.] – M. : Izdatel'skaya gruppa "Progress", 1998. – 480 s.

13. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb : "Piter", 2015. – 713 s. – (Seriya "Mastera psihologii").

14. Ulanovskij A. M. Fenomenologicheskaya psihologiya : kachestvennye issledovaniya i rabota s perezhivaniem / A. M. Ulanovskij. – M. : Smysl, 2016. – 256 s.

15. Yakobson P. M. Psihologiya chuvstv i motivacii / P. M. Yakobson. – Voronezh : MODEK ; Moskva : Institut prakticheskoj psihologii, 1998. – 304 s. – (Seriya "Psihologi Otechestva").

Kresan Olga Dmytrivna. PERSONALITY'S EXPERIENCE OF LIFE EVENTS IN THE CONTEXT OF VYGOTSKY'S CULTURAL HISTORICAL THEORY. The article is devoted to the study of peculiarities of personality's life events experience in in the context of Vygotsky's cultural historical theory. The

author analyses views of leading researchers on peculiarities of the experience of life events, and Vygotsky's cultural historical theory ideas. The results of empirical research in narrations about life events were presented. The features and conditions of experience of life events in the narrative were defined. They include: a text about a life event, a dialogue about it, reflection, emotions, emotional reaction to this event, detalization of the event, use of metaphors in the event description. As a result of the empirical research it is proved that experience of life events in the narration depend not so much on its form, but on the above mentioned conditions and features.

Key words: life event, interiorization, experience, narrative, narration.

ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНІСТЬ З ТОЧКИ ЗОРУ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ТЕОРІЇ: ДЖЕРЕЛА ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Кирилов А.В.

аспірант кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Аннотація. В даній статті дається короткий огляд проблеми віртуальної реальності і інтернету, як основної її складової, з точки зору Культурно-історичної теорії розвитку Л.С. Виготського. Зокрема: розгляд віртуальної реальності як символьно-знакової системи, зачіпаються питання інтереорізації та екстереорізації інтернету, питання трансформації зони найближчого розвитку, інтернет як середовище спроб і помилок, інтернет "футурошок".

Ключові слова: віртуальна реальність, інтернет, символьно-знакова система, вищі психічні функції.

"Ностальгия – это дикое желание общаться в Интернете посредством азбуки Морзе"

Георгій Александров, російський афорист

Поява інтернету на планеті Земля – це не просто винахід, це еволюція психічного життя людини. Це нова форма адаптації до умов сучасного світу. Але передумови розвитку ("платформа" для прогресу) завжди є частиною нашої психіки, ще до моменту її перетворення на об'єкт реального світу (до опосередкування). Отже, те, що являє собою інтернет – було у нас задовго

до ,власне, винаходу. І що ж це було? Потреба у надпотужній пам'яті? Бажання прискорити процес передачі даних? Зробити себе "безсмертними", в розумінні Є. Горного?

Кібер-простір (інтернет-середовище) це не комп'ютери і їхні мережі, це користувачі, живі люди, які активно діють в середовищі віртуальної природи, несучи разом с собою продукти своєї активності на мові, яка в цьому середовищі прийнята (дискретні повідомлення кліпово-текстової природи, аудіо-відео послання сучасних месенджерів, комп'ютерні віруси, архіви, навігаційні маршрути, тощо). А всі, хто цікавляться структурою психіки людини, так чи інакше мають зрозуміти психологічне підгрунтя існування комп'ютерної мови, та природу змін нашої свідомості, коли вона входить в нео-символьно-знакову систему. І незважаючи на надзвичайну близькість предмету вивчення до психології, як науки, ми все ж відстаємо у комплексному вивченні цього феномену, на відміну, наприклад, від соціологів, політологів, лінгвістів.

На тлі багатьох десятків монографій, збірників статей, спеціалізованих і міждисциплінарних журналів, присвячених соціологічному, культурологічному тощо вивченні діяльності людини в Інтернеті, книжкова полиця психологічних творів виглядає напівпорожньою: роботи Jayne Gackenbach – Internet and Psychology, і роботи А. Войскунского та його учнів. У той же час непсихологічні твори на дану тему публікуються, починаючи з 1978 р. (Hiltz, Turoff, 1978). Справедливості заради, слід визнати, що окремі психологічні статті, пов'язані з вивченням діяльності людини в Інтернеті, також публікуються досить давно. Проте їх цінність для наукового світу обмежується рівнем "думка одного автора".

Виходить, що психологи складають порівняно нечисленну групу дослідників Інтернету. Це дивує, тим більше якщо взяти до уваги, що в той час, коли проектувалася і вводилася в експлуатацію попередниця Інтернету – військово-дослідницька мережа ARPANet, – в числі відповідальних ініціаторів даної розробки, що опинилася згодом настільки перспективною, стояв Дж. Ліклайдер – різнобічний фахівець, який залишив ряд праць по прикладних проблемах психології (Ліклайдер, 1960; 1963; Ліклайдер, Міллер, 1963). Проте аж до теперішнього часу власне дослідницькою діяльністю в Інтернеті займаються буквально лічені групи психологів – в основному це представники Великобританії, Німеччини, Канади, Нідерландів, США.

Оригінальні радянскі публікації по психологічним дослідженням Інтернету нечисленні (особливо якщо обмежитися монографіями та збірками статей) і також в основному мультидисциплінарні (Гуманітарні: Белінська, 2001, 2000; Соціальні: Лепський, Рапута, 1999;). Тим часом самі дослідження опосередкованої комп'ютерними мережами діяльності ведуть свій початок з середини 1980-х років – докладніше див. (Войскунский, 2000; Arestova et al., 1999; Cole, 1996). Слід зауважити, що для вітчизняної психологічної науки вивчення діяльності людини в Інтернеті – тема не випадкова і не надумана. З психологічної точки зору Інтернет є сучасним етапом знакового опосередкування діяльності і вже тому не виглядає чужорідним явищем, у всякому разі для представників культурно-історичної школи Л.С. Виготського. Відповідно до одного з основних положень цієї теорії, істотним стимулом для психічного розвитку є зовнішня діяльність людини, опосередкована все більш досконалими інструментами і знаряддями. Л.С. Виготський ще на початку 1930-х років прозорливо відводив найбільш значуще місце саме семіотичним знаряддям, або знакам – при тому, що в той час семіотика в її сучасному вигляді тільки складалася, а про найбільш досконалі (з сьогоднішніх позицій) знакові знаряддя взагалі не чули. Слід взяти до уваги, що основою Інтернету є комп'ютери, а основою комп'ютерів – мікрочіпи, тобто пристрої суто знакові. Як соціотехнічна система, Інтернет разом з сучасними цифровими технологіями спирається на традиційні знакові системи і сприяє їх кількісному ускладненню і якісному перетворенню.

Відповідно до культурно-історичної теорії розвитку психіки структура вищих психічних функцій являє собою зліпок колективних соціальних відносин між людьми. Ці структури це внутрішні відносини зовнішнього порядку перенесені у внутрішній світ людини. Знакові одиниці і семіотичні системи сприяють розвитку і змінам вищих психічних функцій. Саме такою системою є система віртуальної реальності.

В умовах інформатизації структура вищих психічних функцій розвивається і збагачується, зокрема, за рахунок необхідності не тільки працювати зі знаковими системами, але і вивчати технології та способи їх застосування (Тихомиров, 1981; 1993). Розвиток має місце і за рахунок багаторазового переопосередкування діяльності, вже опосередкованої раніше іншими знаками і знаковими системами (Коул, 1998; Харитонов, 1978). Може бути наведено описаний Ш. Текл (Turkle, 1984) приклад розвитку свідомості у дітей, які застосовують комп'ютери. Ш. Текл

спостерігала в учнів молодших класів розвиток уявлень про живу і неживу природу в результаті того, що комп'ютери демонструють властивості, які діти вважають характеристиками живих істот (комп'ютер "розуміє" команди, "підпорядковується", "вміє вирішувати завдання", а в іграх типу "хрестики – нулики" ніколи не програє – стало бути, "хитрує" і "обманює"), так і характеристики неживих (зроблений з металу і пластика, включений в розетку, тощо). У досліджених Ш. Текл, у дітей розвинулося уявлення про комп'ютер, як про щось проміжне між живою і неживою природою ("на кшталт живого "або" як би живий"), чого ніколи не спостерігалося у "некомп'ютеризованих" дітей, що досліджувалися Ж. Піаже та іншими психологами.

Слід зазначити, що цей приклад говорить про розвиток сфери свідомості, характерний для першого покоління дітей, які зіткнулися з персональними комп'ютерами вдома або в школі; швидше за все, для наступних поколінь це перестало бути характерним, оскільки культура (у вигляді кінофільмів, відношення до комп'ютерів дорослих, сценаріїв комп'ютерних ігор, винаходу смартфонів і т. д.) підносила і підносить їм готові "інструкції" того, як слід ставитися до комп'ютерів.

В даний час світова культура рясніє – можна навіть сказати, що перенасичена – тим, що відноситься до комп'ютерів та Інтернету: (включаючи World-Wide Web) символами, текстами, зображеннями, поведінковими стереотипами, метафорами, засобами традиційного та нетрадиційного застосування нової техніки і способами уникнення її і т. д. Це знаходить відображення у виробничій діяльності і в побуті, в пізнанні і в грі, в рекламі та в повсякденному спілкуванні. Цікаво, що ще до широкого розповсюдження знань про Інтернет до мережевих метафор, настільки популярним в даний час (див.: Войскунский, 2001), вдавався вітчизняний фахівець у галузі філософії і психології спілкування А.А. Брудний (1972): він порівнював медіа- комунікацію з запуском неводи (інструмент для ловлі риби) – "трапляються всі (в тому числі – ніхто), хто зацікавився запущеним повідомленням". Комунікація такого роду була названа ним ретіальною (від грец. rete – сітка). В даний час М. Кастельс заявляє, що сучасний світ перетворився в "суспільство мережевих структур" і обґрунтовує запропоноване розуміння за допомогою ретельного економічного, економіко-географічного і соціологічного аналізу (Кастельс, 2000).

Комп'ютери та Інтернет сприяють як досить прозаїчним видами діяльності, так і польотам фантазії – наприклад, набирають все більшу силу раніше не відомі форми мистецтва, опосередковані новими технологіями. Люди відчувають непрямий вплив технологій, навіть, коли просто сприймають підготовлені за допомогою комп'ютерної анімації рекламні зображення. Всепроникність інформаційних технологій дає певні підстави стверджувати – хоч і сильно перебільшуючи при цьому ситуацію, – що "якщо Вас немає в Інтернеті, то Вас немає ніде" (Докторов, 2001).

Викликаний стрімким розвитком Інтернету "культурний шок", або "футурошок", якщо скористатися виразом О. Тоффлера, повсюдно порівнюється з потрясінням основ культури, що супроводжували винахід і розвиток спочатку писемності, а згодом друкарства і, нарешті, телебачення. В даний час важко оцінити, наскільки правомірно проводити таке зіставлення.

Поява і розвиток письма сприяла колосальному стрибку еволюції матеріальної і духовної культури, в тому числі розвитку психіки і, зокрема, інтелектуальним функціям (Клікс, 1983). При цьому не обійшлося без протидії, що має принципово психологічний характер, як це випливає з описаного Платоном в "Федрі" невдоволення, висловленого фараоном з приводу винаходу листа: тепер, мовляв, у людей погіршиться пам'ять, оскільки відпаде і необхідність запам'ятовувати, і здатність до запам'ятовування і пригадування. Насправді, як це добре відомо психологам, нові форми опосередкування поряд з інтеріорізацією все більш досконалих знакових систем сприяють перетворенню натуральної мнестичної функції і, всупереч твердженням фараона, перетворюють людську пам'ять в надійний і керований інструмент. Як приклад можна навести мнемоніста С. В. Шерешевського або секретарів Л. М. Толстого, що запам'ятовували і згодом записували висловлювання письменника, в тому числі досить розлогі. В кінцевому ж рахунку зразком опосередкованого і переопосередкованого запам'ятовування є кожна з людських істот, навіть ті з нас, хто схильний нарікати на погану пам'ять.

Виникнення писемності, як і розвиток книгодрукування або панування телебачення послужили потужним каталізатором духовного і власне психічного розвитку. Якщо Інтернет і справді веде до аналогічних наслідків, то було б недалекоглядним зовсім не займатися психологічним вивченням діяльності людини, опосередкованої Інтернетом. Не слід закривати очі на те, що опосередковану Інтернетом активність

проявляють десятки і сотні мільйонів людей, тобто "Мережа" – насправді всесвітня.

З психологічної точки зору, людська активність в Інтернеті підпорядкована задоволенню трьох основних видів потреб: комунікативної (приклади – електронна пошта, синхронні і асинхронні "чати", конференції, листи розсилки, ньюсгруппы, "гостьові" книги, форуми тощо), пізнавальної (приклади – навігація по Мережі, читання мережевої преси, пошук конкретної інформації чи ознайомлення з поточними новинами, дистантна освіта, виявлення вразливих веб-серверів з метою подальшого "злому" і т. п.) і ігрової (прикладами можуть служити індивідуальний бій з віддаленим комп'ютером, традиційні спортивні ігри типу шахів, го та ін., гра в групові традиційні азартні ігри типу карткових, традиційна гра в шахи, карти та ін. з реальними партнерами за допомогою інтернету. Індивідуальна або групова гра які не мають традиційного аналога – комп'ютерні ігри – як азартні, так і інтелектуальні, гра в групові рольові ігри і т. п.). До цих видів активності зводяться в кінцевому рахунку інші види діяльності за допомогою Інтернету: приміром, часто обговорюваний в популярних і наукових виданнях "електронний флірт" або поширені в Інтернеті спроби зміни ідентичності – це спілкування, причому з безсумнівними елементами гри.

Про які види культурної та психологічної трансформації під впливом Інтернету можна з упевненістю говорити вже зараз? І публіка, і фахівці насамперед звертають увагу на негативні аспекти застосування людьми, особливо дітьми та підлітками – Інтернету. Наприклад, широко обговорюються такі наслідки, як Інтернет-аддикція, хакерство, аутизація, "ігрова наркоманія" та ін. Висловлювані претензії до сервісів Інтернету важко визнати виправданими. Добре відомо, що знаряддя діяльності саме по собі нейтральне і допускає найрізноманітніші способи його застосування, в тому числі неадекватні і негативно оцінювані актуальною культурою. обґрунтовується думка, згідно з якою вплив Інтернету на психіку має принципово амбівалентний характер, тобто може сприяти як "позитивному" так і "негативному" розвитку вищих психічних функцій.

Отже, психологічне вивчення опосередкованої Інтернетом діяльності є актуальною і перспективною дослідницькою областю. І такі дослідження набирають силу. В даній роботі не ставиться завдання оглянути фронт досліджень. Замість цього представимо перспективні напрями роботи в даній області, що зближують їх з напрямами

досліджень, актуальними для психологічної науки в цілому. Обмежимося поданням кількох напрямків дослідження і тих конкретних питань, які можуть при цьому встати і які вимагають, на наш погляд, ґрунтовного теоретичного та емпіричного вивчення.

Екстеріоризація і зона найближчого розвитку

Психологи традиційно і плідно займаються вивченням механізмів інтеріоризації. Тим часом бурхливий розвиток матеріальної культури і, зокрема, сучасних інформаційних технологій спонукає звернути не меншу увагу на процеси зовнішнього опосередкування діяльності. Поряд з переходом від знарядь фізичної праці до знарядь духовного виробництва, розвернувся процес розвитку зовнішніх знарядь людської діяльності. Ця зовнішня опосередкованість не є байдужою для опосередкування внутрішньої" (Тихомиров, 1981). Процеси екстеріорізаціі заслуговують ретельного аналізу.

Комп'ютери та Інтернет опосередковують все більше число виконуваних сучасною людиною видів діяльності, складаючи основу сучасної культури. Не випадково періодично відбуваються збої комп'ютеризованих систем, які паралізують на деякий час фінансову, транспортну, виробничу і ін. галузі і сильно вдаряють по повсякденному житті людей, особливо жителів розвинених країн. Більше того, здійснення керівництва складних систем без опори на комп'ютеризовані системи управління повсюдно визнається неможливим і таким, яке переходить границю людських можливостей. У компетентних фахівців і керівників (операторів) таких систем стратегії і механізми виконуваної діяльності включають як зовнішні (екстеріорізіровані), так і внутрішні (інтеріоризовані) компоненти. Конкретно-психологічні особливості подібної діяльності є перспективною областю досліджень.

Треба визнати, що в сфері роботи з Інтернетом видозмінюється уявлення про зону найближчого розвитку – одне з найбільш продуктивних понять, введених Л. С. Виготським. Як відзначають зарубіжні послідовники Л. С. Виготського, "досвід дорослого не вносить детермінованості в розвиток дитини. Зона найближчого розвитку – це не діалог дитини з минулим дорослого, а діалог дитини з власним майбутнім" (Гріффін, Коул, 1988). Розроблене М. Коулом навчальне середовище, що отримало назву "п'ятий вимір", являє собою одну з найбільш перспективних реалізацій "зони найближчого розвитку" на сучасному етапі психологічного знання.

Роботу в цій галузі слід, на нашу думку, не тільки продовжувати, але і інтенсифікувати, тим більше що технології швидко розвиваються.

Якщо звернутися не до кваліфікованих менеджерів і фахівців, а до дітей та підлітків, то не можна не помітити, що комп'ютери та Інтернет для них вельми привабливі. Серед них чимало тих, хто проявляє неабияку зацікавленість в нових технологіях і демонструє знання і вміння, що перевершують знання і вміння оточуючих їх дорослих, не виключаючи вчителів. Не маючи, в силу описаних обставин, можливості спертися в вивченні засобів інформатики на допомогу і підказки з боку компетентного консультанта, не задовольняючись методом проб і помилок, діти привчаються працювати з технічними описами та довідниками, а крім того, все частіше знаходять віддалених консультантів за допомогою Інтернету. Такими консультантами можуть бути і дорослі, і однолітки (старші або молодші) – тим самим формуються референтні групи, що складаються з дітей і підлітків різного віку і з дорослих, компетентних в конкретних способах застосування комп'ютерів та Інтернету.

У структурному відношенні віртуальна реальність – це простір експерименту або проби. Подвоєння дійсності за допомогою мови призводить, на думку А. Р. Лурії, до розширення можливостей дитини, зокрема, з'являється здатність до уявного експериментування. Саме ця можливість експериментальної перевірки припущень про себе і світ реалізована у віртуальній (знаковій, текстовій реальності Інтернету, що приваблює в це середовище людей, які прагнуть до змін.

Значення "пробної дії" для розвитку особистості жителя Інтернету може бути описане з позицій культурно-історичного підходу і зрозуміле як суб’єктивація нової здібності. "Під суб’єктивацією розуміється перетворення новоутворення у здібність власне діючого суб'єкта" (Выготский, 1982). Описуючи специфіку інтеріоризації в критичний період, А. Поліванов вказує на те, що новоутворення у цьому випадку лежить не поза суб'єктом. Нова здатність парадоксальним чином вже інтеріоризована, але ще не належить суб'єкту. Суб'єкт ще не може самостійно (довільно) вирішувати завдання, що потребують цієї здатності. До кінця стабільного віку здатність і діяльність, яка її породила, становлять єдине ціле, своєрідний гештальт. Далі необхідне руйнування цього гештальту, відокремлення здібності, її емансипація від умов породження. Для емансипації здібності необхідна спеціальна робота по суб’єктивації здібності, яка проходить у два етапи ("такти"): На першому кроці (в

стабільний період) форсується здатність всередині деякої цілісності умов; на цьому кроці здібність не належить суб'єкту, а належить всій цій цілісності. Далі необхідний наступний крок – формування здібності з породжуючих її умов. Умови, що дозволяють здійснити цей другий крок щодо вже наявних, але ще тих що не належать йому як суб'єкту діяльності здібностей, і створюється для жителів Інтернету цим "віртуальним" середовищем, побудованим на можливостях мови як засобу подвоєння світу.

Теорія культурно-історичної психології дає нам підгрунтя передбачити перехід до нових форм соціальних відносин, які витікають із включення віртуальної реальності в структуру внутрішнього світу людини.

Література

1. Белинская Е.П. Личность и новая информационная среда // Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М.: Аспект-Пресс, 2001.

2. Брудный А.А. Коммуникация и семантика // Вопросы философии, N 4, 1972.

3. Выготский Л.С. Лекции по психологии. // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

4. Войскунский А.Е. Групповая игровая деятельность в Интернете // Психологический журнал. 1999, т. 20(1).

5. Войскунский А.Е. Гуманитарный Интернет. // Гуманитарные исследования в Интернете.а / Под ред.а А.Е.Войскунского. – М.: Терра-Можайск, 2000, с. 3-10.

6. Войскунский А.Е. Метафоры Интернета // Вопросы философии, №11, 2001, с. 97-112.

7. Гуманитарные... Гуманитарные исследования в Интернета / Под ред.а А.Е.Войскунского. – М.: Терра-Можайск, 2000.

8. Гриффин П., Коул М. Диалог с будущим через сегодняшнюю деятельность // Познание и общение. – М.: Наука, 1988.

9. Лепский В.Е., Рапуто А.Г. Моделирование и поддержка сообществ в Интернете (препринт). – М.: Институт психологии РАН. 1999.

10. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. – М.: Прогресс, 1983.

11. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. – М.: Когито-Центр, 1998.

12. Ликлайдер Дж. Симбиоз человека и машины. // Зарубежная радиоэлектроника, 1960, N 9, с. 84-96.

13. Ликлайдер Дж. Основные корреляты слухового стимула. // Экспериментальная психология / Составитель С.Стивенс. – М.: ИЛ, 1963, т. 2, с. 580-642.

14. Ликлайдер Дж., Миллер Дж. А. Восприятие речи. // Экспериментальная психология / Составитель С.Стивенс. – М.: ИЛ, 1963, т. 2, с. 643-681.

15. Тихомиров О.К. Психология компьютеризации. – Киев: Знание, 1988.

16. Тихомиров О.К. Л.С.Выготский и современная психология // Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология. Тезисы докладов Всесоюзн. Конференции. – М, 1981, с. 151-154.

17.Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С.Выготского // Психологический журнал, 1993, N1.

18. Arestova O., Babanin L., Voiskounsky A. Psychological research of computer-mediated communication in Russia // Behaviour and Information Technology, 1999, vol. 18(2), pp. 141-147.

19. Hiltz S.R., Turoff M. The Network Nation. Human Communication via Computer. – Reading, Mass., et al.: Addison-Wesley, 1978.

20. Turkle Sh. The Second Self. – New York, NY: Simon and Schuster, 1984.

УДК 159.9.07

ПРОФЕСІЯ ПСИХОЛОГА: ПРОБЛЕМА ПОКЛИКАННЯ, ПСИХОТЕХНІКИ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ

Т.Г. Здоровець

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

м. Ніжин, Україна

Т.Г. Здоровець. Професія психолога: проблема покликання, психотехніки та компетентності. В статті проаналізовано проблему наративної компетентності практичного психолога як основну складову його професійної компетентності в контексті пропонованих Л.С. Виготським понять. Показано, що професійна компетентність психолога є складним психологічним утворенням, яке забезпечує успішність його

професійної діяльності та тісно переплітається з особистим покликанням й психотехнікою. Професійна компетентність психолога включає в себе систему діяльністно-рольових (знання, уміння і навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик, важливе місце серед яких належить наративна компетентність.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, наративна компетентність, покликання, психотехніка.

Т.Г. Здоровец. Професия психолога: проблемы призвания, психотехники и компетентности. В статье проанализировано проблему наративной компетентности будущего практического психолога как основную составляющую его профессиональной компетентности в контексте предложеных Л.С. Выготским понятий. Показано, что профессиональная компетентность психолога есть сложным психологическим образованием, которое обеспечивает успешность его профессиональной деятельности и тесно связана с личностным призваним и психотехникой. Профессиональная компетентность психолога включает в себя систему деятельно-ролевых (знания, умения и навыки), личностных (профессионально важных качеств) характеристик, важное место среди которых занимает наративная компетентность.

Ключевые слова: компетентность, проффесиональная компетентность, наративная компетентность, призвание, психотехника.

Кожен вид професійної діяльності складається з особливих комбінацій властивих тільки йому реакцій. Якщо якась професія чимось і відрізняється від іншої, то не загальним характером свого психологічного складу, а якістю і послідовністю окремих, складаючих її реакцій. Тому надзвичайно просто розкласти будь-яку професійну діяльність на певні першопочаткові складові елементи, тобто звести професійну діяльність до ряду реакцій вже відомих типів та їх поєднанню.

Надзвичайно важливо встановити придатність певної особи до відповідної професії, оскільки, відповідно до Л.С. Виготського, це пріоритетність не стільки справи, як гармонійності й правильності розвитку особистості [6;с.208]. Першопочатково, психотехніка виникла із інтересів "правильної" організації професійної діяльності й висунула перед собою практичні задачі так званого негативного відбору. Її основне завдання полягало у відборі з усіх претендуючи на роботу, шляхом психологічного

випробування, безумовно непридатних, таких, які не справляться з професійними обов'язками. Це і обумовило спрямування психотехніки на формулювання таких мінімальних вимог, не виконання яких було б рівнозначним непридатності певного суб'єкта певній посаді чи професії. З часом коло інтересів даної наукової галузі розширився, увагу привернули не тільки негативні, а й позитивні якості, тобто, такі психологічні випробування, які дозволяли б приходити до висновків не тільки про непридатність, але й про позитивну ступінь обдарованості в професії та покликанні до неї. Психологія починає займатися створенням чіткої психограми кожного виду професійної діяльності, тобто всебічним психологічним аналізом її складових. В основі такого аналізу може бути покладена загальна типічна гамма процесів професійної діяльності.

В гаммі реакцій професійної діяльності, згідно з схемою Корнілова, розрізняють декілька типів процесів професійної діяльності:

1) природній тип процесів професійної діяльності, який відповідає професіям, що не потребують ні підсиленої фізичної роботи, ні інтелектуальних, розумових зусиль. Професії даної групи – це професійні реакції, що обумовлюються системою рухів більш-менш звичних для кожної людини у повсякденному житті. Професійна діяльність протікає майже завжди в невимушеному й природному стані, не вимагає напруження зусиль та особливої швидкості.

2) тип м'язево-трудових процесів – вимагає не на об'єкті професійної діяльності, а на власних рухах. Цей тип вимагає від виконавця величезної м'язової напруги й значної периферичної затрати енергії. Психотехнічні вимоги досить точно і чітко вказують на такий склад поведінки і темпераменту, які б сприяли прояву м'язового та енергетичного типу реакцій. Л.С. Виготський зазначає, що флегматики і сангвініки, як люди, що звикли до слабких реакцій, тобто до незначного вивільнення енергії внаслідок власних вчинків, опиняться в складному конфлікті з основними схильностями свого ж організму, якщо за певних життєвих обставин, доведеться виконувати таку професійну діяльність [6; с. 209].

3) тип професійних процесів може бути умовно позначений як сенсорний, основна характеристика якого полягає в концентрації уваги на об'єкті професійної діяльності, а від реакцій – мінімальне зовнішнє вивільнення енергії в поєднанні з надмірно повільним і складним сприйняттям зовнішніх подразників. За типом темпераменту і поведінки – це флегматики, які характеризуються повільними і слабкими реакціями.

4) тип професійної діяльності, що вимагає реакцій складного типу, реакцій розрізнення. Реакція ускладнюється за рахунок центрального процесу настільки, що для врахування професійного ефекту важливіша роль належить протіканню більш складних психічних процесів (пам'ять, мислення і т.д.) в порівнянні з елементарними властивостями темпераменту. Починається область дії складних механізмів, які належать скоріше до сфери характеру, ніж темпераменту, тобто, вихованих і набутих реакцій.

Згідно з Л.С. Виготським, особи всіх темпераментів здатні опинитися в однаковій мірі придатними до професій складних типів в залежності від роботи більш складних механізмів, що входять до складу характеру.

5) професійні процеси по типу вибору, які вимагають розрізнення подразників не тільки в процесі сприйняття, а й руху у відповідь. В професійній діяльності даного типу, перш, ніж здійснити будь-яку дію, необхідно здійснити чітке врахування і розрізнення двох моментів: стимулу і реакції. До того ж істотного значення набуває момент швидкості реагування.

6) професійні процеси типу впізнавання, які вимагають в якості передчасної умови реакції впізнавання певного подразнення, невідомого працівнику. Відмінність даного типу від простого розрізнення полягає в тому, що розрізнення передбачає всю групу подразників, що є відомими наперед, тоді як впізнавання має справу з невизначеною і чисельною кількістю подразників, які неможливо передбачити заздалегідь.

7) найскладніші професійні процеси типу асоціацій, до яких належать інтелектуальні професії, в яких вимагаються найрізноманітніші операції над заданим матеріалом за допомогою протікання вільних чи обмежених асоціативних зв’язків, або коли виникає необхідність в розумовому відборі в межах раніше прийнятого рішення.

Професія практичного психолога відноситься до сфери "людина – людина", а поняття професійної компетентності пов’язане з успішністю, ефективністю та продуктивністю виконуваної ним діяльності.

Модель особистості психолога-практика містить низку основних підструктур, кожна з яких вирізняється провідними особистісними властивостями, домінуючим типом психологічної компетентності, характером професійних знань та деякими іншими специфічними особливостями (Н.І.Пов’якель).

Розроблена модель особистості психолога-практика включає:

1. Мотиваційно-цільову підструктуру, що передбачає сформовану мотиваційну сферу, наявність позитивної мотивації до професійної діяльності, надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає діалогізм, що включає діалогічну інтенцію, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему професійних смислів (Н.В.Чепелєва).

2. Когнітивну підструктуру: семантичне і особистісне знання, знання себе та інших; Я-концепцію фахівця; професійно-важливі якості пізнавальних процесів особистості. Одними з найважливіших особистісних компонентів когнітивної підструктури є професійна рефлексія та професійний інтелект. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає практичний інтелект.

3. Операціонально-технологічну підструктуру, що передбачає розвинену операціональну компетентність особистості фахівця-психолога – сформовані процедурні знання, здатність до інтерпретації тощо.

4. Комунікативно рольову підструктуру, що передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. Базовими особистісними якостями у цьому випадку виступають професійна ідентифікація та соціальний інтелект.

5. Регулятивну підструктуру, яка забезпечує толерантність до фрустрації, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психічного збудження та швидкого виснаження. Провідною особистісною компонентою у цьому випадку виступає професійна саморегуляція [20].

Рівень сформованості названих професійно важливих якостей та властивостей, професійних умінь та навичок, у кожній підструктурі моделі особистості практичного психолога значною мірою забезпечує продуктивність професійної діяльності. Професійні завдання здатна вирішити лише особистість, що має достатній особистісний потенціал, відрефлексовані прийоми самопізнання й особистісного зростання і яка є суб’єктом власного життя, є здатною до творчості (Н.І.Пов’якель, Н.В.Чепелєва).

Ж.П.Вірна пропонує професійно-прогностичну модель фахівця, в якій результативність (один із компонентів даної моделі) тісно пов’язана із змінами у мотиваційно-смисловій сфері. Вимоги професійної діяльності, об’єктивно введені в життєвий світ суб’єкта, в його діяльність, де вони набувають певного особистісного смислу. Розуміння об’єкта, процесу і результату професійної діяльності пов’язане з утворенням смислу цієї

діяльності, яка завжди легітимована особистісним смислом, а смисл діяльності визначається ставленням до цілі, яку перед собою визначила людина [5].

Смисл професійної діяльності у найзагальніших рисах відображає суб'єктивне значення, значущість (а, відповідно, й ціннісне ставлення) для суб'єкта окремих аспектів його професійної діяльності (Дмитренко-Карабих Х.М., 2008). А оскільки переживання смислового відношення включає і момент цінності, то О.А. Тимошенко правомірно пропонує говорити і про ціннісно-смислове ставлення до професійної діяльності.

Оскільки становлення професіонала відбувається в процесі учбової діяльності, варто говорити не лише про смисл професійної діяльності, але й про смисл учіння, тобто, про учбові смисли, які набувають особистісної значущості. В контексті цього А.К.Маркова говорить про те, що смисл учіння – це складне особистісне утворення, пов'язане з рівнем сформованості учбової діяльності тих, хто навчається, що передбачає усвідомлення об'єктивної значимості учіння, яке спирається на суспільно вироблені моральні цінності, прийняті в соціальному оточенні і сім'ї: розуміння суб'єктивної значущості учіння для себе [14].

Процес включення людини до обраної нею професії – це не лише набуття відповідних трудових навичок та вмінь, але й активне особистісне становлення, прийняття професії, вживання в неї Про необхідність звернення уваги на термін "світ професії" вказувала О.Ю.Артем'єва, зазначаючи при цьому, що на рівні повсякденних уявлень ми часто його використовуємо, коли підкреслюємо специфічні особливості професійних світів людей різних спеціальностей. "Можна сказати, що професіонали, які приймають свою професію як спосіб життя, набувають особливого бачення оточуючого світу. Особливе ставлення до ряду об'єктів, а часто і особливі властивості перцепції, що оптимізують взаємодію з цими об'єктами. Такі особливі для професії акценти сприйняття і відображення об'єктів і ситуацій ми будемо називати світом цієї професії". Отже, виходячи з такого розуміння професіонала та процесу професіоналізації зокрема, О.Ю.Артем'євою пропонується розуміти навчання професії як спрямовану перебудову суб'єктивного досвіду, що включає не лише трансляцію смислів та особливостей професійної категоризації об'єктів, пов'язаних із професійними діями, але й формування світогляду в цілому. Саме для можливостей конструктивного опису цього формування "нового" ставлення до об'єктів та ситуацій було і введено поняття "світ професії" –

"групового інваріанта, який характеризує особливі для даної професії акценти сприйняття і відображення об'єктів і ситуацій. У деякому розумінні, світ професії – еталонне відображення світу людьми, які повністю прийняли професію як спосіб життя".

О.Ю. Артем'єва в основі смислів вбачає не тільки предметно-практичну діяльність, але й індивідуальне присвоєння суспільно породжених значень. Структура цих нових індивідуалізованих смислів тільки і може бути зрозумілою через їх зв'язки з тими суспільними ставленнями, в які включений індивід. Дослідниця зазначає, що у спілкуванні відбувається взаємодія суб'єктивних досвідів того, хто навчається, і того, хто навчає і це є важливим фактором навчання: у ньому відбувається становлення спільної семантики тих, хто взаємодіє (а, отже, і смислів). Показниками ефективної взаємодії є зрушення суб'єктивної семантики як сліду взаємодії до об'єктів учбового курсу, і це відбувається за умови, якщо останні особисто значущими, якщо "вони вводяться в суб'єктивний досвід" .

Психологічна-герменевтика розглядає компетентність як певну динамічну характеристику особистості, що формується та розвивається в системі її досвіду, сприяє його утворенню, тобто його організацію, його впорядкування, його осмислення, його інтерпретацію та реінтерпретацію. Компетентність визначає нові й розширює вже існуючі смислові контексти, забезпечує опанування соціокультурними практиками та створення життєвих та особистісних проектів, експериментування з новими стратегіями особистісного вибору в процесі повсякденного смислового "обживання" особистістю простору власного життя. На думку К.В. Гуцол, компетентність є важливою складовою особистісного досвіду. Для того, щоб особистий досвід перетворився на особистісний (привласнений особистістю), він має бути осмисленим та проінтерпретованим, тобто організованим та впорядкованим особистістю [10].

Термін компетентність (competently – належність за правом) перш за все визначається як володіння знаннями, що дозволяють говорити про щось, висловлювати вагому, авторитетну думку. На сьогодні компетентність найчастіше трактують як:

1) суму здібностей, вмінь та знань, адекватних тому, що необхідно зробити (виконання певних трудових функцій);

2) поєднання психічних якостей в психологічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально (дієва компетентність).

Існує і ще один аспект трактування поняття competently, як визнаної здатності авторитетної особи здійснювати певні акти чи дії в конкретних умовах. В цьому сенсі компетентність близька поняттю компетенція, яке визначається як сфера, коло повноважень, які людина уповноважена вирішувати на своєму робочому місці.

В соціальному плані компетентність можна розглядати як здатність оптимально використовувати власні індивідуальні характеристики для конструктивної взаємодії з оточуючим світом. Дж. Равен пропонує розуміти компетентність як специфічну здібність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області, що включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навики, способи мислення, а також прийняття відповідальності за свої дії.

В психології загальноприйнята точка зору, відповідно до якої, поняття компетентність включає знання, уміння, навички, а також способи виконання діяльності.

Але компетентність можна розглядати і в більш широкому плані. Згідно з Ю.М. Ємельяновим, "компетентність – це рівень навченості соціальним та індивідуальним формам активності, яка дозволяє індивіду в межах своїх здібностей і статусу успішно функціонувати в суспільстві" [13].

На думку Є. Огарєва "компетентність – категорія оціночна, вона характеризує людину як суб’єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей дає йому можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати і здійснювати дії, що призводять до раціональної та успішної реалізації поставлених цілей".

В сучасній психології праці, організаційній та психології професій "компетентність" найчастіше використовується в контексті професійної діяльності. Професійна компетентність є стрижневим компонентом підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфера професійного бачення, коло завдань, що вирішуються, система знань, яка постійно розширюється, що дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю. [11].

Ісмагілова Ф.С. під професійною компетентністю розуміє обізнаність працівника в певній професійній діяльності, професійне поле в якому він діє, а також здатність до ефективної реалізації в практичній діяльності своєї професійної кваліфікації та досвіду. В структурі професійної

компетентності дослідниця виділяє наступні основні елементи: знання, досвід (вміння, навички, професійна інтуїція), професійна культура та особистісні якості працівника.

Не зважаючи на велику кількість досліджень, пов'язаних з даною проблемою (Б. Ананьєв, М. Вебер, А. Деркач, А. Донцов, Д. Дьюї, Е. Дюркгейм, Л. Захарова, Н. Кузьміна, М. Мід, А. Нікіфоров, Д. Прістлі, В. Соколов, В. Соколова, П. Сорокін, Г. Спенсер, Л. Томпсон, У. Уоллер, К. Юнг) єдиного визначення поняття як компетентності так і професійної компетентності й досі не запропоновано.

Відповідно до Д. Дьюї, М. Мід, П. Сорокіна, У. Уоллера, К. Юнга професійна компетентність є засобом пристосування до середовища, оскільки професія творить людину відповідно до свого образу та подоби, визначаючи її інтереси, переконання, смаки, прагнення, бажання; формує загальні інтереси, подібності у індивідів, що займаються однією справою.

Д. Прістлі, Л. Томпсон визначають професійну компетентність як систематизовану сукупність знань, високих моральних норм і професійного кодексу.

В рамках професійної стратифікації суспільства (М. Вебер, Е.Дюркгейм, Г. Спенсер,) професійна компетентність розглядається як професійне покликання, професійний обов'язок, що формується в єдності стилю життя, професії та освіти.

Акмеологічний підхід (Б.Г. Ананьєв, А.І. Донцов, Н.В. Кузьміна, А.А. Деркач, А.Л. Нікіфоров) професійну компетентність вбачає головним когнітивним компонентом професіоналізму особистості, який визначає сферу професійних поглядів, кола запитань, що вирішуються, систему знань, які постійно розширюються та дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю.

Згідно з Л.Н. Захаровою, В. В. Соколовою, В.М. Соколовим професійна компетентність – це здатність ефективно вирішувати практичні завдання стосовно соціалізації особистості, яка розвивається, забезпечення внутрішніх умов діяльністної інтеграції особистості в суспільство за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, формування практичних умінь діяльнісної соціально бажаної самореалізації.

Аналіз літератури з проблеми професійної компетентності майбутнього практичного психолога дає змогу констатувати, що у психології поняття "компетентність" найчастіше пов'язують із діапазоном професійних можливостей, досконалим володінням інструментарієм,

прийомами і технологіями професійної діяльності. Можна констатувати існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття "компетентність". У широкому сенсі компетентність, в основному, розуміється як ступінь соціальної й психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дає змогу індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього. У вузькому сенсі компетентність розглядається як міра інтегрованості людини в діяльність. А це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів. Професійна компетентність практичного психолога проявляється в творчому характері його діяльності, в активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, особистій ініціативі й професійній комунікативності та професійній культурі.

Компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в професійній сфері. Вона передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до предмета професійної діяльності. Професійна компетентність визначається як поглиблене знання предмета або освоєне уміння. У рамках професійної стратифікації суспільства професійна компетентність розглядається як професійне покликання, професійний обов'язок, що формується в єдності стилю життя, професії та освіти. У межах акмеологічного підходу професійна компетентність розглядається як головний когнітивний компонент професіоналізму особистості, який визначає сферу професійних поглядів, коло завдань, що розв’язуються, систему знань, які постійно поширюються і при цьому дає змогу виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю.

Різноманітність у трактуванні професійної компетентності обумовлена, з одного боку, специфікою структури професійної діяльності майбутнього психолога, а з іншого – розбіжністю теоретичних підходів дослідників щодо пояснення професійної компетентності. Принципово важливим моментом у процесі розгляду професійної компетентності є визначення компонентного складу й структури цього утворення.

Професійна компетентність психолога є складним психологічним утворенням, що забезпечує успішність його професійної діяльності й включає в себе систему діяльністно-рольових (знання, уміння й навички)

та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик, важливе місце серед яких займає наративна компетентність.

Говорячи про психологічні складові професійної компетентності практичних психологів варто акцентувати увагу на когнітивному, операційному, комунікативному, моральному, наративному її компонентах.

Під когнітивним компонентом професійної компетентності психолога-практика розуміємо накопичення знань, які утворюють його професійну лексику, що формується внаслідок розуміння специфічних текстів. Розуміння ми розглядаємо як відновлення структури смислу, який закладено у текст процесом мислення і приєднуємось до думки Н.В. Чепелєвої про те, що розуміння забезпечує не тільки засвоєння наукової та навчальної інформації, і відповідно системи професійних значень, професійного тезаурусу, але є й базою для подальшого розвитку професійної компетентності фахівця, оскільки без сформованих когнітивних операцій розуміння неможлива ефективна та продуктивна як навчальна так і професійна діяльність.

Аналіз та синтез, узагальнення та зіставлення, структурування та переструктурування інформації є провідними операціями при розумінні будь-якого повідомлення, що транслює клієнт у ході консультування та психотерапії. Оскільки психолог повинен усвідомити зміст висловлювань клієнта, на основі чого відтворити смисл реальної ситуації, що криється за вербальним текстом, а значить відтворити смисл ситуації на основі аналізу всіх її елементів, встановлення зв’язків між ними, з’ясування послідовності причин, подій, висловлювань.

Операційний компонент професійної компетентності практичного психолога полягає в оволодінні професійними навиками та техніками, психологічним інструментарієм не тільки в семантичному, а й процедурному аспекті. Відбувається переорієнтація від розуміння до інтерпретації. У практичній психології інтерпретація використовується у вузькому (прийом, комунікативна техніка, направлена на виявлення неусвідомлених фактів психічного життя, їх подальше осмислення у ході взаємодії психолога-практика та особистості, що потребує психологічної допомоги) [9] та широкому (характеристика процесу надання психологічної допомоги, що включає всі його етапи та забезпечує смислову гармонію індивідуального буття людини у світі) [3] смислах.

Комунікативний компонент професійної компетентності включає засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність психолога-практика

орієнтуватись в ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень оволодіння ними технологією та психотехнікою спілкування. А також вміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на особистість, адекватно сприймати та розуміти її, налагоджувати ефективну взаємодію.

У змістовому плані вона охоплює: компетентність у реалізації комунікативної, інтерактивної, комунікативної функцій спілкування; компетентності в реалізації суб'єкт-субєктної взаємодії партнерів по спілкуванню; компетентність у розв'язанні продуктивних та репродуктивних завдань спілкування; компетентність у реалізації поведінкового, операційно-інструментального та особистісного рівнів спілкування.

Деякі дослідники розглядають комунікативну компетентність в контексті соціально-психологічної компетентності. Так, А.М. Сухов і А.О. Деркач трактують комунікативну компетентність як, по-перше, особистісну власність, по-друге, як знання про способи орієнтації у різних ситуаціях та вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування. До контексту соціально-психологічної компетентності як багатовимірного явища вони відносять також перцептивну компетентність та компетентність в галузі взаємодії [16].

О.Є. Прозорова в комунікативній компетентності вбачає інтегровану особистісну якість, яка забезпечує ситуативну адаптивність та вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, оскільки під комунікативною компетентністю слід розуміти "цілісно-особистісне утворення, яке формується в процесі спілкування та забезпечує можливість адекватного відображення психічних станів й особистісного відображення психічних станів та особистісного складу іншої людини, правильну оцінку її вчинків, прогнозування на їх основі особливостей поведінки особи, що сприймається" [19].

Л.А. Петровська наголошує на тому, що комунікативна компетентність сприяє становленню міжособистісного спілкування. Тому особливої уваги набувають комунікатор та умови, які супроводжують комунікативний контакт, а партнери-учасники, ситуація, задачі та взаємозв'язки між ними є ін варіативними складовими комунікативної компетентності [17]. Таким чином комунікативна компетентність практичного психолога в узагальненому вигляді передбачає розвиток адекватної орієнтації в самому собі – власному сихологічному потенціалі, потенціалі

людини, що потребує його допомоги, ситуації та задачі процесу спілкування.

Як здатність особистості до орієнтації у ситуаціях, що заснована на знаннях і чуттєвому досвіді трактує комунікативну компетентність Ю. М. Ємельянов і ставить акцент на тому, що дана здатність передбачає соціально-психологічне навчання. Оскільки комунікативна компетентність набувається в соціальному контексті то основним фактором її розвитку є досвід людини, її загальна ерудиція та певні здібності.

Т.О. Вольфорська розглядає комунікативну компетентність як рівень сформованості особистого досвіду, який допомагає людині у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві [7].

Ємельянов Ю.М., Прозорова О.В. до структури комунікативної компетентності відносять: 1) безпосередні дії в акті комунікації (вміння та навички спілкування), 2) знання про закономірності спілкування (комунікативні властивості власні та інших).

Більш пізні дослідження виділяють вже три компонента: теоретичний, практичний і особистісний.

Згідно з О. Бодальовим доцільніше вивчати саме особистісну складову комунікативної компетентності, оскільки найрозгалуженіша і найменш впорядкована серед інших елементів, а "демократизація та гуманізація всіх провідних сфер життя підсилює потребу наукової розробки проблеми формування гуманістичної за світоглядом особистості [2], що неможлива, відповідно Низовець О.А., без формування комунікативного ядра особистості, яке в свою чергу забезпечує високий рівень комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність передбачає не лише вміння вести діалог з клієнтом, а й орієнтацію на партнера як рівноправного суб’єкта спілкування. Це активна взаємодія, взаєморозуміння, діалог психолога та клієнта. Діалог є найціннішим засобом діяльності психолога, а діалогізм найважливішою його професійною якістю [23]. Ознака діалогічної особистості – подолання домінант, що забезпечує відкритість іншому, спрямованість власної свідомості на розуміння "Я-іншого".

Моральний компонент професійної компетентності, що має за основу емоційну складову є вмінням адекватно проявляти власні емоції, володіти собою та власними емоційними станами. Перераховане вище

сприяє повноцінному спілкуванню та дає змогу знайти вихід із конфліктних ситуацій.

Особистісні характеристики, що забезпечують успішність професійної діяльності психолога-фахівця і є передумовою його професійної компетентності дослідники розділяють на три групи. До першої групи включаються вимоги, що висуваються професійною діяльністю до пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви), емоційно-вольових процесів та психоемоційних складових (стриманість, стабільність, стресостійкість, самовладання, життєрадісність, цілеспрямованість, наполегливість, активність, рішучість, тощо).

До другої групи відносяться такі психологічні якості як самокритичність, адекватна самооцінка і рівень домагань, здатність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки.

Третя група включає комунікабельність, емпатичність, візуальність (зовнішня привабливість), і красномовність, як здатність переконувати [1].

В структурі особистості професійно-компетентного практичного психолога А.К. Маркова виділяє наступні інтегративні характеристики: професійна самосвідомість фахівця, тобто комплекс його уявлень про себе як про професіонала; індивідуальний стиль діяльності та спілкування – характерне для даного фахівця стійке сполучення завдань, прийомів та способів професійної діяльності та спілкування; творчий потенціал, тобто комплекс унікальних здібностей особистості, зокрема креативних, що дає змогу розв'язувати професійні завдання на нестандартному рівні [14].

До складових професійної компетентності психолога практика слід також віднести наративну компетентність як природне утворення особистості фахівця покликаного надавати психологічну допомогу особистості у ситуації "неможливості жити" (Ф.Ю. Василюк).

Ідею про те, що не тільки людська свідомість ототожнюється сумі певних текстів, але й дії людини, події її життя, що є характерним для сучасного пост структуралізму, який базується на думці Ж. Дерріда по те, що нічого не може існувати поза текстом. Приймаючи дане трактування потрапляємо в поле діяльності герменевтики, предметом якої, відповідно до Дільтея є душевний досвід, який виявляється в словах. Герменевтику згідно з Н.В. Чепелєвою трактуємо як теорію та загальні правила інтерпретації текстів.

Текст – продукт автора, який містить у собі психологічну інформацію про нього, яка на думку Батова є безсвідомим відображенням психологічного укладу автора.

Текст – це динамічна одиниця вищого порядку, мовний витвір, що має ознаки змістовної та логічної зв'язності й цілісності – в інформаційному, структурному і комунікативному плані. Текст реалізується в мові і складається з ієрархічно утворених смислоутворень, які містять в собі різнорівневі смислові зв'язки.

Текст в професійній діяльності психолога трактується в широкому семантичному смислі:

1) як текст, що представлений в писемному вигляді;

2) як текст, що виникає у клієнта під час психотерапії;

3) як текст, який людина творить у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, усвідомити, зрозуміти себе, свій досвід та проблеми.

Отже текст є засобом інтерпретації не тільки оточуючої дійсності, а й іншого, а також текст є могутнім засобом самопізнання. Розуміння дійсності, себе чи іншого є діалогічним, оскільки сприймаючи повідомлення людина будує свій, "зустрічний" текст, використовуючи зразки культури (історії іншого), але доповнює власними інтерпретаціями, власним баченням ситуації.

Але мова йде не стільки про текстуалізацію свідомості, скільки про її наратизацію, про здатність людини описати себе та свій життєвий досвід у вигляді зв'язної розповіді, вибудованої за принципами та механізмами жанрової організації художнього тексту.

Мовна форма ставлення до світу виражається у висловлюваннях та їх переплетіннях – текстах. Відповідно свідомість людини, що розкриває сенси через тексти, виступає мовним началом. Людина лінгвізує світ та безперервно трансформує його за допомогою власної мови. Проживаючи життя, вона конструює його історію.

Але мова йде не стільки про текстуалізацію свідомості, скільки про її наратизацію, про здатність людини описати себе та свій життєвий досвід у вигляді зв'язної розповіді, вибудованої за принципами та механізмами жанрової організації художнього тексту.

Ідею про те, що людська свідомість має наративну структуру, висувають як зарубіжні, так і вітчизняні автори. Зокрема, пропонується так званий "наративний принцип", в основі якого лежить положення про те, що

люди мислять, роблять певні життєві вибори відповідно до наративних структур, тобто наратив розглядається як організаційний принцип діяльності особистості (Ф.Сабрін). Деякі зарубіжні автори висловлюють думку про те, що життя людини великою мірою насичене оповідями, історіями, в яких відображений весь її досвід, а повідомляючи історії свого життя, особистість стає відповідальною за нього (Д.Карр, К.Метінгел, М.Вайт). Така відповідальність береться за основу в концепції наративної ідентичності (П.Рікер). Відповідно до даної концепції, особистість усвідомлює себе в процесі оповідання іншому історії свого життя.

У дослідженнях вітчизняних психологів наратив розглядається як впорядкування життєвих подій в єдину послідовність, що побудована виходячи із загальної життєвої концепції оповідача (Н.В.Чепелєва). Зауважується, що текст- наратив доцільно розглядати як засіб саморозуміння ("історія для себе") та засіб самоподачі, самопред‘явлення ("історія для іншого"). Однією з найважливіших його функцій є саме самопрезентація – саморозкриття, декларування і ствердження індивідуальної системи цінностей, поглядів, переконань. Завдяки наративу суб’єкт усвідомлює себе, свій досвід, презентує певну точку зору, стверджує себе таким, яким він прагне бути, а також створює своє минуле. Тобто людина, проживаючи своє життя, конструює його історію. В процесі такого конструювання відбувається переосмислення власного досвіду та власної особистості, виникає нове бачення тих подій життя, власних рис та якостей, що з певних причин не усвідомлювалися чи не приймалися людиною, – а це призводить до конструювання більш цілісної історії життя.

Відповідно до Н.В. Чепелєвої [23], професійна компетентність майбутнього психолога є складним психологічним утворенням, що забезпечує успішність його майбутньої професійної діяльності й включає в себе систему діяльнісно-рольових (знання, уміння й навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик, важливе місце серед яких займає наративна компетентність.

Феноменологію вивченняння наративної компетентності становлять положення наративної психології (Р. Барт, Й. Брокмейєр, К. Ґерґен, М. Ґотдінер, Ф. Джеймісон, Х. Уайт, Дж. Уард, Р. Харре, Н.В. Чепелєва, Дж. Шоттер), що звертаються до комунікативно-діалогічних ідей в психології (М.М. Бахтін, Л.С. Виготський, Б.Ф. Поршнєв). Термін "competence narrative" вводить в науковий обіг французький учений А.-Ж. Ґреймасом, який розглядав розповідь, як полеміку, яка можлива завдяки

накладанню двох програм, що перебігають паралельно: суб'єкта та антисуб'єкта. А наративну компетентністьА.-Ж. Ґреймас трактує як таку, що складається з різних компетентностей, необхідних для реалізації наративної програми: наративного знання, тематичного знання, наративного знання-дії [8].

Згідно з Н.В. Чепелєвою наративна компетентність передбачає сформованість в особистості фахівця наративу як структурної рамки, що має соціокультурну природу, та виявляється у вміннні розгортати наративні структури у зв'язну розповідь або історію. [18].

У сучасних психолого-герменевтичних концепціях проблематизація наративної компетентності набуває актуальності в контексті розробки соціально-психологічних практик та технологій самопроектування особистості. У контексті самопроектування, Гуцол К.В. пропонує розглядати наративну компетентність особистості як її здатність виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлення іншого, тобто, виявляти наративи в соціокультурних текстах та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти [10].

Наративна компетентність практичного психолога є вмінням, що дозволяє побачити за історією іншого його індивідуальний наратив.

Л. С. Виготський відмічає, що в звичайному розумінні психотехнічна проблема набуває доволі вузького й обмеженого сенсу, оскільки, як часто говорять, життя не обмежується вибором професії. Коли від загальних психолого-педагогічних міркувань ми переходимо до конкретної особистості, до турботи про її неповторну і єдину таку особистість, відбувається перехід до психотехнічної проблематики з врахуванням обдарованості та індивідуальних особливостей кожного.

Література

1. Антонова Н.О. Уявлення про професійну компетентність та привабливість майбутньої професії для студентів психологічних факультетів // Проблеми загальної та педагогічної психології. – К.: Інститут психології АПН України. – Т. 7. – вип. 7. – 2003. – С. 13–25.

2. Бодалев А.А. Проблемы отношений : уровны,формы, смыслы. Об одаренности человека как субекта // Мир психологи. – 1998. №4. – С.272–275.

3. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учебное пособие. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.

4. Борисова Е.М. О роли професиональной деятельности в формировании личности. // Психология формирования и развития личности / Под редю Л.И. Анцыферовой. –М.: Наука, 1981. – С. 159 – 187.

5. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк: РВВ "Вежа"; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2003.– 320 с.

6. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-пресс, 2000. – 1008 с.

7. Вольфовська Т.О. Комунікативна компетентність особистості як умова взаэморозумыння та досягнення згоди / Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р.– К.: Гнозис, 1998. – 605 с.

8. Греймас А.−Ж. В поисках трансформационной модели / А. Ж. Греймас; пер. Л. Зиминой. − М. : Академ. проект, 2004. − 368 с.

9. Гримак Л.П. Общение с собой: начала психологи активности. – М.: Политиздав, 1991. – 320 с.

10. Гуцол К.В. Наративна компетентність у межах психологічної герменевтики // Сучасна освіта та інтеграційні процеси – Краматорськ: ДГМА, 2017. – С 53 – 55.

11. Деркач А. А., Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб: Питер, 2003.

12. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих ориентацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: дис. ... кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 / Дмитерко-Карабин Христина Маркіянівна. – Івано-Франківськ., 2004. – 286 с.

13. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 276 с.

14. Маркова А.К. Психология професионализма. – М. – 1996. – 309 с.

15. Мілютіна К.Л. Динаміка професійної компетентності практичних психологів у процесі перенавчання. // Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – К., 2005. – Вип. 3. – С. 363 – 367.

16. Низовець О.А. Теоретико-методологічний аналіз феномену комунікативної компетентності // Актуальні проблеми психології. – Київ-Ніжин: Видавництво НДУ, ДС "Міланік", 2007. – Том 10, вип. 1. – С. 51 – 53.

17. Петровская Л.А. Компетентность в общени. Социально-психологический тренинг. – М.: Узд-во МГУ, 1989. – 216 с.

18. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред.. Н.В. Чепелєвої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.

19. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития комуникативной компетентності // Мир психологи. – 2002.- № 2. – с. 191 – 202.

20. Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелєва // Психологія : збірник наукових праць. – К. : НПУ, 1998. – Вип. ІІІ. – 1998. – С. 35 – 38.

21. Чепелєва Н.В. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.: К.: Либідь, 1999. – С. 242 – 249.

22. Чепелєва Н.В. Становлення професійної компетентності в процесі вузівської підготовки практичних психологів / Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. – К.: Гнозис, 1998. – 605 с.

23. Чепелєва Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології АПН України. – 1999. – Вип. 19. – С. 271–279.

References

1. Antonova N.O. Uiavlennia pro profesiinu kompetentnist ta pryvablyvist maibutnoi profesii dlia studentiv psykholohichnykh fakultetiv // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii. – K.: Instytut psykholohii APN Ukrainy. – . – T. 7. – vyp. 7. – 2003. – S. 13 – 25.

2. Bodalev A.A. Problemы otnoshenyi : urovnы,formы, smыslы. Ob odarennosty cheloveka kak subekta // Myr psykholohy. – 1998. №4. – S.272 – 275.

3. Bondarenko A.F. Psykholohycheskaia pomoshch: teoryia y praktyka: Uchebnoe posobye. – K.: Ukrtekhpres, 1997. – 216 s.

4. Borysova E.M. O roly profesyonalnoi deiatelnosty v formyrovanyy lychnosty. // Psykholohyia formyrovanyia y razvytyia lychnosty / Pod rediu L.Y. Antsыferovoi. –M.: Nauka, 1981. – S. 159 – 187.

5. Virna Zh. P. Motyvatsiino-smyslova rehuliatsiia u profesionalizatsii psykholoha : monohrafiia / Zh. P. Virna. – Lutsk: RVV "Vezha"; Volyn. derzh. un-t im. Lesi Ukrainky, 2003.– 320 s.

6. Vыhotskyi L.S. Psykholohyia. M.: Yzd-vo ЭKSMO-press, 2000. – 1008 s.

7. Volfovska T.O. Komunikatyvna kompetentnist osobystosti yak umova vzaэmorozumыnnia ta dosiahnennia zghody / Psykholoho-pedahohichna nauka i suspilna ideolohiia: Materialy metodolohichnoho seminaru APN Ukrainy, 12 lystopada 1998 r.– K.: Hnozys, 1998. – 605 s.

8. Hreimas A.−Zh. V poyskakh transformatsyonnoi modely / A. Zh. Hreimas; per. L. Zymynoi. − M. : Akadem. proekt, 2004. − 368 s.

9. Hrymak L.P. Obshchenye s soboi: nachala psykholohy aktyvnosty. – M.: Polytyzdav, 1991. – 320 s.

10. Hutsol K.V. Naratyvna kompetentnist u mezhakh psykholohichnoi hermenevtyky // Suchasna osvita ta intehratsiini protsesy – Kramatorsk: DHMA, 2017. – S 53 – 55.

11. Derkach A. A., Zazыkyn V.H. Akmeolohyia. – SPb: Pyter, 2003.

12. Dmyterko-Karabyn Kh. M. Vplyv smyslozhyttievykh oryentatsii na motyvatsiinu hotovnist do profesiinoi diialnosti maibutnikh psykholohiv: dys. ... kandydata psykhol. nauk : spets. 19.00.07 / Dmyterko-Karabyn Khrystyna Markiianivna. – Ivano-Frankivsk., 2004. – 286 s.

13. Emelianov Yu.N. Aktyvnoe sotsyalno-psykholohycheskoe obuchenye. – L.: LHU, 1985. – 276 s.

14. Markova A.K. Psykholohyia profesyonalyzma. – M. – 1996. – 309 s.

15. Miliutina K.L. Dynamika profesiinoi kompetentnosti praktychnykh psykholohiv u protsesi perenavchannia. // Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka. Pedahohika. Psykholohiia. – K., 2005. – Vyp. 3. – S. 363 – 367.

16. Nyzovets O.A. Teoretyko-metodolohichnyi analiz fenomenu komunikatyvnoi kompetentnosti // Aktualni problemy psykholohii. – Kyiv-Nizhyn: Vydavnytstvo NDU, DS "Milanik", 2007. – Tom 10, vyp. 1. – S. 51 – 53.

17. Petrovskaia L.A. Kompetentnost v obshcheny. Sotsyalno-psykholohycheskyi trenynh. – M.: Uzd-vo MHU, 1989. – 216 s.

18. Problemy psykholohichnoi hermenevtyky. Monohrafiia / Za red. N.V. Chepelievoi. – K.: Milenium, 2004. – 276 s.

19. Prozorova E.V. Pedahohycheskye uslovyia razvytyia komunykatyvnoi kompetentnosti // Myr psykholohy. – 2002.- № 2. – s. 191 – 202.

20. Poviakel N. I. Teoretychne obgruntuvannia modeli osobystosti praktychnoho psykholoha / N. I. Poviakel, N. V. Chepelieva // Psykholohiia : zbirnyk naukovykh prats. – K. : NPU, 1998. – Vyp. III. – 1998. – S. 35–38.

21. Chepelieva N.V. Osobystisna pidhotovka praktykuiuchoho psykholoha // Osnovy praktychnoi psykholohii / V. Panok, T. Tytarenko, N. Chepelieva ta in.: K.: Lybid, 1999. – s. 242 – 249.

22. Chepelieva N.V. Stanovlennia profesiinoi kompetentnosti v protsesi vuzivskoi pidhotovky praktychnykh psykholohiv / Psykholoho-pedahohichna nauka i suspilna ideolohiia: Materialy metodolohichnoho seminaru APN Ukrainy, 12 lystopada 1998 r. – K.: Hnozys, 1998. – 605 s.

23. Chepelieva N.V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti v protsesi vuzivskoi pidhotovky psykholoha-praktyka // Aktualni problemy psykholohii. – K.: Instytut psykholohii APN Ukrainy. – 1999.- vyp.. 19. – S. 271 – 279.

T.G. Zdorovets. The psychologist's profession: the problem of calling, psychotechnics and competence. The paper analyzes the problem of narrative competence of practical psychology as a major component of his professional competence in the context of notions, suggested by L.S. Vygotsky. Professional psychologists` competence is shown here as a complex psychological derivation which provides the performance of their professional activities and includes a system action-role (knowledge, proficiency and skills) and personal (professionally important qualities) characteristics, the most prominent of which is the narrative competence.

Key words: competence, professional competence, narrative competence, calling, psychotechnics.

УДК 159.922

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ "ПЕРЕЖИВАННЯ" У РІЗНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДАХ

І. Ю. Фурта,
аспірантка кафедри соціальної і прикладної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса

Стаття присвячена аналізу поняття "переживання" у вітчизняних та зарубіжних психологічних підходах. Розглянуто основні підходи до переживання. Також у статті розкрито особливості розуміння переживання носіями різних мов, та підкреслюється вплив культурно-історичного підходу на вивчення переживання. Запропоновано звернути увагу на сучасні підходи вивчення переживання та його оптимізації. Окреслено

перспективи дослідження переживання у зв'язку з концепцією усвідомленості. Зроблено припущення, що обмін ідеями стосовно дослідження переживання між різними психологічними підходами може допомогти вирішенню методологічних та практичних проблем психології.

Ключові слова: переживання; свідомість; усвідомленість; потік; суб'єкт; єдність особистості та середовища.

И. Ю. Фурта Сравнительный анализ понятия "переживание" в разных психологических подходах. Статья посвящена анализу понятия "переживание" в отечественных и зарубежных психологических подходах. Рассмотрены основные подходы к переживанию. Также в статье раскрыты особенности понимания переживания носителями разных языков, и подчеркивается влияние культурно-исторического подхода на изучение переживания. Предложено обратить внимание на современные подходы изучения переживания и его оптимизации. Очерчены перспективы исследования переживания в связи с концепцией осознанности. Сделано предположение, что обмен идеями касательно исследования переживания между различными психологическими подходами может помочь решению методологических и практических проблем психологии.

Ключевые слова: переживание; сознание; осознанность; поток; субъект; единство личности и среды.

Постановка проблеми. Сучасна людина живе в епоху невизначеності та нестабільності. Зі зростанням науково-технічного процесу, з одного боку, з'являється більше вільного часу, а з іншого боку – розумова діяльність має таку потребу у психічних ресурсах, з якою люди впродовж еволюції раніше не стикалися. Розвиваються віртуальні реальності, які ставлять людину у безліч соціальних контекстів одночасно. Така ситуація впливає на переживання людиною своєї свободи, суб'єктності та свого благополуччя. Постають завдання пошуку свого місця, порядку і гармонії у власному житті та зменшення ентропії. У зв'язку з цим розгляд поняття "переживання", незважаючи на його досить багату історію, є актуальним і дотепер. Також важливим є звернення погляду на праці закордонних колег стосовно переживань та їх оптимізації.

Мета статті – теоретичний аналіз проблеми переживання у різних психологічних підходах.

Історія вивчення переживання досить багата. Як справедливо зауважує С. В. Дорохова, феномен переживання із самого початку не був залишений без уваги. Першим науковий статус йому надав В. Дільтей, який розглядав переживання як основний інструмент пізнання внутрішнього світу людини. Ф. Перлз вважав, що процес переживання створює умови для асиміляції людиною важливого життєвого досвіду та можливий лише у ситуації побудови контакту з іншої людиною, контакту із середовищем. Проте вчені у біхевіоризмі та когнітивізмі не виявляли інтересу до вивчення переживання, а оскільки ці напрями панували у зарубіжній психології XX ст., то переживання майже завжди виходило за межі досліджень психологів [5].

Зараз переживання так чи інакше досліджують вчені з усього світу, хоча найбільше це поняття обговорюється психологами з країн колишнього СРСР.

У вітчизняній психології, переживання – один з найскладніших психологічних конструктів, наслідком чого є одночасне існування ряду трактувань. Найчастіше в розумінні переживання підкреслюється його емоційна забарвленість, безпосередня представленість у свідомості суб’єкта і пов’язаність з подіями особистому житті [1].

Є. П. Ільїн зазначає, що визначення, які даються переживанню мають формальний та суперечливий характер. К. К. Платонов визначив переживання як найпростіше суб’єктивне явище, як психічну форму відображення, яка є одним із трьох атрибутів свідомості. Ф. Є. Василюк говорить про переживання як про будь-який емоційно забарвлений стан, який відчуває суб’єкт, і явище дійсності, безпосередньо представлене в його свідомості, яке виступає для нього як подія його власного життя. Проте також він застосовує поняття переживання у сенсі "пережити", "подолати". Р. С. Нємов вважає, що переживання – це відчуття, що супроводжується емоціями. М. І. Дьяченко та Л. А. Кандибовіч визначають переживання як осмислений емоційний стан, викликаний значною об’єктивною подією або спогадами епізодів попереднього життя. Для Л. М. Веккера переживання – це безпосереднє відображення самим суб’єктом своїх власних станів, а не відображення властивостей і співвідношень зовнішніх емоціогенних об’єктів. Останнє він називає знанням [6].

Говорячи про переживання, особливу увагу слід звернути на праці Л. С. Виготського. Л. С. Виготський був тим, хто запропонував поняття

"переживання" як одиницю для вивчення особистості та середовища, одиницю психологічного аналізу, а також визначив його як: "... внутрішнє відношення дитини чи людини до того чи іншого моменту дійсності" [4, с. 382]. Він пише: "Якщо дати деяке загальне формальне положення, було б правильно сказати, що середовище визначає розвиток дитини через переживання середовища" [4, с 383]. Тобто Л. С. Виготський наголошує на тому, що переживання з приводу середовища, а не воно саме, визначає те, який вплив це середовище буде мати на людину.

З плином часу, переклади праць Л. С. Виготського стали доступними для англомовних дослідників, що сприяло зростанню інтересу закордоном та розвитку досліджень у руслі культурно-історичного підходу англійською мовою. Не оминули і переживання. Проте огляд закордонних джерел дозволив виявити брак досліджень про переживання за межами підходу Л. С. Виготського. Майже усі вони звертаються до нього, при цьому не до кінця розуміючи його теорію, внаслідок мовних та культурних особливостей.

У зв’язку з цим було зроблено аналіз розуміння переживання як психологічного поняття у вітчизняних та зарубіжних психологічних підходах.

Деякі дослідники вважають, що є значні проблеми с перекладом слова "переживання" на англійську мову і це справедливо. Справа в тому, що в англійській слово "experience" має два значення – "переживання" та "досвід", а також може мати певні смислові відтінки в залежності від артиклів та закінчень.

У англомовних психологічних словниках поняття "переживання" ("experience") визначають в основному як "досвід" наступним чином:

1) Подія, яка була дійсно пережита, на відміну від того, що уявлялося або мислилося (у цьому випадку мається на увазі "досвід").

2) Теперішній зміст свідомості [9].

Переживання, яке людина усвідомлює в даний час, на відміну від колишнього досвіду [17].

Е. Бланден, аналізуючи "переживання" як носій англійської мови, пише, що переклад цього поняття на англійську як "experience" є типовим. Проте без артикля, наприклад "an experience" чи "experiences" це слово є незлічуваним іменником і сприймається англомовними читачами як "passive background to life", тобто, "досвід", базова ідея емпіризму, в якій відсутній афективний зміст [11].

У іншій своїй праці Е. Бланден зауважує, що так стається через те, що історично емпіризм домінував у англо-американський науці. Коли "experience" трактується як "досвід" та сприймається як фундаментальний чинник формування особистості і знань у теорії Л. С. Виготського, то це по суті асимілює марксистську психологію Л. С. Виготського в англо-американський емпіризм. На противагу, Л. С. Виготський розглядає особистість і знання як щось, що активно будується суб'єктом [10]. Тому слова "досвід" і "переживання" ніяк не можуть бути тотожними. Л. С. Виготський розглядав переживання як процес, у якому досвід формується.

Також, він стверджує, що попри те, що "experience" іноді вживають з визначальними словами "emotional experience" чи "lived experience", або як неологічне слово "experiencing", це не додає розуміння поняття англомовним читачам.

Е. Бланден наголошує, що англомовним дослідникам слід переглянути джерела на англійській мові, щоб віднайти розгляд тих самих питань, стосовно переживання, які висвітлювалися у культурно-історичній теорії. Також цінними він вбачає знання вітчизняних вчених, що були напрацьовані за 80 років. У них від сподівається знайти рішення сучасних проблем, які стосуються розвитку переживання в онтогенезі, особливо стосовно молоді [10]. Не можна не погодитися, що якщо б в англомовній літературі знайшлися праці, присвячені переживанню, хай і в інших термінах, це було б надзвичайно цінним і для вітчизняної науки.

Неоднозначність поняття "переживання" розглядає і М. Клара, помічаючи, що перекладати його потрібно не тільки беручи до уваги особливості цього терміну в англійський, а й також в залежності від концепції, про котру йде мова. Аналізуючи погляди Л.С. Виготського та Ф. Е. Василюка на переживання, автор робить висновок, що вони не тотожні (хоча пов'язані), тому і англійською мають перекладатися по-різному. Ф. Е. Василюк розглядає переживання як особливий тип діяльності, який допомагає подолати життєві проблеми (і сам визначає його як "experiencing", підкреслюючи процесуальний характер), тому М. Клара пропонує називати таке переживання "experiencing-as-struggle" (переживання як боротьба). Інший вид переживання "experiencing-as-contemplation" (переживання як споглядання), яке традиційно означає наявні у свідомості переживання [12].

Існують також дослідники які не перекладають термін "переживання", а транслітерують його – "perezhivanie", вважаючи що для нього

немає гідного іншомовного еквіваленту. Проте вони зауважують, що не так важливе слово, як його значення, тому особливо прискіпливо слід ставитися до смислового визначення переживання [18]. У таких випадках надається детальний аналіз поглядів вітчизняних психологів на переживання, щоб донести його значення до англомовних читачів.

Вважаємо, що питання про правильний переклад терміну залишається відкритим, та сподіваємося, що врешті-решт наукова спільнота дійде до консенсусу стосовно цієї проблеми, коли комунікація між вітчизняними та зарубіжними дослідниками стане більш доступною. Проте варто зауважити, що вже зараз не можна ігнорувати особливості різного сенсу слова "experience" при перекладі з/на англійську мову. При аналізі наукової літератури по цій проблемі дослідники мають обов’язково дізнаватися яке саме значення слова було використано та чітко визначати його у власних роботах.

Повертаючись до поглядів Л. С. Виготського, знаходимо зв’язок свідомості та переживання. Л. С. Виготський говорив про те, що переживання може бути одиницею свідомості, тому що в ньому основні властивості свідомості надані такими як вони є, на відміну від уваги чи мислення [4, с. 383].

Розглядаючи власне свідомість, Л. С. Виготський зауважував, що весь наш безпосередній досвід є обмеженим, тому що уся наша психіка побудована за типом інструмента, який обирає, ізолює окремі риси явищ. Проте саме ця властивість свідомості дозволяє нам усвідомлювати довкілля, тому що, якщо б людина усвідомлювала абсолютно все, вона б не усвідомлювала б нічого. Про психіку Л. С. Виготський пише: "Вона є орган відбору, сито, яке проціджує світ і змінює його так, щоб можна було діяти. У цьому її позитивна роль – не у віддзеркаленні (…), а в тому, щоб не завжди вірно віддзеркалювати, тобто суб’єктивно викривляти дійсність на користь організму" [3, с. 346]. Таким чином увесь досвід людини формується через суб’єктивне усвідомлення та переживання дійсності.

Схожі погляди висловлює М. Чіксентмігаї, автор теорії потоку чи оптимального переживання. Він також підкреслює вибірковий характер свідомості: "Будь-яка інформація, яка реєструється у свідомості та викликає переживання – будь-який погляд, звук, ідея або емоція – існує тільки тому, що частина нашої психічної енергії змушує їх існувати. Те, що ми називаємо переживанням, є впорядкованою інформацією. З мільйонів біт потенційної інформації, присутньої в навколишньому середовищі,

увага вибирає нескінченно малу підмножину і засвоює її у свідомість, створюючи таким чином окреме переживання, таке як страх, благоговіння, любов, розуміння, сумніви або ревнощі. Не дивно, що Вільям Джеймс писав, що наше життя складається з тих речей, які ми помічаємо" [13, с. 16]. Переживання кожної людини є унікальним та суб'єктивним, тому що формується з вибіркової інформації. Надалі досвід людини буде залежати від того, як саме ця інформація буде пережита та вбудована в нього.

М. Чіксентмігаї наголошує, що свідомість внутрішньо організована і що, як і будь-яка система, її основною метою є підтримка внутрішнього порядку. Порядок свідомості порушується, коли з'являється нова інформація, що суперечить попереднім цілям, встановленим афектам, мотивам або думкам, які вже пройшли через свідомість. Розлад у свідомості можна розглядати як "психічну ентропію", оскільки він зменшує як передбачуваність організму, так і його здатність працювати. Коли, з іншого боку, оброблювана в свідомості інформація узгоджується з раніше встановленими в ній цілями, настає стан "психічної негентропії" або порядку [13, с. 184]. Тобто стан свідомості залежить від того наскільки успішно нова інформація була пережита.

Т. С. Кириленко у своїй праці про емоційні переживання наводить висновки Д. Хебба про те, що регуляція поведінки здійснюється завдяки формуванню мозкових структур, що функціонують у певному порядку. Дезорганізація цього порядку означає негативну емоцію, а підтримка і розвиток діяльності відповідно до існуючих структур – суть відчуття задоволення [7]. Погляди М. Чіксентмігаї на "психічну ентропію" та "психічну негентропію" можуть мати підтвердження на фізіологічному рівні.

Також згідно Ф. Є. Василюку переживання розуміється як особлива діяльність, особлива робота з перебудови психологічного світу, спрямована на встановлення змістової відповідності між свідомістю і буттям, спільною метою якої є підвищення осмисленості життя. Переживання є саме діяльністю, тобто самостійним процесом, що співвідносить суб'єкта зі світом та вирішує його реальні життєві проблеми [2]. Можемо бачити паралелі з потребою в "психічній негентропії" у М. Чіксентмігаї та "встановленням змістової відповідності між свідомістю і буттям" у Ф. Є. Василюка.

Оптимальний стан свідомості або оптимальне переживання (потік) – це внутрішня впорядкованість. Такий стан настає, коли наша психічна

енергія (увага) спрямована на вирішення конкретного реалістичного завдання і коли наші вміння відповідають вимогам, що пред'являються до нас цим завданням. Процес досягнення мети впорядковує свідомість, оскільки людина змушена концентрувати свою увагу на виконанні поточного завдання, відсікаючи все, що не стосується справи. Моменти подолання складнощів і боротьби з ними породжують переживання, які приносять людині найбільшу радість [8]. Древні греки називали це переживання аутотелічною діяльністю, ціль якої була в самому переживанні, тому що воно було того варте [13, с. 20]. Можемо припустити, що наша свідомість природно спрямована на досягнення "негентропії", тому що такий стан приносить людині задоволення.

М. Чіксентмігаї зауважує, що оптимальне переживання можливе завдяки надзвичайно інтенсивній концентрації уваги на обмеженому полі стимулу. Проте він говорить про те, що інтенсивна концентрація може приводити і до неприємних переживань. На його думку, різниця полягає в тому, що оптимальне переживання виникає, коли людина добровільно фокусує свою увагу на обмеженому полі стимулу, тоді як аверсивне (неприємне, відразливе) переживання включає недобровільне фокусування уваги. М. Чіксентмігаї виділяє свободу як важливий елемент якісного людського життя [13, с. 79]. Такі погляди співвідносяться з ідеями теорії самодетермінізму, що є перспективою розгляду.

Елементами оптимального переживання за М. Чіксентмігаї є: ясна мета; баланс між здібностями суб'єкта і вимогами завдання; недвозначний зворотний зв'язок; увага; злиття дії і свідомості; почуття контролю над своїми діями; втрата самосвідомості; аутотелічні переживання; трансформація часу [8]. Описуючи явище телеономії, підвищення внутрішнього порядку біологічних систем, він цитує Л. С. Виготського, звертаючи увагу на важливість оптимального рівня складності завдання для розширення вже існуючих навичок [13 с. 260]. Ідеї Л. С. Виготського вкотре доводять свою актуальність для сучасної психологічної науки.

Згідно причинно-наслідкової моделі потоку злиття дії і свідомості, ясна мета, баланс здібностей і вимог завдання, концентрація (уваги) і недвозначність зворотного зв'язку передують аутотелічному переживанню, почуттю контролю, втраті самосвідомості і трансформації часу [19]. Це наштовхує на думку про те, що оптимальне переживання можна організовувати та впливати на нього. М. Чіксентмігаї не заперечував того, що ситуативні фактори мають вплив на виникнення оптимального

переживання. Проте вважаємо вартим звернути увагу і на суб'єктивні фактори, такі як вибірковість інформації, що переживається. Є підстави вважати, що деякі практики направлені на усвідомлення теперішнього моменту дійсності, такі як майндфулнесс (англ. mindfulness), можуть впливати на те, як ми будемо сприймати та переживати інформацію навіть поза практиками. Якщо звертатися до метафори Л. С. Виготського, то це буде заміна одного інструменту відбору інформації на інший, ймовірно більш досконалий.

Дослідження майндфулнесс або усвідомленості у зв'язку з оптимальним переживанням зараз розвиваються, проте вже мають багате доказове підґрунтя. Один с засновників досліджень усвідомленості Дж. Кабат-Зінн визначає майндфулнесс як особливий вид концентрації уваги на теперішньому моменті без намагання його оцінити [15]. Під майндфулнесс розуміють і стан свідомості, і практики, які включають в себе так звані "світські медитації", комплекси вправ на усвідомленість та спеціальну систему поглядів на життя.

Більшість дослідників поділяють думку, що практики усвідомленості допомагають збільшити час оптимального переживання. Так С. Джексон пише: "Концепція потоку надає дослідникам і практикам ключ до розуміння тих моментів часу, які роблять життя гідним життя. Усвідомленість, завдяки культивуванню усвідомлення поточного моменту, забезпечує один шлях для розвитку навичок, які можуть допомогти відкрити двері для оптимального переживання" [14]. Н. Комагата та С. Комагата розглядаюсь майндфулнесс як елемент оптимального переживання [16].

Сам М. Чіксентмігаї також визнає цінність дзен-буддистських практик для досягнення стану потоку [8]. Він проникливо розрізняє втрату фокусування на собі під час переживання потоку і зростання складності "Я" в результаті потоку. Як обговорювалося деякими дослідниками, зацікавленими у взаємодії між усвідомленістю і оптимальним переживанням, гальмування мислячого (раціонального) розуму в усвідомленості може полегшити втрату самосвідомості і поглинання в завданні [14].

Висновки. Таким чином було проаналізовано поняття "переживання" у вітчизняних та зарубіжних психологічних підходах. Це дало змогу зробити висновок про існування проблеми перекладу даного поняття, що є перспективою подальших досліджень. Разом з тим можна спостерігати неабиякий інтерес сучасних зарубіжних дослідників до феномену переживання, що дає надію на плідне співробітництво у майбутньому.

Також було розглянуте розуміння переживання і свідомості Л. С. Виготським і помічено, що воно багато в чому перегукується з концепцією М. Чиксентмігаї, що відкриває нові перспективи як для вітчизняної, так і для зарубіжної теорії переживання. Так, і Л. С. Виготський і М. Чіксенмігаї звертають увагу на вибірковість свідомості та її функцію впорядкування інформації, на формування досвіду через переживання.

Зроблено припущення про можливість впливу на переживання та його оптимізацію через практики усвідомленості, що є перспективою теоретичних та емпіричних досліджень.

Література

1. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Федор Ефимович Василюк. – Москва: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

3. 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.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/Под ред. Д. Б. Эльконина – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

5. Дорохова С. В. Сущностные характеристики переживания как психологической категории [Електронний ресурс] / Светлана Владимировна Дорохова // Интернет-журнал "Мир науки", Том 5, №6. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://mir-nauki.com/PDF/ 104PSMN617.pdf.

6. Ильин, Е.П. Эмоцииичувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

7. Кириленко Т. С. Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості / Т. С. Кириленко, І. П. Давискиба // Наука і освіта. – 2010. – № 9. – С. 71-74

8. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / Михай Чиксентмихайи; пер. с англ.. – Москва: Смысл: Альпина нонфикшн, 2011. – 461 с.

9. APA dictionary of psychology / Gary R. VandenBos, editor-in-chief//2nd edition. – Washington DC, 2015. – 1204 p.

10. Blunden A. Translating Perezhivanie into English / Andy Blunden. // Mind, Culture, and Activity. – 2016. – №4. – P. 274–283.

11. Blunden A. Word meaning is important a response to w-m. Roth & Þ. Jóhannsdóttir on perezhivanie / Andy Blunden. // Сибирский психологический журнал. – 2014. – №54. – P. 18–27.

12. Clara M. Vygotsky and Vasilyuk on Perezhivanie: Two Notions and One Word / Marc Clara. // Mind, Culture, and Activity. – 2016. – №4. – P.284 –293.

13. Csikszentmihalyi M. Flow and the Foundations of Positive Psychology / Mihaly Csikszentmihalyi. – Dordrecht: Springer, 2014. – 313 p.

14. Jackson S. Flow and Mindfulness in Performance / Susan Jackson // Mindfulness and Performance / Amy L. Baltzell, ed., 2016. – (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences). – P. 78–100.

15. Kabat-Zinn J. Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life / Jon Kabat-Zinn. – New York: Hyperion, 1994. – 278 p.

16. Komagata N. Mindfulness and Flow Experience [Електронний ресурс] / N. Komagata, S. Komagata. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://pathapaz.org/nobo/pub/Komagata+10-MindfulnessFlow.pdf.

17. Oxford Dictionary of Sports Science and Medicine / Michael Kent, editor-in-chief//3nd edition. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 612 p.

18. Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy / [M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov et al.]. – Singapore: Springer, 2017. – 260 p.

19. Quinn R. W. Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security technology / Ryan W Quinn. // Administrative science quarterly. – 2005. – №4. – P. 610–641.

References

1. Bolshoy psihologicheskiy slovar [Great psychological dictionary] / ed. B. Meshcheriakov, V. Zinchenko. – St. Petersburg : Praim-Evroznak, 2009. – 811 p.

2. Vasilyuk F. E. Psihologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskih situatsiy) [Psychology experiences (analysis of overcoming critical situations)] / F. E. Vasilyuk. − M. : Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1984. – 200 p.

3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 1. Questions of the theory and history of psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p.

4. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984. 433 p.

5. Dorokhova S. V. Suschnostnyie harakteristiki perezhivaniya kak psihologicheskoy kategorii [Essential characteristics of emotional experience as a psychological category] / Svetlana Vladimirovna Dorokhova // electronic journal "Mir nauki" [World of science],vol. 5, no. 6, 2017. Retrieved from https://mir-nauki.com/PDF/104PSMN617.pdf.

6. Ilin E. P. Emocii i chuvstva [Emotions and feelings] / E. P. Ilin. – St. Petersburg : Piter, 2001. 752 p.

7. Kirilenko T. S. Emotsiyni perezhivannya v protsesi samorealizatsiyi osobistosti [Emotional experiences in the process of self-realization of personality] / T. S. Kirilenko, I. P. Daviskiba // Nauka i osvita [Science and education] 2010, no 9, P. 71-74.

8. Chiksentmihayi, M. Potok: psihologiya optimalnogo perejuvaniya [Flow: the psychology of optimal experience]. Moscow: Al'pina non-fikshn, 2011. 461 p.

9. APA dictionary of psychology / Gary R. VandenBos, editor-in-chief//2nd edition. – Washington DC, 2015. – 1204 p.

10. Blunden A. Translating Perezhivanie into English / Andy Blunden. // Mind, Culture, and Activity. – 2016. – №4. – P. 274–283.

11. Blunden A. Word meaning is important a response to w-m. Roth & Þ. Jóhannsdóttir on perezhivanie / Andy Blunden. // Sibirskij psihologicheskij zhurnal – 2014. – №54. – P. 18–27.

12. Clara M. Vygotsky and Vasilyuk on Perezhivanie: Two Notions and One Word / Marc Clara. // Mind, Culture, and Activity. – 2016. – №4. – P.284 – 293.

13. Csikszentmihalyi M. Flow and the Foundations of Positive Psychology / Mihaly Csikszentmihalyi. – Dordrecht: Springer, 2014. – 313 p.

14. Jackson S. Flow and Mindfulness in Performance / Susan Jackson // Mindfulness and Performance / Amy L. Baltzell, ed., 2016. – (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences). – P. 78–100.

15. Kabat-Zinn J. Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life / Jon Kabat-Zinn. – New York: Hyperion, 1994. – 278 p.

16. Komagata N. Mindfulness and Flow Experience/ N. Komagata, S. Komagata. – 2010. – Retrived from http://pathapaz.org/nobo/pub/Komagata+10-MindfulnessFlow.pdf.

17. Oxford Dictionary of Sports Science and Medicine / Michael Kent, editor-in-chief//3nd edition. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 612 p.

18. Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy / [M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov et al.]. – Singapore: Springer, 2017. – 260 p.

19. Quinn R. W. Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security technology / Ryan W Quinn. // Administrative science quarterly. – 2005. – №4. – P. 610–641.

I. Y. Furta Comparative analysis of the concept of "experience" in different psychological approaches. The article aimed analysis of the experience concept in native and foreign approaches. The article examined the main approaches for the concept "experience". The article also reveals the particularities of understanding of experience by native speakers of different languages and highlights the influence of cultural-historical approach for experience studying. The article proposes to pay attention to the modern approaches for experience studying and its optimization. The ideas exchange regarding the experience research between various psychological approaches may able to help in solving methodological and practical issues of psychology

Key words: experience; consciousness; awareness; flow; subject; unity of personality and environment.

ВПЛИВ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ФАКТОРІВ НА ОСОБИСТІСТЬ

Михайлова О.І.,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Український народ сьогодні переживає скрутні часи. Події, які відбуваються на теренах України, мають високий рівень стресогенності і емоційної напруги, що призводить до психологічної травматизації населення. Нікого не оминула теперішня ситуація: хтось ціною власного життя відстоює незалежність України, інші переживають за дітей, братів,

друзів, а хтось і оплакує втрати. Величезна кількість людей стали мимовільними свідками та учасниками людських трагедій. Поряд із жертвами, які отримали фізичні ушкодження є і невидимі жертви, ті які внаслідок пережитої, побаченої, почутої ситуації, що виходить за рамки особистісного досвіду, отримали психологічну травму. Люди постають перед тяжко вирішуваним завданням, спроби впоратися з яким призводять до зміни усталеної картини світу, переоцінки себе в ньому. З цієї ситуації є два виходи – подолання травми, або ламання психіки і життя.

Термін "травма" буквально у перекладі з грецької – "рана", "ушкодження", "результат насилля". Тематика "травми", яка вивчається на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях, є пограничною для ряду дисциплін: соціології, психології, соціальної психології, медицини, психіатрії тощо. У сучасній соціогуманітаристиці поширені теорії індивідуальної, колективної та культурної травми.

У психологічній літературі травма розуміється як рана не на тілі, а в свідомості – рана внаслідок емоційного шоку, настільки сильного, що він порушує "усвідомлення часу, себе і світу" і пізніше виявляється у снах і спогадах [1]. Фундаментальний внесок у розуміння психічної травми та розробку уявлень про природу і механізми впливу екстремального досвіду на особистість людини зробила теорія психоаналізу (З.Фройд) яка не втратила актуальності дотепер. Гіпотеза З.Фройда про вирішальну роль значущості суб’єктивного переживання катастрофи з 1994р. офіційно прийнята в рамках підходу до визначення посттравматичного стресового розладу (ПТСР) DSM. Найважливішим чинником розвитку синдрому стає не зовнішнє втручання, а "емоційний відгук на нього" [2]. Ще одним важливим положенням психоаналітичної теорії наголошується необхідність індивідуального підходу до розуміння і лікування наслідків переживання травми. Її значення для особистості людини виходить далеко за рамки конкретних обставин і визначається індивідуальною історією її розвитку.

Психічна травма – це переживання емоційно значущих подій негативного характеру, які в тій чи іншій мірі призводять до порушення нормального функціонування психіки людини.

Так, в результаті перенесення негативної, травматичної події у людини формується спогад про неї у вигляді травматичної пам’яті, яка має

ряд відмінностей поряд з іншими її різновидами. Поняття травматичної пам’яті розглядають в двох аспектах:

1. Травматична пам'ять, як негативне явище, що досі чинить деструктивний вплив на особистість у вигляді ПТСР, депресій, неврозів, і володіє такими характеристиками як фрагментарність (фрагменти травматичних спогадів є ізольованими, сенсорними, кінестетичними, емоційними), дезорганізованість, дисоціативність, насиченість емоціями, дисфункціональність когнітивних схем.

2. Травматична пам'ять, в наслідок примирення з перенесеною травматичною ситуацією і її наслідками є складовою частиною особистого досвіду. В даному випадку поняття розглядається як психічний процес в межах норми: травматична пам'ять – це психічний процес і результат відображення, збереження та відтворення реорганізованого травматичного досвіду, який складається зі спогадів про осмислені і інтелектуалізовано прожиті травматичні події[1].

В результаті формування травматичної пам’яті як негативного явища, формуються травматичні симптоми – дисонанс, що виникає через порушення усталених схем поведінки і уявлень та сигналізує про порушення нормальності у життєдіяльності суспільства (розкол, зміщення, дезорганізація). Прояви культурної травми: аномія, криза ідентичності, криза легітимності, синдром недовіри, культурний лаг тощо (напр., соціокультурний розкол порушує колективну ідентичність, відповідно, криза ідентичності засвідчує наявність культурної травми) [4].

А. Шалев і співавтори, розробили класифікацію на основі часового принципу: а) передтравматичні фактори (до них відносяться наявність психічних розладів у сім'ї, стать, генетичні та нейроендокринні фактори, особистісні риси, рання травматизація); б) власне травматичні фактори (сила стресора, підготовленість до неочікуваних подій і реакції на них; в) посттравматичні фактори (наприклад, гострота симптоматики, наявність соціальної підтримки)[8].

Дослідженням факторів, які сприяють реорганізації травматичної пам'яті, а також і тих, які навпаки стимулюють її перетворення у деструктивні феномени, займалося багато вчених. Одна з класифікацій передбачає поділ травматичних факторів на три групи: інтенсивність дії травматичної ситуації, особливості соціального оточення, особистісні якості. Зокрема на роль соціального оточення і особливостей травматичної події вказував Ю.В. Назаренко та співавтори, які виділяють такі

значущі фактори виникнення психогенних порушень, як характеристика екстремальної ситуації (інтенсивність, раптовість, тривалість дії) і підтримка оточуючих.

Вплив психотравмуючих подій на поведінкову, емоційну і пізнавальну сфери особистості, вірогідність виникнення дезадаптивної поведінки, психосоматичних і нервово-психічних розладів в наслідок травматичного стресу розглядали у своїх наукових дослідженнях Ю. Александровський, Г. Нікіфоров, В. Маріщук, В. Євдокимов, Н. Тарабріна, Г. Ложкін, О. Носкова, І. Толкунова, О. Морозов, Л. Крижанівська [1; 3; 9–11].

Отже, тема психотравми досліджувалася багатьма авторами. В науковій літературі на сьогодні не існує єдиної думки щодо даної проблеми. Дослідники різних шкіл розглядають цю проблему по-різному.

У психологічному словнику дано таке визначення: психологічна травма або психічна травма – шкода, завдана психічному здоров'ю людини в результаті інтенсивного впливу несприятливих факторів середовища або гостроемоційних, стресових впливів інших людей на її психіку. Як ми бачимо, в даному джерелі ці два поняття не диференційовані.

За DSM (American Psychiatric Association), травматична подія має місце тоді, коли пов'язана зі смертю, загрозою смерті, важким пораненням або якоюсь іншою загрозою фізичної цілісності; причому ця подія може зачіпати людину прямо або побічно – через релевантних осіб. Але іноді травма виникає і через те, що людина стає свідком загрозливої комусь небезпеки, поранення або смерті абсолютно чужої їй людини.

Словник практичного психолога дає наступне визначення психічної травми не розглядаючи при цьому психологічну травму. Психічна травма – різноманітні пошкодження психіки, що порушують її нормальний стан породжуючи психічний дискомфорт і виступаючи в якості причини виникнення неврозів і інших захворювань. Наслідки і симптоми такого роду захворювань, утворюються в наслідок залишкових слідів афективних переживань, сильно впливаючи на психіку, на діяльність психіки і поведінку людини[3].

В.Д.Менделевич дає таке визначення: психічна травма – це наслідок життєвої подія, що зачіпає значущі сторони існування людини і приводить до глибоких психологічних переживань[1].

Г.К. Ушаков визначає психічну травму як внутрішньо психічний конфлікт, який з'являється на соматично ослабленому (зміненому) грунті в першу чергу у преморбідно налаштованих до психогеній осіб [2].

Н.І. Козлов розрізняє поняття "психічна травма" і "психологічна травма". Він пише, що психічна травма – це пошкодження (кимось або чимось) психіки, що призводять до помітного порушення її нормального функціонування (людина перестає впізнавати близьких, увага плаває, мова з дивацтвами, в пам'яті прогалини, мислення не ясним). При психологічній травмі порушень функцій психіки немає, у людини залишаються можливості адекватно приймати рішення, адаптуватися в обстановці, успішно вирішувати виникаючі проблеми. Н.І. Козлов апелює до того, що в медичній літературі поняття "психологічна травма" відсутнє і певних критеріїв нанесення психотравми – немає.

У своїх роботах З. Фройд формулював і переформульовував дане поняття спочатку у роботі з істеріями, а потім у формі комоційного неврозу і травми солдатів. В розумінні травми для травмованої особи відкривалася не лише несподіванка і шок від певної події, а й несподіванка і подив явищу травми. Для З. Фройда психічна травма є переживанням, що призводить за короткий час до такого сильного подразнення, що вивільнення від нього або його нормальна переробка не вдається, від чого може виникнути тривале порушення у втраті енергії. Походження травми пояснюється переважно як наслідок психічного конфлікту, що породжене зіштовхуванням двох сил – занадто вираженого лібідо і занадто строгого заперечення сексуальності, або ж витіснення.

Як одна із причин неврозу, психічна травма – випадкове переживання, як правило, сексуального характеру, і в таких випадках виступає як сексуальна травма. Знаходження, діагностика і терапія психічних травм – фундаментальна задача психоаналізу[3].

Відновлення спогадів про травматичні події, зазвичай це спогади про сексуальне насильство, військові події, втрата близької людини, випадкове зіштовхування з ситуаціями котрі наслідком мали смерті людей (аварії на дорогах, авіакатастрофи). Здійснення власного переходу від опору і заперечення до переосмислення того як травма вплинула на розвиток дасть можливість оцінити значимість травми для розвитку.

Травматизація на різних етапах розвитку матиме різні наслідки і ступінь травматизації теж залежить від етапу онтогенезу. Необхідно розглядати поетапно кожен віковий період і розпочати, вважаємо за

необхідне, з дитинства. Більшість людей які пережили травму в дитинстві сповіщають про те, що багато років вони нічого такого не пам'ятали. В деяких випадках вони говорять, що їхнє дитинство було безхмарним. Але потім, переважно в процесі психотерапії з приводу якоїсь проблеми, напряму не пов'язаної з поганим ставленням або насиллям випливають жахливі спогади.

На думку деяких авторів, ці спогади були витіснені зі свідомості на багато років, оскільки переживати їх було нестерпно. Але потім, в процесі психотерапії, або інших сприятливих факторів вони виринали на поверхню, оскільки в цій ситуації людина може впоратись з настільки жахливими спогадами.

Нажаль інцест і сексуальне насилля над дітьми розповсюджено значно більше, ніж припускалося раніше. Такого роду спогади можуть зберігатися в пам'яті досить довго і проявлятися у відповідь на дію специфічного подразника(тригера) – аромат, смак якогось продукту, колір, звук, що нагадує дитинство або ж момент травматизації.

У людей які мали травматизацію в дитинстві розвиваються порушення, такі як розлади харчування, нездатність встановлювати близькі стосунки, різноманітні фобії. Хоча треба визнати, що кожне з цих порушень може мати і інші причини, що не стосуються перенесеного насилля (Kendal and Williams, 1993; Kihlstrom, 1996). Звідси наявність даної симптоматики ні в якому разі не можна однозначно вважати беззаперечними доказами поганого ставлення чи насилля.

Показовим може бути той факт, що встановлення таких "спогадів" можливе лише за допомогою психотерапевта, щиро впевненого в тому, що в основі психологічних проблем пацієнта є перенесене ним раніше насилля. Часто терапевт вірить, що ці проблеми можна вирішити лише у тому випадку, якщо людина не буде уникати їх і відновить спогади, що так довго були прихованими (Bass and Davis, 1988).

Проте, в процесі терапії можлива стимуляція псевдоспогадів і терапевт повинен пам'ятати і про можливість "створення" спогадів. Сама атмосфера терапевтичної сесії може непомітно скеровувати людину до "спогадів" яких очікує від нього терапевт. Не виключають, що деякі, а можливо, більшість цих спогадів з'явилися внаслідок подальшого створення життя, але саме вони дають тонку можливість для виокремлення і повернення людини в момент травматизації. Дані нашарування спогадів можна відсіяти тільки тонко та поступово,

обережним спрямуванням клієнта, при цьому проявляючи зацікавленість або занепокоєння.

Роботи Л.С. Виготського розкривають глибинний зміст і значення травми не лише як негативного досвіду, але і як потенціалу для творчого вираження. Автор, говорячи про дефект, на нашу думку, дає великий пласт матеріалу для вирішення питань пов'язаних з можливостями які отримує людина в наслідок введення в поле свідомості травматичного досвіду. З одного боку, травма є мінусом, обмеженням, слабкістю і веде до применшення розвитку на деякий час; з іншого-саме тому, що травма є утрудненням, вона стимулює підвищений, посилений рух вперед [4]. Звісно ж травматизація – болісна для людини. З іншого боку вона ж може стати стимулом для вироблення компенсації.

Тому динамічне вивчення не може обмежуватися встановленням ступеня і тяжкості нестачі, але неодмінно включає облік компенсаторних-заміщуючих, надбудов, що вирівнюють процеси у розвитку і поведінці.

В. Штерн вказував на подвійну роль дефекту. Як у сліпого компенсаторно підвищується здатність розрізнення при дотику не з дійсного підвищення нервової збудливості, але через вправляння у спостереженні, оцінці і обмірковуванні відмінностей, так і в області психологічних функцій малоцінність однієї здатності повністю або частково відшкодовується більш сильним розвитком іншої.

Завдяки єдності особистості інша здатність бере на себе виконання попередньої ураженої. Таким чином закон компенсації можна застосувати при розгляді травми.

Т.Лігою бачив у цьому основний закон психічного життя: якщо психічна подія переривається або гальмується, то там, де настає перерва, затримка або перешкода, відбувається "затоплення", тобто підвищення психічної енергії; перешкода грає роль загати. Цей закон Ліппс називав законом психічної загати (Stauung). Енергія концентрується в пункті, де процес зустрів затримку, і може подолати затримку або обійти її. Так на місці затриманого в розвитку процесу утворюються нові процеси, які з'явилися завдяки греблі (Т. Липпс, 1907).

Якщо який-небудь орган завдяки морфологічній або функціональній неповноцінності не справляється цілком зі своїми завданнями, тоді центральна нервова система і психічний апарат людини беруть на себе завдання компенсувати утруднене функціонування. Вони створюють над малоцінних органом або функцією психологічну надбудову, яка прагне

забезпечити організм в слабкому, загрозливому пункті. При зіткненні із зовнішнім середовищем виникає конфлікт, викликаний невідповідністю недостатнього органу або функції поставленим перед ними завданням, це веде до підвищеної можливості захворювання і смертності.

Цей же конфлікт створює підвищені можливості і стимули до компенсації і надкомпенсації. Травма стає, таким чином, вихідною точкою і головною рушійною силою психічного розвитку особистості. Вона, будучи неусвідомлюваною встановлює кінцеву цільову точку, до якої прагне розвиток всіх психічних сил, і дає напрямок процесу зростання і формування особистості.

Підвищена тенденція до розвитку створюється травмою, сприяючи розвитку психічних явищ передбачення і передчуття, а також їх діючих факторів (пам'ять, увагу, інтуїцію, чутливість, зацікавленість словом, все що забезпечує психологічні моменти) в піднесеному ступені(A. Adler, 1928).

Разом з травматизацією людина отримує сили, тенденції, прагнення до її подолання або вирівнювання. Вони створюють творчі, нескінченно різноманітні, іноді глибоко химерні форми розвитку, рівних або подібних яким не спостерігається в типовому (нормативному) розвитку.

Основний психологічний закон про діалектичні перетворення неповноцінності внаслідок травматизації веде, через суб'єктивне почуття неповноцінності, в психічне прагнення до компенсації і надкомпенсації (1927, с. 57).

Вчення про компенсацію відкриває творчий характер розвитку, спрямованого цим шляхом. На зазначеному вченні частково засновують походження обдарованості такі психологи, як Штерн В. і Адлер А. "Те, що мене не губить, робить мене сильнішим", – формулює цю ідею Штерн; завдяки компенсації, із слабкості виникає сила, з недоліків – здатності"(W. Stern, 1923, с. 145).

Було б помилкою вважати, що процес компенсації завжди неодмінно закінчується удачею, успіхом, завжди призводить до формування таланту з дефекту. Як будь-який процес подолання і боротьби, так і компенсація може мати два крайні результати – перемогу і поразку, між якими розміщуються всі можливі міри переходу від одного полюса до іншого.

Результат залежить від багатьох причин, але в основному від співвідношення ступеня нестачі і багатства компенсаторного фонду. Але яким би не був результат компенсації, завжди і при будь-яких обставинах

розвиток, ускладнений дефектом, є творчий процес (органічний і психологічний) творення і переструктурування особистості на основі перебудови всіх функцій пристосування, утворення нових надбудов, заміщуючих, вирівнюючих процесів, породжуваних дефектом, і прокладання нових, обхідних шляхів розвитку.

Література

1. Айерман Р. Социальная теория и травма / Р. Айерман // Социологическое обозрение. – 2013. –Т. 12. – № 1. – С. 121–138.
2. Божович Л.И. Значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для современных исследований психологии личности // Научное творчество Л.С. Выготского, С. 24–30.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. – Т.5. – Основы дефектологии /Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Дмитриева Т.Б., Краснов В.Н., Незнанов Н.Г. и др. (2011) Психиатрия – национальное руководство. ГЭОТАР-Медиа, Москва, 1000с.
5. Казакова С.Є., Ліньов О.М., Ромашова Т.І. та ін. (2004) Невротичні розлади (клініка, динаміка, систематика): Метод. посібник. Луган. держ. мед. ун-т, Луганськ, 112с.
6. Климась Д.Г. Обзор книги "Понимание травмы. Психоаналитический подход"; под ред. К. Гарланд, 2-е дополненное издание, 2002 / Д.Г.Климась // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2012. – № 1 [Електроннийресурс]. – Режим доступу: http://psyjournal.ru/ psyjournal/articles/detail.php?ID=2764
7. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. М.: Медицина, 1979. 608 с.
8. Коростій В.І., Поліщук В.Т., Заворотний В.І. (2015) Психофармакотерапія в комплексному лікуванні та реабілітації посттравматичного стресового розладу. Міжнарод. неврол. журн., 6(76): 59–71.
9. Кровяков В.М. Психотравматология. Монография. М., 2005. 315 с.
10. Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Учебное пособие по медицинской психологии. М.: "Медицина", 1984. 272 с.
11. Мясищев В.Н. Избранные труды. М. Воронеж, 1995. 356 с.

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ В ПЕРЕСІЧНИХ ПЛОЩИНАХ ТЕОРІЙ РОЗВИТКУ

Никоненко О.П.
кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Проблему духовності, духовного розвитку, формування духовності в процесі виховання слід вважати чи не найактуальнішою в світлі задоволення потреб розвитку сучасного суспільства. Їй приділяється досить значна увага як в соціумі так і науковій сфері. Виходячи з наукових позицій та з врахуванням сучасної специфіки стану суспільства вона має вирішуватися в світлі наукових теоретико-методологічних інновацій.

Однією з тенденцій розвитку сучасної експериментальної психології, від якого залежить прогрес наукової психології, в цілому, і педагогічної та вікової психології, зокрема, є пошук вихідних емпіричних та теоретичних компонентів універсальної парадигми. Це пов'язано з наявністю різноманітних парадигм з позицій яких дається різноманітне тлумачення психічних явищ та психічної реальності людини й тварин. Складається враження, що, не зважаючи на наявність в методологічному арсеналі наукової психології засобів системного підходу, дослідники вивчають психологічний вимір суб'єкта взаємодії з світом в недостатньо цілісному вимірі. Це пов'язано, на нашу думку, з тим, що до уваги беруться далеко не всі моменти внутрішнього світу людини, а лише ті, які визнаються позитивістами. Скоріш за все, це зумовлено домінуванням нігілістичних ідей в свідомості переважної більшості не лише науковців, але й всіх верств населення.

Але в процесі вирішення нагальних потреб психологічної практики низка відомих кваліфікованих фахівців зіткнулася з потоком емпіричних фактів, які змушують підіймати питання щодо необхідності розширення системи уявлень щодо складових психіки та її природи, виходячи за рамки загальноприйнятих.

Значна кількість гуманістично орієнтованих психологів та психотерапевтів закликають до активного впровадження принципів духовності та пов'язаним з нею понятійним апаратом в психологію: Девід Елкінз (підстави для теорії душі; дефіцит духовності для забезпечення психічного здоров'я); Гельмут Райх (духовний розвиток за Де Вітом та Ґрофом);

Джералд Портер (значення духовності для консультантів); Дж. Тоніґен, Р. Тоскова, Дж. Коннорс (розвиток духовності у психотерапевтів).

В межах інтегральної психології прагнуть досліджувати надособистісну сферу людського досвіду: Харідас Чаудхурі (тріада принципів інтегральної психології: унікальності, взаємозв'язаності й трансценденції). Ітегральний теоретик К. Вілбер [4] запропонував інший різновид інтегральної психології, сутність якої відображена в праці "Інтегральна психологія: Свідомість, дух, психологія, терапія" (1999). Вона носить постдисциплінарний характер, але результатом істинної інтеграції основних шкіл психології: психоаналітичної, гуманістичної, трансперсональної, когнітивної, психології развитку, нейропсихологічної, культурологічної тощо. Тут, зокрема, до уваги беруться знання, генеровані герменевтичним методологічним сімейством. До того ж К. Вілбер розширив відкриття ауробіндівської філософської школи.

Г. Балл вказував на ризик щодо збіднення тих напрямків психології, які відмовляються від духовності. Він відмічав, що засадовою тезою гуманістичного світогляду та психології є чітке розрізнення духу, душі та тіла, які є різними сторонами людської сутності і мають, як відмічав Е. Бартон, розглядатися як частини цілого. Ця тенденція була започаткована спонуканнями психологів Дж. Гіллменом щодо зосередження уваги на вивченні душі, яка є посередником між духовним та земним вимірами. Відповіддю на цю пропозицію була спроба побудови теорії душі, здійснена Д. Елкінзом. Т. Сас та К. Вілбер замість трьох понять вживали чотири: дух, душа, розум та тіло. М. Фрідман виділяючи конструктивний тип безсвідомого від деконструктивного, патогенного, припускає, що перший є результатом вияву "цілісності особи, яка при своєму розгортанні втілюється як у фізичне так і у психічне".

У зв'язку з цим варто задуматись і над постановкою проблеми щодо розширення наукових уявлень в сфері дослідження детермінант внутрішнього світу людини.

Вирішення означеного кола проблем має сприяти вдосконаленню методології виховної практики.

Згідно з нашими поглядами слушною є ідея щодо розробки трансцендентно-імманентної моделі особистості, яка може дати змогу вирішувати суттєві проблеми виховання духовності на етапі юнацького віку, після її належної емпіричної перевірки.

Аналіз наукових інформаційних, філософсько-релігійних джерел, агіографічної літератури дає підстави подати її в наступному загальному вигляді:

Трансцендентна духовність (духовна самосвідомість: ідеальне утворення; дух; трансцендентна особистість) цілісна система тіла та психічної реальності (душі) геометрична специфіка будови тіла та специфіка психогеометрії й психографії (геометричні форми: коло, трикутник, прямокутник тощо) симптомокомплекси, які відображаються на рівні образу Я (самосвідомості).

Вона має співставлятись з іншими теоретичними уявленнями щодо розвитку духовності.

За нашими міркуваннями, які опубліковані в 2018 році, використання психографічних та психогеометричних методик дає можливість в певній мірі операціоналізувати ті структури які вважаються трансцендентними. Тобто ми маємо можливість кількісно і якісно осягнути, можливо і в незначній мірі, те, що не підлягало, як вважалось цьому процесу, або до певної межі зробити крок в бік пізнання того, що не підлягає пізнанню – трансцендентних (можливо, вже тепер, умовно трансцендентних) духовних детермінант особистості.

Такий підхід може розкрити можливості щодо виділення критеріїв, на основі яких має бути побудований системний аналіз, необхідний для вивчення інтегральної індивідуальності в процесі розвитку духовності. Виходячи з вище наведених аргументів, ми прагнемо виокремити християнський аспект духовного розвитку. І тому оминаючи всі інші теоретичні уявлення щодо духовного розвитку ми звернемось до свято отецького вчення про духовний розвиток, яке базується на православній етико-психологічній основі.

Згідно з усталеними науковими поглядами до числа факторів формування особистості відносять складові природного й соціального середовища, а також діяльність. Під їх тиском формується світоглядний бік особистості, від якого залежить розвиток індивідуально-психологічного та соціально-психологічного. Перший з них, в свою чергу, містить в собі моральне Я та світогляд. Успішність регуляції моральної регуляції поведінки визначається рівнем розвитку ідеалів та цінностей, які, в свою чергу, є складовими світоглядної системи. Вона вибудовується в уявленнях кожної людини. Згідно з Е. Фромом (1964) йдеться про умоглядні

системи поглядів та переконань, які в тій чи іншій мірі відповідають на проблему сенсу життя .

У відповідності з класифікацією К.В. Макарової [2] до числа факторів розвитку духовності та моральності відносяться соціально-середовищні, діяльнісно-духовні та особистісно-смислові.

Виходячи з аналізу Священного Писання, Священного переказу й агіографічних літературних дежерел , можна виділити такий фактор духовного розвитку як самовиховання.

Таким чином, можна вважати, що формування особистості тісно пов'язане з формуванням її духовності.

Для забезпечення найбільш ефективного врахування та використання означених факторів в процесі духовного розвитку індивідів слід здійснювати аналіз, спрямований на встановлення їх місця та ролі в теоретичних концепціях розвитку особистості. Такий підхід є важливим і у науково-методологічному відношенні. Його актуальність випливає з нагальних потреб сучасної навчально-виховної практики загальноосвітньої та вищої школи й освітнього процесу загалом.

Розглядаючи соціально-середовищні детермінанти формування духовності слід спиратися, перш за все, на культурно-історичну концепцію Л.С. Виготського. Адже лише через осягнення культурного спадку та духовного надбання має відбуватися засвоєння загальнолюдських цінностей та розвиток й розширення індивідуальної моральної самосвідомості.

Суттєвим фактором розвитку духовності є трудова діяльність, яка через посередництво мотивації може породжувати духовні стани, спроможні впливати на якість здібностей [2].

Від особистісно-смислових детермінант духовного розвитку залежить внутрішній світ людини. До їх числа К.В. Макарова відносить моральну свідомість, вчинок, совість, емоційні переживання.

Виходячи з аналізу основних ідей культурно-історичної теорії розвитку Л.С. Виготського можна вважати, що дієвість соціально-середовищного та діяльнісно-духовного факторів в процесі формування духовності обумовлена механізмами інтеріоризації як процесу переходу від спільної діяльності до індивідуальної і як найважливішого механізму перебудови психічної діяльності [1].

В психолого-педагогічних інноваційних пошуках XXI століття актуальним є звертання до агіографічної літератури. Згідно с свято

отецьким вченням про духовний розвиток, яке є системою загальних положень, виокремлених із всесвітнього аскетичного досвіду святих отців, людська істота як тримерія (цілісне поєднання духа, душі та тіла) має здійснити не просто формування особистості, а її перетворення, переродження. Воно зводиться до обожнення, яке розглядується в трьох аспектах: етичному, розумовому, фізичному. Виходячи з антропологічних свято отецьких уявлень про людину як димерію (душа і тіло) йдеться про таке перетворення особисті при якому розум має стати богоподібним а плоть світлоносною. Звідси виникає питання яку ж природу має особистість в світлі християнської психології. Якщо спиратися на наукові теоретичні узагальнення Л.П. Шеховцової, то можна приймати до уваги, що особистість тлумачиться тут як активне трансцендентне начало, яке не зводиться до природи. Воно володіє цією природою тіла-душі-духу [5]. Така особистість має прояв в Я (самосвідомості) і через неї керує даною їй природою, орієнтуючись на інтеріоризовані смисли та цінності, співставляючи їх з Божим Замислом відносно себе. Останній втілюється в понятті Логосу. Людина повинна стати собою. З богословської позиції це означає стати саме тією іпостасією – особистістю, якою її Задумав Бог. Буття особистості має тлумачитися як таке, що екстенсивно розкривається і є ціннісно-морально орієнтованим.

Логос, який твориться Богом, очевидно, містить Програму розвитку людини. Вона може містити в собі потенційну здібність особистості, Я керувати своєю природою, або іпостазувати (приводити у відповідність до Задуму Бога) дух, душу та тіло.

Можливо, що свідомість (дух) є тим інструментом який дає спроможність Я керувати природою. На рівні свідомості проявляються сигнали щодо інтересів, яким є конгруентними таланти, дані від Бога. В подальшому людина самореалізується в тій чи інший сфері, до якої проявила інтерес.

Цей інтерес до того чи іншого об’єкту зовнішнього світу, породжуючи відповідну активність, проявляється на ранніх етапах онтогенезу і продовжує поглиблюватися на більш пізніх.

Таким філософсько-богословським уявленням є співзвучними концепції розвитку особистості, як розгортання певних "структур", "планів", які в початковому варіанті перебувають в згорнутому стані. Вони існують досить тривалий час і є актуальними в сучасній науці. В межах функціонування практичної педагогіки сформувались відповідні уявлення

щодо "запрограмованості" здібностей, характеру та ціннісних орієнтацій дітей, що враховується при організації навчально-виховного процесу [3]. Але якщо у представників вітчизняної психолого-педагогічної науки розгортання асоціюється з реалізацією біологічних генетичних програм, то в західній психології мова йде про епігенетичне розгортання "плану особистості" (Е. Еріксон), конструктивну реалізацію вроджених властивостей (Л. Х'єлл, Д. Зіглер), розгортання самості (А. Маслоу).

Таким чином, ми бачимо в деякій мірі непротиречність між богословським уявленнями щодо розкриття Логосу в часовій перспективі онтогенезу та сучасної психологічної науки щодо розгортання плану, сутність та природу якого вона осягнути не може. Та й Логос, разом з тим, є трансцендентним. Але, маючи на увазі тлумачення самосвідомості (Я) як прояву особистості та свідомості (духу) як її інструменту щодо формування природних властивостей (розумових та фізичних) у відповідності з Логосом в структурних описах православних психологів, можна передбачати можливість операціоналізації цих неосяжних утворів. Тобто, вони стають до певної міри іманентними, якщо брати наявні в секулярній психології засоби діагностики свідомості та самосвідомості та метод інтроспекції (самоспостереження).

Ця обставина розкриває непогані перспективи щодо методологічної експлуатації дуже важливих факторів духовного розвитку – особистісно-смислових та самовиховання. Застосування проективних методик щодо виявлення вподобань геометричних форм (психогеометричний тест С. Делінгер та психографічний тест А.В. Лібіна, А.В. Лібіної, В.В. Лібіна), які тісно пов'язані з параметрами самосвідомості, може допомогти намітити індивідуалізовані рекомендації щодо вироблення стратегій самовиховання серед молоді.

Слід відмітити наявність точок перетину богословських уявлень щодо співвідношень трансцендентної особистості та механізмів духовного розвитку з деякими положеннями культурно-історичної теорії Л.С. Виготського. Йдеться про механізм інтеріоризації в результаті взаємодії індивіда з культурним середовищем та іншими людьми. Інтеріоризації, зокрема, підлягають ціннісні орієнтації та ідеали. Їх дійсно варто розглядувати в якості новоутворень. Вони мають, як зазначає Л.П. Шеховцова, відігравати важливу інструментальну роль як засіб керування людською природою з боку Я (прояву трансцендентної особистості) в напрямку втілення Логосу. Але, спершу, ці, засвоєні ззовні,

продукти суспільної світської та духовної думки мають бути "співставленими" з Ним в плані вияву відповідності з Божим задумом, щоб набути дієвості. І тут варто підкреслити роль інтеріоризації як досить важливого механізму перебудови психічної діяльності, яка постулюється Л.С. Виготським в позитивістському розумінні. Цим самим актуалізується роль та місце соціально-середовищних факторів в розвитку духовності індивіда.

Логос, як нам уявляється, відображається в геометричних формах самосвідомості, яка, перетворюючи тілесну природу, надає їй геометричну форму. Результатом розгортання Логосу є сформовані симптомокомплекси, притаманні індивідам, які диференціюються за належністю до геометричних типів (основних типів Логосу). Вони, інакше кажучи, є результатом діяльності Я щодо перетворення психічної (душевної) природи індивіда. Логос як задум Бога щодо людини має передбачати потенційний план її духовного розвитку – розвитку всіх складових тримерії, або димерії в напрямку до вподоблення Богові. Це ідеальна стратегічна лінія духовного перетворення всіх компонентів людської природи. Можна дозволити собі припущення, що Логос має представництво і на певних рівнях самосвідомості. І, у зв'язку з цим, остання повинна виступати в ролі системотворчого фактору в ієрархічній структурі суб'єкта взаємодії з світом. Якщо говорити про розгортання, як процесу особистісного розвитку, виходячи з термінологічної сітки представників західної психології, то воно по суті є поетапним розгортанням процесу системотворення, ключовим фактором якого є активність самосвідомості щодо реалізації Логосу. Той чи інший індивідуальний рівень духовного розвитку слід розглядувати як один з результатів цього інтегрального процесу. Так чи інакше виникає потреба у виділенні нової ключової системотворчої змінної, яка має братись до уваги представниками системного підходу – самосвідомість як активний засіб втілення Логосу в буттєву реальність індивіду. Така спроба може відкрити, на наш погляд, нові можливості щодо отримання цікавих емпіричних фактів, необхідних для уточнення вихідних інтегративних теоретичних узагальнень, щойно наведених. Ці факти можуть, зокрема, допомогти ієрархізувати систему детермінант особистісного й духовного розвитку та їх складових. Побудові теоретичного аспекту даного наукового пошуку може в найкращій мірі сприяти, як ми вважаємо, концепція особистості, яка має місце в сучасній православній психології. Методологічно-наукове

забезпечення щодо вирішення цієї проблеми слід здійснювати, спираючись на принципи та прийоми системного підходу, який розроблено в секулярній психології.

На наш погляд, для вироблення адекватної стратегії духовного розвитку індивіда варто брати до уваги здобутки теоретиків різних напрямків сучасної секулярної психології, співставляючи їх з філософсько-богословськими, свято отцівським уявленнями щодо особистості та духовного розвитку. Це може стати внеском в подальший розвиток інтегрального підходу в психології, започаткованого К. Вілбером та іншими дослідниками, але із запобіганням щодо екуменістичним тенденціям в духовному бутті інтегральної особистості та відповідними застереженнями.

Наведені в даній публікації теоретичні міркування сприятимуть вдосконаленню авторської трансцендентно-імманенттної моделі особистості з метою науково-теоретичного обґрунтування інноваційного підходу щодо методологічного забезпечення духовного розвитку молоді.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Виготський – М.: Педагогика, 1991а. – 480 с.
2. Макарова К.В. Проблема духовных способностей и их развития / К.В. Макарова. – М.: Мир психологии, 2006. – №4. – С.127-137.
3. Максименко С.Д. Генетична психологія учіння людини: [монографія] / С.Д. Максименко. – К.: Видавничий дім "Слово", 2017. – с. 150.
4. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер – М: ООО "Издательство АСТ" и др., 2004. – 412 с.
5. Шеховцова Л.Ф. Концепция личности в православной психологии [Електронний ресурс] / Л.Ф. Шеховцова – СПб.: Издательство РХГА, 2015. – 143 с.

УДК: 159. 938.3:378

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ НАДІЙНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Лантух І. В., кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри клінічної неврології, психіатрії та наркології
Харківського національного університету
ім. В. Н. Каразіна, м. Харків (Україна)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0891-2704
Малєєв Д. В., кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології та розвитку особистості
Донецького обласного інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Краматорськ (Україна)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4351-4197

Анотація. Стаття присвячена дослідженню розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності. Запропоновано модель розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності. Наведено результати дослідження застосування системного підходу до розгляду феномену надійності підприємців. Особистісна надійність підприємців розглядається як складна багаторівнева система у біологічному, психологічному та соціальному вимірі. До моделі розвитку особистісної надійності підприємців віднесені такі змістовні компоненти, як: ціннісно-смисловий, мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий. Змістовні компоненти, обумовлюють розвиток і реалізацію професійної надійності в діяльності. Критерії оцінки рівня розвитку професійної надійності підприємця представлені якісними характеристиками змістовних компонентів надійності. Особистісна надійність суб'єктів підприємницької діяльності реалізується за допомогою трьох загальних, системних функцій: інтегруючої, компенсаторної, інструментальної.

Ключові слова: особистісна надійність, суб'єкти підприємницької діяльності, особистість підприємця, типологія надійності.

Лантух И. В., Малеев Д. В. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ НАДЕЖНОСТИ СУБЪЕКТОВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Статья посвящена исследованию развития личностной надежности субъектов предпринимательской деятельности. Предложена модель развития личностной надежности субъектов

предпринимательской деятельности. Приведены результаты исследования применения системного подхода к рассмотрению феномена надежности предпринимателей. Личностная надёжность предпринимателей рассматривается как сложная многоуровневая система в биологическом, психологическом и социальном измерениях. К модели развития личностной надёжности предпринимателей отнесены такие содержательные компоненты, как: ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий. Смысловые компоненты, обуславливают развитие и реализацию профессиональной надежности в деятельности. Критерии оценки уровня развития профессиональной надёжности работника представлены качественными характеристиками личностных компонентов надёжности. Личностная надёжность субъектов предпринимательской деятельности реализуется с помощью трёх общих системных функций: интегрирующей, компенсаторной, инструментальной.

Ключевые слова: личностная надежность, субъекты предпринимательской деятельности, личность предпринимателя, типология надежности.

Постановка проблеми. За сучасних умов країни конкурують одна з одною за залучення творчих людей з підприємницькими талантами, що з посиленням глобалізації дає змогу сформувати якісно інші фінансові потоки. Це відображається в Індексі глобальної конкурентоспроможності, в якому інтегральне відображення дістали наведені вище індекси та показники. Амбітність стрибка підкреслить рух України з 85 місця до топ-30 країн світу за індексом глобальної конкурентоспроможності [16].

Безперечно, особистісні та професійні компетентності, що сприяють все бічній самореалізації підприємця, в умовах глобалізаційних інформаційно-інноваційних тенденцій формуються загальною і професійною економічною освітою. В умовах все більш явного прояву хвильового розвитку економіки, особливо при подальшому розвитку підприємництва як її парадигми, першочергового значення набуває проблема формування особистості сучасного підприємця, виховання в нього якостей ділової людини. Тому, актуальним є вирішення проблеми якісної підготовки майбутніх фахівців з підприємницької діяльності, що обумовлює переосмислення та методологічне обґрунтування процесу бізнес-освіти [1].

Таким чином, по-перше, становлення конкурентоспроможної інноваційної економіки, що спирається на знання; економіки, спроможної до стійкого зростання неможливо досягнути без докорінної трансформації економіки й модернізації системи освіти, особливо економічної, з наголосом на бізнес-освіту. По-друге, в умовах зазначеної економіки не можливо бути успішним в підприємницькій діяльності без опанування знаннями і вміннями, професійними компетентностями, необхідними для ведення бізнесу. Це є важливим завданням бізнесосвіти і запорукою розвитку особистісної надійності як основи підприємницького успіху [2, с.153].

Становлення інноваційної економіки України, заснованої на знаннях, вимагає формування відповідного рівня соціально-економічної, громадянської, моральної культури сучасного підприємця та його особистісної надійності [2, с.142-154].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зв'язку з цим достовірність особистісної надійності суб’єктів підприємницької діяльності може досягатися різнорівневими заходами, одним з яких є її забезпечення в процесі професійної підготовки через підвищення якості підприємницької освіти та діяльності через організацію психологічного супроводу. Важливим завданням організаційних та економічних психологів є надання психологічної допомоги діючим суб´єктам підприємницької діяльності (підприємцям), що передбачає опанування ними відповідних психотехнологій. Пріоритетними напрямками психологічної допомоги підприємцями є: а) психологічна підтримка у розв´язанні професійних завдань (створення іміджу фірми, проведення тренінгу продаж для підготовки персоналу, підготовка до роботи з "важкими" клієнтами тощо); б) психологічна підтримка діяльності персоналу (відбір та оцінка діяльності персоналу, формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі тощо); в) падання індивідуальних психолого-управлінських консультацій для підприємців (визначення стилю вашої підприємницької діяльності, його переваг та обмежень; розробка програми професійного та особистісного вдосконалення; опанування прийомами запобігання та подолання стресу тощо) [19].

З приводу питання про джерела психічного розвитку людини, у тому числі його надійність, в психології висловлюються різні точки зору: розвиток визначається спадковістю; це результат конвергенції; внутрішніх задатків із зовнішніми умовами; процес розвитку ототожнюється з

процесом навчання (біхевіоризм); джерелом розвитку є соціальний (родовий) досвід, зафіксований не механізмами спадковості, а засобами культури (мова, норми, цінності і ін.). Остання точка зору отримала найбільший розвиток у дослідженнях Л.С. Виготського [4]. Розвиток психіки людини підкоряється не біологічним законам, а відбувається соціальними законами. Роль спадкових чинників при цьому не заперечується, але їм додається функція умов розвитку. Джерелами розвитку особистісної надійності виступають різного роду протиріччя: між потребами особистості і зовнішніми обставинами; між здібностями і формами діяльності; між потребами і можливостями (засобами, способами) їх задоволення, між досягнутим рівнем розвитку знань, навиків, системою мотивів, типами її зв'язку з довкіллям.

Таке розуміння рушійних сил психічного розвитку було сформульоване Л.С. Виготським [4]. Приймаючи цю точку зору, розглянемо умови розвитку особистісної надійності, реалізація яких дає найбільший ефект його прогресу. На особистісну надійність здійснює вплив соціальне середовище, але воно безпосередньо не визначає психічного розвитку, який залежить, перш за все, від типа взаємин особистості з її оточенням. Поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов складає соціальну ситуацію розвитку, поняття яке ввів у науковий обіг Л.С. Виготський [4]. Виходячи з мети і завдань нашого дослідження, ми обмежуємося лише аналізом психологічних чинників розвитку особистісної надійності, від яких залежить ефективність протікання цього процесу.

Мета роботи – висвітлити та обґрунтувати розробку структурно-функціональної моделі розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для того, щоб психологічний супровід розвитку особистісної надійності суб’єктів підприємницької був ефективним, його організація повинна спиратися на певні принципи і мати чітко розроблену модель.

Так нами була розроблена модель розвитку особистісної надійності підприємця що відображає: принципи розвитку особистісної надійності фахівця; змістовні компоненти особистісної надійності; професійні функції (ролі); програму розвитку особистісної надійності; форми, методи та засоби розвитку особистісної надійності; моніторинг психологічної ефективності програми з розвитку особистісної надійності; рівні та критерії

сформованості особистісної надійності суб’єктів підприємницької діяльності. Модель розвитку особистісної надійності суб’єктів підприємницької діяльності включає наступні блоки: цільовий, змістовно-функціональний, організаційний, результативний які тісно взаємозв'язані і впорядковані у відносно один одного. Модель розвитку особистісної надійності суб’єктів підприємницької діяльності була сконструйована на основі розглянутих теоретичних положень, в якій ключові показники надійності виявляються в особистісному розвитку, соціальній взаємодії, професійній діяльності і реалізуються через професійні ролі і види діяльності.

При побудові моделі були задіяні наступні наукові принципи:

- інтегральної суб’єктності, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації проявляється у висхідній телеологічній перспективі в континуумі:

1) відносного суб’єкта (біологічного індивіда, психосоматичного організму), наділеного здатністю рефлекторного налаштування (суб’єктна здатність "передчуваю") на сприятливі умови життя й орієнтованого на ключову цінність "вітальність" (здоров’я);

2) моносуб’єкта (власне суб’єкта умовно індивідуальної діяльності), який здійснює діяльність певного предметного змісту (пізнання, спілкування, праця) згідно з виробленими соціальними нормами і культурними стандартами, домінують прагматичні цінності. Адаптивна, нормовідповідна активність моносуб’єкта забезпечується сформованою здатністю "треба" – морально-психологічною саморегуляцією за допомогою усвідомленого обов’язку;

3) полісуб’єкта чи особистості як суб’єкта суспільно розподіленої діяльності, керованої імперативом моральної свідомості – сумлінням або інстанцією "мушу" ("варто") і спрямованою на цінність добра для інших;

4) метасуб’єкта як індивідуальності, що репрезентує себе в актах творчої діяльності й унікальних внесках у культуру. Суб’єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням "буду" ("смію") і забезпечує досягнення індивідуального інноваційного ефекту, оцінюваного за естетичними канонами прекрасного;

5) абсолютного суб’єкта – людини як носія універсальної духовності з притаманною їй супердиспозицією "благо" як результату розуміння смислу існування конкретного у світовому порядку [10; 13; 14; 17; 18; 20];

- екологічності, згідно з яким будь-які психічні процеси повинні формуватися й досліджуватися у природних (екологічних) умовах [5];

- діяльності, згідно з яким природною умовою розвитку (самоактуалізації) психічних функцій і здібностей людини є навчання через спільну діяльність і спілкування [4; 12];

- гуманістичності, згідно з яким організація взаємодії з іншими людьми, з самим собою й зі світом природи повинні будуватися згідно з принципами гуманістичної психології: визнання унікальності й самоцінності кожної людини себе [21; 22];

- акмеологічності, який виражається в підвищенні інтересу до себе та інших, сприйняття себе та інших людей як суб'єктів самоактуалізації їх природного потенціалу до розвитку (і, відповідно, підвищення потреби досягнень), у підвищенні довіри до навколишнього світу, а також у принципах проживання, усвідомлення, рефлексії, згідно з якими кожна особа повинна мати можливість проявити власну активність і знайти свій чуттєвий і особистісний досвід переживання і проживання нових психічних станів, а також можливість до його усвідомлення й вербалізації в будь-яких вільних формах [6].

Також виокремлені професійні ролі підприємців з урахуванням концепції розподілення ролей підприємця в управлінні І. Адізеса у вигляді матриці (PAEI) [9]. Вона складається з чотирьох ролей, які в той чи інший момент приміряє на себе кожен бізнесмен: "підприємець" розвиває бізнес і генерує ідеї; "виробник результатів" створює основу, на якій ці ідеї реалізуються; "адміністратор" налагоджує гармонійне функціонування всіх внутрішніх процесів у компанії; "інтегратор" відповідає за стабільність бізнесу створюючи систему цінностей яка мотивує персонал на співпрацю, забезпечує процес командоутворення (team building), він адаптує ідеї керівництва та забезпечує найкраще їх розуміння командою, оперує ресурсами організації. Нами дещо були доповнені назви ролей з урахуванням відповідності їх змістовним компонентам особистісної надійності та видами діяльності підприємців, в результаті чого було виокремлено наступні ролі: "новатор-підприємець"; "господарник-виробник результатів"; "керівник-адміністратор"; "лідер-інтегратор".

Також ми дотримуємося думки, що підприємницька діяльність є особливим видом професійної діяльності. Адже дана діяльність має власний предмет праці, висуває певні психологічні вимоги до суб’єкта діяльності (підприємця), сукупність його компетенцій, має спеціальну професійну освіту тощо [11]. Виходячи з тлумачення підприємництва, як самостійної, систематичної, новаторської на власний ризик діяльності з

виробництва продукції, виконання робіт, надання послуг, яка здійснюється фізичними та юридичними особами у встановленому законодавством порядку з метою самореалізації, отримання прибутку та задоволення потреб суспільства, його сутність розкривається у реалізації основних його функцій, серед яких: продукування нових ідей (інноваційна); впровадження нових форм та методів організації виробництва (управлінська); ефективне використання різних ресурсів з метою отримання прибутку і соціального ефекту (ресурсна, соціальна); економічна, ризикова функція [3; 7; 8].

Так, перебуваючи у ролі "новатора-підприємця", суб'єкт підприємницької діяльності здійснює інноваційну функцію яка передбачає здійснення інновацій (нововведень), освоєння нової продукції, нових технологій та нових форм організації виробництва і праці, пошук нових ринків збуту, нових засобів задоволення потреб споживача, перехід від традиційних до нових форм господарювання, які не мають аналогів у господарській діяльності.

З позиції ролі "господарник-виробник результатів" підприємцем забезпечується економічна, ризикова функція (функція ризику), яка полягає у необхідності прийняття рішень, які спрямовані на досягнення успіху, але не гарантують його через невизначеність та мінливість економічної ситуації. Підприємець ризикує не лише власним майном, своєю власністю, вкладеними коштами, а й своєю працею, своїм часом, діловою репутацією.

Роль "керівника-адміністратора" передбачає здійснення підприємцем управлінської функції – це прийняття управлінських рішень на всіх стадіях виробничої та збутової діяльності, здійснення організації, планування та контролю виробництва.

Так перебуваючи у ролі "лідера-інтегратора" підприємець виконує соціальну, ресурсну функцію яка полягає в тому, що підприємець бере на себе ініціативу поєднання фінансових, виробничих, матеріальних, сировинних, людських, інформаційних, інтелектуальних та інших ресурсів у процесі виробництва товару чи надання послуг, організовує виробництво, розподіляє засоби виробництва і трудову діяльність.

Структура програми розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності представлена в таблиці 1. Метою програми є розвиток змістових компонентів особистісної надійності суб'єктів

підприємницької діяльності: ціннісно-смислового (морально-правові цінності, сенсожиттєві орієнтації, показники самоактуалізація); мотиваційного (мотиваційні тенденції, тип спрямованості, загальні здібності до підприємницької діяльності – потреба в досягненнях, подальшому розвитку, в автономії); когнітивного (особливості пізнавальних процесів та інтелектуальних якостей, рівень професійних знань та компетентностей, соціальний інтелект); емоційно-вольового (емоційна зрілість, стійкість до емоційного вигоряння, емоційний інтелект); поведінкового (модель подолання стресових ситуацій, тип реакцій на дію стресорів).

До результативного блоку моделі віднесено моніторинг психологічної ефективності програми з розвитку особистісної надійності він є своєрідним відстеженням процесу вдосконалення й аналізом відповідності результатів меті моделі, за допомогою використання дослідницьких методів які дозволяють відстежити динаміку якісних змін за рівнями сформованості особистісної надійності.

Рівні визначаються за допомогою критеріїв сформованості показники змістовних компонентів особистісної надійності: ціннісно-смисловий; мотиваційний; поведінковий; емоційно-вольовий; когнітивний та їх міри узагальненості і конкретизації на різних рівнях світогляду, розвитку підприємливості та типу надійності: праксеологічний; аксіологічний; просоціальний; проактивний; синергетичний; інноваційнісний.

Особистісна надійність за "праксеологічним" типом забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду. Відображає залежність результатів роботи насамперед від попередньої ретельної підготовки до її виконання, ступеня підготовленості дій у широкому розумінні, що охоплює оволодіння знаннями, свідомий вибір засобів, методів аналізу і регулювання, критерії емоційного і практичного оцінювання результатів.

Так особистісна надійність за "аксіологічним" типом передбачає розвиненість гуманістично спрямованої системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує надійність особистості і формування світоглядних позицій, ціннісно-світоглядних ідеалів і стандартів: наявність чіткої системи індивідуальних норм поведінки; сформованість соціальної відповідальності та зрілості, і визначають особистісний зміст підприємницької діяльності.

Особистісна надійність за "просоціальним" типом в першу чергу обумовлює просоціальну поведінку суб'єктів підприємницької діяльності, яка за своїм змістом, механізмами і формами має багато різновидів. До основних належать: альтруїстична та допомагаюча поведінка, співробітництво, емпатія, гуманні відносини; суто в економічній площині це фандрайзинг, донорство, благодійність, меценатство. Особистісна надійність за "просоціальним" типом забезпечує здійснення соціального підприємництва заснованого на соціальній відповідальності та соціальному партнерстві, як протидії затяжній соціально-економічної кризи в суспільстві, його орієнтованість на високе споживання та матеріальне процвітання, прагматичності та конкуренції ринкових відносин, прагнення до власного благополуччя при ігноруванні інтересів інших людей продукує зростанню егоїстичної домінанти у соціальній поведінці та руйнування фундаментальних морально-етичних цінностей, ідеалів [15].

"Проактивний" тип виявляється в усвідомленні суб'єктом своїх глибинних цінностей та цілей, підпорядкованості дій життєвим принципам, незалежно від умов та обставин, прийнятті відповідальності за себе і своє життя, в таких поведінкових особливостях як: ініціативність і активність; переконаність у наявності вибору, можливості щось змінити; готовність брати відповідальність; принциповість, цілеспрямованість; зміна (або вибір) обставин під свої завдання.

Особистісна надійність за "синергетичним" типом характеризує особистісний розвиток суб'єкта підприємницької діяльності не тільки як поступовий, лінійний, безконфліктний процес, а як процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність. З позицій синергетики професійні рішення та дії визначаються не лише знаннями закономірностей, сформованими вміннями і навичками, змістом і результатами аналітико-синтетичної діяльності, а й через розуміння власних психічних процесів, аналіз особливостей власного стилю роботи, власного Я.

"Інноваційнісний" тип особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності обумовлює ефект культуротворчої активності людини, витвір людської праці, зміни в соціальній поведінці людей та програму розвитку особистості, де творчий процес поєднується з інвенційно-інноваційними, адаптаційними процесами, які мають місце в інноваційних формах соціальної поведінки та саморозвитку. Варіативність ідей і

можливостей створення цінності, находження рішення для наявних та нових викликів, дослідження і експериментування з інноваційними підходами, поєднання знання та ресурсів для досягнення результатів також характерна особливість прояву особистісної надійності за "інноваційнісним" типом.

"Інноваційнісний" тип особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності відповідає найвищому – експертному рівню розвитку підприємливості – керування зміною, інновацією та зростанням завдяки компетентностям, необхідних для реагування на складні виклики, для життя в середовищі, що постійно змінюється та має високий рівень не прогнозованості (розширення) та сфокусованості на нових викликах шляхом отримання нових знань, досліджень, розвитку та інноваційних здібностей для досягнення майстерності і трансформування того.

Висновки. Проблема забезпечення надійності суб'єктів підприємницької діяльності повинна розв'язуватися насамперед через вивчення тих особистісних структур, що забезпечують стабільність і оптимальний рівень особистісно-функціонально-діяльнісних показників підприємців на різних рівнях соціокультурного простору. Особистісна надійність суб'єктів підприємницької діяльності включає в себе морально-правові та просоціальні, гуманістично-орієнтовані цінності, які відповідають етиці обраної ними професійної діяльності та передбачають усвідомлення соціальної значущості та особистісної відповідальності за результати підприємницької діяльності.

Використання особистісного підходу стосовно до проблеми розвитку надійності, призводить до розуміння того, що досліджуваний феномен являє собою не пасивну інтеграція впливу зовнішніх і внутрішніх умов існування, а результат акумуляції способів досягнення мети, адаптивних можливостей і розширення репертуару стратегій поведінки подолання критичних ситуацій які сформувалися у суб'єктів підприємницької діяльності в процесі професійної і особистісної самореалізації.

Особистісна надійність суб'єктів підприємницької діяльності може бути представлена як метасистема, що складається з трьох підсистем, виділених відповідно до трьох рівнів її вивчення – особистісна, діяльнісна та функціональна надійність. Особистісної надійності реалізується за допомогою трьох загальних системних функцій: інтегруюча функція; компенсаторна функція; інструментальна. Сформованість особистісної надійності визначається оптимальним, достатнім та зниженим рівнями.

Рівні визначаються за допомогою критеріїв сформованості показники змістовних компонентів особистісної надійності: ціннісно-смисловий; мотиваційний; поведінковий; емоційно-вольовий; когнітивний та їх міри узагальненості і конкретизації на різних рівнях світогляду, розвитку підприємливості та типу надійності: праксеологічний; аксіологічний; просоціальний; проактивний; синергетичний; інноваційнісний.

Виділені змістові компоненти особистісної надійності в реальному життєвому просторі взаємозв'язані і взаємодетерміновані, обумовлюючи інтегральне особистісне утворення. Компоненти при входженні в ціле, з одного боку, втрачають певні характеристики, властивості, а з іншою, набувають нових властивостей. В якості базового компонента особистісної надійності виступають ціннісно-світоглядні орієнтації особистості що знаходять своє відображення у парадигмах мислення, оволодінням підприємництвом як компетентністю та відповідним типом надійності. Вони утворюють фундамент змістової сторони надійності суб'єкта і виражають внутрішню основу його ставлення до дійсності.

Література

1. Баб’ячок Р.І. Основні тенденції розвитку стартапів в Україні – проблеми, перешкоди і можливості [Електронний ресурс] / Баб’ячок Р.І., Кульчицький І.І. – Режим доступу до ресурсу: https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/Osnovni-tendentsiyi-rozvytku-startapiv-v-Ukrayini-1-1.pdf.

2. Вагонова О. Г. Бізнес-освіта як чинник імплементації економіки знань / О. Г. Вагонова, О. В. Горпинич, В. А. Шаповал // Економічний вісник Національного гірничого університету. – 2017. – № 3. – С. 142-154.

3. Волошина О. О. Еволюція наукових поглядів на сутність та функції підприємництва / О. О. Волошина, Д. Д. Бруєв // Научный вестник Донбасской государственной машиностроительной академии. – 2017. – № 2. – С. 142-147.

4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Вигодский М.:АПН РСФСР, 1960. – 600 с.

5. Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: Монография / А.В. Иващенко, В.И. Панов, А.В. Гагарин. – М. : Изд-во РУДН, 2008. – 422 с.

6. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЄК, 2004. – 752 с.

7. Живко З. Б. Підходи до тлумачення понять "підприємництво" та "підприємницька діяльність" через призму функцій економічної системи / З. Б. Живко // Наукові записки Львівського університету бізнесу та права. – 2012. – Вип. 9. – С. 31-34.

8. Іванілов О. С. Економіка підприємства: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. С. Іванілов – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 728 с.

9. Іцхак Адізес. Управління змінами. – К. : Book Chef, 2018. – 400 с.

10. Карпенко З.С. Аксіологічний поворот у психології особистості: досвід методологічної реконструкції / З. С. Карпенко // Психологія особистості. – 2010. – № 1.– С. 180–185.

11. Креденцер О.В. Основні підходи до розуміння сутності феномену підприємництва / О.В. Креденцер // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – К. : Політехніка, 2005. – № 3. – Ч. 1. – С. 133–140.

12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

13. Максименко С. Д. Ґенеза здійснення особистості: монографія / С. Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 240 с.

14. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1986. – 342 с.

15. Павелків Р.В. Феномен просоціальності як новий аспект психологічного аналізу / Р.В. Павелків // Зб. наук. праць РДГУ. – 2013. – №2. – С. 4–8.

16. Проект Закону про Стратегію впровадження моделі збалансованого розвитку України до 2030 року № 9015-1 від 20.08.2018 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=64515

17. Санникова О. П. Феноменология личности / Ольга Павловна Санникова. – Одесса: СМИЛ, 2003. – 256 с.

18. Сергеєва А. В. Трансформаційне становлення інтегральної ідентичності особистості майбутнього психолога / А. В. Сергеєва // Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. – 2015. – Т. 20, Вип. 4. – С. 115-123.

19. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма "ІНКОС", 2005. – 366 с.

20. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия. – М: ООО "Издательство АСТ" и др., 2004. – 412 с.

21. Maslow A.H. The healthy personality: readings/ A.H. Maslow, H. Chiang. New Yoik: VanNortrand –1969. – 326 p.

22. Rogers C. Clientcentered therapy / Rogers C. – Boston, 1965. – 476 p.

Lantukh I.V., Malieiev D.V. MODELING OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PERSONAL RELIABILITY OF SUBJECTS ENTREPRENEURIAL ACTIVITY. The article is devoted to research of development of personal reliability of subjects of entrepreneurial activity. The model of development of personal reliability of subjects of entrepreneurial activity is offered. The results of providing the system approach into the consideration of the entrepreneurs' reliability phenomenon are presented. The personal reliability of entrepreneurs is considered as a complex multi-level system in the biological, psychological and social dimensions. The model of the development of personal reliability of entrepreneurs combines such content components as: value-semantic, motivational, cognitive, emotional-volitional and behavioral. The content components determine the development and implementation of professional reliability in the activities. Criteria for assessing the level of development of professional reliability of the employee are represented by qualitative characteristics of content components of reliability. Personal reliability of subjects of entrepreneurial activity is realized with the help of three general, system functions: integrative, compensatory, instrumental. A typology of personal reliability is proposed.

Key words: personal reliability, subjects of entrepreneurial activity, personality of an entrepreneur, reliability typology.

УДК 195.925

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ЗАГАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ЗВО): ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Бідюк І.А.,
доцент, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Національного аерокосмічного університету ім.
М.Є. Жуковського "ХАІ", м. Харків

В статті розглядаються особливості інтелекту студентів технічного ЗВО, розкриваються гендерні аспекти. Інтелект – феномен чи категорія, що має багато протиріч, "конкретного" визначення в психологічній літературі не існує. В статті автор намагається розкрити структурні особливості інтелекту сучасних студентів технічних спеціальностей.

Науково-практичний інтерес до розбіжностей в показниках інтелекту серед чоловіків та жінок, дівчат та юнаків мають будь-які сфери суспільної, професійної, політичної діяльності. В статті розкриваються гендерні особливості саме інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців інженерної галузі.

Ключові слова: інтелект, структура інтелекту, емоційний інтелект, гендерні особливості, гендерна ідентичність, фемінінність, маскулінність андрогінність.

Бидюк И.А. Особенности структуры общего и эмоционального интеллекта студентов технического ВУЗ: гендерный аспект. Статья рассматривает особенности интеллекта студентов технического ВУЗа. Затрагивает проблемы интеллекта как категории личности, которая имеет противоречие в определении, представлении разных ученых о понятии интеллекта, его структурных компонентах и особенностях.

Интеллект – феномен или категория, вызывающая интерес ученых и прошлого века и современников. В психологической литературе описаны различия между мужской и женской "природой", характером, личностью. Ученые получили различия на физиологическом, психофизиологическом уровнях. Раскрыты особенности поведения мужчин и женщин в социуме.

Автор статьи раскрывает особенности интеллекта студентов технических специальностей с учетов гендерных характеристик.

Ключевые слова: интеллект, структура интеллекта, эмоциональный интеллект, гендерные особенности, гендерная идентичность, фемининность, маскулинность, андрогинность.

Актуальність проблеми. Швидкий розвиток інформаційних технологій, комп'ютерних систем, вимагають від молодих фахівців технічного профілю високих професійних здібностей, знань і вмінь. Окрім цього, різкі зміни в політичній, економічній сферах, інноваційні перетворення в усіх сферах життя людини, вимагають від висококваліфікованих фахівців не лише накопичення, але й збереження і використання інтелектуального потенціалу. Молодому фахівцеві треба творчо і продуктивно підходити до рішення виробничих завдань.

Останнім часом розвиток соціальних, політичних процесів в суспільстві, особливості різних видів діяльності набувають гендерної специфіки. Мова йде про перевагу представників жіночої статі в різних соціальних процесах: в вирішенні політичних, економічних, ділових питань. Дівчата активно і успішно навчаються в технічних вищих навчальних закладах, займаються науковою, пізнавальною та інтелектуальною діяльністю.

Специфіка інтелектуальної діяльності, а особливо, інтелекту чоловіків та жінок давно привертає увагу дослідників. В основі розвитку та прояву інтелектуальної діяльності, розбіжностей інтелекту чоловіків та жінок знаходяться генетичні особливості; вплив процесів навчання та виховання; вплив культури, традицій суспільства (Ш.Бен, Т.Б.Бендас, Є.П.Ільїн, О.Іванова та інші).

Механізми інтелектуальної діяльності, формування інтелектуальних можливостей і їх функціонування багато в чому відрізнятимуться у чоловіків і жінок. Оскільки гендерні відмінності є визначальними чинниками у багатьох сферах життя людини.

Особливості механізмів формування і гендерна специфіка структури інтелекту, особливо технічного, інтелектуальний розвиток професійного мислення фахівців різної статі визначили інтерес нашої статті.

Аналіз проблеми. В історії психологічних досліджень проблема інтелекту, з одного боку, – є як найбільш поширеною, їй присвячена достатньо велика кількість наукових робіт, з іншого боку – залишається дискусійною. Так наприклад, до теперішнього часу так і не існує

однозначного визначення поняття "інтелект", хоча це поняття активно використовують в різних галузях психологічної науки.

Приведемо декілька визначень інтелекту: "Інтелект – це відносно стійка структура розумових здібностей індивіда", "Інтелект – розум, здатність мислити, проникливість, сукупність тих розумових функцій (порівняння, абстракція, утворення понять, судження, т. д.), які перетворюють сприйняття на знання або критично переглядають і аналізують вже наявні знання". Відсутність однозначності у визначеннях інтелекту пов'язана з різноманіттям його проявів. Проте усім цим проявам властиво те загальне, що дозволяє відрізняти їх від інших особливостей поведінки, а саме: активізація у будь-якому інтелектуальному акті мислення, пам'яті, уяві всіх психічних функцій, які відповідають за пізнання навколишнього світу.

Що стосується структури інтелекту, то на сьогоднішній день через складність самого феномену, недосконалості його формування важко запропонувати повноцінну його модель, йде накопичення інформації по цьому унікальному психологічному феномену.

Загальний інтелект (чинник G, від англ. "General" – загальний) – сукупність психічних властивостей особи, які зумовлюють успіх будь – якої діяльності, адаптацію до довкілля і високий темп переробки інформації. Загальний інтелект забезпечується загальними здібностями. Наприклад, комунікативні здібності людини, які потрібні людині для багатьох видів діяльності: управлінської, педагогічної, дипломатичної.

Підструктурами загального інтелекту є утворення невербального і вербального інтелекту. Вербальний інтелект показує особливості вербально – логічної форми загального інтелекту з переважною опорою на знання, які у свою чергу, залежать від освіти, життєвого досвіду, культури, соціального середовища кожного окремого індивіда. Невербальний інтелект залежить не стільки від знань, скільки від умінь індивіда і його психофізіологічних особливостей, що відображаються в сенсомоторних показниках.

Спеціальний інтелект (чинник S, від англ. "Special" – спеціальний) – сукупність психічних властивостей, які потрібні для вирішення вузьких завдань в тій або іншій діяльності. Цей вид інтелекту забезпечується спеціальними здібностями людини. Прикладами спеціального інтелекту можуть служити:

- професійний інтелект, орієнтований на спеціалізацію діяльності (музичний, математичний);

- соціальний інтелект, орієнтований на проблеми між особистих стосунків, взаємодію ділових партнерів;

Потенційний інтелект – обумовлює здатність людини до мислення, абстрагування і міркування. Назва пов'язана з тим, що цей інтелект "дозріває" приблизно до 20 років (Р. Кеттелл).

Кристалічний інтелект – що "викристалізовується" у людини в процесі накопичення нею знань, навичок і умінь при адаптації до навколишнього середовища і засвоєнні цінностей суспільства.

Інтелект в сучасній психології в залежності від прояву інтерпретують і зв’язку з навчаємостю, з когнітивним стилем, із здатністю до адаптації, з активністю і саморегуляцією і так дальше. В ряді психологічних концепцій інтелект ототожнюється з системою розумових дій, із стилем та стратегією розв’язання проблеми, з ефективністю індивідуального підходу до ситуацій, що вимагають пізнавальної активності.

"Інтелект (от лат.intellectus – пізнання, розуміння, розум) – психічна здібність до усвідомленого нестереотипного пошуку та убачання відповідних змісту форм мислення та доцільних методів поведінки та дій, заснованих на досвіді і знаннях суб’єкту, що мають тенденцію до випередження подій та досвіду. Міра здібності (рівень інтелекту) характеризується: широтою спектру, багатозв’язковістю мобільністю асоціацій, які актуалізуються в процесі пошуку; швидкістю та повнотою проробки виникаючих перспектив рішень; ясністю власних уявлень в сполученні з здібністю орієнтуватися в некоректно сформульованому та проблемному змісті. Інтелект взаємообумовлений іншими вищими психічними функціями і відношеннями генезису та функціонування". [6, 73]

Рівень інтелекту залежить від приналежності до освіти та професії. Р.Дж. Херрнстейн и Ч.Мюррей вказували на таку особливість: чим вище освітній рівень матері, тим менше дітей вона має, незалежно від расової приналежності. Автори говорять про суттєву різницю в інтелекті у відповідності з національною приналежністю. (Herrnstein R.,Murray Ch. The bell curve intelligence and class structure in American life. N.Y. 1994).

Мета дослідження. Розглянути особливості структури загального і емоційного інтелекту студентів технічних спеціальностей.

Опис вибірки та методів дослідження. В дослідження приймали участь студенти технічного ЗВО. Об'єм вибірки 60 осіб, 30 дівчат і 30

юнаків, віком від 18-20 років. Для визначення гендерних особливостей були використані: опитувальник С.Бем, Хелбрен. Вибір цих методів дає можливість визначити ставлення та уявлення студентів до своїх, характерних особливостей поведінки.

Для визначення структури загального та емоційного інтелекту були використані: тест структури інтелекту Амтхауєра, методика оцінки "емоційного інтелекту" Н.Холла. Ці методики дають можливість розкрити особливості структури загального та емоційного інтелекту студентів технічного ЗВО.

Результати дослідження. Студенти технічних спеціальностей мають дуже добре розвинені просторові здібності, які вони удосконалюють за допомогою завдань на просторове мислення (креслення, комп’ютерна графіка).

Студенти мають високі показники у вирішенні арифметичних задач, це свідчить про те, що у них добре розвинене практичне мислення, вони здатні швидко вирішувати формальні проблеми. Високі показники в субтестах 7 (просторова уява), 8 (просторове узагальнення) і 9 (пам'ять, мнемічні здібності) говорять про те, що студенти технічного профілю дуже добре оперують образами предметів у просторі, а також у них дуже добре розвинені пам'ять і увага.

Можна зробити припущення, що високі показники саме в субтестах 5 (арифметичні задачі), 7 (просторова уява), 8 (просторове узагальнення) і 9 (пам'ять, мнемічні здібності) свідчать про те, що студенти технічної спеціальності частіше використовують свої математичні здібності, оперують образами предметів у просторі та розвивають свою пам'ять відповідно специфіки обраної професії.

Студенти здатні сприймати інформацію, комбінувати її, вміють знайти правильне рішення, добре структурують свої думки, узагальнюють інформацію, яку отримують і використовують. Добре оперують просторовими образами, мають і використовують конструктивні і практичні навички і уміння.

В цілому інтелект студентів технічного ЗВО визначається структурованістю і цілісністю, а також розвитком важливих компонентів, які характерні для специфіки технічних спеціальностей. До цих складових входять: уміння комбінувати і абстрагувати, пластичність мислення, самостійність мислення, конкретно-практичне мислення, математичні здібності, уміння оперувати просторовими образами.

У студентів переважає середній рівень емоційного інтелекту, що свідчить про хороше розуміння емоцій інших, успішне управління своїми емоціями.

Стосовно компонентів емоційного інтелекту студентів технічних спеціальностей, то у них найбільше виражені наступні компоненти: самомотивація (управління своєю поведінкою за рахунок управління емоціями), управління своїми емоціями (довільне управління своїми емоціями) і розпізнавання емоцій інших людей.

Особливого інтересу набувають гендерні особливості студентів технічного ЗВО. Серед учасників дослідження 23% (14 осіб) мають маскуліний тип ідентичності (чоловічі якості поведінки), 14% (18 осіб) яскраво виражена феміність, 23% (14 осіб) мають андрогіний тип ідентичності (і чоловічі і жіночі характеристики); 40% (24 особи) не визначилися зі своєю гендерною ідентичністю. Можна припустити, що студенти не приймають в собі ні чоловічі, ні жіночі риси.

Якщо розглянути особливості гендеру з урахуванням статевих особливостей, то у дівчат переважає невизначеність – 33% (10) дівчат; у юнаків – маскулінний тип – 40% (12 юнаків).

В психологічних дослідженнях вчені відмічають, що суттєвих відмінностей в загальному рівні інтелекту між чоловіками і жінками не існує, тому стать майже не впливає на особливості розвитку інтелекту та його прояву.

У нашому дослідженні було виявлено, що відмінності між юнаками і дівчатами технічного університету існують у структурних компонентах інтелекту та внутрішніх зв'язках між ними: уміння оперувати словесними поняттями, узагальнення їх співвідношень, конструктивність теоретичних і практичних умінь ($\varphi=2,05$ за $p<0,01$); комбінування властивостей предметів, розуміння співвідношення між предметами та всередині самих предметів ($\varphi=2,35$ за $p<0,01$).

Гендерні характеристики прояву інтелекту студентів визначаються відмінностями між маскулінними та фемінними особистостями. Кореляційні зв'язки в показниках інтелекту (за методикою Амтхауера), які визначають професійні вміння інженерів, а саме: фемінні дівчата мають: "логічний відбір" – ($\tau=0,33$ за $p<0,05$), "аналогії" – ($\tau=0,42$ за $p< 0,01$), "пам'ять, мнемічні здібності" – ($\tau=0,34$ за $p<0,05$) та "узагальнення" – ($\tau=0,36$ за $p<0,05$); " числові ряди" та "просторове уявлення" – ($\tau=0,46$ за

p< 0,05), "просторове уявлення" та "просторове узагальнення" – (т=0,63 за p< 0,05).

У маскуліних юнаків кореляційні зв'язки простежуються в наступних субтестах: "узагальнення" -(т=0,51 за p<0,03); "логічний відбір" – (т=0,48 за p<0,04); "арифметичні задачі" – (т=0,50 за p<0,05); "числові ряди" – (т=0,48 за p<0,03); "просторове узагальнення" – (т=0,54 за p<0,02).

Особливо значні кореляційні зв'язки простежуються в "арифметичні задачі" і "числові ряди" – (т=0,81 за p<0,06); "просторове узагальнення" і " числові ряди" – (т=0,55 за p<0.07).

У андрогінних юнаків і дівчат однаковою мірою виражені: "пам'ять, мнемічні здібності" – (т = 0,46 за p<0,05), "аналогії" – (т = 0,47 за p< 0,05), "логічний відбір" – (т =0,32 за p< 0,05), "числовий ряд" – (т =0,42 за p<0,01), "просторове узагальнення" – (т = 0,52 за p<0,05).

Єдина відмінність проявляється в тому, що у андрогінних дівчат особливо яскраві зв'язки : "аналогії" і "логічний відбір" – (т = 0,44 за p<0,01).

У андрогінних юнаків кореляційні зв'язки виявлені в математичному компоненті інтелекту: "арифметичні задачі" і "числові ряди" – (т = 063 за p<0,02).

Особливої уваги в нашому дослідженні набувають отримані результати стосовно юнаків. У маскулінних юнаків кореляційні зв'язки мають такі компоненти емоційного інтелекту: управління своїми емоціями – (т =0,41 за p<0,01); самомотивація – (т =0,44 за p<0,03); розпізнавання емоцій інших людей – (т =0,52 за p<0,05). Особливо значимі кореляційні зв'язки простежуються між самомотивацією і управлінням своїми емоціями – (т =0,39 за p< 0,01).

Чоловіки дуже добре контролюють і управляють своїми емоціями, то можна припустити, що за рахунок контролю та управління своїми емоціями, чоловіки можуть самомотивувати себе на певну мету.

В ході дослідження було виявлено фемінінного юнака, особливості в компонентах емоційного інтелекту мають такі кореляційні зв’язки: емпатія – (т = 0,47 за p<0,02); емоційна обізнаність – (т = 0,39 за p<0,05).

У андрогінних юнаків кореляційні зв'язки виявлені в таких компонентах емоційного інтелекту: емпатія – (т = 0,44 за p<0,05); самомотивація – (т = 0,41 за p<0,01); розпізнання емоцій інших людей – (т = 0,39 за p<0,01). Значимі кореляційні зв'язки простежуються в наступних компонентах емоційного інтелекту: емпатія і самомотивація – (т = 0,87 за p<0,006); емпатія і розпізнання емоцій інших – (т = 0,64 за p<0,01).

Стосовно емоційного інтелекту, то відмінності між юнаками і дівчатами існують в таких компонентах: емоційна обізнаність, розпізнавання емоцій інших людей, так чоловіки і жінки по різному розуміють емоції; управління своїми емоціями.

Висновки. Розглянувши питання прояву та особливостей інтелекту, прийшли висновку, що інтелектуальні здібності та інтелект, як складова психіки людини, мають великий спектр впливу та використання. Будь-яка діяльність потребує використання найрізноманітніших особливостей інтелекту. Якщо, наприклад, взяти за основу факторні концепції інтелекту, то можна говорити про використання всіх існуючих, у відповідності з точкою зору автора, структурних компонентів чи факторів у професійній чи життєвій ситуації; при вирішенні задач.

Теоретичний аналіз дає підстави вважати інтелект – багатогранною, складною, специфічною, неоднозначною, суперечливою характеристикою особистості та її повноцінного розвитку.

Інтелект складний та цікавий для вивчення феномен, його багатогранність у визначенні дає змогу для різних спектрів дослідження. На становлення структурних компонентів загального інтелекту можуть впливати особливості та специфіка навчального процесу, обрана професійна діяльність.

Навчальний процес в будь-якому ЗВО визначається особливостями навчального плану та вимогами до якостей, вмінь, знань майбутніх фахівців. Відповідно до цього, студенти технічних спеціальностей характеризуються проявом тих якостей, знань, що відображають безпосередньо їх професійну діяльність. Студенти володіють уміннями оперувати словесними поняттями, конструктивними, теоретичними і практичних вміння, просторовим уявленням, математичними знання.

Специфіка навчального процесу, сфера впливу, професійна діяльність визначають гендерні особливості особистості на поведінковому рівні. Під час поведінки особистість може проявити як притаманні їй риси так і риси протилежної статі.

На особливості поведінки чоловіка чи жінки, прояв рис характеру, "жіночності" чи "мужності" великий вплив має виховання, вимоги та уявлення батьків (обох статей) про безпосередню "вірну" поведінку, соціальне оточення особистості під час її розвитку та формування.

Висловлювати думку про те, що в технічному ЗВО можуть навчатися тільки маскулінні юнаки чи дівчата, буде помилкою. Для розвитку суто

професійних якостей, характеристик та вмінь велике значення мають особливості соціально-виховного процесу.

Можна погодитися з тим, що гендер – є культурна, соціальна, традиційна характеристика людини, що показує приналежність особистості до окремого класу, категорії, групи.

Література

1. Агеев, В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов /В.С. Агеев //Вопросы психологии. – 1987. N 2. – С. 152-158.
2. Бендас, Т.В. Гендерные исследования лидерства /Т.В. Бендас //Вопр. психологии. -2000.- № 1.- С. 87-95.
3. Берн, Ш. Гендерная психология /Ш.Берн. – М.: Олма-Пресс, 2001.
4. Гуревич, П.С. Интеллект //Философский словарь. М., 2001, – 210с.
5. Носс, И.Н. Психодиагностика / И.Н.Носс/. – М.: Изд-во "КСП+", 1999. – 345 с.
6. Павленко, В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В.Н.Павленко // Вопросы психологии. 2000. N 1. – С. 135-141.
7. Смульсон, М.Л. Психологія розвитку інтелекту / М.Л.Смульсон /. – Київ, 2001 – 276 с.
8. Суворов, В.В. Интеллект – аксиома психической реальности / В.В.Суворов // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. психология. 1999, № 3.
9. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная /. – Санкт-Петербург. "Питер", 2002 – 264 с.
10. Холодная, М.А.. Психология интеллекта: парадоксы исследования. / М.А.Холодная / М.; Томск, 1997.

References

1. Ageev V. S. Psihologicheskie i sotsialnyie funktsii polorolevyih stereotipov /V.S. Ageev //Voprosyi psihologii. – 1987. N 2. – S. 152-158.
2. Bendas T.V. Gendernyie issledovaniya liderstva /T.V. Bendas //Vopr. psihologii. -2000.- # 1.- S. 87-95.
3. Bern Sh. Gendernaya psihologiya /Sh.Bern. – M.: Olma-Press, 2001.
4. Gurevich P.S. Intellekt //Filosofskiy slovar. M., 2001, – 210 s.
5. Noss I.N. Psihodiagnostika / I.N.Noss/. – M.: Izd-vo "KSP ", 1999. – 345 s.

6. Pavlenko V. N. Predstavleniya o sootnoshenii sotsialnoy i lichnostnoy identichnosti v sovremennoy zapadnoy psihologii /V.N.Pavlenko //Voprosyi psihologii. 2000. N 1. – S. 135-141.

7. Smulson M.L. PsihologIya rozvitku Intelektu / M.L.Smulson /.- KiYiv, 2001 – 276 s.

8. Suvorov V.V. Intellekt – aksioma psihicheskoy realnosti / V.V.Suvorov // Vestn. Mosk. Un-ta. Ser. 14. psihologiya. 1999, # 3

9. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta / M.A. Holodnaya /.- Sankt-Peterburg. "Piter", 2002 – 264 s.

10. Holodnaya M.A.. Psihologiya intellekta: paradoksyi issledovaniya. / M.A.Holodnaya / M.; Tomsk, 1997.

Bidiuk I. A. Peculiarities of the structure of general and emotional intelligence of students of the technical higher education institution (ZVO): gender aspect.

The article considers the intelligence peculiarities of the students of technical University. It touches upon the problems of intelligence as a category of identity, which has a contradiction in the definition, the notion of different scholars on the concept of intelligence, its structural components and features.

Students are able to assimilate the information, to combine it they can find the right decision, structure their thoughts, well summarize the information received and use it. They can manipulate spatial images well have constructive and practical skills and use them in practice.

In General, the intelligence a technical University students is determined by the structure and integrity, as well as the development of important components that are characteristic for technical specialties. These building blocks include: the ability to combine and the generalize notios, the flexibility of thinking, independent thinking, a specifically practical thinking, mathematical ability and the ability to manage spatial images.

Students mostly have an average level of emotional intelligence that indicates a good understanding of other people’s emotions and also successful managing of their own ones. As for the components of students’ emotional intelligence, the most prominent are: self-motivation (control of their behavior by managing emotions), managing their own emotions (control of their emotions) and recognizing other people’s emotions.

Students are skillful enough to operate verbal concepts, constructive, theoretical and practical skills, spatial concepts, knowledge of Mathemaths.

The specificity of the educational process, the sphere of influence, and the professional activity define gender personality characteristics on the behavioral level.

Key words: intelligence, structure of intelligence, emotional intelligence, gender features, gender identity, masculinity, femininity, androgyny.

ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У СВІТЛІ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ Л. С. ВИГОТСЬКОГО

Никоненко Ю.П.,
кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Необхідність вивчення закономірностей і специфіки особистісного становлення дітей з затримкою психічного розвитку(ЗПР) в підлітковий період, зумовлена, перш за все, потребами психолого-педагогічної практики. Важливим напрямом досліджень і розробок у цій галузі є вивчення особливостей включення дітей із ЗПР в нову соціальну ситуацію розвитку та їх успішної соціально-психологічної адаптації.

Традиційно, розлади поведінки при затримці психічного розвитку досліджували як результат сповільненого або порушеного формування емоційно-вольової сфери (Виготський Л.С., Зейгарник Б.В., Братусь Б.С., Лебединська К.С., Певзнер, М.С. та ін.). Порушення афективної сфери можуть стати причиною розвитку психічної декомпенсації. Агресивна поведінка є однією з найбільш поширених форм психічної декомпенсації особистості підлітка з порушенням розвитку.

Вивчаючи особливості психічного розвитку аномальних дітей, Л.С. Виготський писав: "Специфічність органічної і психологічної структури, тип розвитку особистості, а не кількісні пропорції відрізняють хвору дитину від нормальної" [4. 187]. Важливим критерієм всебічного розвитку особистості є її соціалізація й реалізація як індивіда у сучасному суспільстві.

Значною заслугою вченого перед педагогікою та психологією є введення понять "зона актуального" та "зона найближчого розвитку". На

його думку, навчання має йти попереду розвитку дитини, вести її за собою. Саме зона найближчого, а не зона актуального розвитку має найбільше значення для прогнозування рівня динаміки й ефективності фізичного, психічного та інтелектуального розвитку, можливостей дітей. У зв'язку з цим Л. С. Виготський розглядає поняття "сензитивного періоду" як найбільш плідного для розвитку певних психічних функцій в онтогенезі [4].

Особливу увагу Л.С. Виготський звертає на своєрідність аномальної дитини, структуру та компенсацію її дефекту, на роль вищих психічних функцій і свідомості у розвитку. Учений не обмежується лише теорією, а й дає відповідні педагогічні рекомендації практичного спрямування.

Л. С. Виготський зазначає, що дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не є менш розвиненою, ніж її нормальні однолітки, а є інакше розвиненою. На його думку, саме таке уявлення про аномальну дитину має бути основою теоретичного та практичного підходу до неї.

Органічний дефект у дитини з порушеннями психофізичного розвитку він розглядає як мінус, негативну основу, але те, що органічна вада створює стимул для компенсаторних процесів, є плюсом, позитивною передумовою розвитку. Позитивна своєрідність дефективної дитини створюється передусім не тим, що у неї випадають ті чи інші функції, які спостерігаються у нормальної дитини, а тим, що випадіння функцій зумовлює нові утворення, які у своїй єдності є реакцією особистості на дефект, компенсацією у процесі розвитку. І тому дитина з порушенням психофізичного розвитку – не обов'язково дефективна дитина. Від результату соціальної компенсації, тобто кінцевого формування її особистості залежить ступінь її дефективності і нормальності [4].

Л. С. Виготський вважав, що дитина з дефектом може досягти того самого рівня розвитку, що й нормальна, але іншими засобами. А психологу важливо знати своєрідність шляху, яким він має повести дитину [3].

Стверджуючи принципову можливість розвитку психічного і фізичного компонентів особистості з порушенням психофізичного розвитку, Л. С. Виготський розглядає компенсацію як один з принципів, що визначає своєрідність і основні закономірності цього розвитку. В аномальної дитини процеси компенсації вкрай важливо спрямовувати не на пряме виправлення дефекту, що частіше неможливо, а на подолання труднощів, створених дефектом. Тобто у двокомпонентний процес "дефект – компенсація" вноситься проміжний компонент "дефект – відчуття малоцінності – компенсація" [4].

У дітей з дефектами розвитку немає відчуття малоцінності, яке лежить в основі компенсаторних процесів. Джерелом компенсації у дітей з вадами психічного розвитку є безпосередньо ті об'єктивні труднощі, що виникають у процесі розвитку. І тому для виховання таких дітей важливо знати не саму по собі ваду, а їх реакцію на труднощі, з якими вони зустрічаються, які випливають з їх психофізичної недостатності. Труднощі дитина намагається обійти або подолати за допомогою новоутворень. У процесах заміщення вона використовує допоміжні засоби, якими намагається стимулювати саму себе [5].

Недорозвинення елементарних функцій учений розглядає як прямий наслідок дефекту, а недорозвинення вищих психічних функцій – як додаткове, вторинне явище, що надбудовується над первинними особливостями. Нижчі, елементарні процеси, найменш виховувані, найменш залежні від зовнішніх впливів, від соціального розвитку, як первинні симптоми настільки пов'язані з дефектом, що подолати їх неможливо доти, поки не буде його усунуто. Вищі ж психічні функції – це та сфера, що має найбільше значення для вирівнювання та згладжування наслідків дефекту й надає великі можливості для виховного впливу. Розвиток нижчих психічних функцій досягається тільки за рахунок розвитку вищих психічних функцій, тоді як розвиток вищих психічних функцій можливий лише на шляху їх культурного розвитку. Саме культурний вплив, за Л.С. Виготським, є тією головною сферою, завдяки якій можлива компенсація недостатності аномальної дитини: де неможливий органічний розвиток, там безмежно відкритий шлях для культурного розвитку. В культурно-історичній психології дитячий онтогенез представлений двома основними лініями розвитку – лінією психофізіологічного дозрівання і лінією культурного розвитку. Як відомо, Л. С. Виготський підкреслював значимість саме другої лінії, лінії набуття психологічних засобів, культурних знарядь як здоровими дітьми так і дітьми з дефектами розвиту [2, 181].

Отже, згідно наукових розробок Л. С. Виготського вищі психічні функції розвиваються через інтеріоризацію. Вища форма поведінки має два етапи розвитку – спочатку як колективна форма поведінки, як функція інтерпсихічна, потім як функція інтрапсихічна, як спосіб індивідуальної поведінки. Розвиток вищих психічних функцій Л.С. Виготський розглядав і як оволодіння своєю поведінкою. Загалом же вищі психічні функції

характеризуються усвідомленістю, осмисленістю, довільністю. Усвідомити – це певною мірою оволодіти.

Виготський Л.С. вважав виховання та навчання аномально розвинутих дітей досить складним процесом. Пояснюється це тим, що у цієї категорії дітей пошкоджені центральний апарат та їхній компенсаційний фонд і можливості розвитку дуже обмежені. Спосіб розвитку аномальної дитини, зважаючи на її особливості, суттєво відрізняється від розвитку здорової, тому й техніка її навчання завжди матиме значну своєрідність. Але межі своєрідності визначаються єдністю соціальної мети і завдань загальноосвітньої школи та спеціального навчального закладу для осіб з психофізичними вадами розвитку, адже діти з дефектом не є "особливою породою людей" за всієї своєрідності їхнього розвитку. Вони мають наближатися до нормального соціального типу [6]. Для повноцінного виховання дитини з аномальним розвитком, тобто для якнайбільшого наближення до здоров'я нормальної, акцент у роботі слід робити на якісній зміні власне самого змісту і форм психологічної корекції.

Дуже важливою для нас є думка Л.С. Виготського про те, що розвиток у аномальної дитини вищих форм поведінки здійснюється під натиском потреби: якщо у дитини немає потреби подумати – вона ніколи не подумає. Важливо, щоб спеціально створені педагогом та психологом труднощі змушували дитину виправити свою поведінку, подумати, перш ніж діяти, визнати свою помилку. До необхідного шляху розвитку дитину із ЗПР приводить і афект, який спонукає до подолання труднощів [6].

Виготський Л.С. гаряче обстоював необхідність соціального спеціального виховання аномальних дітей та вказував на те, що їх спеціальне виховання вимагає спеціальної педагогічної техніки, особливих прийомів і методів. Він підкреслював, що не можна забувати і того, що треба виховувати не хворого, а передусім дитину. "Виховувати ж сліпого і глухого означає виховувати сліпоту і глухоту, та педагогіку дитячої дефективності перетворювати на дефективну педагогіку" [3, 244]. У цих думках Л.С. Виготського полягає концепція спеціального виховання дітей з порушенням розвитку. Педагог або вихователь повинен бачити у своєму вихованці передусім особистість. Особистість вихованця повинна стати своєрідним геометричним місцем точок перетину спеціально організованих виховання, навчання та корекції. При цьому Л.С. Виготський найвищий прояв гуманізму вбачав не у тому, щоб педагог виявляв

поступливість, орієнтуючись у своїй роботі на дефект, а навпаки, у тому, щоб він створював у розумних межах труднощі для дітей з аномальним розвитком у процесі їх виховання і навчання, вчив переборювати ці труднощі і тим самим розвивав особистість, її здорові сили [1].

В умовах спеціально організованого виховання й навчання учнів з вадами психофізичного розвитку психологічна корекція розглядається як важливий засіб розвитку і формування особистості учнів із ЗПР, підготовки їх до суспільної діяльності після закінчення школи [5]. Велике значення для успішної соціалізації підлітків з аномальним розвитком має корекція їх підвищеної агресивності. Слід зазначити, що актуальним для нашого дослідження залишаються положення, згідно з якими стосунки підлітка з однолітками є основою для самоаналізу, усвідомлення індивідуальності та унікальності його якостей і можливостей, вчення про кризу та перехідні періоди вікового розвитку (Л. Виготський, Д. Ельконін, К. Поліванова,); теоретико-емпіричні дослідження психологічного супроводу (М. Бітянова, Л. Гречко, І. Дубровіна, О. Казакова), гуманістичні ідеї психологічної допомоги К. Роджерса та ін.

Підсилює гостроту проблеми розуміння того, що період молодшого підліткового віку є сензитивним для формування позитивного образу оточуючого світу, етичних і моральних принципів, основних патернів поведінки. Якщо у підлітка сформується потенційно агресивне світовідчуття і світорозуміння, то внаслідок цього закріпиться готовність до агресивного реагування. Саме тому корекцію агресивних проявів у дітей з порушенням психічного розвитку необхідно починати у молодшому підлітковому віці, поки основні стереотипи поведінки ще не закріпилися і не набули характеру стійких навичок. Л.С.Виготський охарактеризував підлітковий вік як період, в якому рівновага, досягнута на попередній стадії дитячого розвитку, порушується, а нова ще не здобута [4, С.123].

Мета дослідження – рання діагностика мотивації агресивної поведінки та вивчення можливості зниження інтенсивності і частоти агресивних проявів у молодших підлітків із ЗПР на основі психокорекційного впливу.

Були використані наступні методи дослідження: констатуючий та формуючий експеримент; вивчення анамнестичних даних; методика самооцінки Дембо-Рубінштейн (у модифікації Т.М. Габріял); проективна методика "Неіснуюча тварина", методика вивчення фрустраційних реакцій С.Розенцвейга, кінетичний тест "малюнок родини"; методика діагностики

батьківського відношення (А.Я.Варги, В.В.Століна); математично-статистичні.

Емпіричні дослідження проводились на базі Київської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІІ ступенів № 8, загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 42 м. Києва, Київського обласного багато-профільного навчально-реабілітаційного центру.

Під час дослідження в період з вересня 2017р. по травень 2018 р. на базі трьох загальноосвітніх шкіл м. Києва проводився констатуючий експеримент. У ньому взяло участь 120 дітей молодшого підліткового віку у віці від 11 до 12 років, з них 62 – учні, які навчаються у класах інтенсивної педагогічної корекції (ІПК) загальноосвітніх шкіл і 58 – учні звичайних класів загальноосвітніх шкіл. Дітям першої групи було рекомендоване навчання в спеціалізованих класах ІПК на основі діагнозу, встановленого медико-психолого-педагогічною комісією. У медичних картках цих дітей відповідно до МКХ-10 значилися діагнози f83 ("змішані специфічні розлади"), f88 ("інші розлади психічного розвитку"), f60.8 ("інші специфічні розлади особистості"). Загальним для них усіх є наявність затримки психічного розвитку, переважно церебрально – органічного генезу (48,5%).

При проведенні дослідження особливостей агресивної поведінки підлітків встановлено особливості патерна поведінки молодших підлітків із ЗПР в порівнянні з їх однолітками, що розвиваються нормально. Встановлено зв'язок агресії з "почуттям невизнаності", "почуттям емоційного дискомфорту", тривожністю і низькою самооцінкою, що дозволило виявити прогностичні психологічні критерії ризику схильності до агресивного реагування та розробити та апробувати корекційно-розвиваючу програму "Профілактика і корекція агресивної поведінки".

Слід зазначити. що порушення психічного розвитку дітей тісно пов'язані з біологічним дозріванням центральної нервової системи і характеризуються затримками в розвитку психічних функцій різної ступені тяжкості, що з віком переборюються тим успішніше, чим раніше організована цілеспрямована психолого-педагогічна корекція. Традиційно, порушення поведінки при затримці психічного розвитку вважали як результат сповільненого або порушеного формування емоційно-вольової сфери (Виготський Л.С., Занков JI.В, Зейгарник Б.В., Братусь Б.С., Іванов Є.С., Ісаєв Д.Н., Ковальов В.В.).

Під час дослідження було визначено, що базовими передумовами у формуванні агресивності (як стійкої риси особистості) є: у соціальній сфері – неблагополучні фактори макросередовища і несприятливі взаємини у мікросоціумі (родині, школі і т.п.); в емоційній сфері – агресивне світовідчуття внаслідок високої тривожності і слабкої стійкості до фрустраційних впливів; у когнітивній – потенційно агресивне світосприймання і світорозуміння (потенційно агресивна інтерпретація внаслідок негативного сприйняття себе й інших); у поведінковій – готовність до агресивного реагування.

Встановлено, що агресивне реагування формується у дітей з дитячого віку на основі травматичного досвіду, який, у свою чергу, вносить дисгармонію в систему емоційної регуляції, створює негативні установки (неадекватні схеми соціальної аперцепції) і підозріле, вороже відношення до оточуючих. Неадекватні схеми аперцепції, накладаючись на деякі негативні індивідуально-психологічні риси особистості (завищену чи занижену самооцінку, некритичність мислення та ін.) трансформуються в ендогенне бажання (усвідомлюване і неусвідомлюване) заподіювати шкоду тому, хто сприймається як джерело надмірного незадоволення.

Результати констатуючого експерименту дозволили виявити відмінності у світовідчутті і світорозумінні дітей з порушенням психічного розвитку в порівнянні з їх однолітками, що розвиваються нормально.

У дітей із ЗПР виявлені порушення в соціальній, емоційній, когнітивній і поведінковій сфері, що проявляються в наступному:

1)У соціальній сфері: негативне відношення до школи, очікування з боку однокласників дій загрозливого характеру; дисгармонійні відносини із сиблінгами, які суб'єктивно сприймаються дітьми із ЗПР як суперники у батьківській любові; порушення цілісності тріади "батько – мати – дитина". Діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР) частіше ($p<0,01$), ніж діти з нормальним розвитком (НПР), виховуються в неповних родинах (31,6% у дітей із ЗПР проти 18% у дітей із НПР) чи тільки бабусями (4,3% проти 0,8%). Але навіть у повній родині батько виступає для дітей або як малозначима фігура (категорія "відсутній батько" – 53%) або як емоційно негативна фігура (категорія "батько-суддя" – 24% проти 15%); 57% дітей із ЗПР мають одного чи обох батьків, які страждають на алкогольну залежність (проти 23% у дітей із НПР); дисгармонійні стилі батьківського відношення ("нехтування" – 60%, "авторитарна гіперсоціалізація" – 52%, "маленький невдаха" – 60%). Увага дорослих при спілкуванні з дітьми в

основному концентрується на оцінюванні успішності навчання і поведінки, що часто спричиняє домашні форми фізичного і морального насильства (побої, приниження гідності дитини, словесні образи, погрози, демонстрація ворожості, зневажливе порівняння з іншими "нормальними" дітьми). Така несприятлива атмосфера в родині руйнує відносини прихильності й створює в родині атмосферу емоційної "холодності", відчуженості, психічної депривації. Підтвердженням є кількісні оцінки симптомокомплексів за тестом "малюнок родини": низька емоційна комфортність (3,46), висока конфліктність (12,3) і "почуття невизнаності" (6,68). Фіксація на негативних відчуттях при контактах з найближчим соціальним оточенням формує агресивне світовідчуття.

2)В емоційній сфері: травматичні переживання в минулому і сьогоденні (депресія, страх перевірки знань, страх покарання, образ, принижень); високий рівень тривожності в поєднанні з почуттям незахищеності й емоційного дискомфорту в родині, комплексом неповноцінності, невпевненості у власних силах, низьким рівнем фрустраційної стійкості;

У профілі фрустраційної толерантності дітей із ЗПР значно переважає тип реакцій, що пов'язані "з фіксацією на самозахисті" (9,87 у дітей із ЗПР проти 8,21 у дітей із НПР; $p<0,05$). Це дозволяє сказати, що в патерні поведінки цих дітей головну роль відіграє захист самих себе, свого "я". При цьому агресія спрямована на оточуючих людей чи предмети у формі активного пригноблення, заперечення своєї провини, залучення ресурсів інших людей і перекладання на них відповідальності за вирішення проблем; динаміка кількості дітей з високим індексом тривожності (іт) у досліджуваних групах статистично нерозрізнена. Це свідчить про те, що діти обох вибірок однаково тривожно сприймають оточуючий їх світ. Однак аналіз структури тривожності дітей із ЗПР виявив, що їх побоювання пов'язані зі страхом покарання, суб'єктивним відчуттям самотності і браком батьківської любові, емоційно-негативним відношенням до школи і очікуванням загрозливої поведінки від однокласників. Разом з цим встановлено, що побоювання дітей з НПР пов'язані зі страхом не виправдати батьківських очікувань і сподівань, небажанням засмучувати батьків, прагненням до незалежності і переживаннями з приводу залежності, сприйняттям навчання як конкурентної боротьби за лідерство.

У випадку сприятливого мікроклімату в родині й у цілому позитивного світовідчуття характерного для учнів звичайних класів страх невідповідності батьківським очікуванням і бажання займати лідерські позиції підвищує рівень тривожності і запускає механізми психологічного захисту по типу сублімації. Психологічний захист такого роду сублімує готовність до агресивного реагування у наполегливість, завзятість, напористість, цілеспрямованість. У випадку несприятливого мікроклімату в родині й у цілому негативного світовідчуття характерного для учнів класів ІПК страх нехтування, неприйняття, покарання, підвищуючи рівень тривожності, запускає непродуктивні механізми психологічного захисту (по типу регресії, заперечення, протесту, емансипації, компенсації, заміщення як переносу агресії на інших осіб, ідентифікації з агресором). Психологічний захист такого роду підготовлює до активного захисту свого "я".

3)У когнітивній сфері: 76% учнів класів ІПК уявляють себе дурними, нездатними, поганими, невезучими, нелюбимими. Такий негативний внутрішній образ себе є результатом інтеріоризації різних ситуацій міжособистісної взаємодії, оцінкою себе на основі засвоєних стереотипів і норм спілкування з найближчим соціальним оточенням. Діти із ЗПР не тільки не впевнені у своїй "соціальній корисності", але і не задоволені собою, своїми навчальними досягненнями і взаєминами з оточуючими (62% дітей не чекає від своїх однокласників "нічого хорошого", проте очікують на напад чи обман). Фіксація в самосвідомості такої внутрішньої позиції про себе самого формує агресивне сприймання і розуміння оточуючого світу; діти із ЗПР значно менше, ніж діти із нормальним психічним розвитком (НПР) ($p<0,05$), застосовують ефективні стратегії поведінки.

3)У поведінковій сфері: підлітки із ЗПР вірогідно частіше, ніж діти з нормальним психічним розвитком, використовують відкритий прояв ворожнечі – деструктивну агресію по реактивному типу ($p<0,05$). При цьому як засіб самоствердження вони використовують бійки, ненормативну лексику, словесні образи і приниження; особистісний зміст більшості агресивних реакцій дітей з порушеннями психічного розвитку орієнтований переважно на зовнішнє ствердження самого себе, носить характер компенсаторного самоствердження і має на меті підвищення самооцінки, компенсацію неповноцінності, ствердження цінності свого "я".

Деструктивна агресія по реактивному типу, що проявляють діти із ЗПР є відображенням їхнього агресивного світовідчуття і світорозуміння,

які формуються під впливом негативних чинників мікросоціального середовища.

Таким чином, у більшості підлітків із ЗПР комплекс факторів мікросоціального середовища, що впливає на них негативно, обумовлює агресивне світовідчуття і світорозуміння та пониження самооцінки. На їх основі у дітей формуються і закріплюються стійкі агресивні патерни поведінки, які призводять їх до серйозної дезадаптації при взаємодії з оточуючими.

У зв'язку з отриманими даними була розроблена корекційно-розвиваюча програма з урахуванням порушень, виявлених у соціальній, емоційній, когнітивній і поведінковій сферах молодших підлітків з аномальним психічним розвитком. Програма пройшла апробацію у ході навчально-виховного процесу серед учнів ІПК. Загальна кількість вибірки складала 80 підлітків, з яких було сформовано одну експериментальну і одну контрольну групи. В експериментальній групі заняття проводилися відповідно до програми (два рази на тиждень по 45 хвилин; загальна кількість – 40 годин). У контрольній групі таких занять не проводилося.

Основними критеріями добору корекційних впливів (технік, процедур, прийомів, методів і т.п.) була їх здатність трансформувати потенційно агресивний образ світовідчуття і світорозуміння в образ, адекватний ситуаціям. При цьому мета психокорекційного впливу була спрямована: на гармонізацію потенційно агресивного світовідчуття (за рахунок розрядки негативних емоційних станів, компенсації емоційного неблагополуччя); на трансформацію потенційно агресивної інтерпретації оточуючого світу в інтерпретацію, адекватну ситуаціям; на зниження інтенсивності і частоти агресивних проявів (за рахунок розширення соціального досвіду, засвоєння правил соціальної поведінки і прийомів емоційної саморегуляції). Окремий цикл занять був присвячений підвищенню самооцінки підлітків.

Засобами реалізації мети психокорекційного впливу були такі методи: ігри на взаємодію, вільні і тематичні ігри-драматизації; рольове програвання моделей бажаної поведінки в різних життєвих ситуаціях; психогімнастика (імітаційні ігри); вільне і тематичне малювання; метафоричні етюди-релаксації; бесіди, обговорення розповідей, ігор і т.п.; танці, ритміко-тілесні вправи, валяння (тілесні релаксації), фізкультхвилинки, рухливі ігри.

Контрольне психодіагностичне дослідження було проведене місяць по тому після закінчення тренінгу з ряду найбільш значимих характеристик (виділених на основі кореляційного і факторного аналізу).

Тестові виміри проводилися в два етапи: на початку тренінгу (на "вході" – результати предтесту) і через місяць після закінчення тренінгу (на "виході" – результати післятесту). При цьому насамперед оцінювалася якість зрушення, тобто збільшення реакцій по типу "конструктивної стратегії" саме у тих досліджуваних, які у предтесті як домінуючу стратегію вибирали деструктивну агресію. Результати предтесту і післятесту по експериментальній групі свідчать про позитивний вплив психокорекційних занять. Це підтверджує значиме зниження показників: реактивної і деструктивної агресії, тривожності, конфліктності, почуття неповноцінності. Підвищився ступінь задоволення собою по шкалах "хороший-поганий", "любимий-нелюбимий", "везучий-невезучий" ($p<0,05$). Спостереження за учнями протягом місячного терміну після тренінгу показали, що учні навчилися реагувати на дратування менш агресивно, більш витримано сприймати фруструючі ситуації. Крім того, діти стали з більшим розумінням ставитись до почуттів і вчинків інших дітей, підвищилася їх готовність до колективних форм діяльності. Результати тесту Дембо-Рубінштейн показали підвищення їх самооцінки, що може бути мотиваційним фактором пониження агресивності підлітків із затримкою психічного розвитку.

Під час дослідження було виявлено, що найбільш важливими соціальними факторами, що формують агресивне світовідчуття, світорозуміння і реагування є: депривaційні моделі виховання у батьківській родині у яких, з одного боку, у відносинах домінує емоційна холодність і неприйняття, а, з іншого боку, – накладаються надмірні обмеження, застосовуються директивні прийоми виховання до форм фізичного і морального насильства над дітьми; труднощі адаптації в школі, що пов'язані, з одного боку, із труднощами в засвоєнні навчального матеріалу, а, з іншого боку, із труднощами взаємин з однокласниками.

Особистісний зміст агресивного реагування молодших підлітків з порушеннями психічного розвитку полягає в самоствердженні, що має своєю метою компенсацію неповноцінності, підвищення самооцінки, зовнішнє ствердження цінності свого "я". Було виявлено, що у молодших підлітків із ЗПР понижена самооцінка та несприятливе сімейне оточення призводять до підвищення агресивності, яку можна зменшити за рахунок

психологічного супроводу з включенням корекційної програми орієнтованої на підвищення їх самооцінки та гармонізацію сімейного впливу.

Таким чином, ідеї Л.С. Виготського про шляхи розвитку спеціального виховання і навчання дітей із ЗПР дістали подальший розвиток у теорії і практиці вітчизняної та зарубіжної дефектології.

Отже, наукова спадщина видатного психолога Л. С. Виготського і нині залишається справжнім джерелом теоретичних і практичних пошуків для практичного психолога як наукового, так і прикладного спрямування. Досягнення теорії психічного розвитку Л.С. Виготського дозволяють сформулювати пріорітети і напрямки психокорекційної роботи з підлітками в групах інтенсивної психоло-педагогічної корекції, розвиток яких має тіж самі закони, що і розвиток здорових дітей. У зв'язку з цим високо актуальним є обгрунтування вченим положення про проведення корекційної роботи з дітьми в інтегрованих групах здорових та хворих дітей, що збільшує ресурси для психологічної реабілітації дітей із ЗПР: з одного боку створюються умови для збагачення, насичення дефіцитарних функцій, а з іншого боку створюються умови для розвитку психологічних механізмів реалізації зони найближчого розвитку дитини. Роль теоретично-наукової спадщини Л. С. Виготського щодо процесів корекції та розвитку дітей з вадами психофізичного розвитку є вкрай важливою та актуальною і на сьогоднішній час.

Література

1. Бондар Є.О. Виховання осіб з психофізичними вадами як соціальна проблема / Є.О. Бондар // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. – К.: Університет "Україна", 2004. – С. 34-39.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.

3. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Выготский Л.С. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4 – С.243-385.

4. Хохліна О.П. Виготський Л.С. про розвиток розумово відсталих дітей / О.П. Хохліна // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 186-193.

5. Лифанова Т.М. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Т.М. Лифанова // Жизнь и творчество Л.С. Выготского: СПб. – М.: Просвещение, 1996. – С. 7-18.

6. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Просвещение, 1989. – 180 с.

УДК 159.9.

ПОНИМАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛАТЕРАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ДИАДЕ МАМА-РЕБЕНОК ДЛЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ

Григорьева С.В.
PhD в галузі медичної психології, психотерапевт УСП, фахівець ЄКПТ, дитячий психотерапевт, травмотерапевт

Григор'єва С.В. Розуміння особливостей латеральних відмінностей в діаді мама-дитина для консультативної роботи. У статті розглянута роль асиметрії мозкових структур мами і дитини в формуванні патологічної або нормальної прихильності. Дослідження асиметрії мозку в діаді мати-дитина, було проведене за допомогою тестів асиметрії, заснованих на реєстрації поз. Зіставлялися результати показників тесту позной асиметрії матері і її дитини підліткового віку. Була виявлена високо достовірна кореляція зі зворотним зв'язком по ведучому оці. Такі результати можуть вказувати на відмінність домінантності структур мозку матері і дитини, локалізоване в таламусі, де розташовані "зорові" або "чутливі горби". На основі цих досліджень нами створена і описана структура взаємодії таламического водія α – ритму дитини і α-ритму мами в нормі і в патології.

Ключові слова: діада мама-дитина, асиметрія з співвіднесенням латеральності, прихильність, функціональна спеціалізація півкуль, зорові горби, α-ритм, післяродовий стрес, патологія розвитку, позна асиметрія.

В статье рассмотрена роль асимметрии мозговых структур мамы и ребенка в формировании патологической или нормальной привязанности. Исследование асимметрии мозга в диаде мать-ребенок, было проведенно при помощи тестов асимметрии, основанных на регистрации поз. Сопоставлялись результаты показателей теста позной асимметрии матери и ее ребенка подросткового возраста. Была выявлена высоко достоверная корреляция с обратной связью по ведущему глазу. Такие результаты могут указывать на различие доминантности структур мозга

матери и ребенка, локализованное в таламусе, где расположены "зрительные" или "чувствительные бугры". На основе этих исследований нами создана и описана структура взаимодействия таламического водителя α – ритма ребенка и α-ритма мамы в норме и в патологии.

Ключевые слова: диада мама-ребенок, асимметрия с соотнесением латеральности, привязанность, функциональная специализация полушарий, зрительные бугры, α-ритм, послеродовый стресс, патология развития, позная асимметрия.

Постановка проблемы. Исследование асимметрии мозга в диаде мать-ребенок в рамках теории привязанности являются необходимыми и актуальными, поскольку для развития ребенка первый триместр является морфо-образующим. Цель исследования: определить роль асимметрии мозговых структур мамы и ребенка в формировании патологической или нормальной привязанности.

В исследовании изучались латеральные показатели позной асимметрии мозга 312 испытуемых – подростков и их матерей (переплетение пальцев рук, скрещение рук на груди, прицеливание и аплодирование).

Актуальность исследования. Наблюдая в практике, что совпадение или несовпадение параметров асимметрии мозговых структур участников взаимодействия является важным фактором во взаимопонимании между людьми. Мы заинтересовались, может ли это оказывать влияние на "нормальную" семейную привязанность матери и ребенка, и решили исследовать это через физиологические показатели. Нас интересовало, существует ли связь между параметрами асимметрии мозговых структур в диаде мать-ребенок и как распределяются эти параметры (латеральность) в паре ребенок-мать.

Представим краткий теоретический анализ исследований как в области асимметрии центральной нервной системы (ЦНС), так и в области отношений, привязанности.

Джон Боулби говорит, что привязанность – есть семейные узы, которые формируются в детстве и являются эмоциональной основой всей жизни. Мать и младенец входят в некую саморегулирующуюся систему, части которой взаимообусловлены. Система привязанности представляет собой первичную, генетически закрепленную мотивационную систему, которая активируется сразу после его рождения между

первичным значимым лицом и младенцем, обеспечивая функцию выживания [1, с. 36].

Исследователи моделей привязанности "мать-ребенок" уделяют большое внимания мимике на лице матери как одному из основных объектов, формирующих систему "мозг-тело" младенца. Они отмечают, что часто восприятие эмоций на материнском лице генерирует резонансное эмоциональное состояние у ребенка. Поиск близости происходит через визуальный контакт с матерью, но особенно путем следования за матерью и установления телесного контакта с ней [1, с. 37].

Внимание ученых в исследовании асимметрии ЦНС детей и родителей было в основном, направлено на выявления наследственных факторов леворукости (Д. Леви и Т. Нагилаки) [2]. Ли Солк научно описал феномен яркого проявления асимметрии в социальном поведении человека, как предпочтение держать ребенка с левой стороны от себя [7]. Им было обнаружено достоверное влияние эмоционального состояния матери на асимметричное расположение ребенка. Оказалось, что женщины, страдающие послеродовой депрессией не проявляют левостороннего предпочтения [7].

Много исследований также проводится в области регуляции чувств через привязанность в отношениях. Алан Шор разработал детальную схему, связывающую когнитивные, эмоциональные, телесные стадии развития с радикальными изменениями в организации мозга. Оказалось, что сенсорная информация из-вне в иерархическом порядке обрабатывается лимбическими и кортикальными отделами мозга, что влияет на автономную нервную систему. Описывая привязанность младенца, он фокусировался на амигдале, поясной извилине и орбито-фронтальной коре. Каждый из этих отделов выступает как самостоятельная функциональная система и как зона для объединения информации. При нарушении привязанности отмечается торможение развития правого полушария, уменьшение объема гиппокампа, мозолистого и миндалевидного тела, а также не происходит созревание орбито-фронтальной коры [5].

Термин "латеральность" (лат. lateralis "боковой") нами используется в значении асимметрии как неполной идентичности левой и правой половин тела. Латеральность может проявляться на анатомическом, биохимическом, физиологическом и функциональном уровнях [2].

Цель исследования: выяснить, существует ли связь между мозговыми структурами участников взаимодействия в диаде мама-ребенок. Мы предположили, что параметры функциональной асимметрии мозга ребенка и матери могут быть зеркально-симметричными, что возможно создает особое взаимодействие в паре.

Объект исследования: взаимоотношения в диаде мать-ребенок.

Предмет исследования: влияние латеральности на качество взаимоотношений в диаде мать-ребенок.

Методы исследования. Связь между структурами мозга можно исследовать с помощью ЭЭГ. Для выяснения, как соотносится активность разных мозговых структур в паре, мы сопоставили латеральные показатели матери и ребенка, используя более простые, но достоверные тесты по определению позной асимметрии. Для исследования использовались 4 показателя латерального профиля: переплетение пальцев рук, скрещение рук на груди ("поза Наполеона"), прицеливание (выявление доминантного глаза) и аплодирование (нахождение активной руки).

В нашем исследовании принимали участие 312 человек, это были ученики 8-10-х классов и их матери. Выбор возраста испытуемых обусловлен тем, что в 14-16 лет завершается развитие функциональной асимметрии отделов мозга. Нашей задачей было обозначить, не акцентируя внимание на личном профиле латеральности каждого из участников исследования, как в паре мама-ребенок строится взаимодействие активности различных мозговых структур.

Известно, что доминантность глаза связана с активностью противоположного "зрительного бугра" и/или таламуса, где осуществляется связь между корой, с одной стороны, и мозжечком и базальными ганглиями с другой. В нем фильтруется информация, поступающая от всех рецепторов, он осуществляет ее предварительную обработку и затем она направляется в различные области коры [9]. Переплетение пальцев рук и скрещивание рук на груди, также как и другие движения, возникают за счёт импульсов, идущих по длинным нервным волокнам из коры больших полушарий головного мозга. Они являются аксонами нейронов, расположенных в средней части прецентральной извилины [6]. Манера аплодирования тесно связана с доминантностью руки, как показатель существовавшей изначально асимметрии мозговых структур, не имеющих прямого отношения к манипулятивности рук. Латеральность

аплодирования представлена как моторное проявление простых эмоционально-окрашенных движений, которые формируются в лимбико-диэнцефальных структурах ЦНС и являются звеньями функциональной межполушарной асимметрии гестационной доминанты [4, с. 150].

Ход и результаты эмпирического исследования.

Первоначально в иследовании принимало участие 124 человека. Статистический анализ полученных результатов проводился с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Были получены значимые результаты по пробам аплодирования и определения ведущего глаза. Результаты пробы по определению ведущего глаза у матерей и их детей показали высоко достоверную отрицательную корреляцию $r = – 0,352$ ($r_{кр} = 0,197$, при $p > 0,05$), свидетельствующую о различии в латерализации, локализованой в таламусе. Также, обнаружена достоверная отрицательная корреляция по пробе аплодирования $r= – 0,22$ ($r_{кр} = 0,197$, при $p > 0,05$), за которую отвечает лимбико-диэнцефальная область.

Мы продолжили исследование, расширив количество участников до 312 человек (156 пар). Так как оба исследуемых признака – дихотомические, нами были построены двухвходовые таблицы сопряжённости размера 2x2, что позволило провести более точный статистический анализ полученных результатов. По этим таблицам были рассчитаны следующие показатели степени значимости статистической связи:

1) chi2 – коэффициент квадратичной сопряжённости хи-квадрат;
2) phi -- коэффициент контингенции Пирсона;
3) Q -- коэффициент ассоциации Юла;
4) C -- коэффициент коллигации Юла.

Результаты пробы по определению ведущего глаза у матерей и их детей показали значимую отрицательную корреляцию chi2 = 3.88 ($p > 0,05$), phi = -0.17, Q = -0.34, C = -0.17, что подтверждает закономерное различие в латерализации, сфокусированной в таламусе, где расположены "зрительные" или "чувствительные бугры". По трём остальным параметрам (переплетение пальцев рук, скрещение рук на груди и нахождение активной руки при аплодировании) значимых корреляций не выявлено. Связь по аплодированию с увеличением выборки не подтвердилась. Обнаруженная обратная зависимость по пробе определения ведущего глаза означает, что связь очень сильная и не пропадает с увеличением выборки.

Поэты говорят, что глаза – зеркало души. Нейропсихологи могут сказать точнее, что каждый из глаз – зеркало левого либо правого полушария мозга. Основным источником импульсации направляющейся в кору является зрительный бугор. Его ядра получают сигнал из большинства (кроме обонятельных), сенсорных систем, а также из базальных ядер, гиппокампа и мозжечка. Таким образом, в зрительном бугре сосредотачивается и перекодируется информация, поступающая с периферии в кору мозга [3, с. 386].

Джерре Леви и ее коллеги определили, что два полушария различаются информацией, которую они извлекают из зрительных стимулов [2, с. 229]. Таким образом, доминантность в зоне зрительных бугров конкретного индивида определяет, какую именно часть информации способен извлечь этот человек из общего потока сенсорных стимулов. В данном контексте, наше исследование показало, что в случае несовпадения доминантности в зоне зрительных бугров у матери и ребенка, каждый из них извлекает из одинаковых сенсорных стимулов разную информацию. Левое полушарие специализируется на последовательной обработке информации и является более аналитическим и более символическим и вербальным из двух полушарий. В противоположность этому, области правого полушария хорошо справляются с одновременной обработкой различных видов информации, необходимых для восприятия пространственных паттернов и являются более невербальными. Левое полушарие воспринимает и анализирует элементы сложного зрительного объекта, а правое полушарие воспринимает его общую конфигурацию [3, с. 429].

Таким образом, мы можем сформулировать предположение, что в некоторых парах подросток (ребенок) отличается от своей матери диаметрально противоположным стилем "снятия" и обработки информации. Например, если у матери ведущее правое полушарие, то она: может одновременно обрабатывать много разнообразной информации, видит проблему в целом, запоминает образы, лица, чувствует эмоциональную окраску речи, интонацию, ориентируется в настоящем, умеет мечтать и фантазировать. Ее левополушарный ребенок, достигший подросткового возраста, будет анализировать факты, умеет планировать будущее, обрабатывать информацию последовательно, индуктивно мыслить.

Исследования показали, что в нашей выборке мать с ребенком имеют достоверную обратную зависимость в зрительных буграх.

Известно, что α-ритм формируется в коре под влиянием импульсов, исходящих из неспецифических ядер зрительного бугра и эти импульсные посылки генерируют таламические водители α-ритма [3, с. 386]. Наибольшую амплитуду α-ритм имеет в состоянии спокойного бодрствования, особенно при закрытых глазах в затемнённом помещении. Он блокируется или ослабляется при повышении внимания (в особенности зрительного) или мыслительной активности. А также в ситуации стресса, реакции hyperarousal, т.е. стойкой реакции гиперактивации коры. У матери в такие моменты наступает угнетение α-ритма и десинхронизация нейронов коры. У новорожденного ребенка α-ритм отсутствует и начинает проявляться слабыми импульсами только к 3-х месячному возрасту [3]. Нарушения ритмической последовательности α-ритма у мамы в первые несколько месяцев после рождения ребенка могут нарушить формирование таламического синхронизирующего механизма у младенца, так как у ребенка не будет возможности найти α–ритм матери и настроиться на него. Поскольку, α-ритм у новорожденных отсутствует и, учитывая данные, полученные нами, о связи между мамой и ребенком в зоне зрительных бугров, можно предположить, что ребенок бессознательно подстраивает свой таламический водитель α-ритма под материнский α-ритм, компенсаторно ориентируясь на поддержание сенсорных импульсов матери, таким образом формируется со-стояние пары мать-младенец. У детей с патологией зрения контакт с матерью происходит через сомато-сенсорные пути, которые также замыкаются в таламусе [6].

Исходя из этого, мы можем предположить, что в первые три месяца, идет настройка взаимодействия младенца с матерью не столько через взгляд и ее мимику, сколько через некую резонансную со-настройку мозга ребенка с мозгом матери посредством α – ритма. И мы могли бы этот период назвать "четвертым триместром беременности".

На сегодняшний день известно, что восприятие ребенком эмоций на материнском лице создает у него соответствующее эмоциональное состояние [1]. Однако, физиология младенца такова, что в первые месяцы цилиарные мышцы глаз остаются тонкими и слабыми, поэтому ребенку сложно сфокусировать взгляд на объектах, находящихся вблизи. Зрение новорожденного оценивается на уровне ощущения пятен света и тени. Фокусированное зрение появляется только на 2-3 месяце жизни младенца. Возможно, что резонанс (в диапазоне α-ритма) можно осуществить через телесные, поведенческие и психофизиологические

проявления мамы, которые способен воспринимать ребенок в этом возрасте (тембр голоса, интонацию, паттерны ритма движений тела мамы и т.д.).

Известно, что α – ритм у нас возникает в состоянии легкой дремы. Это тип электрической активности мозга, в котором лучше проявляются межполушарные взаимодействия, когда внимание человека переключается с внешнего мира на внутренний [1]. И, возможно, в первые три месяца после рождения ребенка, частое пребывание мамы в состоянии настроенности на восприятие внутреннего мира является продуктивным для развития мозга ребенка. А также, что послеродовая депрессия возникает часто из-за сложности переключения внимания мамы на правополушарный стиль мышления, при котором у мамы большая чувствительность, тонкое понимание младенца. Но делать это сознательно, левым мозгом, не получается. Физиологически возникает своеобразное отключение от внешней отвлекающей афферентации, при котором ребенок может получить максимальное мамино внимание и чувственность.

Современная жизнь ставит перед женщиной огромные социальные задачи (работа, общественная деятельность, активная позиция в социальных сетях) и порой ей очень хочется после родов быстро влиться в привычную до появления ребенка жизнь. Но послеродовая перестройка эмоционального состояния (проживание депрессии) для мамы может быть со временем успешно пережита и скомпенсирована, а для развития ребенка эти три месяца жизни являются морфо-образующими. Очень важно для мамы научиться общаться с младенцем спокойно, корректно настраиваться на его резонанс, ведь необходимость развития правого полушария невероятно велика, это фундамент и для надежной привязанности и для гармоничного развития личности. Однако, результаты исследования NICHD наглядно показали, что если уход за ребенком в первые 15 месяцев осуществляет не мама, а другой человек, это не дает основания для формирования ненадежной привязанности [1]. Видимо, у ухаживающих людей (не обязательно женщин) был хороший α-ритм, который помог выстроить с ребенком надежную привязанность. Таким образом, выше мы описали структуру взаимодействия α- ритма мамы и таламического водителя α-ритма ребенка в норме.

Теперь рассмотрим предположительную схему на уровне психофизиологического взаимодействия в паре мама-ребенок, которая может

формироваться в случаях, когда ребенок патологизируется в когнитивной сфере. Известно, что до двух-трех лет у ребенка активно действует и развивается в основном правое полушарие мозга. Шор считает, что это связано с тем, что именно правое полушарие отвечает за эмоции и привязанность с матерью и жизненно необходимо для выживания, а также известно, что в основе многих психических и психосоматических расстройств лежит функциональная неполноценность правого полушария [5]. У эмоционально зрелой и уравновешенной мамы, обладающей гибкостью мышления и межполушарного взаимодействия, есть возможность настраиваться на правополушарное мышление малыша. А если мама склонна вытеснять свою эмоциональную сферу, ей будет тяжелее построить общение с ребенком. В состоянии стойкой реакции hyperarousal, мозг взрослого человека включает стратегию контроля над правым полушарием, с блокированием сенсорной информации, поступающей оттуда.

Зная, что в периоде новорожденности, мама с ребенком находятся в состоянии омнипотентного единства, можно предположить, что у левополушарной матери могут включаться структуры защит, блокирующих переработку ее эмоций, когда ее ведущее левое полушарие берет под контроль сенсорные каналы правого полушария ребенка. Игнорирование эмоций, тревожность, критицизм матери в процессе взаимодействия с ребенком могут оказывать давление на младенца. Возможно, что в состоянии стресса, левополушарная мама для того чтобы заглушить свою тревогу и эмпатически не чувствуя ребенка, может полностью "отключить" сигналы (просьбы о помощи) которые посылает ей ее "правополушарный" ребенок. Тем самым она пытается отсоединить передачу идущей от ребенка, противоречащей ее стилю мышления "опасной" информации. Это формирует в дальнейшем дефициты в развитии ребенка. Потому что такая стратегия мамы как бы оставляет младенца в ее воображаемом пространстве, ограничивая ребенка в возможности получать свой собственный опыт реалистического переживания себя. Не все подобные состояния приводят к патологии мышления, но они формируют пробелы, нехватку в развитии личности. Мы предполагаем, что во взрослом состоянии человеку можно частично компенсировать эту нехватку, сознательно переводя свое активное внимание на сенсорные каналы, самоощущения, учась осознанно слышать, ощущать и чувствовать.

Доктор Ральф-Аксель Мюллер, в процессе исследования более 50 детей с аутизмом, проводил комбинированные техники функциональной и анатомической магнитно-резонансной томографии и диффузионную тензорную визуализацию для анализа связей между корой головного мозга и таламусом. Он обнаружил, что у таких детей есть нарушения в проводящих путях между таламусом и корой головного мозга, а значит, эти отделы мозга плохо сообщаются друг с другом [2]. Напомним, что таламус играет роль перерабатывающего, интегрирующего и переключающего центра для всей сенсорной информации. Эти исследования подтверждают наше предположение, высказанное выше, о возможном блокировании мамой развития сенсорных каналов ребенка. В нашей практике данное предположение косвенно подтверждается тем, что некоторые мамы, воспитывающие ребенка с нарушениями когнитивного развития, отмечают свои пережитые психологические травмы во время беременности и после родов (тяжелые болезни или смерть близкого человека). Конечно, аутизм – это болезнь, которая рассматривается на системном уровне, как структурная и функциональная проблема вовлечения разных областей мозга в информационный процесс коммуникации друг с другом. В ней нет единого повреждения части мозга и значительная доля случаев этой болезни связана с нарушениями в индивидуальном развитии ребёнка, которые происходят ещё на эмбриональной стадии. Но можно заметить, что у них есть что-то общее – своей специфической игрой, дети с аутизмом создают зацикленные алгоритмы, нагружая левое полушарие и оставляя правое отключенным. Возможно, так они пытаются следовать за маминым доминантным полушарием.

Социальная жизнь требует от мамы активного включения бета-ритма, ритма активации нейрофункциональной активности. Маме хочется поскорее построить взаимодействие с ребенком в привычном ей стиле, с выполнением аналитических задач и работой по определенным алгоритмам. Наш опыт работы с матерями, воспитывающими ребенка с аутизмом, показывает, что большинство их обладают левополушарной структурой мышления, которая выражается в аксиоме – "есть только мое мнение и неправильное". Настроится же на правополушарное, образно-чувственное мышление мамам, с негибкими межполушарными связями, бывает очень нелегко, а часто они в этом не видят смысла. Умение развить свои межполушарные связи самостоятельно или в терапии

показывает насколько целительной для них становится возможность соприкоснуться с правополушарным подходом. С начала прошлого века женщина активно включилась в производственные отношения, доминируя во многих позициях, так как в среднем, левое полушарие у женщин развивается лучше, чем у мужчин [3]. Иногда приоритет социальной успешности женщины в противовес материнской функции, формирует условия, вызывающие игнорирование матерью ее великой женской миссии. Но природа настойчиво сохраняет свои законы развития, которые недопустимо нарушать. Важность правого полушария в жизни людей огромна. Подготовка к беременности должна быть в первую очередь направлена на внимание к чувствам и сенсорному насыщению. Необходимо уделять внимание занятиям живописью, музыкой, рукоделием, душевным разговорам о счастье и тихой радости.

Далее рассмотрим, какое практическое значение знания о противоположном (зеркально-симметричном в паре) доминировании зрительных бугров в диаде мама-ребенок мы можем иметь в социально-бытовом контексте, в поведении и взаимодействии. Например, мама, обладающая доминантным левым полушарием, склонна иметь дело с быстрыми изменениями во времени и анализировать стимулы с точки зрения деталей и признаков, действуя аналитическим способом. Она умеет планировать новые дела во всех подробностях, действовать логически, не делая поспешных выводов, редко мечтает наяву, всегда старается найти причину каждого поступка других людей, пунктуальна, обладает хорошим чувством времени, может описывать свои чувства словами и, полагаясь на очевидное, принимать решения. В противоположность ей, ребенок, имея доминантное правое полушарие, склонен взаимодействовать с миром в образной, синтетической манере, делать дела спонтанно, приходить к выводам без последовательного обдумывания всех деталей и аргументации. Он может мечтать наяву и видеть яркие сны, редко задумываться над поступками других людей, имеет плохо развитое чувство времени, трудности при описании словами своих чувств, но при этом, при принятии решений, полагается именно на чувства [2, с. 120]. И в случае, если ребенок не получил опыт принятия, понимания и точного чувственного отражения, это различие может вызывать семейные конфликты.

Таким образом, на глубоком анатомическом уровне в паре мама-ребенок формируется соотнесенное функционирование специальных

мозговых структур, проявляющееся, как системообразующее взаимодействие, часто воспринимаемое как конфликт. Исходя из комплекса описанных исследований, можно сделать вывод, что основной функцией системы мама-ребенок является создание баланса во взаимодействии друг другом и с окружающей средой. Как будут проявляться взаимоотношения в паре, в виде баланса или конфликта будет зависеть от того, насколько зрелой личностью является мама (насколько она способна воспринимать кардинально другой способ взаимодействия с миром, осуществляемый ее ребенком). В психологической терминологии сбалансированные отношения описываются как "нормальная" привязанность.

Симоненко В. Е., исследуя семейные и дружеские пары, пришел к заключению, что среди супругов совпадение латеральности составляет 83% [4, с. 75]. Логично предположить, что позитивной функцией латерального конфликта в паре мама-ребенок, может быть облегчение сепарации в процессе взросления ребенка и создание новых отношений вне родительской семьи. Таким образом, одним из важных аспектов философии жизни может быть обеспечение баланса внутри этого конфликта. Более того, если при некоторых обстоятельствах, конфликт мать-ребенок отсутствует, система может испытывать затруднения. Слияние в паре может вызвать сложность при формировании идентичности и личного пространства для развития.

Выводы.

Пробы по определению ведущего глаза у матерей и их детей показали значимую отрицательную корреляцию, что подтверждает различие в латерализации, локализованной в таламусе, где расположены "зрительные бугры". В случае несовпадения доминантности в этой зоне, каждый из пары извлекает из одинаковых сенсорных стимулов разную информацию и мыслит по-разному. Ребенок бессознательно подстраивает свой таламический водитель α-ритма под материнский α-ритм, компенсаторно ориентируясь на поддержание сенсорных импульсов матери. Возможно, что в состоянии стойкой реакции гиперактивации коры (hyperarousal), левополушарная мама, чтобы заглушить тревогу, может полностью "отключить" сигналы (просьбы о помощи) которые посылает ей ее "правополушарный" ребенок. Тем самым, она пытаясь отсоединить передачу идущей от ребенка противоречащей ее стилю мышления

"опасной" информации, вызывает дефициты в его развитии. Несовпадение функциональной асимметрии мозговых структур участников взаимодействия пары мать-ребенок, в случае зрелой личности мамы, создает "нормальную" привязанность через анатомический и психологический баланс.

Мы показали, что конфликт разных стилей мышления мамы и ребенка заложен на глубинном уровне и предположили, что это может быть одним из условий обеспечения эволюционного развития человека.

Литература

1. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике / К.Х. Бриш. – М.: ИП РАН "Когито-Центр", 2012. – 316 с.

2. Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Г. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 182 с.

3. Хасабов Г.А. Краткий справочник по физиологии нервной системы / Г.А. Хасабов. – Луганск: ООО "Виртуальная реальность", 2007. – 452 с.

4. Чуприков А.П. Латеральность населения в конце 70-х и начале 80-х годов. К истории латеральной нейропсихологии и нейропсихиатрии / А.П. Чуприков, В.Д. Мишаев. – Донецк: Издатель Заславский Ю.А., 2010. – 192 с.

5. Affect Regulation and the Repair of the Self (Norton Series on Interpersonal Neurobiology) (Englisch) Gebundenes Buch – 2003.

6. Fundamentals of Human NEUROPSICHOLOGY / Bryan Kolb, Ian Q. Whishaw. – Worth Publishers, New York, 2015. – 873 p.

7. Sieratzki J. S., Woll B. Neuropsychological and neuropsychiatric perspectives on maternal cradling preferences // Epidem. Psichiatr. Soc. 2002. V. 11. P. 170–176.

8. S. Murray Sherman, Ray W. Guillery. Exploring the Thalamus : [англ.]. – 1-е изд. – Academic Press, 2000. – 312 с.

Understanding the features of lateral differences in the mother-child dyad for consultative work

ANNOTATION. The article discusses the role of the asymmetry of the brain structures of mother and child in the formation of pathological or normal attachment. A study of brain asymmetry in the mother-child dyad was conducted using asymmetry tests based on posture registration. The results of the indicators of the test of postural asymmetry of the mother and her

adolescent child were compared. A highly significant correlation with feedback on the leading eye was found.

Such results may indicate a difference in the dominance of the structures of the brain of the mother and the child, localized in the thalamus, where the "visual" or "sensory hillocks" are located. On the basis of these studies, we have created and described the structure of the interaction of the thalamic driver α – the child's rhythm and the α-rhythm of the mother in normal and pathological conditions.

Keywords: mother-child dyad, asymmetry with lateral correlation, attachment, functional specialization of the hemispheres, visual cusps, α-rhythm, postpartum stress, developmental pathology, postural asymmetry.

ПРО ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Ковтун А.Ю., кандидатка психологічних наук,
докторантка Прикарпатського Національного університету
імені Василя Стефаника

Л.С. Виготський зауважував на тому, що кожна сліпа чи глуха дитина насамперед є дитиною, а вже потім – дитиною сліпою чи глухою, тобто особливою.

У Саламанкській декларації зазначається, що людина має право на отримання освітніх потреб незалежно від її різної фізичної чи розумової недостатності [3].

На думку А.Адлера, будь-яка дитина наділена відносною органічною неповноцінністю в суспільстві дорослих, в якому вона виховується і зростає.

Тому перш, ніж торкнутися заявленої проблеми, слід зазначити абсолютну необхідність ретельного психологічного вивчення дітей, у яких ми констатуємо наявність "особливих потреб". Зараз ця група включає в себе абсолютно різних дітей, починаючи з розумово відсталих і закінчуючи соматичними відхиленнями. Це створює величезну складність практичної роботи з ними і неймовірно низьку ефективність цієї роботи. Тож потребується розробка спеціального надійного психологічного інструментарію для організації діагностичної роботи. Такий же надійних

діагностичний інструментарій потрібен для вивчення особливостей взаємостосунків дітей в групі та встановлення вікових нормативів показання рівня розвитку. Без створення і реалізації відповідної діагностичної бази, ми не можемо говорити про ймовірність будь-якої запланованої ефективної роботи. Все відводиться на надію на випадок. Наведемо лише один приклад: розумово відсталих і аутичних дітей прийнято зводити в одній групі, маючи, звичайно, на увазі їхню подібність. Між тим, в психології вже дуже давно відомо, що аутизм не може бути спорідненим з інтелектуальною відсталістю; він – протилежний їй за самою своєю природою, адже, щоб закритися в своєму внутрішньому світі, треба як мінімум, цей світ мати, а отже (і перш за все) мати достатньо розвинений рівень мислення.

Взагалі, те, що називають у нас інклюзивною освітою, настільки нерозроблене і на думку науковців, Україна не може сліпо копіювати досвід інших держав через різні економічні, етнографічні умови та різний менталітет − вона створює свій шлях розвитку інклюзивного навчання. Сьогодні стає очевидним, що розвиток вітчизняної інклюзивної освіти неефективний, якщо діяти лише шляхом формального перенесення вдалих зарубіжних моделей освітньої інтеграції в процес навчання й виховання вітчизняних загальноосвітніх закладів без їх осмислення та адаптації [1]. Насправді це дуже сумно і потребує на нашу думку цілої низки наукових досліджень.

Враховуючи сказане, ми обмежимось в розкритті теми виявленням особливостей дітей з порушенням сенсорики та з соматичними відхиленнями. Знову – таки, і в цій групі будуть дуже різні показники і результати (глухота ≠ сліпота), а враження опорно-рухової системи зовсім відмінне від травних шкірних і інших соматичних розладів.

Доречним, на нашу думку, буде зпівставити психологію і можливості розвитку незрячої дитини та дитини з вадами слуху. З органічної точки зору глухота є меншим дефектом, а ніж сліпота. Наш світ входить в нас більшою мірою через око. А ніж через ухо. Бо феноменальність всього що нас оточує сприймається краще зорово, ніж через звуки. Майже відсутнє порушення біологічно важливих функцій у дітей з вадами слуху, а у незрячих зникає просторовий орієнтир та свобода пересування.

На перший погляд нам здається, що в таких випадках незряча дитина втратила більше, а ніж глуха. Але це не так. Глухота викликає німоту, позбавляє мови, ізолює дитину, обмежує в соціальному контакті,

який базується на мові. Глуха дитина як організм, має більше можливостей для розвитку, ніж сліпа. Але сліпа дитина, як особистість, як соціальна одиниця знаходиться в кращій позиції – в неї є мова, а разом з мовою і можливість соціальної повноцінності. В психології описано достатньо позитивного досвіду в цьому сенсі, коли, за словами Л.С.Виготського «Сліпоту перемагає слово» [2].

І все-таки, для даної теми, ми маємо підставу об'єднати цих дітей. І цією підставою є збереження в них натуральних психологічних функцій. В той же час, ми збережемо один критерій поділу цих дітей – він стосується того, вродженою чи набутою є аномалія. Якщо вона набута протягом дошкільного дитинства, дитині відведено певний час для звичайного (нормального) розвитку вищих психічних функцій. Це слід відрізняти від випадків вродженості, коли такого часу немає.

Щодо терміну ‟ внутрішній світ”, - ми не вважаємо його метафорою, а розглядаємо як одне із вищих психологічних явищ, яке притаманне всім (без винятку) людям і яке розвивається протягом онтогенезу. Внутрішній світ не є відображенням світу зовнішнього, як це вважалося в радянській психології.

Ми тут покажемо своє бачення змісту цього поняття і , тим самим, стануть зрозумілими індивідуальні відмінності внутрішнього світу і його становлення (в тому числі і патологічні).

Психологічне життя людини є життям складної нелінійної дисинативної системи, що самоорганізується і саморозвивається у складних взаємодіях з іншими системами і зовнішнім середовищем. При цьому напрям, зміст і темп життя визначається самою системою, а не спонуканням середовища та власної свідомості. Необхідність подолати і побороти перепони викликає підвищення енергії і сили у таких систем. Уявімо собі істоту, яка є абсолютно пристосованою, яка на життєвому шляху не зустрічає жодної перешкоди. Така істота буде нездатною до саморозвитку, підвищення своїх функцій, руху вперед, адже немає нічого що б спонукало її до таких дій. Саме тому, не пристосованість в дитинстві є джерелом виникнення величезних можливостей розвитку.

Отже кожна жива істота (людина) детермінує свою активність, відповідаючи доволі агресивно на спонукання, але не відкидаючи їх. У цій взаємодії і відбувається встановлений Л.С.Виготським процес інтеріоризації через привласнення культурних способів психологічного життя за допомогою особливих медіаторів – знаків. Закони розвитку

системи в онтогенезі однаково індивідуально – вірогіднісні. Однакові як норми так і для патології. Що це означає? Якщо система з'являється на світ з аномалією (сліпота, глухота), для неї це буде нормою доволі довгий час (дитина, народжена сліпою, не знає світу зі світлом, вона сприймає темний світ як норму!). Це означає, що система (дитина) є готовою до нормального саморозвитку і перетворення на вищу психологічну функцію (смислову динамічну систему). Вона готова привласнювати світ культури, але знаки мають мати не зорову природу , а слухову, дотикову efc.

Сліпота створює утруднення під час входження системи (дитини) в життя. З цієї причини виникає конфлікт. Сліпота ставить свого носія на певну ускладнену соціальну позицію. Почуття малоцінності, невпевненості і слабкості виникають як наслідок оцінки сліпим своєї життєвої позиції. Як наслідок, психічний апарат розвиває компенсації. Вони є направленими на формування соціально повноцінної особистості, на завоювання позиції у своєму суспільному житті. Вони направлені на подолання конфлікту, а звідси, не на розвиток зору і слуху чи ін., а захоплює всю особистість, починаючи з її ядра; вони не намагаються замінити зір, а подолати і компенсувати соціальний контакт, психологічну нестійкість як результат фізичного дефекта.

Для того щоб зрозуміти всі особливості сліпої дитини, ми маємо відкрити в ній усі закладені в її психології тенденції, зародки майбутнього. За словами А.Адлера – «для повного висвітлення будь-якого явища потрібно розглядати його зв'язок між минулим та майбутнім» [2].

Ми хотіли б підкреслити, мова йде не про компенсацію на рівні сенсорики (ці діти чують не краще від "нормальних"), а про іншу систему знакового опосередкування. Чи є внутрішній світ цих дітей біднішим? Ні, не є. Він є іншим до певного часу. Почуття, переживання, образи, система цінностей і мотивів – все це відноситься до їх внутрішнього світу, як і у інших людей. До певного часу у них кардинально інший образ світу, в якому взагалі відсутнє світло і кольори. Але…лише до певного часу. Занурення в світ культури, в мовленнєве середовище призводить до появи питань про світло і темряву, кольори. Як засвідчують дані досліджень, дитина добудовує своє внутрішнє, хоча розуміє все, пов'язане зі світлом доволі специфічно. Важливо, не дати відчути їй власної недостатності. Це є головним і, власне, єдиним, педагогічним законом. Система самоорганізується, вона, отже сама вибудує себе, якщо її жорстко не детермінувати.

Наша позиція, в цілому, приводить до гіпотези, що вродженість сенсорної аномалії (в усякому разі зору) має більш позитивний прогноз щодо нормального розвитку, ніж набутість. Сліпота, як органічна неповноцінність, дає поштовх для процесів компенсації, які призводять до утворення цілої низки особливостей в психології сліпої дитини, які перебудовують окремі, особисті функції під життєву ситуацію. Психіка сліпої дитини має свої особливості і зазвичай вони є більш значимими в порівнянні зі зрячою дитиною.

В останньому випадку дитина має пережити жорсткий конфлікт між баченням і не-баченням світу. Проте й тут можливий позитивний прогноз.

Ми розглянули проблему з позицій культурно-історичної теорії Л.С.Виготського і синергетики. Нам здається, тут доречні також деякі теоретичні положення А.Адлера.

В цілому за дотриманням перерахованих вимог та умов, повноцінний розвиток психологічного життя дітей з вадами але збереженою психікою є досить вірогідним.

Література

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. Людинознавчі студії

Серія «Педагогіка». Вип. 1/3. 2015. С. 4-11. (URL): http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf.

(Дата звернення: 17.01.2017).

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологии / под ред.Т. А. Власовой. Москва: Педагогика, 1983. С.368.

3. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями: материалы Всемирной конф. по образов. лиц с особыми потрібностями (Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г.). ЮНЕСКО, 1994. 40 с.

ЗМІСТ

Папуча Н. В. О целостности и незавершенности творчества Л.С. Выготского (Гамлет психологии) 5

Кудрявцев В. Т. Л.С. Выготский: практика – проблема методологического самообоснования психологического знания 26

Майданский А. Д. Л.С. Выготский, И.А. Соколянский и Загорский эксперимент 43

Майданский А. Д. Письмо И. А. Соколянского А.Н. Леонтьеву 57

Максименко С. Д. Метод психологічного дослідження та проблема свободи 64

Жеребцов С. Н. Способность к игровому переживанию и идеалы развития личности 71

Kigel T. Vygotsky's zone of proximal development in teaching mathematics at elementary school 84

Шрагіна Л.І. Л. С. Виготський: "кристалізація" уяви як процес створення культури людства 91

Вірна Ж. П., Гаврилюк І. О. Феномен особистісного простору: позиції вивчення в культурно-історичній теорії Л.С. Виготського 106

Шамне А. В. Вікове новоутворення як поняття та проблема у працях Л.С.Виготського 124

Синица Т. И. Вопросы развития культурно-исторической концепции Л. С. Выготского в психологической практике 135

Папуча Н. В., Медведь Е. С. Идея перехода в творчестве Л.С. Выготского 151

Мазяр О. В. Мовлення та мислення у концептуальних поглядах Л. С. Виготського 175

Слепович Е. С., Поляков А. М. Проблема субъект субъектного взаимодействия как основы практики психологической помощи ребенку с особенностями психофизического развития 192

Белорусец А. С. Ускользающая диалектика Л.С. Выготского и ее значение для современной науки и практики 206

Каширский Д. В. Метод Л.С. Выготского и современная психология 215

Крігер Е. Е. Про деякі проблеми розвитку свідомості людини в цифровому суспільстві.....225

Папуча М. В., Наконечна М. М. Можливості досліджень в руслі культурно-історичної теорії Л.С. Виготського.....231

Жорнова О. І., Жорнова О. І. Соціально-психологічні засади становлення краудфандінгу в Україні: до постановки проблеми 242

Павленко В. М. Переосмислюючи Л. С. Виготського: знаряддя та знак.....262

Гетьман Т. О. Психологічні аспекти інклюзивного навчання в науковій спадщині Л. С. Виготського.....279

Кресан О. Д. Переживання особистістю життєвих подій у контексті культурно-історичної психології Л.С.Виготського 294

Кирилов А. В. Віртуальна реальність з точки зору культурно-історичної теорії: джерела та перспективи.....307

Здоровець Т. Г. Професія психолога: проблема покликання, психотехніки та компетентності.....316

Фурта І. Ю. Порівняльний аналіз поняття "переживання" у різних психологічних підходах.....336

Михайлова О. І. Вплив психотравмуючих факторів на особистість.....348

Никоненко О. П. Фактори формування духовності в пересічних площинах теорій розвитку 357

Лантух І. В., Малєєв Д. В. Моделювання процесу розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності 365

Бідюк І. А. Особливості структури загального та емоційного інтелекту студентів технічного закладу вищої освіти (ЗВО): гендерний аспект.....378

Никоненко Ю. П. Профілактика та корекція порушень поведінки молодших підлітків із затримкою психічного розвитку у світлі наукових поглядів Л. С. Виготського 388

Григорьева С. В. Понимание особенностей латеральных различий в диаде мама-ребенок для консультативной работы.....400

Ковтун А. Ю. Про особливості внутрішнього світу дітей з особливими потребами 413

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ:
Л. С. ВИГОТСЬКИЙ ТА СУЧАСНА НАУКА

Збірник статей

Випуск 2–3

За редакцією
Папучі Миколи Васильовича

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – А. В. Новгородська

Друкується за авторським редагуванням.

Підписано до друку 18.11.2020	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура ComputerModern	Ум. друк. арк. 24,41	Тираж 300 пр.
Замовлення № 77	Обл.-вид. арк. 23,30	

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.